

TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE:

O IMPACTO DAS COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR



ORGANIZADORES: DELTON APARECIDO FELIPE
LILIAN AMORIM CARVALHO

UNIEDUSUL
EDITORA



The background of the entire page is a light cream color. It is framed by a series of concentric, hand-drawn style wavy lines in a vibrant orange color. These lines create a sense of depth and movement, surrounding the central text.

TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE:

O IMPACTO DAS COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Delton Aparecido Felipe
Lílian Amorim Carvalho
(Organizadores)

TRAJETÓRIAS NEGRAS NA UNIVERSIDADE:
O IMPACTO DAS COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Maringá - PR
2020

2020 Uniedusul Editora

Copyright da Uniedusul Editora

Editor Chefe: Profº Me. Wellington Junior Jorge

Diagramação/capa: Alice Medeiros

Revisão textual: Os/as autores/as

Conselho Editorial

Alexandra Fante Nishiyama – Faculdade Maringá

Aline Rodrigues Alves Rocha – Pesquisadora

Ana Lúcia da Silva – UEM

André Dias Martins – Faculdade Cidade Verde

Brenda Zarelli Gatti – Pesquisadora

Carlos Antonio dos Santos – Pesquisador

Cleverson Gonçalves dos Santos – UTFPR

Constanza Pujals – Uningá

Delton Aparecido Felipe – UEM

Fabio Branches Xavier – Uningá

Fábio Oliveira Vaz – Unifatecie

Gilmara Belmiro da Silva – UNESPAR

João Paulo Baliscei – UEM

Kelly Jackelini Jorge – UNIOESTE

Larissa Ciupa – Uningá

Marcio Antonio Jorge da Silva – UEL

Márcio de Oliveira – UFAM

Pâmela Vicentini Faeti – UNIR/RM

Ricardo Bortolo Vieira – UFPR

Rodrigo Gaspar de Almeida – Pesquisador

Sâmilo Takara – UNIR/RM

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

XXXX Trajetórias Negras na Universidade [recurso eletrônico]: o impacto das cotas raciais no ensino superior / Organizadores Delton Aparecido Felipe, Lílian Amorim Carvalho. – Maringá, PR: Uniedusul, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN XXXXXXXXXXXX

1. Cotas raciais. 2. Ensino superior. 3. População negra.
I. Felipe, Delton Aparecido. II. Carvalho, Lílian Amorim.

CDD XXX

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

SUMÁRIO

PARTE I COTAS RACIAIS: ACESSO E PERMANÊNCIA

CAP. 1	PONTOS E CONTRAPONTO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR VIA COTAS.....	10
	JISELE PEREIRA DE SOUZA E ÁDIMA BERNADINO MAGALHÃES	
CAP. 2	TRAJETÓRIAS SOCIAIS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS/AS NEGROS/AS COTISTAS.....	27
	MATHEUS SILVA FREITAS E FABRICIO ROBERTO COSTA DE OLIVEIRA	
CAP. 3	TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR.....	49
	NATHALY CRISTINA FERNANDES E CAROLINA DOS SANTOS JESUINO DA NATIVIDADE	
CAP. 4	TRAJETÓRIAS E ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE....	60
	NATHALIA S. BORGES	
CAP. 5	TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NEGROS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA.....	78
	RÉGIS RODRIGUES ELISIO	
CAP. 6	A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO CEFET-RJ NA IMPLANTAÇÃO DE COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS/AS.....	97
	CARLOS HENRIQUE DOS SANTOS MARTINS	
CAP. 7	ANÁLISE DO SISTEMA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: COMPARANDO AS TRAJETÓRIAS DE DOIS ALUNOS DO CURSO DE DIREITO, AMBOS EGRESSOS DE ESCOLA PÚBLICA, SENDO UM NEGRO E UM BRANCO.....	110
	ANTONIEL FIGUEIREDO OLIVEIRA E JOÃO VICTOR MARQUES DA SILVA	
CAP. 8	IFRJ EM DUQUE DE CAXIAS: A PERMANÊNCIA E O ÊXITO DE NEGRAS E NEGROS NA LICENCIATURA EM QUÍMICA.....	122
	LUCINEIDE LIMA DE PAULO	
CAP. 9	TRAJETÓRIA FORMATIVA DE ESTUDANTES NEGRO/AS BOLSISTAS DO PROGRAMA CONEXÕES DE SABERES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA.....	136
	BÁRBARA MANUELA SILVA DOS SANTO E RITA DE CÁSSIA DIAS PEREIRA ALVES	
CAP. 10	INCLUSÃO SOCIAL DO NEGRO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO: PROTAGONISMO INSTITUCIONAL E TRAJETÓRIAS SOCIAIS.....	149
	DÉBORA HELENA DA SILVA PINTO E ROGÉRIO FERREIRA DE SOUZA	
CAP. 11	RESSIGNIFICANDO EPISTEMOLOGIAS: AFROTRAJETÓRIAS E NARRATIVAS DE ESTUDANTES COTISTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA.....	167
	EVALDO FERREIRA E FRANCISCO ANTONIO NUNES NETO	

SUMÁRIO

PARTE 2

SOCIABILIDADES NEGRAS E O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

CAP. 12	O IMAGINÁRIO SOCIAL DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO MÉDIO.....	179
	NIKOLAS PALLISSER	
CAP. 13	DO QUILOMBO À UNIVERSIDADE: TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO SUPERIOR NA AMAZÔNIA BRAGANTINA.....	191
	RAQUEL AMORIM DOS SANTOS E RAUL DA SILVEIRA SANTOS	
CAP. 14	“OS NEGOS DA RESIDÊNCIA”: TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (CÂMPUS DE CAJAZEIRAS/PB).....	207
	JOÃO MARCOS DE SOUZA RODRIGUES E ALEXANDRE MARTINS JOCA	
CAP. 15	ESTA HISTÓRIA EU NÃO CONHECIA, A MINHA!.....	223
	GERALDYNE MENDONÇA DE SOUZA	
CAP. 16	COTAS, IDENTIDADE RACIAL E PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: UMA AUTOBIOGRAFIA COMO FERRAMENTA MEDIADORA.....	236
	HURI PAZ	
CAP. 17	DIÁLOGOS SOBRE RACISMO(S) E TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE PROFESSORAS E DOUTORAS NEGRAS.....	248
	JOSELINA DA SILVA, TATIANE DA CONCEIÇÃO CARNEIRO E MARIA SIMONE EUCLIDES	
CAP. 18	SOCIOLOGIA NEGRA: O OLHAR DAS SOCIÓLOGAS NEGRAS DOCENTES NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DA BAHIA.....	263
	ELÍSIA MARIA DE JESUS SANTOS	
CAP. 19	A MULHER NEGRA QUE SE VÊ DE PERTO E COM AS OUTRAS: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA.....	282
	MÍGHIAN DANAE FERREIRA NUNES	
CAP. 20	O ENGENDRAMENTO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE: AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E AS INFLUÊNCIAS SOBRE SEUS BENEFICIÁRIOS.....	294
	ALEXSANDRO ELEOTÉRIO PEREIRA DE SOUZA	
CAP. 21	MUDANÇA DE DESTINO: AS NOVAS POSIÇÕES SOCIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E O PROCESSO DE AFROCIDADANIZAÇÃO.....	311
	REINALDO DA SILVA GUIMARÃES	
CAP. 22	OS DISCURSOS SOBRE RAÇA, MESTIÇAGEM E (IN)SUCESSO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NAS REVISTAS VEJA E ÉPOCA.....	325
	DELTON APARECIDO FELIPE	



As cotas raciais é um tipo de ação afirmativa que está em debate no Brasil a quase duas décadas, no cenário nacional essa política inclusiva tem como objetivo uma maior inserção de pessoas negras (pretas e pardas) e dos povos indígenas no ensino superior e geralmente se configura como reservas de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos sociais historicamente excluído por causa de sua raça/cor e/ou etnia. Um dos marcos para a discussão sobre cotas raciais nas instituições de ensino superior foi o projeto de lei Estadual 2.490/2001 proposta pelo Deputado José Amorim Pereira, do extinto PPB-RJ, que instituiu, reserva de vagas para estudantes negros nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Aprovado em outubro do mesmo ano, o projeto se transformou na Lei 3.708/2001, que criou a cota mínima de 40% para “negros e pardos”, no preenchimento das vagas de todos os cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No âmbito nacional as Universidades Federais do Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília (UnB), no Distrito Federal adotaram as cotas raciais em seus vestibulares de 2003,

A adoção das cotas raciais como uma política pública de inclusão no decorrer dessas quase duas décadas gerou um debate intenso sobre a sua constitucionalidade, seu mérito, seu impacto no ensino superior, entre outras questões. A justificativa de setores sociais, como o movimento negro e do governo, é que para a adoção de políticas com caráter racial no âmbito da educação escolar era promover a alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os efeitos da discriminação, do preconceito e do racismo, vividos por negros e por negras durante séculos no Brasil. O governo, por meio da Secretaria Especial de Políticas Públicas da Promoção para Igualdade Racial (SEPPIR), também criada em 2003, declara: “a educação constitui-se como um dos principais mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola a promoção no ser humano na sua integridade, formular valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias” (BRASIL, 2004, p. 8).

Para além do debate que ainda persiste em nossa sociedade sobre mérito ou não da adoção das cotas raciais como critério de inserção, um dos elementos que podemos afirmar é que a entrada de pessoas negras nas universidades do país tem aberto discussões sobre necessidade de continuar e fortalecer o sistema de cotas raciais por meio de políticas de permanência, como bolsas e políticas de sucesso como a mudança da estrutura universitária, como por exemplo, a reestrutura dos currículos e organização dos cursos, colocando em questão, em última instância, aquilo que é considerado *conhecimento* e *ciência* no Brasil. Isso porque a oportunidade dessas pessoas acessarem o espaço acadêmico tem propiciado um outro conjunto de experiências, vivências, saberes e epistemologias para pensarem a si e a partir disso, construir e elaborar novos conhecimentos científicos, até então aleijados do debate e da reflexão acadêmica, senão como na condição de objeto.

Essa diversificação dos saberes e conhecimentos científicos tem possibilitado à universidade a ampliação de sua produção científica, a constituição de novas bases de saberes e a criação de novas possibilidades e modelos explicativos para os fatos e acontecimentos que compreendem e caracterizam a sociedade. Se de um lado, esse processo, que está apenas iniciando, tem

permitido evidenciar o racismo acadêmico e epistemológico, de outro impulsiona uma demanda pela ampliação do escopo curricular das graduações para outras matrizes de conhecimento, além do currículo eurocentrado que marca a educação brasileira ao longo de sua história.

Diante desse cenário, este livro é composto por reflexões sobre *o impacto das cotas raciais no ensino superior*, de pessoas cujas trajetórias estão em construção, de tal maneira que as formas como estudantes e profissionais da academia têm se posicionado a respeito de suas experiências universitárias são múltiplas. Essa multiplicidade de experiências e diversidade narrativa aparece na composição de cada artigo reunido nesta coletânea, na medida em que expressa formas de ser, narrar-se, pensar-se e referenciar-se, de cada autor e autora.

Assim, como organizadores dessa coletânea, respeitamos a composição de cada artigo, mantendo, no mais das vezes, o formato, conteúdo, até o modo de escrita, pois entendemos que as diferentes formas de organizar o texto, apresentar as citações e encadear as ideias dizem do modo de ser de cada autoria. E a negritude, ainda que tenha o eixo comum da marginalização histórica sofrendo o racismo estrutural que na universidade se traduz também no racismo epistêmico, se constrói na multiplicidade. Portanto, respeitar as diferenças textuais é respeitar o ser negro.

Essa coletânea, *Trajetórias Negras na Universidade*, permite dimensionar *o impacto das cotas raciais no ensino superior*, levantando a discussão sobre as condições de entrada criadas pelo aparato jurídico e fortalecidas por um marco legal, como a lei de cotas, Lei federal 12.711/2012 e lei de cotas para concursos públicos, lei federal 12990/2014. Passadas duas décadas em que se abriu a discussão sobre o acesso de pessoas negras à universidade, é preciso fazer o balanço se essa entrada tem atingido seus fins esperados, qual seja, *escurecer* a universidade, para os quais é de fundamental importância o papel das comissões de heteroidentificação. As trajetórias das pessoas negras que puderam frequentar um curso de formação superior demonstram que é um caminho profícuo que deve ser continuamente investido e fortalecido.

Por outro lado, as narrativas também expressam a tamanha dificuldade de permanência dessas pessoas, já que a universidade não está alheia às estruturas do racismo institucional. Dessa maneira, esse livro alerta para a necessidade de criar condições de permanência e sucesso para que essas pessoas possam passar por essa etapa de formação, tal como qualquer outra pessoa, sem o peso do racismo.

Isso é possível a partir com uma mudança de mentalidade da própria instituição universitária, que deve estar atenta para o cumprimento de outras duas leis que dão respaldo e orientam as ações para o combate ao racismo estrutural, quais sejam: a Lei federal 10.639/2003, orientada Parecer CNE/CP 03/2004 e Res CNE/CP 01/2003 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, bem como o Estatuto da Igualdade Racial dado pela lei federal 12.288/ 2010.

Para que as ações afirmativas na educação possam efetivamente cumprir o objetivo de equacionar a situação dos grupos marginalizados diante da tamanha desigualdade social e racial do Brasil, o caminho ainda é muito longo e árduo. Mas esta coletânea nos faz acreditar que é sempre possível.

Boa leitura!
Delton Aparecido Felipe
Lílian Amorim Carvalho

PARTE 1

COTAS RACIAIS: ACESSO E PERMANÊNCIA



CAPÍTULO 1: PONTOS E CONTRAPONTO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INGRESSANTE NO ENSINO SUPERIOR VIA COTAS

Jisele Pereira de Souza (UNEB)
Ádma Bernadino Magalhães (UNEB)

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar o papel da política de acesso à universidade de modo a compreender como se efetivam as políticas de ações afirmativas no âmbito educacional, mais especificamente, via cotas. O sistema de cotas é visto como uma ação compensatória para garantir às minorias, o acesso e oportunidades, reconhecendo que mulheres e homens que sofrem algum tipo de preconceito tenham à sua disposição, políticas públicas que garantam a efetivação de seus direitos.

Dessa forma, foi desenvolvido um estudo que culminou neste trabalho, tendo como loco específico a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Bom Jesus da Lapa, uma vez que os sujeitos são os estudantes do curso de Pedagogia. A pesquisa de abordagem qualitativa e de campo teve caráter exploratório, já que se utilizou de evidências pertinentes aos estudantes cotistas, neste contexto específico, do Campus XVII da UNEB. A pesquisa foi um passo importante para entender as concepções dos sujeitos, referentes à inserção dos negros nas universidades públicas, por meio das cotas.

Dentre os autores que embasaram este estudo destacam-se Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilsa da Silva (2007), que trazem informações precisas sobre o universo das cotas, Silva (2010) relata dados da Comissão Permanente Vestibular da UNEB, em relação aos cotistas e tomou por base, também, a análise da Lei 12.711/12 que dispõe do ingresso nas universidades e ensino médio dos brasileiros.

O cenário nacional contemporâneo está em conflito quanto à aceitação ou não das ações afirmativas, contudo é irrefutável que se pense em pesquisas voltadas para o tema, pois em nossa sociedade, a participação social é importante para o entendimento das cotas no ensino superior para as classes desfavorecidas. Sobre estes aspectos é que o artigo dispõe, com auxílio de anotações do diário de campo, da análise documental e investigações sobre os sujeitos envolvidos nesse processo (estudantes e professores), de um levantamento e reflexões a respeito da efetivação da política de cotas para negros dentro do projeto macro das ações afirmativas.

A pesquisa foi direcionada pelo objetivo geral que consistiu em analisar os pontos e contrapontos da formação do estudante ingressante no ensino superior. É importante ressaltar os motivos para essa produção de trabalho, e, neste íterim, destaca-se que no decorrer de leituras sobre políticas de cotas para o ensino superior nos espaços formais e informais, o interesse em relação a esse tema foi despertado através da necessidade de compreender os impactos ao se inserir nas universidades, o projeto de aprovação a cotas no ensino superior. Pensar sobre essa forma de acesso foi especialmente importante para entender a condição da pesquisadora e acadêmica, que vive esse processo. A leitura de Pacheco e Silva (2007), com o tema “O negro na universidade, o direito à inclusão”, alcança algumas problemáticas diante da carência de acesso dos negros nas universidades, assim como, o debate sobre a aceitação do projeto.

As leituras sobre o tema foram deixando cada vez mais claras e latentes, a necessidade de levar a cabo, a discussão sobre cotas e, evidenciando a grande importância de desenvolver o trabalho, explicando os rendimentos e os danos desse abono político chamado cotas. O conceito de cotas funciona em alguma medida como uma possibilidade de repensar as condutas sociais que desde os primórdios, supervalorizaram povos de pele branca, em detrimento da participação dos negros, atribuindo qualidades à pele branca, excluindo, assim, os negros.

A informação sobre as vantagens e possíveis desvantagens sobre as ações afirmativas, atesta o quanto é proeminente para a vida integral, ou seja, acadêmica e social do pesquisador. Serve como orientação, não só para os discentes, mas também para os docentes. Esse assunto pode ser trabalhado em qualquer modalidade de ensino, seja público ou particular. A perspectiva é que este trabalho possa contribuir para ponderar sobre os danos da desigualdade racial e social no espaço acadêmico.

A formação das Universidades e seu processo educativo

A primeira e maior instituição do ensino superior do país foi a Universidade Federal do Rio de Janeiro. “No Brasil, as primeiras instituições de ensino superior surgiram em 1808, com a transferência do poder metropolitano de Portugal para o país” (FIGUEREDO 2015, p.23). Nesse sentido, convém lembrar que este processo se dá em meio a algumas limitações, em relação ao número de estabelecimentos de ensino superior.

O ensino superior era limitado em número de estabelecimento e de estudantes nas últimas décadas do século XIX. Havia apenas algumas escolas de ensino superior que se restringiam em poucos campos do conhecimento – Medicina e áreas afins, Engenharias e áreas afins, Direito e Agronomia, que ficavam localizadas no Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Salvador, Recife, Olinda, Cruz das Almas (BA) e Pelotas (RS) (FIGUEIREDO, 2015, p.23 apud CUNHA, 2007)

Dessa forma, compreende-se que só no século XX, houve a criação das universidades através de encontros formais promovidos pelas faculdades. Assim, foram criados novos cursos (Serviço Social, Economia, Arquitetura, Jornalismo, Odontologia, Filosofia, Letras e Ciências). Com o aumento dos cursos, ocorreu a expansão do número de estudantes, consequentemente, o número de instituições multiplicou-se nas cidades do Brasil. Entre os anos de 1930 e 1940, o país (Estado) brasileiro possuía cinco Universidades. São elas: a Universidade do Rio de Janeiro, que mais tarde se chamaria de Universidade Brasil; a Escola de Engenharia, denominada como Universidade de Porto Alegre; a Universidade de São Paulo; e, em 1940 foi criada a Universidade Católica. (CUNHA 2007).

Em 1988 com a Promulgação da Constituição Federal brasileira, a sociedade civil vivenciou um processo dialético de debate, em que, de um lado estavam os indivíduos que se posicionavam a favor da universidade pública e contestavam os grupos privados, onde a verba deveria assegurar as necessidades do ensino público, de qualidade em todos os níveis, e de outro, tinha uma parcela da sociedade que defendia o convênio privado para adquirir verbas públicas e diminuir a atribuição dos Estados nos contratos educacionais.

A Constituição Federal de 1988, portanto, abriu caminhos para se debaterem as dimensões e especializações das instituições de ensino superior, o que levou a ser sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96, que trata de regulação de processos legais e seus desempenhos nas universidades públicas e privadas (SOARES, 2002), bem como

assegura o acesso de qualidade e gratuito a todos. Para que o acesso à educação abrangesse a todos, sem discriminação foi criada a Política de Ação Afirmativa, retratado na Constituição da República Federativa do Brasil. A política de ação afirmativa traz no bojo de sua estrutura, o propósito de combater a desigualdade e a discriminação de grupos excluídos, devido à sua condição étnica, religiosa, cultural e sexual.

Os primeiros registros da utilização das ações afirmativas foram identificados no século XX, nos Estados Unidos, em função da discriminação e segregação contra os negros, gerando acirrados debates e confrontos no país. Houve divergência de concepções entre a aceitação da integração e os que não viam necessidade de mudança social em prol da equidade (OLIVEN 2007). Ocorreu ainda nesse mesmo século, a reivindicação da igualdade e dos direitos civis, consequentemente, o início do afastamento da política de segregação racial. Estas manifestações e reivindicações possibilitaram, segundo OLIVEN (2007, p.33) “banir todo o tipo de discriminação e, assim, concedeu ao governo federal, poderes para implementar a dessegregação” e teve como sujeitos defensores, os negros e alguns brancos que se posicionavam a favor da igualdade racial.

As informações supracitadas permitem compreender parte do processo de surgimento das Políticas de Ação Afirmativa (PAA). Anos após o surgimento da PAA ganhou visibilidade em inúmeros países, tendo em vista a Malásia, o Canadá, a Índia, a Nigéria, a Austrália, a África do Sul, Cuba, o Brasil, a Argentina, entre outros. No Brasil é recente a questão da PAA. As primeiras “aparições” foram em 1996, um exemplo: “o Congresso nacional aprovou um projeto de lei que estabelecia o mínimo de 30% de mulheres nas listas de candidatos dos partidos” (FIGUEREDO 2015, p.38) o grande marco foi a 3º Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, discriminação racial e a xenofobia. Essa conferência ocorreu na África do Sul e em Durban, repercutiram nos povos brasileiros, a ponto de formular documentos oficiais para academias, Entidades do Movimento Negro, mídias, setores do governo, ONGs, entre outros. Na esfera da educação foi discutido o acesso para negros nas universidades públicas. Nessa perspectiva, criaram-se ações afirmativas, dentre elas estão as cotas para negros no ensino superior.

A Implementação das políticas de Cotas nas Universidades Brasileiras

A partir da promulgação da lei que estabelece as políticas de cotas, muitas universidades adotaram este sistema. Uma das pioneiras da Bahia foi a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como menciona o autor abaixo:

Neste processo a Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado Bahia (UNEB) são as pioneiras. Porém, seus critérios são diferentes, pois enquanto a UERJ tem 20% de suas vagas destinadas ao acesso da população negra ao ensino acadêmico, determinado em lei estadual no. 4.151/2003, a UNEB disponibiliza 40% das suas vagas para afrodescendentes (Resolução CONSU 196/2002). (PACHECO, 2007, p.104)

A UNEB é uma instituição pública, e, como tal, estabelece uma aproximação maior com a natureza social da própria universidade, definindo como norte, que a educação é prioridade e a ação afirmativa é um dos caminhos a se seguir para ampliação do acesso igualitário. Os fundamentos de qualquer ação política são: o progresso socioeconômico; fortalecer o pensamento crítico e democrático; incentivar os princípios étnicos e a valorização pessoal.

Em sua história recente, a UNEB com a gestão de Ivete Sacramento (1998/ 2006) demarca

um momento singular, como a primeira reitora negra no Brasil. Em sua gestão, Ivete Sacramento contribuiu para a implantação de cotas para negros na Universidade do Estado da Bahia, em 2002. O modelo criado por Ivete serviu de base para outras universidades do país.

A UNEB, por se estabelecer no Estado da Bahia, é composta em seu público estudantil, por mais da metade da população afrodescendente do estado, atendendo nos 24 campi, cerca de 23 municípios baianos. A universidade implantou o sistema de cotas, por Resolução, em 2002, aprovada pelo Conselho Universitário. Nesse mesmo ano, foram aprovados 3.444 educandos pela reserva. Nesse sentido, a UNEB adquire o status de instituição factualmente popular trivializando que a relação de qualidade é sinônima de público elitista. Para abolir essa ideologia preconceituosa, a UNEB faz uma relação entre qualidade acadêmica X função pública, direcionada também para grupos historicamente excluídos, tornando os campi com caráter populacional. (MATTOS, 2008).

No DCHT- campus XVII, de Bom Jesus da Lapa, existe a diversidade cultural, não só pela presença diversificada dos discentes, que entre 2013.1 até 2017.2, tiveram 799 alunos que autodeclararam negros, mas também dos professores, técnicos, funcionários, em geral e eventos programáticos dentro da instituição, que abarcam a valorização cultural. O sistema tende a garantir desenvolvimento acadêmico e econômico-social e vai para, além disso. Logo, o sistema pode oportunizar uma cultura universitária que viabilize a representatividade e a diversidade étnica racial, ou seja, confronta a zona de conforto dos mais favorecidos, em missão de democratização da população brasileira.

Política de Ação Afirmativa e Políticas de Permanência: a condição do estudante cotista na universidade

Para analisar as ações de permanência estudantis da UNEB e sua relação com os estudantes cotistas, faz-se necessário pensar sobre o sentido de ações afirmativas para a Constituição Federativa do Brasil 1988, nas disposições preliminares em seu Art. “2º:V- as políticas públicas adotadas pelo Estado para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidade” (BRASIL, 1996).

Pensar sobre igualdade é partir do princípio de que todos somos iguais perante a lei, mas também, para além disso, as condições radicais que nos tornam iguais, tais como: condições de moradia, segurança, alimentação, saúde e acessos à educação e à cultura, por exemplo.

O princípio da igualdade pressupõe que as pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual: “Dar tratamento isonômico às partes significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na exata medida de suas desigualdades”. (NERY JÚNIOR, 1999, p. 42)

Sobre as perspectivas norte-americanas, as ações afirmativas se baseiam em um simples incentivo do Estado para as pessoas com baixo poder aquisitivo para que nas áreas privadas e públicas tenham consideração nas decisões tidas como irrelevante em relação à cor, à raça, ao sexo e à origem nacional.

[...] as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas – isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido

- o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito (GOMES, 2003, p.27).

Define-se então que esta ação afirmativa considera a oportunidade e igualdade que todos deveriam ter. Portanto, necessita do engajamento da sociedade em prol de um mesmo ideal. As ações afirmativas são políticas vistas como compensatórias para garantir as minorias, o acesso a oportunidades e, para sua eficácia precisa ser adotada por instituições privadas. Reconhecendo que mulheres e homens que sofrem algum tipo de preconceito tenham à sua disposição, política pública que garantam a efetivação de seus direitos.

Elaborar ações afirmativas traz um grande desafio que é o acareamento de obstáculo racial. Uma das definições políticas sobre ação afirmativa, diz que estas são medidas especiais e temporárias, com vistas ao combate à discriminação. Para darmos importância às ações afirmativas, precisa-se compreender a história do Brasil que por muitos anos excluíram os negros das políticas democráticas. Hoje, temos a oportunidade de devolver a dignidade desses povos, via ação afirmativa.

A construção da cidadania do afro-brasileiro é uma das metas propostas pela política de ação afirmativa, que possa gerar como resultado, a garantia de acesso ao trabalho, em pé de igualdade, nas posições almejadas na carreira profissional, por exemplo.

O objetivo da ação afirmativa é assegurar essas contingências e promover a igualdade entre os diferentes grupos que compõem uma sociedade. Com resultado, espera-se o aperfeiçoamento da cidadania dos afro-brasileiros, e que estes tenham a possibilidade de pleitearem, por exemplo, o acesso às carreiras, às promoções, à ascensão funcional, revigorando, assim, o incentivo à formação e à capacitação profissional permanentes. (SILVA, 2004, p.11-12)

Entre as ações afirmativas, é possível destacar que a mais polêmica de todos os tempos, seguramente, é o sistema de cotas para admissão nas universidades brasileiras, evidenciando o abismo existente no acesso das pessoas de etnia afrobrasileira, na educação superior, na conjuntura atual.

Política de Ação Afirmativa para estudantes do ensino superior

Neste subtítulo abordaremos as políticas de ação afirmativa para estudantes do ensino superior fazendo um resgate do processo histórico.

Política de ação afirmativa (PAA) pode ser compreendida como ações públicas, restritas, em detrimento de grupos específicos. Esse sentido é similar à compreensão de ação afirmativa que, por sua vez, refere-se a uma determinação da sociedade privada e civil.

A política de ação afirmativa foi implantada no Brasil, no ano de 2000 e está interligada à reparação social e igualdade racial. Nessa perspectiva surgem as cotas para o ensino do nível superior, com o objetivo de garantir o acesso aos negros, que historicamente sofreram e sofrem discriminação. Para tentar combater o preconceito e a discriminação foram sancionadas algumas leis, dentre elas temos: a lei 10.639/2003, que se torna obrigatória a inclusão da “História e Cultura AfroBrasileira” nos livros didáticos do ensino fundamental e médio, em qualquer instituição, sendo ela pública ou privada. A referida lei tem a intenção de naturalizar e inserir o negro na sociedade, sem definições negativas. Ela também altera a LDBEN 9.394/96, nos seus artigos 26 e 79.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e

particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste incluirá o estudo da história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, regatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil. 2º Os conteúdos referentes À História e Cultura Afro- Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras[...] Art. 79-B. o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia nacional da consciência negra (BRASIL, 1996)

Foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004, o parecer CNE/ CP 3/2004 que estabelece as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana”, ampliando-se para as educações (básica e ensino superior).

O Brasil, na tentativa de superar a desigualdade, adotou nos anos de 2000, o sistema de cotas nas universidades. O estado do Rio de Janeiro aprovou a Lei N.º 3.524/00 que visa preservar 50% das vagas nas universidades do estado para estudantes de escolas públicas municipais e estaduais. Três anos após, em (2003) foi sancionada a Lei Estadual N.º 4.151 que diz o seguinte:

Art. 1º - Com vistas à redução das desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação aos seguintes estudantes carentes: I – oriundos da rede pública de ensino; II – negros; III – pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrante de minorias étnicas (RJ, 2003)

O Estatuto da igualdade Racial oferece ações específicas, no âmbito educacional, a exemplo do Art.70 que diz:

O Poder Público adotará, na forma de legislação específica e seus regulamentos, medidas destinadas à implementação de ações afirmativas, voltadas a assegurar o preenchimento por afrobrasileiros de quotas mínimas das vagas relativas: aos cursos de graduação em todas as instituições públicas federais de educação superior do território nacional; Aos contratos do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (BRASIL,FIES).

A lei 12.711/12 que diz respeito às cotas, estabelece que as Instituições Federais e as Universidades precisem reservar vagas em todos os cursos para discentes oriundos de escolas públicas. Uma parte das vagas destina-se para estudantes, cuja renda é abaixo de um salário e meio per capita para estudantes pardos, indígena e negros. Em 2005, as vagas foram de 50% para universidades Federais. Assim, os estudantes que conseguirem comprovar, que cursaram o ensino médio integral nas escolas públicas, poderão concorrer pelas vagas.

Sabemos que a lei busca a isonomia, pois é preciso agir dentro das especificidades para se chegar à igualdade, contudo, as cotas ainda têm sido um ponto polêmico de discussão na sociedade e, principalmente, dentro das universidades. Há inclusive, um movimento no sentido de abolir as cotas para negros.

Uma das grandes justificativa para que se abonem as cotas giram em torno do pensamento em que é difícil distinguir e atestar quem é negro, visto que o país é miscigenado. Esse pensamento é ingênuo. Se, de fato fosse verdade, não iria existir racismo. É sabido que o mesmo só ocorre porque o negro é facilmente identificado. Opiniões que vitimizem o pobre branco, é arrebatada com a seguinte fala:

Esta é outra mentira, visto que os movimentos negros nunca se pronunciaram contra cotas em favor de brancos pobres e índios. O que falta é a mobilização de estudantes brancos pobres em favor das cotas que os beneficiem, melhorando quantitativamente seu ingresso nas universidades (PACHECO, 2007, p.13)

Algumas pesquisas apontam que os negros estão sendo vítimas de comentários indelicados devido à implantação do sistema cotista. Há alegações para que esse sistema seja abolido.

A resistência à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, notadamente cotas para negros, tem se pautado nos seguintes argumentos: o do mérito (“a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de cotas”), o da definição de quem pode ser considerado negro (“o Brasil é um país mestiço”) ou mesmo o Jurídico (“a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal (SANTOS, 2012, p.87)

Os argumentos para os quais Santos (2012) chama atenção, não têm fundamento, pois, ainda que o estudante entre pelo sistema de cotas, ele necessariamente, precisa concorrer com outros cotistas. Também, para esse caso, o discurso meritocrático só teria sentido se, de fato, as condições iniciais e finais de acesso à educação básica fossem iguais, todavia, como não são, cria-se um fosso enorme entre as classes mais favorecidas, que no Brasil, necessariamente, constituem-se de pessoas não negras.

O segundo item apresentado por Santos (2012), com relação ao aspecto da mestiçagem que pressupõe, para alguns, uma democracia racial, sendo o Brasil um país racista, o aspecto fenotípico determina espaços e postos de trabalho em que se permite a presença de pessoas negras, ou seja, a aparência cria possibilidades, define salários e, na maioria dos casos, gera barreiras. Para a revista Economia Empregos e Carreiras, em 2003, os negros não ganhavam nem metade (48,4%) do salário dos brancos. Já, em 2015, houve um aumento para 75,4%, porém, a revista Época salienta que, em 2017, houve uma queda; os pretos/pardos ganham 55% do salário dos brancos. Isso acarreta uma diminuição de 1.226, ou seja, o rendimento médio dos brancos é de 2.757 e de negro-pardos de 1.531 reais.

No terceiro argumento que alude aos aspectos da legalidade, como sendo garantia de igualdade, é preciso repensar a prática de igualdade, uma vez que seguindo a linha de pensamento sobre os aspectos fenotípicos, essa igualdade não existe quando acessamos aos dados econômicos, culturais, educacionais e sociais da população negra no Brasil. Além disso, não é certo dizer que as cotas são práticas inconstitucionais, pois as mesmas estão incorporadas à Lei 12.711/12.

SILVA (2010) aponta um dado da COPEVE em resposta aos que se manifestam contra as cotas.

No ano de 2006, a da Comissão Permanente Vestibular da UNEB – COPEVE divulgou duas informações importantes acerca do sistema de cotas implantado na Universidade. Uma delas é a de que o índice de evasão dos que ingressaram pelo sistema de cotas é menor, em comparação com os alunos não cotistas. A segunda é a de que as notas médias dos alunos cotistas e não cotistas, nas disciplinas de alguns cursos de prestígio social elevado, estão em um nível muito próximo, sendo que, em alguns casos, as notas médias dos cotistas são até mais elevadas. Estas duas informações, que falam por si mesmas, são uma importante resposta para os que presumiam, preconceituosamente, que os cotistas tenderiam a abandonar a universidade ou não teriam condições de acompanhar os cursos por incapacidade intelectual (SILVA, 2010, p. 56).

Com essa informação, fica claro que não se trata de acessibilidade por falência intelectual, e sim, por questões socioeconômicas. Abdias do Nascimento propôs em 1987, a implantação do que foi denominado de ações compensatórias para negros, no âmbito educacional. O deputado vai mais além, quando define o termo de ação compensatória.

Art. 12 – A expressão “medidas de ação compensatórias” compreende iniciativas destinadas a aumentar a proporção de negros em todos os escalões ocupacionais, incluindo, entre outras: I – a preferência pela admissão do candidato negro quando este demonstrar melhores ou as mesmas qualificações profissionais que o candidato branco; II – execução de programas de aprendizagem, treinamento ou aperfeiçoamento técnico para negros, a fim de aumentar o número de candidatos negros qualificados em escalões superiores profissionais; III – execução de programas de aprendizagem, treinamento ou aperfeiçoamento técnico, qualificando empregados negros para a promoção funcional; IV – reajustes de salários, no sentido de igualar a remuneração entre negros e brancos para trabalho equivalentes; V – Concessão de bolsas de estudo a estudantes negros a fim de aumentar sua qualificação profissional; VI – Assinatura de carteira profissional de empregados negros nas mesmas condições e proporções vigorantes no caso de empregados brancos; VII – outras medidas que venham a ser definidas pelos técnicos responsáveis dos programas de estudo, ensino e aperfeiçoamento técnico de medidas de ação compensatória estabelecidas pelo art. 4º desta lei; VIII - outras medidas que venham a efetivar os resultados desejados, segundo comprovação do Ministério do Trabalho e conforme os artigos 2º, §2º e 3º, §2º desta lei. (NASCIMENTO, 1985, p. 161-164).

Essa foi a primeira alegação, com vista exclusiva para a população negra, por meio da PAA. O próprio Abdias confirma essa frase quando diz:

[...] Talvez a mais importante medida do mandato [de 1983/1987] tenha sido a de abrir, no Congresso Nacional, o precedente da proposta de instituição de políticas públicas afirmativas, específicas para a população de origem africana, chamadas de ação compensatória na linguagem do Projeto de Lei nº 1.332, de 1983 (apud SANTOS 2007, p. 160).

Na década de 1980 ocorrera a Marcha Zumbi dos Palmares; o objetivo era reivindicar por melhores condições de vida, dentre os clamores, na perspectiva educacional destacava-se: o fortalecimento e a recuperação das escolas públicas com boa qualidade; recursos para se combater a discriminação nas instituições de ensino, bem como vistoriar os manuais e livros didáticos; programas que capacitassem professores para tratar adequadamente a diversidade racial, identificando as práticas de racismo dos funcionários e estudantes; bolsas para se combater o analfabetismo e, por último, bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixo poder aquisitivo. A luta do movimento negro e os embates a respeito do racismo fizeram com que o governo pensasse em PAA, via cotas.

Desafios da aprendizagem para os alunos cotistas

As ações afirmativas ascenderam debates na população brasileira devido à implantação das cotas nas suas várias esferas, mas, principalmente na universidade pública. Atualmente, as cotas já são um ato concreto para os brasileiros. É importante salientar que a reserva de vagas por si só, não garante a aprendizagem, o desenvolvimento social e a permanência. Faz-se necessário criar mecanismos para auxiliar os estudantes cotistas, que durante sua vida escolar foram acaçapados e que até os dias atuais não encontram em algumas universidades (para não dizer todas), um

auxílio direcionado aos ingressantes que autodeclaram negros e baixa renda. Essa indignação é perceptível na entrevista relatada pela cotista May:

Bom, meu ingresso na UNEB eu não considero um processo fácil e só consegui na segunda tentativa. Digo um processo difícil porque a maior parte da minha trajetória escolar foi em escola do campo e não tive um ensino que viesse dar algum auxílio para adentrar numa universidade, pois consegui uma aprendizagem na base da decoreba mesmo. Para realizar uma prova de vestibular o aluno precisa de tais capacidades, que, para quem não teve uma boa preparação durante seu processo educativo anterior, passará anos tentando. Em 2011 prestei meu primeiro vestibular, fui razoável nas demais questões e redação, porém zerei as questões de língua estrangeira e fui desclassificada. Aí, em 2012 fiz novamente a prova e graças a Deus consegui ser classificada (May, 24 anos, Diário de campo, 27 de outubro 2017)

É possível compreender que, não se trata, somente, de criar programas para a permanência dos alunos ao adentrar a universidade, seja essa entrada por vestibular ou ENEM/SISU, mas sim, ter uma visão que anteceda o ingresso, em que se capacite os cotistas para a concorrência, uma vez que, optar pela vaga de reserva para negro, não assegura sua entrada, devido à alta concorrência. A fala de May (24 anos) fere a proposta da LDB 9.394/96 quando traz em seu Art. 22º que “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Portanto, a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) deve dar conta de uma boa educação para propiciar a entrada do aluno de rede pública para o nível superior.

Infelizmente, a única porta de entrada para o ensino superior fica restrita ao quantitativo, a exemplo de pontuações de vestibulares e exames. Isso impossibilita o ingresso de alunos que não tiveram um ensino de qualidade. Referente aos contemplados pela reserva de vagas, não se tem um apoio nas orientações didáticas. Esse apoio é exclusivamente direcionado à autorização de bolsas, que também não são direcionadas, exclusivamente, para o cotista. Talvez essa questão levantasse mais discussões e embates a ponto de uma grande parcela da população ser contra esses apoios financeiros e pedagógicos, caso houvesse. A cotista Gina também declara ter passado por dificuldade nos seus mais variados aspectos antes da entrada à universidade. Após o ingresso, ela foi contemplada com bolsa para o curso de pedagogia.

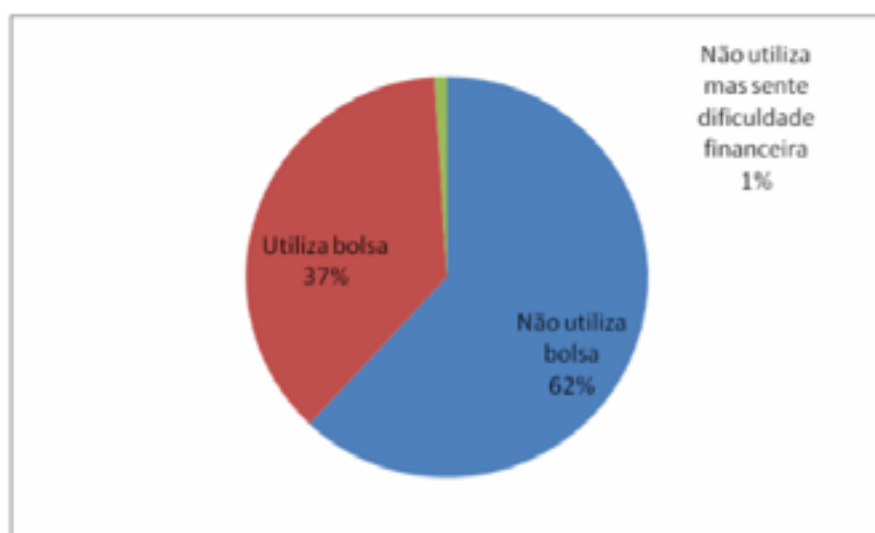
Sempre estudei em escola pública da zona rural. Passávamos por diversas dificuldades com relação ao material escolar/ensino, meio de transporte e merenda. Ao falar de minha entrada e vida financeira, posso dizer que 75% do curso passei por períodos de estágio e bolsas de monitoria, essa bolsa era de extensão, além de auxílio residência. Se não tivesse a bolsa e estágio, não iria concluir o curso porque não teria condição de permanecer na cidade sem ajuda, né? (24 anos, Diário de campo 30 de outubro 2017).

A partir da fala de Gina, fica fácil compreender a importância das bolsas, monitorias e estágios oferecidos dentro da universidade. Infelizmente, não são todos os alunos necessitados da bolsa, que são beneficiados. Grande parte dos cotistas da turma (2013.1) não utiliza as bolsas e se mantêm do auxílio familiar ou do próprio trabalho. Assim, fica complexo conciliar trabalho e aula. Jaqueline relata sobre seu prolongamento acadêmico e desabafa que é feito devido:

A ajuda da minha família por enquanto eu não trabalho moro em outra cidade fica difícil arrumar um emprego onde posso ter um horário de saída que não prejudique o horário de viagem para a Lapa. (23 anos, Diário de campo, 03 de Novembro 2017)

Na entrevista, Jaqueline afirma conhecer apenas um programa de assistência estudantil, “Conheço sim o mais futuro, não sou beneficiada por esse programa!”. Através da entrevista e do questionário, ficou evidente que 69% da turma (cotista e não cotista) não soube mencionar um programa de bolsa estudantil. No gráfico abaixo, é possível identificar que os alunos cotistas do curso de pedagogia noturno/2013.1 Campus XVII, quase não usufruem das bolsas de permanências e de extensão.

Gráfico 01- Condição de bolsa estudantil para cotista de Pedagogia 2013.1



Fonte: Elaborado pela autora com base na pesquisa de campo.

O objetivo das bolsas deve promover a diminuição de evasão, visando assegurar a perpetuação do estudante de maior vulnerabilidade socioeconômica, compreendendo que os optantes de cota racial têm uma grande chance de interromper sua jornada estudantil, por falta de assistência.

Formas de preconceitos embutido na concepção de cotas.

O racismo se baseia em uma espécie de cultura social fundada em princípios de subordinação dos negros para com os brancos. É inquestionável que o Brasil precisa adotar medidas para que a discriminação e a desigualdade social não perpetuem. Para que essa igualdade se concretize, é interessante fazer implantações de ações específicas para grupos desfavorecidos. Nesse intuito criou-se a política de cotas para estudantes negros, provenientes de escolas públicas e baixa renda. Contudo, a grande questão é compreender se de fato essa política veio para beneficiar os negros e diminuir a discriminação. A cotista Tina afirma que a ação afirmativa nas universidades é:

Uma maneira de igualdade e reparação compreendo que as cotas visam combater a desigualdade, garantindo igualdade de oportunidades e tratamentos. Sou a favor das cotas, pois, favorecem o menos favorecido de forma que tenha o mesmo acesso de forma justa, assim como aumenta a diversidade étnica e social nas universidades públicas. (22 anos, Diário de campo, 13 de novembro de 2017).

Corroborando com o pensamento de Tina, Tânia salienta que:

As cotas raciais são vagas disponibilizadas a parte, dentre um conjunto de vagas

maior para a entrada na universidade, criada com intuito de auxiliar estudantes que não tiveram as mesmas oportunidades ao longo dos anos, fazendo com que por meio das cotas seja possível a entrada. Dessa forma, sou a favor, porque ao longo dos séculos foi negada a comunidade negra necessidades básicas como saúde e educação de qualidade, abrigo e segurança para todos, e logo a falta de trabalho, fazendo com que os indivíduos desse espaço se tornassem marginalizados estando sem o aparato necessário. Logo as cotas raciais na universidade possibilitam uma oportunidade a mais para esse sujeito que teve tantas coisas negadas, fazendo com que entre na universidade e por meio das experiências adquiridas na mesma seja possível mudar a forma de como ele encarará o futuro. (Tânia, 22 anos, Diário de campo 09 de Novembro 2017)

Para essas alunas, as cotas têm um viés de justiça social e deve ser diligenciada e estruturada de forma que a população desprotegida seja favorecida. Esse é o sentido que trespassa a mente de quem se posiciona a favor.

Antes de ter acesso às informações sobre o assunto eu era contra, mas hoje tenho outra visão, sou a favor. Sabemos que ficaram marcas na população negra até os dias atuais, a questão do preconceito, do maior número de desempregados serem negros, do maior percentual de assassinatos serem os negros que compõem essa escala, tudo isso são resquícios do sistema colonial, ecoa até os dias atuais. Embora essa medida não retire culpa do sistema, mas é uma maneira de reparar e dar condições para que esse quadro se reverta com a equidade. (Josefa, 23 anos, Diário de campo 30 de Novembro de 2017)

Compreendemos dessa forma, que as cotas se tratam de um processo compensatório onde o objetivo é corrigir a imposição de desvantagens sofridas pelos negros historicamente, tentando absorver da sociedade uma trajetória mais democrática.

Assim que ingressei na Universidade participei de várias discussões ao longo do curso sobre o racismo e o direito das cotas para os negros e indígenas. Até então tinha um conceito de que classificar o ingresso de pessoas a determinados processos seletivos pela cor da pele, favorecendo um grupo em detrimento do outro, seria uma discriminação e preconceito contra a capacidade do grupo cotista. Entretanto, depois de compreender que as cotas são uma forma de reparar os danos causados as comunidades negras e indígenas, que ao longo da história do nosso país sofreram pelos maus tratos e escravidão, passaram a repensar sobre esse assunto e considerar que as cotas não são suficientes para que esses danos causados sejam reparados. A inclusão do direito tem que vir acompanhado de um tratamento digno e respeitador. Foram anos de luta e infelizmente nos dias de hoje com tantos avanços ainda assistimos cenas de racismo e humilhação. (Hildene, 36 anos, Diário de campo 26 de outubro de 2017)

Mas, cada pessoa pensa no assunto de forma diferenciada e todas elas têm um motivo pelo qual julgam ser pertinente para defender sua tese. Os argumentos contra as cotas parecem girar no mesmo sentido.

Nem a favor e nem contra, porque por um lado as cotas são uma forma a mais dos negros conseguirem ingressar nas faculdades. Por outro lado, as cotas podem ser uma forma de afirmar que os negros não têm capacidades de concorrer de forma igualitária com os brancos. (Flávia, 22 anos, Diário de campo, 08 de Novembro 2017).

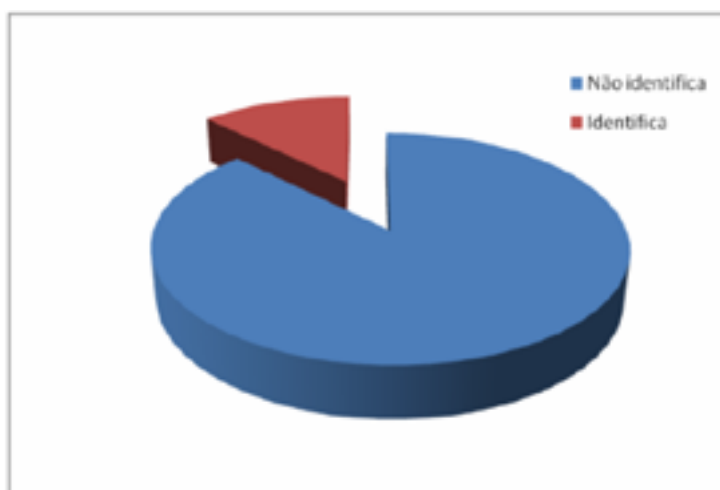
O sentido que permeie as falas dos sujeitos que são contra é que há incapacidade de concorrência, não levando em consideração que a opção pela reserva de vagas, não assegura o ingresso de nenhum participante. A cotista May demonstra ser totalmente contra quando diz:

Sou contra. Porque não é o tom de pele que distingue a capacidade das pessoas. e todas têm o direito de estudar e frequentar um espaço educativo, independentemente de qual grupo pertença. (24 anos, Diário de campo 27 de outubro 2017)

Será mesmo que as cotas afirmam incapacidade intelectual? Esse direito aos estudos sempre houve? Pertencer e se beneficiar de determinadas “vantagens” reforçam o preconceito?

As informações obtidas por meio de entrevista e questionário evidenciaram a conclusão que quase cem por cento das pessoas que eram contra e que são contra as reservas de vagas para negros, afirmam ser uma forma de preconceito e discriminação, tendo em vista que os cotistas podem passar também pelas vagas de ampla concorrência. Porém, o banco de dados pessoal revela que as cotas não reforçam o preconceito, uma vez que não é possível a identificação de estudantes cotista apenas por tonalidade de pele, ou seja, os estudantes não sofrem preconceito apenas por serem cotista.

Gráfico 02: identificação de cotista



Fonte: elaborado pela autora com base na pesquisa de campo

Desmitificando a ideia de que cotas é sinônimo de preconceito. Para Durham, devemos desconsiderar que:

[...] mesmo que seja “para bem” as quotas possuem um pecado de origem que consiste justamente em estabelecer categorias artificiais que tomam como critérios características raciais. Com isto se cria um precedente perigoso, pois se rompe com base da luta mundial contra o racismo que consiste justamente em negar, com o apoio da ciência, a validade da utilização de critérios deste tipo [...] o próprio conceito de raça humana dificilmente é utilizado cientificamente, porque praticamente não existem geneticamente raças isoladas e uniformes. A raça é criação social discriminatória e não uma classificação científica. É por isso que a Declaração dos Direitos Humanos consagra o princípio da igualdade perante a lei. Sacrificar este princípio fundamental para resolver um problema muito específico, isto é, a ampliação do acesso dos negros ao ensino superior, constitui um risco demasiado grande e desproporcional aos benefícios que as cotas podem promover. (DURHAM, 2003, p. 4)

Durham (2003) chama a atenção para a noção de segregação de “raça”. Onde a autora acredita que no contexto atual, a grande dificuldade é conseguir incorporar uma sociedade miscigenada onde não existam, (cientificamente falando), pessoas com características, traços e descendentes homogêneos no Brasil. Por essa linha de raciocínio, ela (2003) considera que

a política de cotas pode estar criando situações incertas, na qual as bancas julgadoras das universidades precisam denominar quem é branco e negro. Em contrapartida, a cotista Blenda relata que:

Sou favorável às cotas raciais e as considero uma política social necessária em nosso país. Sabemos que vivemos em uma sociedade dividida por classes, classe rica, média, pobre e abaixo da pobreza. Dados de pesquisas sociais como IBGE e o IPEA revelaram que no Brasil as pessoas negras são pobres e os pobres do Brasil são negros (as) vale inserir os indígenas aqui também, eu digo por que essa foi e é uma realidade minha. Em alguns aspectos, as pessoas pobres não têm acesso à informação, ao conhecimento e oportunidades da mesma forma que aquelas que tem dinheiro. Na nossa sociedade são oriundos de famílias que sobrevivem com no máximo um salário e meio ou dois e nas casas tem no mínimo cinco pessoas morando nelas, essas pessoas apenas sobrevivem, estudam em escolas públicas com um ensino defasado precárias de recursos, os professores com um conhecimento defasado também e que também são pobres. (BLENDA, 24 ANOS, Diário de campo 13 de Novembro de 2017).

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o contingente populacional negro havia ultrapassado o branco em 2006 e, dois anos depois, representava a maioria da população. Essa realidade persiste até hoje, e com mais gravidade para a população do campo como evidencia a fala a seguir:

Estudantes de escolas periféricas e rurais não têm a menor condição de prestar um vestibular assim que terminam o ensino médio, é necessário fazer um cursinho preparatório ou estudar mais um ano para ter condições de concorrer a uma vaga em uma universidade, o tempo para conseguir entrar na universidade pode se estender se a pessoa não tiver acesso ao cursinho pago ou gratuito até mesmo o gratuito é complicado porque as vagas são limitadas a pessoa pode morar em outra cidade, a pessoa não tem tempo para estudar porque trabalha ou porque tem um filho, e essa tentativa pode durar anos, esses são apenas alguns dos empecilhos mas são diversos. Quanto tempo um jovem pobre leva para conseguir entrar na universidade e quanto tempo um jovem de condição financeira melhor leva para fazer um curso superior se formar e conseguir um emprego? Pessoas ignorantes irão dizer que esse discurso de pobres e de negros é vitimista, que as oportunidades e acesso estão aí e são mais fáceis hoje, e que com um pouco de esforço a pessoa consegue chegar lá. Sim, pode chegar, é possível, mas não são todos os que tentam e que se esforçam como podem, que conseguem realizar o que desejam, levam tempo e sempre tem uma serie de empecilhos no percurso e que desestimulam a continuar lutando. Enquanto que para uma pessoa que tem dinheiro e contatos as coisas chegam para ele mais fáceis. Então eu acho justo haver as cotas nas universidades. Equiparar o acesso à universidade, ao conhecimento, aos bens culturais e materiais, democratizar, é uma dívida que os brancos detentores do poder tem com os negros, afro- brasileiros e indígenas decorrente de séculos segregação e discriminação, essa dívida tem que ser paga e cobrada todos os dias, até chegar num momento, um contexto, um dia em nossa sociedade em que ninguém fale de negros, índios, pobres como se fossem de outra raça, não fossem humanos, não fossem gente e com as mesmas necessidades. (BLENDA, 24 ANOS, Diário de campo 13 de Novembro de 2017).

Santos e Almeida Filho (2005) observam que de fato a população é miscigenada e que sempre vão existir dúvidas sobre a definição de alguns brasileiros em relação à cor. No entanto, não é necessário desqualificar a reserva de vagas para negros, pois dessa forma, estaria reproduzindo a ideologia de democracia racial. Em sua fala, Blenda, bem salienta que se faz necessário pensar no negro, no pobre e indígena, como cidadãos que compõem a esfera da sociedade brasileira e que, embora sejam ainda marginalizados, devam ser protegidos, em sua seguridade e garantias

mínimas de vida, que têm suas necessidades e devem superar esse sistema negligente que os/as marginaliza.

Considerações Finais

A experiência de elaboração deste trabalho contribuiu para o entendimento da estrutura de formação social no contexto de vida dessa pesquisadora, pois, foi possível compreender, também, a necessidade de, enquanto ser social nesta estrutura, conhecer qual é o sentido da inclusão do sistema de cotas nas universidades, para construir um posicionamento mais apropriado e fundamentado.

Este trabalho também apresenta uma grande relevância acadêmica, visto que as políticas de ações afirmativas são indispensáveis para as universidades, devido à demanda da inserção dos negros no ensino superior, superando esse modelo excludente de acesso. Levando em consideração que as instituições de ensino superior precisam conhecer a lei 12.711/2012 na íntegra, para trilhar no caminho da legalidade, trazendo esclarecimento e refinamento do conceito de política de cotas, permitindo desenvolver posteriormente vários projetos, ações comunitárias, ações pedagógicas que envolvam a sociedade local, onde a UNEB está inserida. Só com educadores engajados é que vai ser possível uma mudança na educação com o apoio e o fortalecimento das próprias ações afirmativas.

A pesquisa desenvolvida aponta que a Política de ação afirmativa não pode ser implantada sem considerar o contexto histórico-cultural e suas privações dentro e na sociedade, independentemente de ser desenvolvida para brancos, estrangeiros, indígenas, cigana, negros etc. Na perspectiva de PAA para negros, é imprescindível problematizar, visto que os africanos e seus descendentes sofreram e sofrem ações estereotipadas. O ideal é pensar em proposta para além dos objetivos práticos e fazer a inserção de negros nas universidades e postos de trabalho. Além disso, deveria ser pensada também, como uma forma eficaz de desconstrução de ideologias racistas que regulem a sociedade brasileira.

Atualmente a rejeição pelas cotas raciais perpassa, não só pela mente dos que autodeclaram brancos, mas também pelos negros. Vivemos em uma sociedade onde cotas raciais é motivo de polêmicas e não se têm contestamento, ao falarmos de cotas para mulheres na política, para estrangeiros, pobres, deficientes e indígenas. O que se tem em comum entre todas essas situações relatadas é a falta de apoio que o governo negou durante anos. Quando se fala em reparo social, o que deve prevalecer é que o Estado se comprometeu a “pagar a dívida” com as classes desfavorecidas e, em especial, aos negros, na disposição preliminar da CF do Art.5º diz que: as participações dos afro-brasileiros, em condição de igualdade de oportunidades, na vida econômica, social, política e cultural do país, serão promovidas, prioritariamente, por meio de II- adoção de ações afirmativas, voltadas para combater a discriminação e as desigualdades raciais. Dessa forma, podemos concluir que o Estado atesta a presença da desigualdade racial e da discriminação e se compromete a instalar a equidade como forma de igualdade, (tratando de forma desigual, os desiguais), tendo em vista que o mesmo governo que está propondo igualdade foi o mesmo que promoveu, por muitos anos, a segregação dos povos. Portanto, quando se fala em reparo social, não podemos dizer que a dívida é dos brancos para os não brancos, mas sim do governo para os afro-brasileiros.

O grande transtorno das cotas raciais é a falta de fiscalização que não encontra respaldo

na lei 12.711/12 para inibir ingresso de pessoas que não são negras, pardas e indígenas às universidades públicas, só por autodeclaração virtual. A comissão de investigação para cotas só é acionada, se houver denúncia, ou seja, se o candidato negro que estiver concorrendo à vaga de reserva, não souber o nome e sobrenome do candidato não negro que optou pela reserva, a denúncia não deverá ser feita. Junto à falta de fiscalização, existe outra problemática: a de apropriação cultural indevida. São as situações de pessoas que se declaram negras, mas não são discriminadas por tonalidade de pele e características físicas e, muito menos, vivem em zona de área de extrema pobreza. A apropriação cultural é um vício extremamente perigoso, pois contribui para a ineficácia da ação afirmativa, no sentido de desmerecer as lutas do movimento negro, tornando os aspectos da cultura negra em tendência. Um bom exemplo de apropriação indevida é o cabelo crespo e cacheado, que deveria fazer parte de uma aceitação cultural, mas na verdade virou mais uma moda, onde hoje todos querem ter o cabelo cacheado.

Se apropriar de cultura indevidamente é tão ruim, quanto não querer fazer parte da cultura negra, sendo essa uma pessoa negra. É o caso mencionado nesse trabalho, de cotista que passou por dificuldade durante a sua vida educacional e econômica, conseguindo, assim, ingressar à Universidade do Estado da Bahia de Bom Jesus da Lapa, por meio das cotas, e afirmar ser contra a reserva de vaga.

Infelizmente, o próprio sistema de cotas contribui para a não valorização da imagem dos estudantes, quando deixa claro que o optante por reserva de vaga concorre, tanto para reserva de cotas, quanto para ampla concorrência. Entretanto, o nome do cotista vai para ampla concorrência, se tirar uma nota superior, ou seja, se o candidato cotista tirar uma nota “boa”, não ficará com a nomenclatura de cotista, o nome desse candidato estará automaticamente em ampla concorrência, deixando a população entender que todo cotista tem nota inferior que os demais.

Em linhas gerais, a cota racial veio para denunciar a desigualdade social e, independente de cotas, o negro vivencia o preconceito, ainda que o sistema de cotas seja discriminatório, (coisa que não acredito), essa discriminação é positiva. Assim, como bem salienta SILVA (2009), pois o objetivo é a inclusão e a igualdade de condição, não deixando perpetuar a visão de mérito, apenas do branco. O problema de as cotas não estar no sistema, mas sim nas pessoas que agem de má fé. Como bem salienta SILVA (2009) “não há racismo para aqueles que não querem combatê-lo”. A narrativa da falsa democracia já está tão obsoleta, que todo projeto de combate à discriminação e à desigualdade, é direcionado para o negro. Isso porque se tem a convicção, que os povos que vivem em zona de desvantagem social são negros. De grosso modo, os participantes da pesquisa têm a convicção que as cotas servem para auxiliar no combate à desigualdade. Devemos valorizar as conquistas já almejadas e lutar para que novas conquistas se findem nesse país, que desde a colonização, já extraia dos negros a força braçal, sua cultura, religião e o direito à educação.

Referências

ALMEIDA FILHO, Naomar; SANTOS, Jocélio [et al] **Ações afirmativas na universidade pública: o caso UFBA**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>>. Acesso

em: 15 de set. 2017

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 12 de set.2017

BRASIL. Ministério da educação. **Conselho nacional da educação. Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Parecer CEB/CNE nº 03/98. 1998

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

COPEVE. **Comissão Permanente do Vestibular**, Belo Horizonte, 2017 Disponível em <https://www.ufmg.br/copeve/site_novo/?pagina=5>Acesso em 30 de janeiro de 2018

CUNHA. L.A.C.R. **A Universidade contemporã.** O ensino superior da colônia à era Vargas. UNESP 2007.

Diferença cai em 2015, mas negro ganha cerca de 59% do salário do branco, Revista Economia, Emprego e carreiras, Brasil, 2017. Disponível em<<https://economia.uol.com.br/empregos-e-carreiras/noticias/redacao/2016/01/28/diferenca-cai-em-2015-mas-negro-ganhacerca-de-59-do-salario-do-branco.htm>> acesso em 02 de Fevereiro de 2018

DURHAM, Eunice. **Desigualdade educacional e quotas para negros nas universidades.** (Documento de Trabalho) 2/2003, São Paulo: NUPES/USP

FIGUEREDO, Diego Barbosa. **ACESSO AO ENSINO SUPERIOR E POLÍTICAS AFIRMATIVAS:** Estudo da política de cotas nas Universidades públicas do estado da Bahia. ILHÉUS – BAHIA 2017

GOMES, Nilma Lino. **Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra.** In:SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MATTOS, Wilson Roberto: **Ações afirmativas, igualdade racial e compromisso social na construção de uma nova cultura universitária.** Salvador: EDUNEB, 2008

NASCIMENTO, Abdias. **Povo negro:** a sucessão e a Nova República. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.

NERY JUNIOR, Nelson. **Princípios do processo civil na constituição federal.** 5. ed. rev. e

ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1999.

OLIVEN, A. C. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades:** Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Educação, v. 30, n. 61, p. 29-51, 2007.

IBGE.Brasília:IPEA,2003 . Disponível em http://ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0996.pdf. Acessado em 05 de junho de 2016.

PACHECO, Jairo Queiroz/ SILVA, Maria Nilza da. **O negro na universidade:** o direito a inclusão (Orgs.) – Brasília, DF :Fundação Cultural palmares, 2007

REIS, DyaneB..**Uma questão de cor:** como é tratado o preconceito racial quando vira caso de polícia. Salvador: UFBA, 1998. Mimeo.(Monografia de Conclusão de Curso), 2009

SANTOS, Jocélio Teles dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil:** um balanço crítico da produção. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2007.

SILVA, V. S. **Políticas de Ações Afirmativas na UNEB:** Memórias de um acontecimento histórico. Revista Universidade e Sociedade ANDES–SN, Brasília, v. 1, n. 1, p. 49- 58, jul 2010.

SILVA, Martins da, L.F (2004). **Estudo sócio jurídico relativo a implementação de políticas de ação afirmativa e seu mecanismo para negros no Brasil:** aspectos legislativo, doutrinário, jurisprudencial e comparado, 2004 MEC-SEPRIR

SOARES, M. S. A. **O acesso à educação superior e sua cobertura demográfica.** A educação superior no Brasil, 2002.



Matheus Silva Freitas (UEMG)

Fabricao Roberto Costa de Oliveira (UEMG)

Introdução

Apartir dos anos 2000 o ensino superior brasileiro tem passado por algumas transformações, e uma das principais é a diversificação dos seus corpos discentes. Isso tem ocorrido porque algumas universidades, de modo gradual, começaram a implantar modalidades de ação afirmativa (cotas, bônus e processos seletivos especiais) em seus processos de admissão, focando grupos diversos, como estudantes de escola pública, pessoas negras (pretas e pardas), quilombolas, indígenas, pessoas de baixa renda e deficientes.

O aumento de estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as) nas instituições federais de ensino superior é perceptível ao comparar a composição étnico-racial de graduandos em 2003 e 2014. Enquanto em 2003 quase 60% do corpo discente era composto por pessoas autodeclaradas brancas, um pouco mais de 28% de pardos/as e 5,9% de pretos/as, em 2014 os/as autodeclarados/as brancos/as passaram a ser pouco mais de 45% e já os/as pardos subiram para 37,75% e os/as pretos/as para 9,82% (ANDIFES, 2016, p. 4).

A maior entrada de estudantes negros/as nas universidades foi potencializada pela implantação de políticas de ação afirmativa. Elas se definem como medidas temporárias que objetivam corrigir e enfrentar desigualdades, seja de raça, gênero, origem nacional etc., no acesso e permanência qualificada, em geral, nos bancos universitários, no mercado de trabalho e na representação política. Para Feres Junior et al. (2018, p. 14), as ações afirmativas referem-se a “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”.

No Brasil, as demandas por políticas de ação afirmativa para a população negra foram produzidas historicamente pelos movimentos negros, que convergiram junto às pressões de agências internacionais, da academia e do governo (FERES JUNIOR et al., 2018, p. 69). Tais políticas, no ensino superior brasileiro, começaram a ser implantadas a partir de 2001, com destaque para as universidades estaduais do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), do estado da Bahia (UNEB), do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a pioneira entre as federais, a Universidade de Brasília (UnB).

De 2001 até 2012 diversas universidades passaram a aderir a algum tipo de ação afirmativa dirigidas a diferentes grupos de beneficiários, seja por “iniciativas locais articuladas ou de leis estaduais que regulam as universidades públicas estaduais” (FERES JUNIOR et al., 2018, p. 81). Em agosto de 2012, foi aprovada a lei federal 12.711/12 (Lei de Cotas) que até o atual momento tem sido responsável por instituir as cotas para ingresso de estudantes nas universidades federais e nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Esta lei versa que, a partir de 2013, tais instituições devem reservar, de modo gradual, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50 % (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas. Destas vagas devem ser reservadas 50% (cinquenta por cento) a pessoas

oriundas de famílias com renda igual ou menor a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita. No âmbito das vagas reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas, há ainda a reserva para pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e pessoas com deficiência, em proporção à quantidade destas populações na unidade da Federação onde está instalada a instituição, consoante o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012). Entende-se, portanto, consoante com Santos (2015) que o sistema de cotas, instituído através da referida lei, é para estudantes de escola pública com “subcotas” para pretos/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência.

Na Universidade Federal de Viçosa (UFV), as cotas foram implantadas a partir do ano de 2013 devido a obrigatoriedade da Lei 12.711/12. A UFV foi uma das últimas universidades federais brasileiras a aderir ao sistema de cotas, e embora não tenha histórico de ações afirmativas para estudantes negros/as (pretos/as e pardos/as), a universidade já teve algumas políticas de inclusão ou ingresso para outros grupos sociais. Durante 17 anos, entre 1968 a 1985, vigorou a chamada “Lei do Boi” (Lei 5.465/68), que garantia o acesso de agricultores e/ou de seus filhos, proprietários ou não de terras, a 50% (cinquenta por cento) das vagas dos cursos da área das agrárias dessa instituição universitária. Além disso, de 2009 a 2012, a UFV estabeleceu a política de concessão de bônus para estudantes de escolas públicas, onde se acrescentava 15% às suas notas no processo seletivo para ingresso na Universidade.

Este capítulo apresenta resultados e discussões de uma pesquisa¹³⁵ que teve como objetivo central conhecer e analisar as trajetórias sociais de estudantes negros/as que ingressaram em cursos de graduação da UFV, Campus Viçosa/MG, no período de 2013 a 2016, através das vagas reservadas às pessoas autodeclaradas pretas e pardas.

Foi nosso interesse investigar com estas trajetórias, os percursos escolares, os motivos e estímulos para acesso ao ensino superior e as experiências no ambiente universitário de estudantes negros/as cotistas. O intuito é refletir um processo macrossocial, isto é, as políticas de ação afirmativa, em especial, as subcotas para pretos/as e pardos/as, focalizando as “microexperiências pessoais” (ALONSO, 2016, p. 12) do seu público-alvo, os/as estudantes negros/as.

As instituições públicas de Ensino Superior, após a implementação das ações afirmativas mediante a Lei 12.711/12, têm que lidar com a chegada de sujeitos sociais concretos, com outros saberes, outra forma de construir conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudante universitário hegemônico e idealizado em nosso país (GOMES, 2017, p. 114).

Dito isso, esta pesquisa se ancorou na necessidade de se produzir análises sistemáticas sobre o ingresso e as experiências de estudantes cotistas nas universidades, especificamente na UFV, de modo a acompanhar e problematizar o processo de expansão e diversificação do ensino superior público brasileiro. Essa diversificação precisa estar amparada em análises que estejam sustentadas em significados e vivências dos próprios agentes, pois os números não são capazes inteiramente de revelar o modo como as pessoas se sentem e se projetam na vida acadêmica.

O texto está dividido em cinco seções, com exceção desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresentamos como esta pesquisa foi operacionalizada, discutindo sobre

135 A pesquisa intitulada “Trajetórias sociais de estudantes negros/as cotistas na Universidade Federal de Viçosa” teve financiamento do Programa de Iniciação Científica PIBIC-CNPq e foi realizada no período de agosto de 2016 a julho de 2017.

a realização das entrevistas. Já nas próximas seções, tecemos análises com os resultados da pesquisa, iniciando pelos percursos escolares das pessoas entrevistadas, passando pelos motivos e estímulos para ingresso na universidade até as vivências no ambiente universitário e os significados do ensino superior para e na vida destes sujeitos.

Caminho metodológico: entrevistas e trajetórias

Eu tentei compreender a costura da vida,
Me enrolei pois a linha era muito comprida,
E como é que eu vou fazer para desenrolar?
(Costura da vida, Sérgio Pererê)

O nosso foco são as “percepções e interpretações dos indivíduos a respeito de sua experiência vivida” (PAGER, 2006, p. 66). Nesse sentido, esta investigação residiu-se em uma das principais intenções da pesquisa social, tal qual, acompanhar e compreender a interpretação que indivíduos realizam de suas próprias vidas e acontecimentos. Para conhecer e analisar trajetórias sociais mostrou-se pertinente a realização de entrevistas semiestruturadas.

A construção do roteiro de entrevista perpassou por categorias como família, escola, universidade (acesso, vivência acadêmica-social e aspirações), que são pontos importantes para a construção da trajetória do sujeito na história (ALBERTI, 2013, p. 178). A noção de trajetória social se apresenta conforme Bourdieu (2006, p.190):

Não podemos compreender uma trajetória (...), sem que tenhamos previamente construído os estados sucessivos do campo no qual ela se desenrolou e, logo, o conjunto das relações objetivas que uniram o agente considerado – pelo menos em certo número de estados pertinentes – ao conjunto dos outros agentes envolvidos no mesmo campo e confrontados com o mesmo espaço dos possíveis.

Desse modo, a trajetória social deve ser encarada como uma “criação artificial de sentido” (BOURDIEU, 2006, p.185), concebendo que histórias de vida não podem ser trazidas do senso comum para a produção científica sem devidas reflexões.

A entrevista é responsável por uma “auto-análise provocada e acompanhada”, expressão cunhada por Bourdieu (1997, p.704). Ao tratar de uma auto-análise refere-se à possibilidade da entrevista estimular a pessoa entrevistada a refletir, a buscar significados e explicação sobre aspectos relativos à sua vida ou a determinado assunto, ponderando as suas experiências. Assim, quando se busca um relato de vida, aqui no nosso caso, de uma trajetória social em determinados espaços e tempos, ocorre uma provocação e então surge um “discurso extraordinário” (BOURDIEU, 1997, p. 704), onde a pessoa entrevistada constrói um ponto de vista sobre si de modo singular e inédito frente às perguntas e indagações propostas pelo pesquisador.

Assim, as trajetórias sociais vivenciadas enquanto caminhos e percursos pessoais são elementares para a análise dos acontecimentos e significados na vida de nossos/as entrevistados/as. Sobre a análise de trajetórias, Alonso (2016, p. 13-14) informa que se trata de um “estudo de processos sociais por meio de mudanças e/ou permanências de posição (econômica, familiar, escolar, profissional, política etc.) nas vidas dos indivíduos”. Segundo a autora, analisar trajetórias consiste em explorar os entrelaçamentos entre as experiências subjetivas e os fenômenos objetivos para identificar padrões similares e sequências recorrentes em meio a várias trajetórias individuais.

Partimos do pressuposto, portanto, que as trajetórias sociais dos/as estudantes negros/as cotistas são representações individuais e coletivas espelhadas em um espaço social que ao serem analisadas podem convergir e apresentar pontos comuns. Sendo assim, o esforço analítico consistiu em alinhar experiências e vivências familiares, escolares e universitárias costurando trajetórias sociais de discentes negros/as.

Foram entrevistados/as 16 estudantes negros/as¹³⁶ cotistas, dos quatro Centros de Ciências, de cursos com notas de corte diferenciadas no Sistema de Seleção Unificada (SISU)¹³⁷. Dentre estas pessoas entrevistadas, 9 se identificaram no sexo feminino e 7 se identificaram no sexo masculino. Já com relação à cor/raça, dentre as cinco categorias de cor/raça do IBGE (preto, pardo, branco, indígena e amarelo), 13 estudantes se autodeclararam pretos/as e 3 pardos/as. As 16 pessoas, na época da entrevista (2016 e 2017), tinham em média 21 anos. Para resguardar a identidade dos/as estudantes entrevistados/as, os/as identificamos com outros nomes. Um quadro ao final do texto apresenta as informações sobre cada um/a.

Recordações dos percursos escolares: a mobilização familiar e as discriminações raciais

Tomamos como ponto de partida das trajetórias sociais dos/as estudantes negros/as cotistas os seus percursos escolares. Entendemos este percurso como um espaço-tempo que os indivíduos vivenciam o ambiente escolar e se socializam na parte inicial de suas vidas. Para tanto, buscamos que os/as entrevistados/as nos contassem sobre este percurso, sobretudo pontuando momentos que acreditavam ter sido marcantes. Dois temas foram recorrentes: a preocupação e a mobilização familiar com a escolarização dos/as filhos e as situações de discriminação racial na escola.

A família ocupa uma centralidade no percurso escolar destes/as estudantes. Ela agencia e se preocupa com a educação de sua prole. Na grande maioria das trajetórias analisadas, a preocupação da família evoca a necessidade dos/as filhos/as terem um bom desempenho escolar. Akin, um dos entrevistados, relata a insistência da sua mãe em matriculá-lo na melhor escola pública da cidade.

Eu fiz o meu pré-escola no bairro em que a gente morava em Ubá, e dali a minha mãe me colocou em uma escola pública do centro. Uma escola pública que sempre dava competição pra entrar, ela sempre tentava colocar minhas irmãs mais velhas e eu ela conseguiu. É porque essa escola geralmente é considerada a melhor escola pública da cidade e compete com as particulares, o mesmo nível. Era sempre uma briga pra me colocar lá, aí ela conseguiu. (Akin, estudante de Engenharia de Produção).

O interesse em matricular o filho na melhor escola pública da cidade evoca uma preocupação com o seu destino escolar. Tal perspectiva contradiz o senso comum corrente de que a desestruturação da família é o grande problema da escola e que pais e mães pouco têm se

136 É importante registrar que a identificação de estudantes negros/as para serem entrevistados/as levou-se em consideração a nossa observação exclusivamente do fenótipo/aparência. Durante a entrevista, teve-se a oportunidade destas pessoas se autodeclararem conforme as categorias de cor/raça do IBGE e todas autodeclararam-se pretas ou pardas, isto é, negras, confirmando a nossa prévia identificação.

137 Os cursos foram escolhidos a partir das notas de corte por Centro de Ciência, com atenção a diferenciação de maiores e menores notas, de acordo com SISU 2015. Foram escolhidos, a saber: Agrárias (Agronomia, Cooperativismo e Zootecnia); Biológicas (Bioquímica, Educação Física, Medicina Veterinária e Nutrição); Exatas (Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção e Licenciatura em Física); Humanas, Letras e Artes (Administração, Ciências Econômicas, Dança e História). Foram entrevistados/as um/a estudante de cada curso, com exceção da Agronomia que entrevistamos duas pessoas.

preocupado com a educação de seus filhos.

De acordo com Nogueira (2005) algumas famílias incitam o êxito escolar dos/as filhos/as por meio das atitudes de valorização, interesse e encorajamento aos estudos. Nesse sentido, a noção de uma mobilização escolar familiar refere-se a “um conjunto de práticas e atitudes voltadas para a escolarização bem-sucedida dos filhos” (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 763).

Para isso, múltiplas e variadas estratégias são utilizadas pelas famílias no decorrer dos itinerários escolares, desde as mais explícitas como escolha do estabelecimento de ensino até as mais implícitas como o acompanhamento cotidiano da escolaridade do/a filho/a (NOGUEIRA, 2005, p. 567).

Outra entrevistada, Anaya, nos relatou a cobrança da mãe em ser a melhor aluna da sala.

Na escola a minha mãe sempre cobrava, (...), tanto comigo tanto com a minha irmã: ‘olha, cês tem que ser a melhor da sala’. E a gente não entendia o porquê dessa cobrança de ser a melhor da sala. (...) Aí depois a gente veio entender, porque o que acontecia quando a gente chegava na sala a professora nem olhava pra gente, tipo assim, ‘ah tá lá, deixa aquela menina lá, não tá enchendo o saco tá bom’. Então minha mãe sempre foi muito rígida nesse sentido, de cobrar muito, no meu período escolar todo era sempre essa cobrança, eu tinha que ser 101% pra mim poder ser reconhecida na sala, pro professor respeitar, professora chegar e tirar minhas dúvidas. (Anaya, estudante de Agronomia)

O envolvimento familiar com a escolarização pode se dar de diferentes formas e expressam uma diversidade de intenções. Consoante Zago (2011) podemos observar duas ênfases nestas relações, uma no caráter utilitarista/instrumental das estratégias familiares frente a escolarização, ao entender que um bom desempenho escolar reflete no sucesso profissional e financeiro, bem como nas demandas do mercado de trabalho. Já a outra enfatiza uma dimensão mais identitária onde a preocupação familiar se dá “em favor da constituição da identidade social e da aquisição de qualidades morais requeridas para uma boa integração a certos meios sociais” (NOGUEIRA, 2005, p. 569).

A cobrança para a filha ser a melhor da sala expressa uma dimensão identitária na medida em que se trata de uma estudante negra e há no imaginário social brasileiro um paralelo entre a cor/raça negra e a posição social inferior. Isto é, “o negro (...) é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo” (SOUZA, 1983, p. 34). Nesse sentido, a necessidade em ser “a melhor da sala” refere-se a uma constante busca em “se afirmar, para minimizar, compensar o “defeito”, para ser aceito” (SOUZA, 1983, p. 40). Ou seja, apoia-se na ideia de que os/as negros/as para serem compreendidos/as e aceitos/as tem por obrigação serem melhores justamente pelo fato do seu pertencimento étnico-racial ser visto como “inferior”¹³⁸.

A mobilização familiar neste caso atua como uma forma de potencializar o desempenho escolar da filha a partir de um enfrentamento e resistência ao racismo. Essa mobilização se liga mais a noção de uma intervenção familiar que objetiva uma sustentação moral e afetiva (NOGUEIRA; RESENDE; VIANA, 2015, p. 763) do que uma mobilização apenas de caráter instrumental e/ou

138 Essa preocupação nos lembra a música “A vida é um desafio”, dos Racionais MC’s, que diz “tem que acreditar/desde cedo a mãe da gente fala assim:/filho, por você ser preto, você tem que ser duas vezes melhor./Aí passado alguns anos eu pensei:/ Como fazer duas vezes melhor, se você tá pelo menos cem vezes atrasado pela escravidão, pela história, pelo preconceito, pelos traumas, pelas psicoses/por tudo que aconteceu? duas vezes melhor como?”. Disponível em: <https://www.letras.com.br/racionais-mcs/a-vida-e-um-desafio>. Acesso em 19 fev 2019.

utilitária.

Então, a escola apresenta-se como um espaço em que a família se mobiliza para o/a filho/a ter um bom desempenho, porém, ao longo do percurso escolar essas pessoas sofrem discriminações, sobretudo por serem negros/as. Imani, estudante de Nutrição, quando indagada sobre algum momento marcante nos tempos de escola nos diz que lembra de recorrentemente ter sofrido racismo.

De escola assim? Que eu lembro era momentos de tá com colegas, recreio e tudo mais, racismo a gente sempre, quem é negro criança em escola, sempre acaba sofrendo, mas eu sempre tentei levar na brincadeira, 'ah tô brincando com você' e tudo mais. Assim a gente percebe, só que tenta relevar sabe? Eu sempre fui muito assim, só que só ficando velha eu consegui perceber as coisas e não deixar passar algumas coisas, mas na escola era praticamente sempre e eu só fui enxergar como isso foi nocivo quando eu amadureci mais. (Imani, estudante de Nutrição)

Este relato revela que com bastante frequência esta estudante e outras crianças negras foram e são discriminadas racialmente no ambiente escolar. Além disso, ela nos relata que procurava não se importar, o que pode nos indicar as táticas e as tentativas de defesa frente ao racismo. Algumas pesquisas, como a de Cavalleiro (1999), apontam como as crianças negras vivenciam desde a mais tenra idade a discriminação racial e a escola contribui para o silenciamento dessas violências.

Já o estudante de Educação Física, Daren, nos conta que por ser negro e gay enfrentou problemas de convivência na escola, principalmente através de “brincadeiras”.

No ensino fundamental II e no médio, aí tive vários problemas, eu lembro principalmente no ensino médio, mais problemas de convivência com as outras pessoas, brincadeiras ruins e brincadeiras que envolvia tanto a questão da sexualidade quanto a questão da cor, da raça. Aí foi um período bem ruim assim, eu tive um bom desempenho, porém participação escolar mesmo eu não tinha tanta, só desempenho nas avaliações mesmo. (Daren, estudante de Educação Física)

A orientação sexual e a raça (assim como gênero, classe, etnia etc.) são marcadores sociais da diferença. Não se tratam de marcadores idênticos, porém se articulam em produções simultâneas construindo uma interação entre eixos de subordinação. Os processos de discriminação incidem no sujeito envolvendo tanto a sua sexualidade quanto sua cor/raça, isto é, por ser negro e homossexual, segundo suas evocações durante a entrevista. As discriminações através de brincadeiras provocam entraves na convivência e/ou desempenho escolar, gerando marcas nas trajetórias de estudantes que são discriminados.

A influência de discriminações raciais - articuladas a outras - no desempenho escolar de estudantes negros/as pode ser melhor compreendida no percurso escolar da estudante de Administração. Kalifa, uma mulher negra gorda e pobre, estudou quase integralmente o seu ensino médio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa¹³⁹, porém devido impactos de discriminações em razão de seus pertencimentos de classe, raça e podemos inserir de gênero,

139 O CAP Coluni foi considerado a melhor escola pública do Brasil de acordo com as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015 (Cf. <<http://www.memoriacoluni.ufv.br/?informativos=04102016-cap-coluni-e-a-melhor-escola-publica-do-pais-na-classificacao-do-enem>>. Acesso em 14 mar 2019). Além disso, o acesso à essa escola ocorre por meio de um processo seletivo altamente competitivo. Desde 2010, o Coluni tem adotado um sistema de bônus para estudantes de escola pública nesse processo de seleção. Não existem pesquisas ou informações sobre a composição étnico-racial do corpo discente deste colégio, mas temos como hipótese que a sua grande maioria são estudantes brancos.

assim como de formação corporal, acabou desistindo de formar no Coluni.

Na época do Coluni foi bem difícil pra mim porque tem muita desigualdade pra quem entra e é de escola pública, é uma desigualdade muito grande. Não porque o povo te exclui, te trata mal, não. Lá tem muita gente boa, pelo menos na minha época tinha, mas assim a gente se sente excluído né? (...) Mas eu lembro que no primeiro ano eu fui bem, aí no segundo ano já juntou uma coisa com a outra, e era de manhã, eu saía da minha cidade era umas seis horas, e eu era muito novinha, eu pensava no futuro na universidade eu tinha medo de entrar aqui, me angustiava entrar aqui, eu não sabia porque. Igual aquela coisa, eu não tinha consciência de negritude nenhuma naquela época, nenhuma, então eu tava no escuro, e no escuro eu tava sofrendo todas as consequências que a gente sabe que tem pelo racismo e tal e eu não sabia. Aí as minhas notas começaram abaixar e eu sempre fui excelente aluna na rede pública, é lógico que o nível do Coluni é outro, a pressão é muito grande, muita coisa. Eu fiz uma amizade mais forte, porque eu sempre fui de poucas amizades por causa disso, do danado do racismo, aí eu fiz uma amizade mais forte aí a menina foi embora (...). Aí quando foi no início do segundo ano ela foi embora, aí me quebrou, aí eu falei e agora como eu vou fazer. Mas era uma pressão muito grande, porque se eu saísse o povo lá na minha cidade ficou assim “nossa!” quando eu passei, e eles colocaram faixa na rua e foi aquele trem tudo, e meu pai e minha mãe ficou naquela bobeira e aí eu pensei meu deus do céu se eu sair desse lugar eles vão me matar. Por que? Preta e pobre não pode fazer essas coisas né? Porque como diz meu tio, já é jogar a sorte pela janela [risos]. Mas aí, chegou no segundo ano, minhas notas tavam só caindo e eu tava com muita dificuldade de entrosamento, fiquei um mês sem conversar com ninguém, um mês, tava muito puxado pra mim. Aí tinha uma orientadora pedagógica lá, acho que profissional da psicologia, aí ela me chamou pra conversar, pra saber o que tava acontecendo e eu não sabia explicar e acredito eu que ela não sabia lidar com essas questões, até porque ela trabalhou muito tempo no Coluni e lá quase não tinha preto. (...) Agora, lá na minha cidade, eu sempre me destaquei lá, eu sempre fui muito boa. Eu sempre pensava assim, e tem a questão também que eu era acima do peso, aí eu olhava para as meninas assim, aquelas que eram consideradas bonitas e tal, eu pensava eu sou feia mas pelo menos eu tiro nota boa [risos]. Aí meu deus, Jesus amado! Aí eu acho que lá eu me destaquei porque eu estudei com o pessoal lá desde o prézinho, então eu tava mais a vontade, por mais que tivesse e tinha muito racismo, e eu tava mais solta. É estranho essas questões né? É difícil. [Como foi o seu terceiro ano no Coluni?] Mas aí eu não te falei quando chegou o terceiro ano e eu vi que eu não ia passar eu rapei fora, pensei assim se eu for repetir de ano lá eles vão me massacrar. Aí era uma prática assim, na minha sala teve duas meninas que saíram assim também, é muita pressão, muita pressão não só porque o colégio é muito bom, assim não no sentido de prezar pela educação mas porque tem uma pressão por status, eles querem se manter no topo, no ranking e aí a pressão caí sobre professor e professor joga pra cima da gente. (Kalifa, estudante de Administração).

Ao longo desse relato, diversos pontos nos chamam atenção, em especial a forma como Kalifa interpreta o seu itinerário escolar e as consequências do racismo, assim como da discriminação contra pobres e contra pessoas gordas. Além disso, o fato dela conseguir ingressar em uma escola de ensino médio altamente reconhecida demonstra as preocupações de sua família e ao mesmo tempo o peso do racismo no seu desempenho escolar.

No entendimento de Kalifa pairava a ideia de “jogar a sorte pela janela”, porém, vemos que é difícil pensar que era apenas uma “sorte” e que também ela não estava sendo muito racional na sua escolha em não repetir a série com amplo potencial de entrar na Universidade, o que acabou acontecendo. Havia uma pressão grande no Coluni, mas sair dele também seria enfrentar um constrangimento do meio em que ela vivia. Todo um grupo de pessoas que comemoram efusivamente sua entrada na escola lhe imprimia a obrigatoriedade em ser bem-sucedida. Na sua cidade era um exemplo, um destaque, o mesmo não acontecia no ambiente da nova escola.

Ademais, podemos concluir através das recordações de nossos/as entrevistados/as que os seus percursos escolares são tecidos com uma mobilização familiar para que os seus desempenhos escolares sejam de sucesso, e simultaneamente, entrecruzados por discriminações raciais que se tornam entraves para a socialização e vivência escolar.

De acordo com Gomes (2017), a modernidade ocidental, observada em uma dimensão étnico-racial, possibilita a emergência de dois pilares em tensão dialética: a emancipação sociorracial e a regulação sociorracial. Estes dois pilares circulam de forma dinâmica e conflitiva nas relações sociais. A emancipação pode ser entendida como “transformação social e cultural, como libertação do ser humano” (GOMES, 2017, p. 49).

Onde emerge uma possibilidade emancipatória, o racismo trata de encontrar meandros para sua regulação, como forma de impedir uma emancipação plena. Se entendermos que a mobilização familiar escolar é uma das formas de decifrar a educação escolar¹⁴⁰ como forma de emancipar, logo, as constantes discriminações raciais (e outras) que os estudantes sofrem devem ser vistas como uma forma de regular e frear tais tentativas e possibilidades de emancipação.

Acesso à universidade: por que fazer um curso de graduação?

Ao perseguir as trajetórias sociais de estudantes negros/as cotistas também pretendemos compreender quais motivos e estímulos levaram a fazerem um curso de graduação na UFV. O motivo de pessoas negras em decidir fazer um curso de graduação pode ser compreendido, a partir das trajetórias que estamos analisando, como uma estratégia¹⁴¹ para modificar a posição social.

Na verdade pra ser alguém né? A gente busca se adequar a sociedade, ser aceito na sociedade, então o melhor jeito, uma das formas que eu achei seria poder buscar ensino superior, formar e tentar conseguir um cargo de prestígio na sociedade. (Daren, estudante de Educação Física)

Sobre a projeção de formar para conseguir um cargo de prestígio, conforme a percepção acima de Daren, podemos dialogar com Velho (2004) que indica as noções de prestígio e ascensão social como modos de lidar com a individualidade na sociedade contemporânea, sendo parte de uma construção social da identidade. Assim, “o sucesso traduzido em dinheiro e/ou diplomas é a ascensão social que pode conferir um novo tipo de prestígio” (VELHO, 2004, p. 48).

Em algumas trajetórias, percebemos que o principal motivo que fizeram esses/as estudantes ingressarem na Universidade convergem em um rompimento da ideia de que existe um destino determinado de acordo com sua origem social e pertencimento étnico-racial. Latasha, estudante de Ciências Econômicas, é natural de Viçosa e reside em um bairro situado na periferia da cidade. Como ela nos contou, no seu círculo de amizade existia percepções que entendiam a universidade pública como um lugar de difícil acesso e que precisava pagar para estudar, não sendo um local para pessoas que vivem nas margens da cidade, e que consequentemente são, em sua grande maioria, pobres e negras.

141 Segundo Certeau (2013), no cotidiano e ao longa da vida as pessoas praticam diversas operações com vistas a diferentes fins. A estratégia refere-se ao “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e a ser base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças” (CERTEAU, 2013, p. 93, grifos do autor).

Então, desde pequena apesar de não ter essa representatividade na família, eu sempre quis estudar aqui na UFV. Eu tinha amigos que achava que a gente não podia estudar aqui, tipo assim, achava que a gente tinha que pagar, que a universidade não era pública. Depois que eu entrei no ensino médio eu vi que podia entrar sim aqui. Porque a gente na periferia tem essa visão, de que não pode entrar na universidade, que é um lugar restrito à algumas pessoas. Aí quando eu consegui passar uma amiga até perguntou assim: ‘Nossa, mas quanto é que vai ser a mensalidade? Você vai ter como pagar?’ (Latasha, estudante de Ciências Econômicas)

Já Ymazi, estudante de Agronomia, é da zona rural de uma cidade da microrregião de Viçosa. Como ele nos relatou a maioria das pessoas de sua região procuram por um curso técnico para ingressarem no mundo do trabalho. O que o motiva a entrar em uma universidade é uma atividade de extensão da Universidade Federal de Ouro Preto, que estudantes de escolas públicas tinham a oportunidade de frequentar um campus universitário, realizando algumas atividades com foco vocacional e conhecendo o funcionamento de uma universidade e as formas de ingresso¹⁴².

Na verdade, a escola não prepara a gente muito pra ter essa noção do que é universidade e o que a gente quer. E eu venho de uma região que é bem próxima a mineração então pouca gente procura o ensino superior, todo mundo quer fazer o [curso] técnico pra tá ingressando na mineração. Eu fiz ENEM por estímulo de um projeto que participei da UFOP durante o ensino médio que eles estimularam a gente a conhecer, a pesquisar mais sobre as universidades e de lá que eu fui conhecer mais o processo do ENEM, processo de entrada na universidade e de lá fui tentando, aí eu fui passando em algumas outras universidades, até que quatro anos depois que eu consegui passar aqui na UFV e vim pra cá. (Ymazi, Estudante de Agronomia)

Podemos compreender através dessas falas que é a “estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta, pelo menos negativamente, suas tomadas de posição” (BOURDIEU, 2004, p. 23-24). Melhor explicando, existem lugares orientados, determinados para as pessoas seguirem que são constituídos com base nas disposições sociais, isto é na origem, trajetória e pertencimento social.

Entretanto, os agentes sociais não agem de forma passiva, pelo contrário, ainda segundo Bourdieu (2004, p. 29), estes “desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação”.

Percebemos que estes dois últimos relatos remetem à uma aproximação entre o acesso à universidade e a possibilidade de mobilidade social, através do rompimento de determinismos sociais. Assim, podemos compreender que de acordo as disposições sociais, algumas pessoas são levadas a estarem em determinados lugares, a universidade para algumas camadas da população ainda parece ser um lugar inalcançável. Todavia, é preciso conceber que estas experiências e trajetórias não estão definidas, “o jovem assume papel ativo na construção de sua trajetória escolar (e profissional)” (TEIXEIRA, 2011, p. 31).

¹⁴² Vale destacar que a atividade de divulgar, apresentar a universidade, principalmente em escolas públicas, é de tamanha importância para refletirmos sobre o processo de implantação de políticas de ação afirmativa, em especial das cotas. A atividade de divulgação integra todo programa que venha a ser implementado pela universidade, o não investimento em divulgação pode estar associado a um não reconhecimento da importância de tal política (COSTA, 2015, p. 165). O conhecimento do caráter público da universidade e suas formas de ingresso precisam atingir toda a sociedade.

A entrada no ensino superior apresenta-se como uma estratégia calculada para romper com estes determinismos e modificar a posição social. Essa questão floresce na fala de Nala, estudante de Bioquímica, quando nos disse que já tinha a consciência da importância da educação, mas esta se potencializa ainda mais quando ela tem a oportunidade em se tornar uma cientista e “provar” que pessoas pobres e negras podem seguir outros rumos.

Então, uma porque eu já tinha essa perspectiva de fazer uma graduação, eu já tinha essa consciência de que educação, bem clichê, é tudo. O ser humano precisa de educação, tanto a educação institucional, formal quanto a educação pra vida. (...) Então eu resolvi entrar na bioquímica porque eu acho legal a ideia de poder ser cientista, e é bem diferente quando você pensa “nossa, uma aluna que é cientista, mas ela vem de uma origem pobre e é negra”, não é assim normalmente, então é pra entrar nessa estatística que a gente pode tomar outros caminhos também. (Nala, estudante de Bioquímica)

O ingresso na universidade e por consequência, a realização de um curso de graduação, apresenta-se como uma única estratégia para alterar a trajetória de vida da família, uma mudança no sentido de melhorar as condições financeiras e a qualidade de vida.

Acho que eu não tinha muita opção mesmo né? Como os meus pais né, questão da pobreza, não foram muito além do estudo e tal, acho que seria a opção pra mudar a trajetória de vida da minha família, da minha casa, acho que foi por isso. (Niara, estudante de Cooperativismo)

O ato de acessar o ensino superior é tido como via de melhoria da condição social, mesmo em uma composição familiar de escolarização incompleta que poderia auxiliar em uma baixa valorização da educação e uma resistência à cultura escolar (TEIXEIRA, 2011, p. 33). É importante lembrar que estamos analisando trajetórias de estudantes negros/as que ingressaram na UFRJ por meio das subcotas para pretos, pardos e indígenas. Talib, estudante de Física, nos disse que as cotas são importantes pois possibilitam aos jovens a experiência da universidade.

Eu acho que é uma ideia muito boa do ponto de vista mais universitário, eu acho que, acho não, tenho certeza que a educação que a maioria dos negros recebe hoje não é tão de qualidade como alguém que vem de escola particular que na maioria é branca e tem uma condição melhor. (...) igual por exemplo na minha comunidade onde eu vivo, a galera não tem nem noção do que é uma universidade em si, então a gente fica, igual mesmo eu entrei não tinha essa dimensão, e a gente fala mas eles não conseguem perceber, conversando com uma galera assim, que eu mexo com grupo de jovens também, alguns animaram até estudar e entraram na universidade e eles começaram a ter essa visão também do que realmente é, pra que eles precisam estudar e eu vejo a diferença, eles tentam passar isso para a comunidade onde eu moro, mas muitos ainda não conseguem enxergar isso totalmente. Então eu acho que de um ponto de vista é importante pra essa galera ter o conhecimento do que é esse mundo acadêmico que eles não tem acesso (...). Eu acho que as cotas possibilitam levantar jovens e possibilitar a experiência da universidade. (Talib, estudante de Física).

A narrativa acima exemplifica como as políticas de ação afirmativa proporcionam a criação de “personalidades emblemáticas” que se tornam referências para que outras pessoas, negras e pobres, por exemplo, possam ser incentivadas a ingressarem no ensino superior. Segundo Gomes (2005, p. 56), as ações afirmativas dão existência a

um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente. Vale dizer, os representantes de minorias que, por terem alcançado

posições de prestígio e poder, serviriam de exemplo às gerações mais jovens, que veriam em suas carreiras e realizações pessoais a sinalização de que não haveria, quando chegada a sua vez, obstáculos intransponíveis à realização de seus sonhos e à concretização de seus projetos de vida (GOMES, 2005, p. 56).

Esta concepção reforça as perspectivas de que nossas decisões não são atomizadas, mas diretamente relacionadas ao meio social em que vivemos, de modo que a presença de negros/as na universidade tem um efeito simbólico e mobilizador fundamental às novas gerações.

As vivências universitárias de discentes negras/os cotistas

O estranhamento na chegada

Nos pontos do desenrolar das trajetórias sociais alinhavadas por aqui, é neste, a entrada na universidade, que se dá início de fato a convivência com o ambiente universitário. De acordo com Coulon (2008) a transição do ensino médio para o ensino superior é delicada, o/a estudante entra em um novo ritmo, em um ambiente diferente da escola. A passagem para o ensino superior é marcada por rupturas simultâneas nas condições de existência, na vida afetiva e psicopedagógica dos indivíduos.

Esta passagem é composta por três tempos. O primeiro é o tempo do estranhamento, “ao longo do qual o estudante entra em um universo desconhecido, cujas instituições rompem com o mundo familiar que ele acaba de deixar” (COULON, 2008, p. 32). Já o segundo tempo é o da aprendizagem, “quando ele se adapta progressivamente e onde uma acomodação se produz” (COULON, 2008, p. 32). Por fim, há o tempo da afiliação, onde se dá o “manejo relativo das regras identificado especialmente pela capacidade de interpretá-las ou transgredi-las” (COULON, 2008, p. 32).

Talib, estudante de Física e Nala, estudante de Bioquímica, nos contaram sobre os estranhamentos e dificuldades que tiveram quando chegaram na Universidade. Os primeiros momentos no ensino superior demonstram o contato com um universo completamente diferente dos vivenciados anteriormente.

Eu sou moradora de alojamento, então quando eu cheguei aqui foi um pouco estranho porque nossa, é um mundo totalmente diferente, comecei a morar no alojamento, e a diferença que senti foi só o convívio porque o espaço não é grande, mas eu já estava acostumada, né? Tenho tantos irmãos sou acostumada a dividir as coisas. Mas foi só coisa de personalidade mesmo com as meninas que já moravam, a diferença da universidade, o tanto de pessoas diferentes que a gente tem, diversidade de pensamento, essas coisas, eu estranhei no primeiro momento, mas depois me habituei, eu gosto. A distância de casa também dava uma pesada, não dava pra ir sempre. Acho que o ritmo também, deu um baque, porque a gente chega aqui com aquele tanto de disciplina, calculo 1, aquela loucura, aí cê tem que correr pra aprender o que você tem mais aquela base que você não tem. E o jeito de ensinar dos professores, essa autonomia que eles dão pra gente pro aprendizado, é mais autodidata do que depende do professor, é exclusivo seu, acho que foi isso assim. (Nala, estudante de Bioquímica).

Agora do ponto de vista se eu for falar de conhecimento, (...) eu mesmo tive dificuldade aliás tenho até hoje, de entender tudo o que acontece em uma universidade, que é bem diferente de uma escola, você custa adaptar, você fica sem ninguém pra orientar, porque todo mundo fala que na hora que tem uma experiência de vida, eles costumam igualar essas experiências de vida, e eu vejo que é bem diferente a minha realidade e a realidade de quem tá aqui dentro. (Talib, estudante de Física)

Os primeiros contatos com o ambiente universitário, narrados nos dois trechos acima, demonstram as dificuldades do tempo do estranhamento. A convivência com outra organização institucional, o ritmo de aulas e atividades, as formas de aprendizado e de lidar com o saber acadêmico provocam choques e são pontos de partida para a experiência em se tornar um/a estudante universitário/a.

Talib comenta que a entrada na universidade é permeada pela falta de orientação sobre os trâmites e rotinas acadêmicas. Tal fato exposto por ele relaciona-se a necessária conquista de autonomia para lidar com o saber e suas relações, característica do ambiente universitário, tanto no âmbito intelectual quanto institucional, assim como também revela a falta de atividades organizadas pela instituição universitária para a acolhida de estudantes calouros/as no contexto de implantação de ações afirmativas. Talib diz que as suas experiências se diferenciam das de outros estudantes. Isso nos leva a pensar como “a problemática da entrada na universidade não é a mesma para todos: a passagem parece ser função dos percursos anteriores, escolares ou não, seguidos pelo estudante” (COULON, 2008, p. 101).

O estranhamento da chegada na universidade parece ser provocado também por diferenças raciais na composição dos corpos discentes, docentes e técnicos das universidades. Anaya nos relatou que sua chegada foi entremeada pela ausência de negros e por diferenças socioeconômicas.

Nossa aqui na universidade, quando eu cheguei foi bem assustador, porque a minha irmã sempre me falava, comentava das coisas, mas assim a gente não tem muita noção, porque eu não sentia tanto racismo no dia-a-dia na minha cidade, porque como eu estudei em escola pública, então eu comecei a ter mais professores negros e coisa e tal, então entre os amigos, como eu tinha umas notas boas, então você faz amizade coisa e tal e você não percebe aquilo. Aí cheguei aqui e em volta não tinha negro, e eu tava em um curso, eu entrei na Engenharia Agrícola, e assim as pessoas eram muito ricas, muito muito ricas, eu falei ‘não, poxa, tá’, e aí foi quando eu fui percebendo certas situações que aconteciam e falei não, é diferente. (Anaya, estudante de Agronomia).

As universidades públicas brasileiras são espaços compostos, em sua grande maioria, por pessoas brancas¹⁴³. Nesse sentido, o estranhamento na entrada universitária, considerando que os/as estudantes entrevistados/as são negros/as, é moldado pelas diferenças e operações das relações raciais, como a percepção acima relatada por Anaya.

A experiência de adentrar a um ambiente diferente provoca, ainda segundo nossos entrevistados, um choque de ideologias e posicionamentos políticos. Quando perguntados sobre que o que já tinham vivenciado na universidade por serem estudantes negros cotistas, Ymazi e Jahi, estudante de Dança demonstram como a convivência na universidade é afetada por suas origens sociais bem como por suas visões, ideologias e posicionamentos políticos.

Acho que principalmente dentro do curso que eu tô, que é um curso bem conservador. São os posicionamentos políticos que são bem diferentes dos da gente que vem da base, da comunidade, a gente tem um ideal e dentro do curso tem uma outra coisa pautada, que é a ideologia mais de lucro, de competitividade entre a gente, que o coletivo não é tão trabalhado dentro do curso, e também tem essa coisa que o nosso curso a gente convive basicamente com o povo que veio da cidade, família

143 Divino (2016, p. 52) constatou que corpo docente da UFV é majoritariamente branco ao contabilizar apenas, aproximadamente, 8,20% de docentes negros/as (sendo 1,74% pretos/as e 6,43% pardos/as) no Campus Viçosa, o que levou a concluir que a UFV é um espaço onde “docentes negros (tanto homens como mulheres) lecionam, pesquisam e fazem extensão no mundo dos homens brancos”.

rica, as ideologias, o convívio é diferente dentro do curso. (Ymazi, estudante de Agronomia).

Nossa, pergunta difícil! [Pausa, pensando] O que eu passei? Eu acho que você tem sempre que provar pra todo mundo, sempre pra sua sala assim, meu curso faz muita questão do ego, você tem que provar sempre que você tá ali porque você tá, sempre provar mais que os outros assim, sempre provar que você é melhor, que você tem uma abordagem diferente, que você tem outra visão do que seja aquilo, e muitas vezes você só ganha no grito. Eu percebo que muitas coisas eu ganho no grito assim, porque quando a gente fala eu percebo que calmamente dando espaço para outras pessoas e outras coisas as pessoas montam em você assim, e meu curso é muito elitista, então rola um estranhamento, vamos dizer assim. (Jahi, estudante de Dança).

Para Gomes (2011, p. 57) as ações afirmativas propiciam um encontro entre jovens e adultos de diferentes pertencimentos étnico-raciais nos campi universitários que é acompanhado de tensões, entendendo que a juventude negra que acessa a universidade por meio das cotas são “corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro. Uma ideologia que diz respeito à construção subjetiva e social da branquidade regulada pelo racismo”.

Conforme Santos (2015), os confrontos político-ideológicos e acadêmico-intelectuais provocados pela discussão sobre a adoção de políticas de ações afirmativas para estudantes negros emergem algumas disputas. Uma delas é

a possibilidade do surgimento de novos olhares e pontos de vistas diferenciados sobre as políticas públicas e os seus beneficiários, uma vez que a inclusão de novos estudantes nas universidades públicas com trajetórias escolares e de vida diferentes das dos alunos mais ricos do país pode possibilitar mudanças relativas a valores que historicamente têm sido defendidos pelas elites dirigentes (SANTOS, 2015, p. 167).

Nessa acepção, o choque de ideologias e posicionamentos se liga aos valores defendidos por esses estudantes e às suas histórias e condições de vida. A chegada na universidade, para estudantes negros/as cotistas, como se viu, tem sido atravessada por estranhamentos, choques e disputas, mas também por processos de integração e afiliação ao cotidiano universitário.

A integração e afiliação ao mundo universitário

O principal argumento de Coulon (2008) é que o sucesso e permanência do/a estudante no ensino superior se dá se este/a afiliar-se institucional e intelectualmente, ou ainda, se inserir ativamente na universidade. Caso contrário existe uma possibilidade grande do abandono ou fracasso nos primeiros anos.

A afiliação vai mais longe que a simples integração, ela é a aprendizagem da autonomia pela participação ativa em uma tarefa coletiva. Além da integração, a afiliação transforma o mundo universitário, inicialmente estranho, em um universo familiar que, em seguida, será identificado como tal pela “atitude natural”. Se afiliar, é então naturalizar, incorporando as práticas e os funcionamentos universitários para se tornar um membro competente da comunidade: é forjar para si um habitus de estudante, constituído no momento em que as rotinas e os allants de soi [indo de si mesmo] deixam para trás a sensação de estranhamento e desorientação que experimentam os estudantes iniciantes (COULON, 2008, p. 118).

Para uma afiliação exitosa, é necessário desenvolver um sentimento de pertencimento ao

campus universitário, e segundo Coulon (2008), as atividades extra-aula são poderosas para isso. Nessa perspectiva, quando perguntadas sobre o cotidiano na universidade, uma grande parte das pessoas entrevistadas, 13 estudantes, nos relataram que participavam de diversas atividades fora da sala de aula na UFV. A participação em grupos de estudo, coletivos, movimentos sociais, grupos religiosos e em atividades de ensino, pesquisa ou extensão colaboram para integração e afiliação, no cotidiano universitário, tanto acadêmica como institucionalmente.

Basicamente eu vivo pra estudar. Eu venho pra faculdade, eu saio de casa sete horas da manhã, e fico até dez horas da noite. Aí quando não tô aula eu fico na BBT [biblioteca central], tenho algumas coisas, faço parte de um núcleo de pesquisa sobre modelagem e simulação, da engenharia mesmo. Agora também estamos começando com um grupo sobre mulheres na ciência, porque basicamente em todas as áreas da ciência você vê, na minha área, que eu posso falar né que eu tô na mecânica, tem poucas mulheres e na vida você tem sempre que escutar alguma piadinha de professor, de colegas, ou então mesmo em casa a família fala “nossa, mas você vai fazer isso? mas isso não é curso de menina!”, entendeu? E eu também participo do forró, do projeto de forró daqui, que é um momento que eu tiro pra alguma descontração, né? (Núbia, estudante de Engenharia Mecânica)

Participar do Ministério [Universidades Renovadas] é muito bom porque é um lugar que eu me abstraio às vezes de todas as preocupações, daqui da universidade, sobrecarga das disciplinas, daquilo que eu tenho que fazer, é um lugar mesmo pra eu relaxar, tá com pessoas que eu gosto, o Ministério me trouxe isso né, muitos amigos pra viver mesmo, conseguir passar esse tempo, acho que é muito isso né. O Ministério é esse lugar de relaxar mesmo. (Niara, estudante de Cooperativismo).

Vemos nos relatos de Núbia e Niara e de outros/as entrevistados/as um envolvimento com atividades que se vinculam aos objetivos com o curso que fazem e também aos pertencimentos étnico-raciais e de gênero, além de uma correlação com a necessidade de descontrair e relaxar. Ymazi, estudante de Agronomia veio da zona rural e como nos informou está UFV para “fazer agronomia para trabalhar com agricultura familiar”, ele participa de um projeto de extensão que trabalha com agroecologia e agricultura familiar, ou seja, envolvido com sua origem social e suas aspirações acadêmicas e profissionais. Dentre outros exemplos, Kito, estudante de História integra o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB Viçosa) e Jahi participa de um coletivo de danças brasileiras que a maioria das pessoas integrantes são negras.

Isso nos demonstra ser interessante, pois são projetos e grupos que auxiliam financeiramente estes/as estudantes (a grande maioria recebia, na época da entrevista, uma bolsa mensal no valor de quatrocentos reais), como também simbolicamente, pois positivam e afirmam, questões que estas pessoas estão próximas e relacionam com suas identidades, seja o pertencimento étnico-racial ou de gênero, seja a origem e a motivação em fazer o curso e direcionar a um modo de produção agrícola. Kito nos contou que participar do núcleo de estudos afro-brasileiros contribui para o seu psicológico.

Então, como te disse, participo de um grupo de religião, o NEU, Núcleo Espírita Universitário. E do NEAB que é Núcleo de Estudos Afro-brasileiros que me dá um suporte pra gente aqui dentro da universidade, tanto como um embasamento mesmo acadêmico sobre a história do negro mesmo quanto um acolhimento psicológico também. (Kito, estudante de História).

Nesse sentido, o envolvimento destes/as estudantes com projetos e atividades que valorizam questões pertinentes às suas identidades nos sugere refletir o fortalecimento da presença e integração destas pessoas na Universidade. Desse modo, quando estes/as estudantes

participam de outras atividades fora da sala de aula se sentem mais “integrados/as”. A integração do/a estudante é um fator que está diretamente relacionado à sua permanência na instituição e fortalece a sua presença na Universidade.

Três estudantes que foram entrevistados/as não participam de nenhuma atividade extra aula na universidade. Dois estudantes moram na zona rural da cidade e outra estudante mora em uma cidade vizinha e só se dirigem ao campus para as aulas. Contudo, não é possível afirmar que estas pessoas estão menos afiliadas ou integradas a universidade, o que caberia investigar em futuras pesquisas. Não obstante, podemos afirmar apenas que o fato de residirem longe do campus universitário limita as suas possibilidades de participação em outras atividades.

As discriminações raciais camufladas e constrangedoras

Como apresentado e discutido acima, com a entrada de estudantes negros/as através das ações afirmativas tem-se uma maior diversidade na Universidade e as relações com as diferenças tornam-se, por vezes, conflitantes. Nesse interim, o racismo passa a ser um dos entraves ao processo de afiliação e integração de estudantes universitários/as.

De modo geral, durante as entrevistas, quando indagados/as se já tinham vivenciado situações de discriminação racial na universidade, os/as estudantes deram respostas silenciosas permeadas por pausas e reflexões. Algumas pessoas inclusive afirmaram que nunca tinham sofrido discriminação racial no ambiente universitário. Estes silêncios e negações podem ser nomeados de “zona de interdito” (ALBERTI, 2013, p. 210), ou seja, a discriminação racial no ensino superior pode estar entre os assuntos sobre os quais não se pode ou não se consegue relatar.

Segundo Pager (2006) um dos limites das pesquisas que procuram mensurar discriminações em contextos cotidianos é a confiabilidade com as auto manifestações das pessoas entrevistadas.

O problema de confiar nas percepções em nossa medição da discriminação não reside apenas no fato de que alguns casos podem ser amplificados para além de suas proporções reais. O oposto pode ser também um problema – atos de discriminação são, com frequência, imperceptíveis para a vítima. Em virtude de normas sociais ou de sanções legais, as formas contemporâneas de discriminação raramente são abertas, o que torna inumeráveis casos de ação discriminatória invisíveis para as próprias pessoas que foram alvos dela (PAGER, 2006, p. 67).

Kito, por exemplo, nos contou que nunca sofreu um caso escancarado de racismo mas percebe “muita coisa camuflada”, e a Ashia, estudante de Medicina Veterinária disse que ninguém nunca a discriminou, mas que “sempre sente olhares”. Estas situações discriminatórias por debaixo dos panos, veladas e “invisíveis” aparecem em outras entrevistas. Tratam-se de discriminações raciais camufladas no ambiente universitário.

Para Teixeira (2003), que pesquisou identidade e trajetórias de ascensão social de negros em uma universidade do Rio de Janeiro, no geral a forma de discriminar o estudante negro é mais sutil, menos direta. Assim, os olhares de reprovação remetem a esse tipo de racismo brando, encoberto e indireto.

O estudante de Engenharia de Produção, Akin, nos contou que nunca passou por uma situação de discriminação, mas relata que sente diferença por ser uma das poucas pessoas negras em seu departamento.

Olha na universidade, ninguém nunca virou aqui pra mim e falou sobre cota e essas coisas assim. Mas eu sinto um pouco de diferença por eu ser negro, ainda mais no meu departamento, eu tava fazendo as contas, sou eu e mais umas cinco pessoas que são negras numa gama de sei lá, são no mínimo uns 100, 150 alunos. (Akin, estudante de Engenharia de Produção)

Este estudante percebe uma situação de discriminação racial estrutural, camuflada na quantidade de estudantes, isto é, na desigual proporção entre pessoas negras e brancas no departamento. Já Anaya nos narrou uma situação que aconteceu no seu primeiro ano na UFV, quando um professor proferiu várias deprecições sobre a “consciência negra”.

Foi no meu primeiro ano que eu vim pra cá, foi numa aula de física. Foi no dia da consciência negra, e eu tinha acabado de deixar o meu cabelo black, eu tinha tipo soltado o cabelo no domingo e fui pra aula segunda 8 horas da manhã. Aí cheguei na sala, só que eu cheguei na sala atrasada, porque eu tava meio mal assim, ‘nossa, vou sair de black, que cagada que eu fiz, porque eu não deixei as tranças e coisa e tal. Aí eu fui pra aula e cheguei na sala e tava um silêncio bem estranho assim, o professor tava dando a aula (...). Aí o professor tava falando algumas coisas meio que tipo assim: ‘Não sei porquê tem que ter dia da consciência negra. O pessoal faz feriado, mas brasileiro gosta de fazer feriado também por causa de qualquer coisa, que coisa desnecessária!’ E falando umas coisas assim, mas eu tinha chegado atrasada e não tava por dentro do assunto. Aí tinha outro menino e ele entrou no meio e começou a discutir: ‘Como assim professor, não é idiotice ter o dia da consciência negra’. Aí era aquele discurso que tinha que ter dia da consciência humana e não dia da consciência negra, e o menino começou, discutindo com ele e tal. E eu fiquei muito desconfortável porque eu devia ajudar o menino a discutir com o professor porque só tinha nós dois de negros na sala e eu não consegui. E aí o menino discutiu e o professor começou a falar umas coisas muito pesadas, ele falou assim: ‘Ah, mas porque vocês gostam mesmo de ser vítimas mesmo, né, vocês utilizam de cotas e não sei o que e faz feriado pra que, isso é inútil’. Aí o professor falando e o menino discutindo com ele e tal, aí o menino levantou e bateu a porta e saiu. Aí o professor foi e falou: ‘Tá vendo? São todos assim.’. E aí assim, como eu já tava na minha fragilidade devido ao meu cabelo, eu olhei aquilo ali assim e levantei, peguei as minhas coisas e saí em respeito ao menino que tinha saído, mas assim eu fiquei muito mal. Primeiro porque eu tava mal pela situação, eu tava mal porque eu não falei nada em defesa de uma pessoa que tava me defendendo também, e aí a partir desse dia eu não fui mais na aula desse professor. Mas aí então foi a primeira vez que aconteceu e eu falei ‘nossa, caraca!’. Então tipo rolou um racismo, um preconceito muito pesado ali. (Anaya, estudante de Agronomia).

Esse caso marcou o percurso acadêmico desta estudante, sobretudo porque ela deixou de ir à aula. De acordo com o relato, ela já estava em sua fragilidade devido ao cabelo e teve a experiência de ir para a aula e se deparar com um professor que não reconhece a importância de pensar o dia da consciência negra. A sua insegurança em sair de casa por estar com o cabelo blackpower nos faz pensar em uma forma de sentir da pessoa negra, concentrada em

Insegurança, ressentimento, mal-estar, revolta íntima, desconforto e angústia – diante da ameaça constante de sofrer a discriminação ou preconceito em consequência de um característico seu que não está ao seu alcance modificar – está no rosto, na pele, nos cabelos, nos lábios, na sua inevitável compleição e aparência. (TEIXEIRA, 2003, p. 126)

Sabemos da importância e da autoridade das opiniões expostas por professores/as no

ambiente universitário, este professor ao dizer que não é importante pensar em “consciência negra”, desqualifica a presença de estudantes negros/as na sala de aula e além do mais, não reconhece que a ideia de consciência negra convém para repensarmos a sociedade brasileira racista em que vivemos.

O estudante negro ao argumentar em favor da consciência negra, é visto pelo professor como uma vítima rebelde. Consoante com Costa (1983, p.7), “é no momento mesmo em que o negro reivindica sua condição de igualdade perante a sociedade que a imagem de seu corpo surge como um intruso, como um mal a ser sanado diante de um pensamento que se emancipa e luta pela liberdade”.

Cabe adicionar ainda que Núbia, estudante de Engenharia Mecânica, nos contou que, no primeiro dia de aula de uma disciplina, um professor solicitou que os/as estudantes se apresentassem informando o nome, quando ingressou na UFV e se utilizaram as cotas.

Quando eu entrei, ainda mais com as cotas sendo recentes tinha muita discussão “ah isso é injusto pelo fato de você tá tirando vaga de outra pessoa” sobre o fato assim “não, porque você é negro então não tem que ter cota! você tá falando então que você é mais burro que os outros?” e não é isso. Um professor chegou uma vez na aula perguntando, era uma aula prática, pediu pra todos os alunos falarem quando entrou e se entrou por cota ou não, aí tipo assim cria um certo constrangimento entre as pessoas. [Você estava nessa aula?] Tava e falei. Eu fiquei muito mal, nossa! (Núbia, estudante de Engenharia Mecânica).

Situações como essa são extremamente constrangedoras e humilhantes, principalmente para os/as cotistas negros/as, visto que o termo “cotista” está associado à visão das cotas como modo de inferiorizar, eivado de “uma carga discursiva que desqualifica e estereotipa o/a negro/a” (COSTA, 2015, p. 182). Além de relacionar a presença destes estudantes a possibilidade de diminuição da qualidade do ensino das universidades, argumento amplamente utilizado por contrários a estas políticas.

Portanto, refletindo sobre as situações de discriminação que os/as estudantes negros/as cotistas nos informaram, podemos compreender que o cotidiano no ambiente universitário para estas pessoas é mediado por discriminações raciais camufladas e constrangedoras. Seja através de olhares e mesmo na pequena quantidade de estudantes negros/as em comparação à brancos/as ou quando professores ao evocarem temas como consciência negra e cotas em suas aulas, humilham e constroem estudantes negros/as e cotistas.

O significado em estar na Universidade

Estar na universidade possui significados distintos, mas não contrários, para o grupo de trajetórias que analisamos. Uma parte das pessoas entrevistadas expressam um sentimento de alívio e admiração por ter conseguido ingressar na UFV e deixam explícito que a Universidade representa a abertura para outras possibilidades, não sendo, portanto, um estágio terminal de ascensão, e sim o começo.

Nossa, gente! É um sonho realizado. Acho que seria uma abertura para um mundo de várias possibilidades. Um sonho, uma realização tanto minha quanto dos meus pais. (Shena, estudante de Arquitetura e Urbanismo)

Shena demonstra felicidade em dizer que conseguiu ingressar na UFV para fazer uma

graduação e aponta que se trata de um sonho realizado, mobilizado e de propriedade também de sua família. Castro (2005) nos informa que o ingresso na universidade é delineado por estudantes junto à família e assim,

sendo construídos e reconstruídos com base nos campos de possibilidades encontrados através das redes de apoio que foram se formando ao longo das suas trajetórias de vida. Dessa forma, os alunos reconhecem que ingressar na Universidade representa para eles uma conquista que se concretizou pelo investimento da família: mãe e pai, ou por parte de algum outro parente, que não apenas investiu em incentivos de apoio emocional, mas também material. (CASTRO, 2005, p. 124)

A noção do ingresso na Universidade como uma estratégia para modificar a posição social do indivíduo e da sua família fica ainda mais perceptível com o relato de Anaya.

Na minha vida? Nossa! Eu acho que é só assim, uma maneira de muito aprendizado, não só acadêmico que é um crescimento muito grande mas assim principalmente aquela questão assim vou sair daqui e mudar a vida da minha família, é bem aquilo assim você almeja quase uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel, (...), sempre pensando 'não, daqui dois anos eu vou formar e vou correr atrás do que é meu'. (Anaya, Estudante de Agronomia)

Esta fala expressa a ideia de um projeto de vida individual, mas também coletivo. Isso nos remete às perspectivas de Norbert Elias sobre decisões coletivas e individuais. Numa entrevista, Elias afirma que ao analisar as problemáticas humanas “deve-se sempre partir dos homens, e não do homem tomado em sua individualidade. Isso significa que se deve partir da pluralidade humana, de grupos humanos, de sociedades constituídas por um grande número de indivíduos” (ELIAS, 2001, p. 110). Assim, enfatiza os pressupostos de que vivemos em figurações, somos interdependentes. Seu discurso a respeito de si é reflexo de sua teoria, pois acredita que:

ao estudar a humanidade, é possível fazer incidir um feixe de luz primeiro sobre as pessoas singulares e depois sobre as configurações formadas por muitas pessoas separadas. Mesmo assim, a compreensão de cada um dos níveis será afetada, a não ser que ambos os aspectos sejam constantemente considerados. A utilização que hoje fazemos destes conceitos poderia levar-nos a acreditar que o “indivíduo” e a “sociedade” denotam dois objetos que existem independentemente, enquanto, na verdade, se referem a dois níveis diferentes, mas inseparáveis do mundo humano (ELIAS, 2005, p. 141).

Quando a estudante Anaya nos diz que após formar vai mudar a vida da sua família ela delinea a Universidade, isto é, um curso de graduação, como um dispositivo que pode propiciar mobilidade social. Grafa-se um projeto coletivo de ascensão social. Para esta estudante, o diploma de um curso superior pode ser visto como um passaporte, nos termos de Santos (2015, p. 183), que possibilita alterar as condições socioeconômicas e “ter a possibilidade de fazer parte das elites dirigentes, intelectuais e/ou tecnoburocráticas brasileiras”.

Assim, retomamos a Velho (2004) quando formula a noção de projeto de vida como uma “conduta organizada para atingir fins específicos” (p. 107). Desse modo, entende-se que os projetos são construídos e operacionalizados de maneira consciente e dentro de um campo de possibilidades, realizados sempre por seus construtores, no nosso caso, estudantes negros/as, e amparados por uma rede de relações de solidariedade e ajuda (TEIXEIRA, 2003, p. 197) que podem ser constituídos por pais, mães, amigos, parentes e até mesmo desconhecidos. Ao longo

da condução de um projeto-trajetória de vida em vista a uma mobilidade social podem ser acionadas diferentes estratégias, no nosso caso de estudantes negros/as é o ingresso na universidade por meio das cotas.

Outros estudantes, em especial Daren e Ymazi, apesar de enxergarem o ensino superior como importante para modificar a posição social, percebem uma quebra de expectativas em estar na universidade.

Ai! O que significa pra mim? Na verdade eu antes via a universidade como espaço de pluralidade, diversidade, de respeito. Porém essa visão minha foi totalmente distorcida depois que eu vim pra cá, depois que eu comecei a ver de fato o que acontece dentro das universidades. Eu vejo a universidade hoje simplesmente como um espaço de formação profissional e sequer a gente recebe subsídio pra formação política e humana. Então a visão que eu tinha antes de ser um espaço plural, de grande debate político, de aceitação, de respeito, pra um hoje se tornou simplesmente: a universidade é um espaço de formação profissional. (Daren, estudante de Educação Física)

A universidade eu idealizei muito, talvez seja um sonho mais de família do que meu, de tá ingressando em um curso superior, de ser o primeiro a ingressar, vai ser o primeiro engenheiro, e tá acessando uma federal, e a família fica toda encantada. Talvez a gente não tem esse vislumbre que a família que tá lá fora veja mas que pra mim a universidade é a porta de tá aprimorando aquilo que já aprendemos na vida com movimento e acho que é isso. É bem tecnicista aqui dentro. Pra mim é pra aprimorar a técnica. (Ymazi, estudante de Agronomia)

As idealizações de entrar em contato com um novo ambiente são fracionadas e reduzidas com o passar dos tempos e convivências na universidade, segundo estes dois estudantes negros cotistas. Tal quebra de expectativas se liga ao desequilíbrio entre um foco da universidade na formação técnico-profissional que se direciona ao mercado de trabalho e a falta de uma formação política e humana, como dito por Daren.

Considerações finais

A análise das trajetórias tecidas ao longo do texto possibilitou evocar várias reflexões que podem ser lidas de modo a analisar a operação da Lei de Cotas, e acima de tudo conhecer as trajetórias, percepções e experiências de parte de seu público-alvo, os/as estudantes negros/as. A criação e compreensão das trajetórias sociais desses/as estudantes da UFV, aponta que, desde o percurso escolar, a educação é tomada por suas famílias como um bem que merece investimento e mobilização. No entanto, as discriminações raciais articuladas a outras tornam-se entraves para as possibilidades de emancipação e convivência nas e a partir das instituições escolares.

A entrada na universidade é vista como a possibilidade de mudança de vida, de modificar a posição social e romper com determinismos de que as pessoas negras e pobres, por exemplo, não podem estudar em uma universidade pública. Todavia, o percurso universitário começa a se delinear com um estranhamento relacionado as normas e rotinas acadêmicas e intelectuais, assim como com as diferenças e discriminações raciais, presentes no ensino superior. As atividades extra-aula revelam-se como elementos importantes para o processo de integração e afiliação, bem como de permanência material e simbólica de estudantes negros/as cotistas.

Ademais, a Universidade representa uma estratégia para modificar a posição social do indivíduo e de sua família, para isso, estudantes negros/as agenciam projetos de vida em que

a Universidade é um ponto de abertura para outras possibilidades de condições de vida, onde materializam uma trajetória social ascendente. A leitura das trajetórias de discentes negros/as cotistas nos leva a pensar e repensar como o sistema de cotas, nas palavras de Cuti (2007, p. 73-74), “equilibra/ entre ponto de partida/ e ponto de chegada/ a vitória coletiva/ reinventada”.

Quadro 1 – Apresentação dos/as estudantes entrevistados/as

Nome*	Idade	Sexo	Cor/raça	Curso
Niara	21	Fem	Preta	Cooperativismo
Kumi	25	Masc	Pardo	Zootecnia
Anaya	22	Fem	Preta	Agronomia
Ymazi	22	Masc	Preto	Agronomia
Talib	26	Masc	Pardo	Física
Núbia	22	Fem	Preta	Engenharia Mecânica
Akin	21	Masc	Preto	Engenharia de Produção
Shena	19	Fem	Parda	Arquitetura e Urbanismo
Kalifa	25	Fem	Preta	Administração
Latasha	21	Fem	Preta	Ciências Econômicas
Kito	21	Masc	Preto	História
Jahi	22	Masc	Preto	Dança
Imani	21	Fem	Preta	Nutrição
Daren	20	Masc	Preto	Educação Física
Ashia	20	Fem	Parda	Medicina Veterinária
Nala	21	Fem	Preta	Bioquímica

*Trata-se de pseudônimos com nomes comuns em países do continente africano.

Referências bibliográficas

ALBERTI, Verena. A entrevista. In: **Manual de História Oral**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

ALONSO, Angela. Métodos qualitativos de pesquisa: uma introdução. In: **Método de Pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo, Sesc São Paulo/ CEBRAP, 2016.

ANDIFES, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras em 2014**. Uberlândia: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2016.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: **A miséria do mundo**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (org). **Usos & abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo**

científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrick Champagne e Etienne Landais; tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e trajetórias de alunos negros da UFMT nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina.** Dissertação de Mestrado. Cuiabá/MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2005.

CAVALLEIRO, E.S. O Processo de Socialização na Educação infantil: A Construção do Silêncio e da Submissão. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, São Paulo, 9(2), 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** 20 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

COSTA, Jacqueline da Silva. **Cor e ensino superior: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.** Tese de Doutorado. São Carlos/SP: Universidade Federal de São Carlos, 2015.

COSTA, Jurandir Freire. “Da cor ao corpo: a violência do racismo”. In. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**, Neusa Santos Souza. Rio de Janeiro: Edições Graal, pp. 1-16, 1983.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária.** Salvador, Edufba, 2008.

CUTI, Luiz Silva. **Negroesia (antologia poética).** Belo Horizonte: Mazza edições, 2007.

DIVINO, Luiz Flávio Conceição. **UFV: Docentes negros(as) no “mundo” dos brancos.** Trabalho de Conclusão do Curso de Ciências Sociais. Viçosa/MG: Universidade Federal de Viçosa, 2016.

ELIAS, Norbert. **Norbert Elias por ele mesmo.** Tradução André Telles – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.

_____. **Introdução à sociologia.** Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Edições 70, 2005.

FERES JÚNIOR, João et al. **Ação afirmativa: conceito, história e debates.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A Recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2005, p.45-79.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, n. 2, p. 37-60, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; RESENDE, Tânia de Freitas; VIANA, Maria José Braga. Escolha do estabelecimento de ensino, mobilização familiar e desempenho escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62, 2015.

NOGUEIRA, Maria Alice. A relação família-escola na contemporaneidade: fenômeno social/interrogações sociológicas. **Análise Social**, vol. XL (176), 2005.

PAGER, Devah. Medir a discriminação. Tradução de Norberto Guarinello e João Henrique Costa. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 18, n. 2, 2006.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O Sistema de Cotas para Negros da UnB: um balanço da primeira geração**. Jundiaí, Paco Editorial: 2015

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TEIXEIRA, Ana M. F. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Sônia Maria Rocha Sampaio (Org.). Salvador: EDUFBA, 2011.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

ZAGO, Nadir. Fracasso e sucesso escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. **Revista Luso-Brasileira**, ano 2, n.3, 2011.



Nathaly Cristina Fernandes (FAFIJAN)

Carolina dos Santos Jesuino da Natividade (UEM)

Esse estudo tem como objetivo geral compreender qual a situação de mulheres negras na esfera do ensino superior, enquanto alunas e professoras. É considerando a interseccionalidade entre gênero e raça que este capítulo busca identificar os impactos do racismo e sexismo na trajetória das mulheres pretas no espaço acadêmico. Para atingir o objetivo geral, foi utilizado análise de entrevistas de mulheres negras que relataram suas trajetórias, enquanto alunas negras no ensino superior e também enquanto professoras negras na academia. Por meio deste estudo foi possível compreender de que maneira as relações raciais e de gênero impactam suas vivências. A produção de pesquisas que tenham como foco ampliar a discussão sobre questão racial e de gênero faz-se importante, pois as mulheres negras sofrem os efeitos do racismo e das desigualdades nas relações que perpassam o dia-a-dia.

Como nos apresenta Silva (2013), a colonialidade permeia os currículos da educação brasileira em todos os níveis. Desta forma, a população negra está sujeita a ela durante todo seu processo de formação, sofrendo estigmas, preconceitos e invisibilizações. Neste contexto, alguns pesquisadores voltam seus estudos para o ciclo inicial da educação escolar, no qual existe a reprodução de preconceitos presentes na sociedade. Essa citação vai ao encontro da fala de uma das mulheres negras entrevistadas:

Sofri muito racismo na escola particular onde estudei, na infância e adolescência. Não era convidada para ir aos aniversários dos meus colegas, quando era não me sentia bem vinda na piscina, por exemplo, ou nas brincadeiras que envolviam mais toques. Sentia que meus colegas tinham nojo de mim. As professoras não eram tão atenciosas ou afetuosas comigo. A coordenação pedagógica naturalizava práticas racistas, como tirar alunos negros de sala apontando que seu cheiro incomodava os demais alunos. Na escola particular eu era uma das únicas alunas negras, haviam outras pessoas negras mas eram muito poucos os alunos, a maioria trabalhavam setores subalternizados, como na limpeza. (Aluna A)

A exclusão é revelada também no relato de professora A sobre sua vivência enquanto aluna no ensino superior:

Fui muitas vezes excluída das festas ou outras atividades. A princípio atribuí isso à minha timidez, mas com o tempo percebi que se tratava de uma separação racial e de classe, já que eu morava no subúrbio, tinha poucos recursos e negra. Embora ninguém tenha me dito isso. Houve vezes em que os professores deixavam evidente a sua impressão de que eu não tinha capacidade para fazer as atividades requisitadas e se espantavam quando eu as fazia. (Professora A)

Visualizamos a partir desse relato situações de segregação racial extrema no ambiente escolar, cuja prática educacional do ensino fundamental até a universidade deveria ser local privilegiado de diálogo e defesa da diversidade. Como apregoa a LDB em seu 12º inciso, acrescentado apenas em 2013, de que o ensino no país tem como um de seus princípios: “consideração com a diversidade étnico-racial.” (BRASIL, 1996).

Bourdieu (1996) aponta que o espaço escolar não é neutro, pelo contrário, o ambiente escolar é regido por normas da cultura arbitrária que tendem a reproduzir determinados valores de uma determinada classe social. Neste sentido, a institucionalização do ensino escolar segue valores e interesses que estão impregnados na sociedade. O intitulado “racismo científico” influencia diretamente a academia brasileira, bem como o pensamento social brasileiro, que se constitui nos princípios teóricos europeus, que vê as pessoas negras como seu objeto (CARDOSO, 2010). Nesse sentido, a formação acadêmica brasileira, historicamente serviu como um espaço direcionado apenas aos “brancos doutores”, contribuindo “para a racialização das elites no Brasil, ao definir a ocupação de lugares sociais de prestígio na sociedade brasileira.” (CARDOSO, 2010, p.54).

A circulação dos corpos não-autorizados, nessas esferas – instituídas com as políticas de branquidade –, com suas imagens provocativas e carregadas da fenotípia africana, se constitui como uma possibilidade de desafiar o ethos acadêmico, os cânones científicos. Por isso, não se trata de uma experiência individual. São possibilidades de promover alternativas de experiências fronteiriças para todo um segmento. Desafios a serem assumidos e, conseqüentemente, indispensáveis para penetrar em territórios que tradicionalmente não agregaram as formas de conhecimento de sujeitos da Diáspora Africana como sendo uma alternativa de avançarmos incluindo outro lócus de enunciação. Como fruto de aflições coletivas, essas experiências podem ser analisadas tendo em conta as condições nas quais os/as intelectuais estigmatizados/as pelo pertencimento étnico/racial estiveram submetidos/as (MIRANDA, 2014, p. 17).

A autora aponta no trecho acima citado que a representatividade das mulheres negras é pequena, nomeia a presença de acadêmicas negras nos espaços da universidade como “corpos não-autorizados”, corpos que incomodam, ethos acadêmico esse que subalterniza. Com relação à hegemonia instalada no ensino superior, podemos perceber como é comum situações de injustiça, bem como crenças da sociedade baseadas em mérito, situações essas que refletem na vida acadêmica da população negra.

O ambiente de ensino reproduz ideologias presentes no imaginário social e isso interfere diretamente nas trajetórias individuais dos estudantes negros e negras. Nesse sentido, a vida acadêmica também espelha as dinâmicas de desigualdade que movimentam a formação histórico-social brasileira. Deste modo, o ensino superior também testemunha, no seu cotidiano, diversas formas de injustiça, etnocentrismos, sendo mais um ambiente de extrema exclusão racial que se sustenta na ideologia do mérito.

A meritocracia é uma falácia que é reafirmada para se esconder que existem desigualdades sociais e econômicas históricas que não serão vencidas se não houver políticas públicas criadas para que haja maior equidade em nossa sociedade. A meritocracia faz parte do discurso daqueles que não querem mudanças na estrutura da sociedade, ao contrário, eles querem a continuidade das desigualdades porque tem vários privilégios com ela. (Professora A)

Hasenbalg (1979 apud RIBEIRO, 2006) por meio dos estudos conclui que estudantes brancos têm mais chances de fazer com sucesso as transições educacionais do que os estudantes negros, como terminar o ensino médio e entrar no ensino superior. O autor aponta que a desigualdade está presente desde a entrada no espaço educacional até a inserção no mercado de trabalho, desvantagem em decorrência da sua cor. Sob a pessoa negra existe a responsabilidade

de ser “o melhor”, aquele que nunca comete falhas, para ter visibilidade e reconhecimento social. Em relação à educação, uma das entrevistadas revela que o ensino superior muitas vezes não é uma possibilidade imaginada pela população negra:

Não saí do ensino médio com a visão de entrar direto na universidade, até por que na minha visão era uma realidade tão distante que às vezes enquanto pessoas negras a gente têm, que a gente nem pensa nessa possibilidade, a gente só pensa na possibilidade de entrar no mercado de trabalho e conseguir um emprego. (Aluna B)

Segundo Nogueira (2017) as desigualdades nas relações raciais e de gênero atingem as mulheres negras que estão duplamente em desvantagem. Inseridas no mundo acadêmico, que ainda reproduz o machismo e o racismo, essas mulheres diversas vezes se vêem isoladas. Como expressa a Aluna A: “Tive pouquíssimos colegas negros durante todo o curso. Acredito que no máximo uns quatro.”. Ainda em conformidade com a autora, muitas vezes essas alunas se associam com professores negros ou professoras brancas, mas dificilmente encontram outras professoras negras que compartilhem experiências não apenas acadêmicas, mas de vida, que podem, ou não, se refletirem em sua produção científica. Carvalho (2001, p.21) afirma que o “plantel acadêmico é completamente branco”.

Uma das entrevistadas corrobora a descrição de isolamento e falta de exemplos próximos nas universidades, como explicou a Aluna A: “Tive dois professores negros durante toda a graduação. (...) Na pós-graduação não tive aula com nenhum professor negro.”. Sobre isso a Aluna C aponta: “Na turma de graduação havia cinco ou seis colegas negros. Na turma do mestrado três e na turma do doutorado um.” Professora A relata que teve: “apenas um professor negro durante toda a minha graduação, mestrado e doutorado” e que “na minha turma, eu era a única aluna negra”.

Carvalho (2003, p.167) revela que existe uma falta de dados sistemáticos sobre a composição racial da classe de docentes e pesquisadores negros e que isso deve ser refletido. O autor questiona como eles vão poder pesquisar e teorizar sobre as relações raciais na sociedade brasileira se desconhecem as relações raciais das quais eles fazem parte e que os mesmos ajudam a reproduzir. O autor trás em seu estudo números importantes sobre docentes negros nas instituições de ensino superior:

Universidade de Brasília (UnB) – 1.500 professores – 15 professores negros. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – 670 professores – 3 professores negros. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) – 1.300 professores – 3 negros (um deles é africano). Universidade Federal de Goiânia (UFG) – 1.170 professores – 15 professores negros. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – 2.700 professores – 20 professores negros. Universidade Federal do Pará – 2.200 professores – 18 professores negros. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) – 1.700 professores – 17 professores negros. Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) – 2.300 professores – 5 professores negros. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) – 1.761 professores – 5 professores negros. Universidade de São Paulo (USP) – 4.705 professores – 20 professores negros. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) – 3.200 professores – 20 professores negros. (CARVALHO, 2003, p.167-168)

É necessário pensarmos se uma pesquisa com a amplitude mostrada acima fosse realizada com o recorte de gênero, quantas professoras negras ocupariam esses espaços? José Jorge de

Carvalho (2005) em seu livro “Inclusão étnica e racial no Brasil”, enfatiza que a sociedade brasileira reproduziu um grau extremo de exclusão, revela que o número de professoras e professores negros nas universidades públicas brasileiras é muito baixo.

De acordo com Jackson; Jonhson III (2011, p.1) os primeiros homens e mulheres negros a adentrarem no espaço privilegiado e desafiador sobreviveram. A minoria com limitadas oportunidades, escassas até mesmo nos primeiros níveis de escolarização. Essa população seguiu enfrentando o racismo institucional e individual, tratados muitas vezes como exceções, a maior parte das vezes tolerados, em poucas vezes respeitados. Eram considerados inferiores, sem inteligência e sem atributos pessoais para se tornarem bem sucedidos, pensadores, produtores de conhecimentos, ideias e saberes.

Referindo-se especificamente à imagem da mulher e sobre a relação entre a mulher e o silêncio, ou ainda sobre as diferenças de raça e classe, Gayatri Chakravorty Spivak (2012) aponta que o sujeito subalterno feminino continua na obscuridade e silenciamento em decorrência de questões de gênero que têm mantido a dominação masculina. Ela afirma que:

[...] o subalterno nesse caso em especial, a mulher como subalterna, não pode falar e quando tenta fazê-lo não encontra os meios para se fazer ouvir. [...] à mulher intelectual que seu apelo final se dirige – a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual. (SPIVAK, 2012, p.15)

Sobre a docência universitária, Oliveira (2006, p.99) aponta que: “a mulher negra professora universitária é alvo de concepções preconceituosas e de atitudes discriminatórias por parte de alunos, colegas e dirigentes universitários, o que atinge negativamente sua subjetividade.”. A mesma autora afirma, ainda referindo-se ao ensino superior, que mulheres negras enfrentam desafios de toda ordem, porque: “(...) as mulheres professoras universitárias estão inseridas num espaço que, tradicionalmente, sempre foi ocupado por homens brancos e, no passado, recente, por algumas mulheres brancas.” (OLIVEIRA, 2006, p.33). Teixeira (2006, p.26) conclui em seu estudo que o ensino superior no Brasil é “masculino e branco”.

É relevante mencionar a profunda reflexão de Carvalho (2003, p.306) sobre a urgência de haver modelos de sucesso acadêmico e profissional, posto que: “Estudantes negros precisam de figuras modelares de identificação que os ajudem a construir uma auto-imagem positiva e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover.”.

É de fundamental importância que mulheres negras ocupem o espaço acadêmico! Mulheres negras são vistas em nossa sociedade como aquelas que estão nos locais para limpar, servir, trabalhar sem falar. Uma mulher negra que fala, se posiciona, com produção acadêmica ajuda na transformação desses estereótipos, pode mudar preconceitos e com certeza incentiva outras mulheres negras a ocupar os espaços acadêmicos. (Professora A)

Boaventura de Souza Santos, afirma que: “(...) a universidade é um espaço tão privilegiado quanto problemático.” (2012). Esse privilégio masculino e branco ainda é defendido pelo corpo docente, no qual a resistência é mascarada por regras acadêmicas criadas e propagada por aqueles que serão por elas beneficiados. Quando questionada sobre a importância de mulheres

negras ocuparem o espaço acadêmico uma das entrevistadas respondeu:

Primeiramente, eu vejo que é importante, por que sempre que a gente para pra pesquisar é sempre 'homem branco', a gente não tem espaço para as mulheres negras, para escritoras negras dentro desses espaços. Então, é mais do que importante mulheres negras estarem ocupando aqui, serem intelectuais, abrirem seus conhecimentos. Existe a questão do apagamento da mulher, né? E quando eu falo apagamento eu falo das duas questões, de gênero e raça. É um tempo para novas narrativas, onde nós podemos estar aqui, onde nós saímos do lugar de objeto e ocupamos o lugar de sujeitos, nós estamos aí há muito tempo, isso é uma questão histórica, mas não somos faladas, não é discutível sobre a gente por que sempre é o protagonismo do homem branco. Então, é importantíssimo mulheres negras estarem adentrando a academia, por que esse espaço é nosso por direito, sempre foi, mas nos foi roubado. (Aluna B)

Bell Hooks (1995) conta que quando começou seu trabalho como professora de tempo integral na Universidade de Yale, ela era uma das duas afro-americanas na universidade. Nas ocasiões em que questionava a ausência de acadêmicas negras na universidade, ouvia que: "Se as negras não estão aqui, não é porque a Yale é racista, é que as negras não são suficientemente capazes." (HOOKS, 1995). A experiência narrada da professora A corrobora com esse ponto: "(...) Havia uma ideia implícita de que como mulher eu não conseguiria fazer o curso no tempo previsto ou com boas notas.(...).

As intelectuais negras trabalhando em escolas e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir a vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio, tempo e espaço institucionais para buscar a dimensão de sua realidade (HOOKS, 1995, p.468).

A voz de uma aluna negra questiona a igualdade de condições para se chegar ao ensino superior em instituições bem conceituadas.

Eu não sei da onde que a branquitude tira todos os dias que você vai vencer se você se esforçar, meritocracia está longe de existir, a democracia racial também está longe de existir. Não queremos méritos, queremos direitos. (Aluna B).

A inferiorização dada pela cor é como uma marca visível simbolizada historicamente e parece definir qual é o lugar da pessoa negra e qual não é. Nesse sentido, é que essas famílias acumulam deficiências e dificilmente conseguem mudar suas origens e quando isso ocorre é consequência de luta e resistência (ANDRÉ, 2007). Segundo Ferreira (2009) o preconceito se apresenta cotidianamente, nas situações mais simples. A sociedade brasileira possui a crença consolidada da democracia racial, na qual muitas vezes o preconceito praticado é encoberto, alimentando o mito brasileiro de ser um paraíso de coexistência e de aceitação das singularidades, visão que conserva o problema, pois deixa de ser enfrentado de frente em função da ideia de ele não existir. A marcação dos lugares que não pertencem às mulheres pretas se dá de modo sutil e constante, por vezes de modo agressivo e rude, porém em sua maioria de modo discreto, mas mordaz.

O racismo velado é o que mais tem aqui [no espaço acadêmico], a branquitude sabe que se ela chegar em uma pessoa negra e falar 'macaco' ela sabe que ela vai sofrer exposição, mas o que eu mais percebo é o velado, aquele do olhar (...),

aquele do incômodo de saber que tem pessoas negras (...), por mais que sejam poucas, participando daqui, é o olhar, são várias falas de ficar no senso comum de que todo mundo é igual, e não é bem assim. As pessoas têm que abrir mais o olhar, entender que os tratamentos são diferenciados. E, principalmente pra gente, que é uma universidade totalmente excludente, e que acha que cotas sociais vai abranger essa população preta, se abrangesse a gente ia estar vendo mais pessoas pretas aqui, Vocês vê? A gente não vê, né? A gente vê só a branquitude ainda ocupando e persistindo nesse privilégio. (Aluna B)

A entrevistada chamada de Aluna B, narra à discriminação velada que passou no ambiente acadêmico e chama atenção para outro aspecto persistente e sutil do racismo: a desconfiança quanto à capacidade intelectual da mulher preta. Com relação ao tipo de racismo mais freqüente no espaço acadêmico professora A denuncia:

O racismo no meio universitário é velado e muito negado entre professores, alunos e funcionário. Há um nítido tratamento diferente para as pessoas negras, mas não se atribui ao racismo esse comportamento. (Professora A)

Às pessoas negras são atribuídos outros tratamentos, vistos como se não possuísem competências para estar em um lugar que exige controle, raciocínio e ordem. Sobre esse aspecto, outra aluna aponta:

É difícil demonstrar que o preterimento muitas vezes é resultante de discriminação racial. Que um colega não leva fé na sua escrita por conta do teu tom de pele. Ou que tal professor não quis te orientar, porque você não têm o estereótipo atribuído ao intelectual. Com certeza, já sofri violências desse gênero por motivos marcadamente raciais, mas é difícil isolar esse fator pra comprovar que o que sofri resulta disso. Nunca me disseram que eu não seria uma intelectual por ser negra, mas já me demonstraram isso de outros modos diversas vezes. Acredito que quando nossas experiências e saberes, que não são pautados na perspectiva hegemônica eurocêntrica, são anuladas, desqualificadas ou fetichizadas no espaço acadêmico, isso também se constitui como expressão de racismo. Quando as pessoas se chocam pelo fato de eu ser mestrande e estar concluindo uma pesquisa sobre Exu, isso é racismo. Então posso dizer que já sofri racismo no espaço acadêmico diversas vezes. (Aluna A)

A aluna revela que as pessoas se mostram surpresas ao descobrir que ela é mestrande e estudar uma temática que socialmente é menosprezada. No seu discurso, a educação se apresenta como a possibilidade de ascensão social: “Minha mãe sempre viu no estudo uma oportunidade de ascensão social e garantia mínima de dignidade.” (Aluna A). A literatura chama atenção para o enfrentamento do racismo de modo individual.

Independente dos mecanismos de mobilidade vale à pena destacar que a ascensão social dos negros tem sido historicamente orientada a partir do uso de estratégias individuais. Os negros que ascendem são vistos, quase sempre, como exceção à regra do grupo, majoritariamente representados nos estratos inferiores da hierarquia profissional. Algumas pesquisas mais recentes apontam a importância da família no percurso ascensional. (FIGUEIREDO, 2004, p. 206-207).

A ênfase nos estudos como projeto futuro e condição para a ascensão social, aparecem constantemente nas falas das entrevistadas. A ênfase dada à escolarização das filhas pode ser uma estratégia encontrada por essas famílias para o enfrentamento das discriminações raciais, de gênero e preconceito:

(...) Meus pais também sempre apoiaram e me incentivaram a estudar. Minha mãe

fez inúmeros esforços pra garantir minha educação e pra que eu me inserisse no ensino superior.(...) (Aluna A)

Petters; Raitz (2008) expõem que a família é suporte psicológico no enfrentamento de desafios, impulsionando seus filhos a continuar lutando em busca de melhores condições de vida. Aluna C aponta se teve estímulo da família para ingressar na academia: “Houve grande incentivo por parte da minha mãe, que seguiu trabalhando duramente como doméstica para que eu pudesse ingressar no ensino superior, e também do meu irmão.”

Para os autores Petters; Raitz (2008), a família aparece como alicerce e âncora para os jovens, um apoio que impulsiona na busca de projetos e sonhos. Contudo, é preciso considerar o contexto socioeconômico, pois há aspectos que ultrapassam o incentivo. Nesse contexto, de desigualdade Guimarães (2010) aponta que os grupos que cultivam a identidade étnico-racial negra trazem com ênfase a importância da adoção de cotas raciais no ensino superior para a inserção do povo negro nesse espaço.

As cotas raciais têm o papel de trazer para espaços historicamente brancos e elitizados, como as universidades públicas, negros e negras com suas histórias e tradições, formar ao longo dos anos classes média e alta negras com poder de compra e possibilidade de se inserir nos espaços de poder. E quanto ao caráter simbólico, as cotas raciais abrem a possibilidade para que possamos encontrar mais médicos, advogados, engenheiros, professores universitários negros e negras no Brasil, o que pode diminuir o forte preconceito de negros não são capazes ou inteligentes. (Professora A)

As cotas raciais são fundamentais para que ocorram mudanças significativas nas relações raciais no Brasil. Elas são necessárias por seu caráter de reparar os séculos de escravidão e pela ausência de políticas públicas direcionadas à população negra com o objetivo de se alcançar a igualdade racial no país.

Na minha família, antes de mim, quem se formou foi minha irmã mais velha, e meu primo (...) Representamos a primeira geração da família a acessar o ensino superior. Sou a primeira pós-graduanda. (Aluna A)

Sobre o acesso de familiares ao ensino superior a Aluna C diz que na: “Família extensa havia três primas que tinham ingressado no ensino superior, contudo, fui a primeira e única, até o momento, a realizar Pós-Graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).”

Soares (2000) explica que em termos de políticas públicas, as políticas de cotas para negros são úteis no combate à discriminação. Se a sociedade vem restringindo o acesso dos negros à boa educação ou aos bons postos de trabalho, cabe ao poder público garantir esse acesso, principalmente em termos educacionais.

Eu estar aqui é muito mais que um ato político sabe? É um direito meu, literalmente assim, legítimo de estar ocupando este espaço que tanto foi me negado, tanto para mim, mas para os meus ancestrais, as pessoas que vieram antes de mim. (...) e estou aqui resistindo a cada dia, não é fácil (Aluna B)

Jurema Werneck (2012) argumenta que as mulheres negras têm elaborado outras trajetórias possíveis provocando rupturas dos silêncios a que foram expostas, alcançando ouvidos, olhares e novos lugares. As mulheres negras sofrem dupla discriminação, de gênero e de raça na sociedade brasileira. Ao ocuparem o território intelectual (HOOKS, 2013, p. 91), as acadêmicas negras rebelam-se contra uma sociedade cujas bases estão assentadas no racismo, no machismo, no

sexismo e no elitismo, assumindo assim o papel de insurgentes transgressoras históricas, que por meio de suas pesquisas e discursos têm sido fundamentais para a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária. Sobre racismo e ascensão social uma professora aponta:

Com certeza o racismo não desaparece, ele ganha novas formas, torna-se mais velado e difícil de ser percebido e combatido. Ele surge no tratamento pouco eficiente no comércio, na falta de respeito dos alunos, na indiferença dos colegas na universidade, etc. O confronto com o racismo não é mais direto com xingamentos ou impedimentos explícitos, mas é possível percebê-lo nos olhares de espanto, na exclusão em determinados lugares e na solidão dos espaços de sociabilidade como festas, reunião de pais nas escolas, grupos de mães, reuniões nos espaços religiosos ou nas reuniões de trabalho na universidade. (Professora A)

Essa mesma professora aponta que ser mulher negra interferiu e/ou interfere na sua atuação profissional e que “(...) provavelmente por ser uma mulher negra tive meu interesse despertado para estudar e desenvolver pesquisas sobre a questão racial no Brasil (...). A construção do conhecimento como modo de superar a dor individual e gerar mudança social aparece também em Hooks (2017).

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria na época um local de cura (HOOKS, 2017, p.83).

Frente à situação da mulher negra no espaço acadêmico, Bell Hooks (1995) propõe uma intelectualidade que seja insurgente, uma articulação em que a mulher negra possa avaliar-se profundamente, estudar os próprios processos e olhar criticamente para os próprios estudos. Tornando sua jornada um ativismo, uma epistemologia passível de compartilhamento para encorajar outras mulheres negras que passem por problemáticas semelhantes.

Oliveira (2004) ressaltou que a universidade pública está longe de ser um espaço democrático, no sentido de oportunizar igualdade de acesso a brancos e negros. Na obra de Coelho (2006) evidencia-se que a participação das docências negras na academia é árdua, bem como as suas trajetórias profissionais em uma sociedade racista, que dificulta seu transitar nesse espaço, sendo historicamente negado, configurando-o como um campo de disputa. A autora aponta que: “(...) as pessoas negras sofrem desvantagens competitivas e desqualificação, peculiar de acordo com sua origem racial” (COELHO, 2003, p.91).

O que se evidencia nesse estudo sobre a condição da mulher negra no ensino superior, tanto como aluna como professora, é que a presença desta nesse espaço é raro, o que tem dificultado o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas sobre a sua trajetória no ensino superior. No espaço acadêmico, o racismo age silenciosamente por meio do preconceito velado, perpetuando a segregação racial. O incentivo familiar foi fundamental para a busca pela formação superior dessas mulheres entrevistadas, que relataram que são vistas e tratadas de forma diferenciada dos demais.

As pessoas não negras ficam surpresas em verem a negritude no espaço intelectual, trazendo à tona o quanto a presença negra em uma posição mais privilegiada causa estranhamento aos brancos, o que evidencia a naturalização da ausência da mulher preta em espaços historicamente ocupados pela branquitude. Outro elemento marcante e recorrente destas trajetórias é o fato de serem as primeiras de suas famílias a estarem nesse espaço, assim como

não terem tido professoras negras no ensino superior.

As instituições de ensino superior se constituíram e se consolidaram como espaços institucionais brancos e não vislumbraram a necessidade de reparar esta discrepância. Nesse espaço é muito comum discursos de meritocracia, como “Quem se esforça e estuda é capaz de chegar à academia.”, discursos esses que não levam em consideração as diferenças sociais, reproduzindo e permeando as desigualdades, tornando o espaço acadêmico excludente.

Ao analisar os aspectos relativos à discriminação e preconceito presentes nas trajetórias das mulheres negras entrevistadas, verificou-se que as participantes vivenciaram algum tipo de preconceito ou discriminação, racial e/ou de gênero no ensino superior. As práticas de racismo são, porém, veiculadas continuamente sob o manto da democracia racial e da discriminação sutil. A realidade da opressão sofrida por essas mulheres negras, em suas trajetórias acadêmicas, desvela o mito da democracia racial no país e revela um *apartheid* silencioso no ensino superior, um espaço que homogeneiza e legitima as desigualdades e injustiças.

Referências

ANDRÉ, M. C. da. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: anotações para um estudo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 159- 168, abr./jun. 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus Editora, 1996.

CARDOSO, N. M. **Instituto Steve Biko**: juventude negra mobilizando-se por políticas de afirmação dos negros no ensino superior. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2010.

CARVALHO, J. J. As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras. **Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política**, São Paulo, v. 1, n. 42 e 43, p. 303-340, jan./jul. 2003.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico”, In: SILVA, P. B. G., SILVÉRIO V. R. (Ed.), **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**, Brasília: INEP, 2003.

CARVALHO, J. J. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Revista Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 13-30, jul./ dez. 2001.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil**: a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar, 2005.

COELHO, W. B. Docência e relações étnico-raciais no ensino superior: Algumas reflexões. **Revista Olhar/Estudos do Homem**, ano 05, n8 Jan a jun de 2003.

CRISOSTOMO, M. A. dos S. **Mulheres negras no cotidiano universitário**: flores, cores e sentidos plurais. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba.

EUCLIDES, M. S; SILVA, S. P. dos S.; SILVA, J. **Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária**: uma travessia marcada por disputas. In: V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE), 2015, Maceió. V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE), 2015.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afro-descendente**: identidade em construção. São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FIGUEIREDO, Ângela. Fora do jogo: a experiência dos negros na classe média brasileira. **Cadernos Pagu**, São Paulo, n. 23, p.199-228, jul./dez. 2004.

GUIMARÃES, A. S. A. **Sociologia e desigualdades**: desafios e abordagens brasileiros. In: _____. Heloisa Helena T. de Souza Martins; Carlos Benedito Martins. (Org.). Horizontes das Ciências Sociais no Brasil - Sociologia. 1 ed. São Paulo: Anpocs/ICH/Discurso Editorial/Barcarolla, 2010, v. 1, p. 107-128.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como a prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ; PPCCIS/UERJ. Rio de Janeiro, v. 3 n.2, p. 464-478, 1995.

JACKSON, S; JONHSON III, R. G. **The Black Professoriat; negotiating a habitable space in the academy**. New York, Peter Lang, 2011.

NOGUEIRA, A. M. R. **O lugar das professoras negras na universidade federal de Santa Catarina**. In: Fazendo Gênero, 11, 2017. Florianópolis. Disponível em: <http://www.en.wwwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499469299_ARQUIVO_FazendoGenero2017.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2019.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária**: Trajetórias, conflitos e identidades. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, E. **Mulher negra professora universitária**: trajetória, conflitos e identidades. Tese de Doutorado em Antopologia Social: Programa de Pós-Graduação em Antropologia/Departamento

de Antropologia da faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da universidade de São Paulo: USP/SP, 2004.

PETTERS, L. C. F.; RAITZ, T. R. Novos desafios dos jovens na atualidade: trabalho, educação e família. **Psicologia & Sociedade**, v. 20,n. 3, p. 408 416, 2008.

RIBEIRO, C. A. C. **Classe, “raça” e mobilidade social no Brasil**. Dados, Rio de Janeiro, v. 49, n. 4, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v49n4/06.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2019.

SANTOS, B. de S. **Democratizar o espaço, democratizar o território**. Revista Punkto. Entrevista concedida a Susana Caló. Disponível em: <<https://www.revistapunkto.com/2013/12/democratizar-o-espaco-boaventura-sousa.html>> Acesso em : 25 de mai. 2019.

SILVA, V.Z. da,. **Diversidade cultural e a Lei 10.639**: repensando os paradigmas da educação nacional, Trabalho de conclusão do curso de Especialização (latu senso) em mídia, informação e cultura, Universidade de São Paul , USP, São Paulo, 2013.

SOARES, S. S. D. **Perfil da discriminação no mercado de trabalho**: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. Texto para Discussão IPEA, Brasília, n. 769, nov. 2000.

SPIVAK, G. C. **Pode o Subalterno Falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, 1ª Reimpressão, Ed. UFMG, Belo Horizonte, 176 páginas, 2012.

WERNECK, J.P. Prefácio. In: FONSECA, Denise Pini Rosalen; LIMA, Tereza M. Oliveira de. (Orgs.) **Outras mulheres**: mulheres negras brasileiras ao final da primeira década do século XXI. Rio de Janeiro, RJ: Ed. PUC; Rio, RJ, p. 07-09, 2012.



Nathalia S. Borges (CEFET/RJ)

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma série de discussões feitas no curso de Serviço Social da Universidade Federal Fluminense acerca do racismo e das relações raciais. A academia buscava debater e se posicionar sobre as, então recentes, medidas tomadas pelo Governo Federal - ancoradas no conceito de ações afirmativas – que tinham como meta democratizar o acesso de negros e indígenas às universidades públicas.

Esse debate e o fato de que as cotas motivaram a redação de um trabalho de monografia de conclusão de curso que buscava fazer um levantamento bibliográfico acerca das cotas e das ações afirmativas, ensejaram a vontade de aprofundar sobre o tema, ponto em que se refletiu na dissertação do mestrado como uma continuação da pesquisa.

Assim, esta pesquisa teve por objetivo conhecer os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes negros cotistas na Universidade Federal Fluminense – campus sede, analisando a efetividade dos mecanismos institucionais, relacionando-os com as estratégias pessoais e o sucesso escolar desses estudantes.

Compreendemos que para a real concretização do ensino superior democrático e para a efetivação das políticas de ações afirmativas e de cotas, deve ser de igual modo sustentada uma política de assistência estudantil, com vista a apoiar a permanência dos estudantes que têm carências socioeconômicas. No entanto, para além desta questão existem outros fatores como as estratégias pessoais de cada um que nos poderão ajudar a perceber outros fatores menos visíveis para a efetividade da permanência e sucesso escolar e acadêmico.

A questão do estudante negro no ensino superior e a concepção de política pública de Educação deve ser contextualizada historicamente e pessoalmente, num panorama que contempla todo um percurso que não pode ser escondido, refletem assim nas condições socioeconômicas da população negra e sua ascensão social por via do acesso à educação.

Em 2013 foram reservadas 12,5% das vagas ofertadas no ensino superior através da política de cotas para negros, sendo que este percentual aumentou de forma progressiva ao longo dos quatro anos subsequentes, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal, que acontece pela primeira vez em 2015.

Relacionada com a questão das cotas e das distorções históricas estará a necessidade de políticas de assistência estudantil como forma de viabilizar e tornar sustentável a permanência dos negros cotistas (historicamente desfavorecidos social e economicamente) no ensino superior. Uma vez vencida uma primeira batalha na correção das distorções (a reserva de cotas), uma outra igualmente difícil viria a ser travada para que uma outra vitória pudesse ser conquistada: a da permanência destes estudantes no sistema de ensino, uma vez que são conhecidas as carências econômicas e financeiras desses estudantes.

Neste sentido, embora a política de assistência estudantil tenha uma importância crucial para estes alunos, amplamente estudada por outros trabalhos, a relação direta entre políticas de assistência com sucesso acadêmico dos alunos, já está dada diante das pesquisas já realizadas

no âmbito acadêmico como Teixeira (2003), Tenório & Reis (2008), Moehlocke (2012), Marinho, Carneiro & Santos (2005).

Neste estudo propomo-nos a analisar os mecanismos ofertados pela Universidade Federal Fluminense, consoante diretrizes da Política Nacional de Assistência estudantil – PNAES, em relação aos estudantes ingressos pela política de reserva de vagas, assim como as estratégias pessoais de cada um, tendo em vista a relação entre a permanência ou desistência dos alunos cotistas do sistema de ensino superior público.

A nossa hipótese central é que as políticas de assistência estudantil formuladas pela instituição objeto são necessárias, mas não suficientes para percebermos os problemas que envolvem a permanência. Outras condições necessárias devem ser descortinadas a partir das estratégias pessoais de cada um e que esta dissertação pretendeu revelar por via da busca por narrativas pessoais destes estudantes, pelas histórias de vida de cada um deles.

Pretendíamos assim, ao final, fornecer subsídios para formulação de políticas públicas quanto à assistência estudantil, para ampliação de possibilidades de permanência de estudantes negros no ensino superior, a fim de contribuir para a objetivada correção de distorções históricas quanto ao acesso dos negros à educação no contexto brasileiro.

O trabalho recorreu a metodologias quantitativas¹⁴⁴ e qualitativas, como metodologias quantitativas, utilizamos o levantamento dos dados acerca ingresso, conclusão e evasão dos estudantes cotistas em relação aos alunos não cotistas. Complementamos tal análise com o método qualitativo, por meio de aplicação de questionários e posteriormente realização de entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos alunos. Foram, ainda, realizada entrevista com informantes-chaves que permitiram o acesso à informações da política de assistência estudantil ofertada pela Universidade.

Os sujeitos da pesquisa que ora se apresentam, são estudantes cotistas de diferentes cursos que se disponibilizaram a ajudar na pesquisa. Eles nos relataram suas trajetórias e caminhos até a UFF, os primeiros momentos com a universidade, a relação com os professores e demais colegas de curso, suas relações com espaços da UFF e suas vivências.

Obtenção e organização dos dados

O recorte temporal proposto foi o ano de 2013, estudantes ingressos na universidade a partir desse ano, tendo em vista a promulgação da lei de reserva de vagas em 2012. A UFF assinou o termo de adesão ao SISU em 2012, regulamentado pela Portaria nº 21 de 5 de novembro de 2012. Por meio de tal sistema “são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.” (BRASIL, 2012, art 2ª). Apesar da adesão ao SISU, as universidades ainda gozam de certa autonomia no que diz respeito à gestão das vagas. Sendo assim, no caso da UFF, aquando da aplicação da Lei de reserva de vagas, o termo de adesão ao SISU 2013 assinado estabelecia 6 modalidades de ingresso, sendo:

AC - Candidatos de Ampla concorrência.

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº

144 Este trabalho apresentou os resultados obtidos dos dados quantitativos na dissertação aprovada em Agosto de 2018.

12.711/2012).

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L3 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

A1 - Candidatos que cursaram todo o ensino médio em estabelecimentos da rede pública estadual ou municipal de qualquer unidade da federação, excluídos os colégios federais, universitários, militares e de aplicação.

No presente trabalho, tendo em vista o objeto proposto, utilizamos como recorte as modalidades L2 e L4, por serem as que fazem o recorte étnico-racial. Diante de tais informações suscitadas entraremos nos dados quantitativos.

A abordagem qualitativa se deu no uso de instrumento de questionários e entrevistas, com uma amostra de alunos negros cotistas dos cursos referidos (beneficiários e não beneficiários de assistência), para melhor perceber os percursos específicos destes alunos e o impacto não mensurável das políticas de assistência nas suas vidas ou as dificuldades específicas que enfrentam e o peso dos motivos que os levam a desistir ou a perseverar na conclusão dos seus cursos.

Em primeiro momento, para selecionar os sujeitos para a aplicação das entrevistas em profundidade dentro da abordagem qualitativa, definimos alguns critérios segundo os quais foram feitos a seleção.

Após a aplicação dos questionários, construído o perfil do estudante com as características gerais dos sujeitos da pesquisa, alguns deles foram convidados para realizarem entrevistas em profundidade, para ouvir sua fala sobre sua trajetória acadêmica.

O Estudo de caso

A abordagem qualitativa se deu através da aplicação de questionários e posteriormente entrevistas. Ressaltamos a dificuldade da aplicação dos referidos questionários, dado que não obtivemos a cooperação da instituição, no sentido de viabilizar contato com estudantes cotistas, observando os limites éticos a que se faz jus. Diante de tal negativa, optamos pela disponibilização dos questionários online, através do compartilhamento em grupos e e-mail, porém a adesão foi ínfima não logrando êxito na abordagem.

Atentando-se ao fato de que a abordagem qualitativa não privilegia quantidade, mas sim capacidade de reflexão e interpretação dos fenômenos sociais ora estudados, avaliamos que a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas foi razoavelmente satisfatória, assim também compreendendo os limites de tempo e recursos que uma dissertação nos impõe.

Os estudantes foram identificados pelos cursos, a fim de melhor compreendermos quem são esses estudantes e de qual espaço falam. As entrevistas aconteceram em diversos campi da universidade, de acordo com a disponibilidade de horário dos estudantes, entre uma aula e outra. Chegada à Universidade Federal Fluminense - os primeiros momentos na UFF: do vislumbre ao impacto da realidade.

Quando abordados os primeiros momentos na universidade, aqui compreendendo o primeiro

período do estudante, os entrevistados são enfáticos ao dizerem o quanto se sentiram realizados e, posteriormente, se colocaram em dúvida sobre o mérito de estar ali, sobre o pertencimento e questões de adaptação.

O estudante de Turismo diz que passado o vislumbre de estar na universidade, veio a dúvida sobre o curso, se era esse mesmo, reprovou diversas disciplinas por falta, ressaltando que o curso é integral, além do fato de morar em outro município, tinha que acordar muito cedo para chegar a tempo da aula. Conseguiu articular com alguns professores, os quais relevaram a questão das faltas, assim, não reprovou em todas as disciplinas matriculadas, pois se ele reprovasse em todas as disciplinas seria jubilado. Sentiu-se desestimulado, avalia como difícil a adaptação ao curso. Refletindo sobre seu desempenho acadêmico: “achei que não era pra mim”. Há uma regra no regimento interno da UFF que consiste no fato de que se o aluno no primeiro período reprovar todas as disciplinas, ele perde a matrícula.

Desespero! nunca fui uma pessoa de estudar, eu nunca estudei. Sempre tive uma boa recepção das matérias e as coisas eram relativamente fáceis. [...] desespero porque essa minha dinâmica já não funcionava mais, porque estudava em um turno só na escola, né, e dava para levar as coisas. Aqui é integral, nunca fui muito regrado, nunca tive... não é responsabilidade o termo... nunca fui de acordar cedo, do nada me vi de segunda a sexta a acordar 4h, 5h para pegar um ônibus para vir para Niterói. Tinha aula das 7h às 13h, depois das 14h às 18h, isso nos primeiros períodos. Ainda estava na dúvida sobre turismo. Na primeira prova foi a pior sensação da minha vida, nunca tive assim, um desastre tão grande na minha vida. Eu fiquei assim... o que está acontecendo? Eu não era assim. Aí fiquei desesperado, pensei em largar tudo, no primeiro período reprovei sete de nove matérias inscritas. Aí bateu um desespero, desmotivação. (Informação verbal).

A estudante de engenharia agrícola e ambiental afirma que a adaptação é difícil, não conseguia fazer amigos. Segundo sua mãe, é uma “faculdade de refinado”. Os pais tinham a preocupação de que ela sofresse preconceito. Apesar desta preocupação, a estudante relata que não leva suas frustrações em relação à universidade para casa: “Eles já têm problemas demais para se preocupar comigo.” Não interagiu, se resguardava, sentia-se acuada. Houve diversas reprovações e, por consequência, o seu CR é abaixo da média requerida para participação em iniciação científica e extensão acadêmica.

quando eu entrei na UFF, eu não sei se preconceito é uma palavra certa, mas eu não conseguia ver amigos em potencial, eu olhava para as pessoas e pensava, ...não posso confiar nesse monte de burgueses safados, cara. Não posso. Tinha muito isso, eu não deixava as pessoas entrarem perto de mim, porque de onde eu vim, as pessoas com dinheiro estão ali para passar a rasteira em quem é mais pobre, então tinha medo deles fazerem alguma coisa contra mim e eu não puder revidar. Minha mãe também tinha medo. Quando disse passei pra UFF, ela disse: “para aquela faculdade de riquinho? tem certeza?” ela ficou muito preocupada de eu sofrer algum racismo ou algum preconceito por não ser rica igual a eles. Então quando eu entrei eu me resguardei, eu assistia minhas aulas e ia pra casa, não ficava aqui conversando, andando, interagindo. Só assistia minhas aulas e ia para casa ou ia para a biblioteca. (Informação verbal)

A estudante de Cinema se questionou sobre o uso da cota, não se sentia inteligente, nem capacitada, não reconhecia que tinha se esforçado para estar ali. “Me apaixonei pelo curso quando começaram as aulas, o curso, apesar de ser muito branco, é muito diverso no sentido de ter gente de todo país, me sentia privilegiada pois vim da baixada e estava na UFF”.

A estudante de Biomedicina, sobre seu primeiro momento na UFF afirma que “foi difícil”

porque não sabia ao certo se esse era realmente o curso desejado pois, primeiramente, queria medicina, mas desistiu: “não conseguia me visualizar como médica”. Mas sabia que queria a área médica. Além disso, não teve acesso a tudo que a universidade oferecia, não lhe foi informado nada por ninguém, ressalta que o curso é integral, as matérias têm conflitos de horários e são espalhadas em diversos campus e ainda há um deslocamento entre eles durante o dia todo, gasto com comida e passagens.

Foi difícil porque é como se eu tivesse caído de paraquedas no curso, eu não sabia muito, e no primeiro período tem uma matéria que é como se apresentasse a profissão da biomedicina e a primeira aula é como se o professor incentivasse a desistir da profissão, dizendo que é tudo ilusão, acabando com o sonho do aluno. Difícil também porque é integral, chegava de manhã, saía à noite e eu não sabia muito bem o que eu tinha de direito como cotista, porque eu tinha que tirar dinheiro de passagem do próprio bolso, almoço, bandeirão, eu não tive conhecimento. Tive que aprender tudo sozinha. (Informação verbal)

A estudante de Relações internacionais afirma: “péssimo”. Sentiu muita dificuldade em relação à sua adaptação à escrita acadêmica, “escrever como a universidade achava aceitável”, tentando entender como funcionava a universidade, teve uma grande preocupação em se adaptar à universidade. A difícil adaptação ao meio acadêmico interferiu diretamente em seu desempenho acadêmico, refletindo nas notas ruins, além da grande demanda de leitura. “Eu consegui me adaptar à UFF, mas tem outros que não.”.

Primeiro período foi péssimo, porque eu vi que a forma de escrita que eu tinha não era a ideal, apesar de eu passar o conteúdo que eu queria, o jeito que eu escrevia não agradava e às vezes olhava a prova de um colega, olhava a minha prova, tinha o mesmo conteúdo, mas eu falava assim: “por que eu estou com uma nota menor aqui?” Eu tenho então que me enquadrar nesse padrão de escrita formal. Passei o primeiro período inteiro tentando entender como funcionava cada professor e a escrever da maneira que a universidade acha aceitável.... me adaptar à universidade, entender como ela funciona. (Informação verbal)

A respeito do rendimento acadêmico, Nogueira (2009 p. 53) traz a compreensão, partindo da leitura de Bourdieu, que a avaliação escolar vai muito além da simples verificação de aprendizagem, sendo um julgamento cultural, estético e até mesmo moral do aluno. Sendo assim, a fala da estudante de Relações Internacionais sobre sua adaptação à academia faz sentido a partir do conceito que Bourdieu traz de capital cultural incorporado, na medida em que quanto mais capital cultural o estudante incorpora mais a sua adaptação é aceita na academia. O próprio domínio da norma culta da língua faz parte do sistema simbólico conceituado por Bourdieu.

Em relação aos espaços da UFF, aqui entendidos tanto a estrutura física, coordenação e direção dos cursos, os espaços de convívio e os de integração entre os estudantes, todos os entrevistados avaliam como ótimos e positivos, tanto a estrutura física quanto a coordenação do curso se mostra solícita, no sentido de acolher os estudantes para resolver as demandas apresentadas. Os espaços comuns e de convivência da universidade são descritos como bons. Todos fazem uso da biblioteca, mesmo que não seja para empréstimo de livro, fazem uso do espaço para estudo. Também se utilizam do bandeirão e do ônibus da UFF. Na fala da estudante de Relações internacionais:

Eu entrei na faculdade pensando que ia extrair o máximo que conseguisse desse lugar tirar xerox de tal texto ia dar R\$ 10 reais, então ia na biblioteca pegar o livro, almoçava no bandeirão. (Informação verbal)

Em relação aos seus cursos, alguns entrevistados observam que o “curso é elitista”. Alguns entrevistados tiveram pouca “integração” com outros alunos, o possível fator apontado seria o econômico como barreira de interação com os demais alunos, entre outras consequências, o autoexílio, não participação em festas, jogos e eventos associados aos discentes de interação.

Eles observam que apesar das cotas, há poucos “pretos” nas salas. A aluna de Biomedicina destaca que no primeiro período da faculdade se sentiu deslocada: “a turma me excluiu, [...]” “Alunos cotistas se juntam, se entendem.” A exclusão aqui mencionada diz respeito aos círculos que os estudantes frequentam, a aluna destaca que enquanto os colegas da turma iam almoçar no shopping, a mesma ia para o restaurante universitário, o “bandejão”.

Em umas dessas disciplinas de 1º período, a gente se apresenta, fala se veio de escola pública ou particular. Dá para ver que a pessoa te olha meio torto quando você fala que é cotista e que veio de escola pública. Teve uns que falaram que eu repeti essas matérias porque eu não tinha o costume de estudar como eles estudam, porque escola pública não tem aquela estrutura, não incentiva o aluno a estudar. Só que aí eu falei: “mas eu vim de uma escola pública muito boa, estou aqui por causa da escola pública. Não é porque você veio de uma escola particular que é mais inteligente que eu!” Como eu repeti umas matérias, foi meio... como a turma tivesse me excluído,... se afastou de mim. Mas foi bom porque depois conheci pessoas dentro do próprio curso que passavam pelas mesmas coisas. Acho que o aluno cotista quando conhece outro cotista se juntam, porque eles sentem essa diferença...entendem as dificuldades. (Informação verbal).

A estudante de Engenharia agrícola e ambiental também traz em sua fala aspectos sobre a questão econômica de seus colegas de turma: “todos nós temos problemas” (fala de alunos para ela) [...] o meu problema é não ter passagem para chegar na UFF e não ir para a faculdade por causa de tiroteio.”

Nem tem muitos negros na universidade, na praia vermelha (campus das engenharias) você conta nos dedos, aquela pessoa que é negra e não é estrangeira, porque os negros que estão lá são estrangeiros. Uma pessoa que está vulnerável ali, ela está sofrendo muito de forma passiva, tem tudo para largar a universidade e ir trabalhar em qualquer coisa, é bem mais fácil. O que eu sinto é uma pressão para a gente não conseguir ocupar o espaço do branco. [...] “dou bom dia para poucos, o resto nem falo, porque a visão de mundo deles me incomoda, muito. [...] Não tenho dinheiro a mais, é dinheiro para ir, para voltar, para comer e acabou. Todos falam inglês fluentemente, alguns já terminaram a segunda língua e estão indo para a terceira, então me sinto acuada porque eu não tenho como correr atrás desse prejuízo sem dinheiro. Como vou fazer isso? Para ter dinheiro preciso de estágio, para ter estágio preciso de dinheiro. Então o que eu faço? Tem muito curso que ainda não fiz, porque não tenho como pagar e infelizmente as bolsas da UFF não me cobrem, não conseguem me alcançar. (Informação verbal)

A estudante de Relações internacionais nesse sentido disse: “não vou gastar dinheiro que minha família me dá com bebida”. Ao referir-se a escolha de não ir às festas da turma, sendo em razão de economia de dinheiro ou mesmo a distância, pois não pode ficar até tarde na rua, mora longe.

As cotas proporcionam maior diversidade no curso de R.I, porque a maioria são de classe média para alta, vários filhos de médico, nunca tinha conhecido filhos de médico. Eles saem toda hora sem se preocupar com dinheiro, se eu não tenho dinheiro eu não saio. Isso em R.I não existe, então acaba que você é meio excluído, se auto exilando por não ter dinheiro para participar da mesma social, da mesma festinha. É meio que involuntário, ou por ser longe, porque moro em São Gonçalo, e as festinhas são sempre em Niterói, Ingá ou Icaraí e para vir para cá, teria que dormir na casa de alguém, então são alguns fatores implícitos que te impedem

de ter uma integração total com seus amigos [...] Nunca fui em choppada, porque achava absurdo pagar 50 reais para beber, não vou pegar o dinheiro do meu avô para pagar em bebida, né? Nem jogo universitário, não vou pegar dinheiro da minha família para gastar nisso, é supérfluo, eu encaro isso como supérfluo. Então atlética sempre foi algo muito distante de mim, sempre precisa pagar muitas coisas, pagar uniforme, passagens, pagar treino. (Informação verbal)

As diferenças e “dificuldades” de integração no curso e com demais colegas de turma não se dá apenas no campo de classe ou socioeconômico, se percebe nessas falas diferenças que se destacam a partir de raça, gênero e visão de mundo.

Em relação aos professores do curso, todos destacam a dificuldade de ser um estudante cotista negro na faculdade, em que os professores “não entendem o que é ser negro na faculdade”.

O estudante de Turismo relata que já ouviu falas racistas e preconceituosas por parte dos professores, no sentido de que os alunos cotistas não seriam preparados ou seriam mal-educados. Este aluno já discordou de alguns professores externando sua opinião contrária.

Tirando um comentário ou outro racista, está tudo ótimo. Já ouvi e discuti com professores em sala de aula, dizendo que os europeus salvaram os africanos, porque eles não tinham nem roupa. Bati boca gritando em sala de aula, acho que falta um pouco de aula de história para eles. Isso é uma coisa muito generalizada, muita fala elitista dos professores, que é uma coisa que incomoda. Teve uma professora que estava reclamando sobre xerox, que as pessoas não têm preparação para nada, nem sabem tirar xerox direito. (Informação verbal)

A estudante de Cinema traz a questão do espaço acadêmico ainda com o branco como detentor do conhecimento, resumindo que em sua maioria são “pesquisadores brancos, espaço branco, já me senti desconfortável algumas vezes com alguns professores pela forma como objetivam o personagem negro, evito pegar tais matérias, fujo de certos professores”. Outro ponto trazido pela estudante foi as matérias que exigem outras línguas, seja em leituras de textos ou em filmes legendados em outro idioma, que no entendimento dela, já é uma barreira.

Tem professores específicos, se a aula for de um tema específico eu já fico desconfortável. Por exemplo, todos os professores oferecem umas matérias obrigatórias, mas eventualmente eles oferecem optativas. Aí se eu tenho interesse em alguma optativa e eu sei que é de um professor específico, que eu já me senti desconfortável na obrigatória, eu não vou. Desconfortável porque o curso de cinema, pelo menos os pesquisadores de cinema, que são passados para a gente, são pesquisadores brancos, não que me incomode com isso, eu acho que tem pessoas muito legais e tal, mas às vezes, principalmente num documentário, tem personagens negros que, tipo, o documentário é sobre aquele personagem negro, mas na hora de debater, na hora dele conduzir aquele debate, ele objetifica aquele personagem, é como se a montagem do filme, a edição do filme, o som do filme, a fotografia do filme fosse mais importante do que aquele personagem. (Informação verbal)

Segundo a estudante de Biomedicina, os professores ajudam no sentido de oferecer bolsas de extensão e pesquisa. A estudante em questão trabalha no laboratório, mas não recebe bolsa porque não preenche o requisito CR mínimo para obtenção de bolsa.

às vezes a matéria nem é difícil, mas o professor não tem didática, tem professores que têm prazer em ver o aluno reprovado, mas é uma coisa que os alunos que estão entrando estão tentando mudar, tentando trocar o professor, porque é nítido que não é o aluno, é o professor que dificulta o aluno passar. (Informação verbal)

A estudante de Relações internacionais avalia o curso como elitista, onde há “homens

brancos, velhos, não espero que eles entendam as dificuldades de um negro na universidade, entendo porque não entendem o que escrevo”. Referiu-se ao fato de que teve que se “adaptar” à escrita acadêmica, pois não entendia suas notas ruins em comparação aos outros colegas sendo que tinha escrito a mesma coisa. Outro apontamento feito foram os textos em outros idiomas “enquanto eu leio um texto em inglês com ajuda do google tradutor, meus colegas leem 2, 3 textos [...] com 17 anos você tem que saber inglês, curso meritocrático, “você tem que dar seu jeito!”.

Apesar de ter críticas a eles (professores), ao modelo de avaliação P1 e P2, deles não se atentarem para as necessidades dos alunos, eles são pessoas que, independente... eu entendo a posição deles. São velhinhos de 60 anos, brancos, homens, que nunca passaram por nada... então... eu não espero que eles entendam as dificuldades de um negro na universidade, eu não espero que eles não briguem comigo por eu não escrever de uma forma aceitável. Eu entendo isso. Não aceito, mas entendo o posicionamento deles. Eles nunca são questionados, dão a mesma aula, dão o mesmo slide por semestres e ninguém reclama. [...] Os professores não entendem no sentido, tipo... “você querem autores negros, mas não tem autores negros que falem sobre esse tema”, então pesquisa pra saber quais autores negros tratam desse tema e sugere. Teve uma aluna que sugeriu um filme que abordasse a mesma questão, mas que abordasse também a questão do negro. Ele ficou ofendido, expôs a aluna no meio da turma toda. Tem uns que se solidarizam, mas nunca vão entender (Informação verbal)

A estudante de Engenharia agrícola e ambiental avalia seus professores como apáticos, sem didática, que não se importam com seus alunos, bem como a dificuldade de ter que estudar com professores estrangeiros que não têm a mínima preocupação se estão sendo bem entendidos em outra língua. Entre as falas dela, destaca-se uma em que se sente frustrada pelo seu desempenho acadêmico e pela meritocracia na engenharia: “Eles falam tanto de meritocracia institucional, mas é tudo mentira. Estudar muito não significa que vai bem nas provas, 4 anos fazendo isso já (ela está no ciclo básico). Estou desmotivada. Parece que escolhi o curso errado.”

Acho eles super-apáticos, por exemplo, se eu tenho uma dúvida e viro para o professor: “não entendi esse ponto”. Ele fala para você, em espanhol, “ah temos um problema”. Sim, temos um problema. não entendi. E fica nessa de “temos um problema.” Ele dá a aula dele e acha que é suficiente. Não tive um aviso: olha isso aqui não é ensino médio, precisa ler o livro também. Você precisa consultar uma segunda bibliografia, você precisa correr atrás disso. Ninguém me disse. Então no primeiro semestre tomei várias bombas, caramba! Será que escolhi o curso certo? (Informação verbal)

Destacamos, a partir dessas falas, a violência simbólica vivenciada pelos estudantes cotistas em seus cotidianos na universidade, a relação com seus professores, currículos, epistemologias e práticas baseadas na eurocentralidade, branquitude e sexismo. Bourdieu conceitua violência simbólica como a imposição da cultura socialmente valorizada de um grupo como a verdadeira ou a única forma existente, como única cultura legítima. O ponto importante do sistema simbólico em Bourdieu é o fato de que são sistemas de percepção, pensamento e comunicação, como se “lê” o outro, o mundo, as coisas a partir de uma representação social. Os bens culturais tidos como “superiores” são considerados dessa forma, a partir de uma imposição historicamente construída pelos grupos dominantes, assim, as hierarquias culturais reforçam as divisões sociais na medida em que elas reproduzem a estrutura social posta.

Todos os entrevistados deixam claro e se sentem bem confortáveis em suas autodeterminações de identidade, ao se assumirem negros, esse é um fato interessante, pois

as suas reafirmações enquanto estudantes negros perpassam também naqueles espaço, eles parecem perceber como reverbera ser um estudante cotista negro na universidade em um espaço branco e elitista.

Em relação às atividades acadêmicas e extracurriculares, não há muita convergência entre os cotistas e não cotistas, parecendo depender do curso. Há cursos que oferecem diversas atividades e pesquisas, outros que a inserção no espaço da pesquisa só se dará através do mérito de cada um, expressado através do CR.

O estudante de Turismo disse que participou de grupos de pesquisa, já apresentou trabalhos em seminários e outros eventos, bem como participa de jogos universitários.

A estudante de Engenharia agrícola e ambiental relata que nunca participou de grupo de pesquisa ou extensão, o requisito de CR se faz presente como uma barreira difícil de ser ultrapassada e outro ponto ressaltado é a frustração por não conseguir estágio.

Tem gente que consegue estágio desde o primeiro período por indicação. Nunca ouvi falar de nenhum professor falando de extensão, eu só fico sabendo que teve projeto de extensão quando alguma dessas pessoas, que não precisam, participam e falam que participaram. Sempre fui de porta em porta perguntando aos professores se têm alguma coisa pra mim e eles dizem que não. É difícil participar de iniciação científica, eu não sei se o professor não está me dando a vaga porque não tem ou se é ele que não quer que eu não faça iniciação com ele. (Informação verbal)

A estudante de Cinema diz que nunca participou de atividades de pesquisa ou extensão, tentou monitoria, mas não conseguiu. Em relação às atividades extracurriculares, participou de cine-debates por um tempo, vinculado a uma professora.

A estudante de Biomedicina participa de pesquisa vinculada à universidade, mas não recebe bolsa. Como indicado acima, ela não tem os requisitos de preenchimento para a obtenção da bolsa.

O estudante de biomedicina nos primeiros períodos reprova muito, porque ainda não são matérias específicas do curso. Porque tem muita exatas, então você acaba repetindo. Por ser horário integral também dificulta, porque você quer pegar matéria que você repetiu, bate muito com a grade. Tem poucos horários, é muito difícil aumentar o CR devido essas matérias que você foi reprovado. Muitos chegam no 8º período sem CR 7 (Informação verbal).

A estudante integra o centro acadêmico do seu curso, principalmente, segundo suas palavras: “para receber os alunos cotistas, algo que não tinha quando eu entrei, ninguém me falou nada”. Ainda segundo a estudante de Biomedicina:

Teve uma eleição e o DA eram estudantes cotistas que incentivavam alunos a melhorar o curso. Hoje eu participo do D.A e a gente vê o que o D.A está de frente para o aluno da biomedicina e para todos, para o negro, para as mulheres, para o homossexual, mantém essa interação agora, sabe? Então os alunos que entram a gente incentiva, procura mostrar o curso de outra forma. (Informação verbal)

A estudante de Relações Internacionais participa de juris simulados da ONU, um evento acadêmico importante do curso. Ressalta que para não pagar inscrição do evento se inscreve como diretora de comitê, que pressupõe organizar o evento; também integrou por um tempo o centro acadêmico do seu curso. Atualmente estagia e ressalta que é um caso raro no curso, pois é uma área que não tem muitos campos de estágio. Salienta que com esse estágio paga as passagens e um curso de francês. Ademais, enfatiza a recém conquista da bolsa de intercambio

ofertada pela universidade para um semestre em Portugal. Segundo a estudante de Relações internacionais:

tinha coletivo LGBT, de mulheres e eu perguntava onde está o coletivo negro? aí eu entendi que não tinha coletivo negro porque o negro depois de conviver muito com o branco não se identificava como negro, eram sem cor, não eram brancos, mas também não eram negros. Aí eu falei: vamos criar então, já que não tem. (Informação verbal).

Observa-se, a partir das falas, que os estudantes que participam ou que já participaram de movimentos estudantis, em seus centros de representação estudantil se sentem pertencentes, mais que os estudantes que não tiveram essa experiência. A integração do estudante cotista negro perpassa também pela integração e o sentimento de pertencimento àquele espaço. O movimento estudantil e mesmo o coletivo de negros passa a ser um viés importante para os estudantes cotistas para além da luta política, se colocando como elemento que possibilita a conexão com seu curso e a própria universidade.

Todos os entrevistados relatam que já se sentiram prejudicados nos estudos por falta de recursos financeiros, a falta de dinheiro para passagens, cópias ou alimentação são as mais relatadas. Apesar de entender que as estratégias de permanência são de ordem subjetiva, ou seja, que cada um terá um peso diferente, no presente estudo queremos compreender como apesar das subjetividades diversas, estas convergem em um ponto em comum, a questão da permanência.

A estudante de Turismo leva sua própria comida, relata que já faltou às aulas por falta de dinheiro, “trazia minha própria comida e esquentava nos quiosques, tinha uma bolsa térmica e trazia muita comida, frutas...etc.”

A estudante de engenharia agrícola e ambiental diz que passa o dia todo na universidade, se alimenta no restaurante universitário, utiliza os livros e o espaço da biblioteca para estudar. Quando existem concursos na universidade, se oferece e busca informações para trabalhar. Segundo a mesma, “minha mãe trabalha muito para pagar as minhas passagens” (mãe diarista). Já pensou em abandonar o curso para trabalhar pois precisaria dar um retorno (financeiro) aos pais: “eles não entendem o que eu estou fazendo aqui”.

Quando tem trabalho eu faço. Por exemplo, quando tem um concurso, aí precisam de pessoas para vigiar a mesa, distribuir as provas, eu vou lá trabalhar ou então vai ter um congresso de engenharia, como teve no semestre passado, aí eu vou lá para receber as pessoas, para distribuir água, essas coisas assim. Batendo de porta em porta, ia nas coordenações perguntando se tinha concurso ou evento. Qualquer coisa que me ajudasse na renda, pegava e ainda pego. (Informação verbal)

A estudante de Cinema diz que já chegou a programar as aulas que podia perder para economizar dinheiro de passagem. “No começo minha mãe pegou turno extra, meu pai também, para me darem dinheiro de passagem”. Ela ressalta a preocupação em ir bem no curso e se formar o mais breve possível para aliviar a família.

tinha mês que tinha que computar, tipo... essa aula eu vou, essa não vou. Essa aula é mais importante que outra, então vou nessa. Mas nunca aconteceu comigo de meus pais dizerem ‘olha, não tem dinheiro pra você ir pra faculdade hoje não’. Nunca faltei uma semana inteira, porque meus pais sempre se policiaram e sempre separavam um dinheiro só para a minha passagem. (Informação verbal)

A estudante de Biomedicina diz que como o curso é integral, se alimenta no bandeirão, depende dos pais para seu custeio, não pode trabalhar pois o curso é integral.

Dependo dos meus pais, não tenho tempo para trabalhar porque é tempo integral e também é muito difícil achar uma bolsa que concilie com o horário da grade. Então meus pais são autônomos e como eles trabalham por conta própria, têm meses que eles não conseguem trabalho e vivem com pensão emergencial e tem meses que eles conseguem. Então... a gente tem de economizar ao máximo para eu conseguir dinheiro de passagem, dinheiro de almoço, mas a gente sempre dá um jeito. (Informação verbal)

A estudante de Relações Internacionais relata que lê os textos no computador, digitalizados, para não gastar dinheiro com cópia. A mãe ajuda nas passagens, salienta o apoio familiar que não é somente financeiro, pois eles também conversam sobre os problemas relacionados à universidade. “Não vejo sair da universidade como alternativa [...] minha mãe não terminou a faculdade dela, eu preciso terminar a minha, por ela e por mim”.

tenho apoio da minha família, às vezes com dinheiro, às vezes sem dinheiro, eles sempre me apoiaram, eles têm muitas expectativas, eu mesmo não vejo sair da universidade como alternativa. [...] eu lia muito PDF no final do semestre, não é que eu não tinha o dinheiro para tirar xerox, eu tinha dinheiro mas não era a minha prioridade gastar em xerox porque eu sabia que ia precisar para fazer um lanche, por exemplo. (Informação verbal)

Segundo a Sociologia da Educação de Bourdieu, a educação para aqueles que são oriundos de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para outros significaria algo estranho, distante ou ameaçador. A continuação dos estudos se dá conforme avaliação da urgência material, a intensidade de investimentos escolares variaria em função do grau em que a reprodução social de cada grupo depende do sucesso escolar dos seus membros.

As classes populares usam a lógica da necessidade, considerando a quantidade de capital acumulado, suas condições de existência condicionam um estilo de vida marcado por pressões materiais e por urgências temporais, ou seja, a escolha por prestar ou não o vestibular passará por questões de “urgência material” das famílias.

Destacamos que nenhum dos entrevistados é beneficiário de bolsa financeira de assistência estudantil da universidade, ainda há entre eles casos em que nem chegaram a pleitear a bolsa, por desconhecimento dos critérios de seleção da bolsa, bem como o funcionamento da assistência estudantil da universidade. Os recursos utilizados por eles são os que são disponibilizados de forma universal a todos, como o ônibus da UFF, que roda os campi da UFF e o restaurante universitário. Destacamos estes dois em especial pois são diretamente financiados por recursos provenientes do PNAES.

O estudante de Turismo nunca pleiteou, pois acha que não tem o perfil do recorte de renda. A estudante de Engenharia Agrícola e Ambiental, nunca pleiteou, pois acha que as bolsas existentes não à alcançam, seriam, segundo sua concepção, bolsas específicas, nas quais ela não se enquadra. Relata que existiu uma bolsa que queria ter pleiteado, mas não o fez porque precisaria entregar documentação específica, a qual o pai ficou receoso que poderia interferir na aposentadoria dele.

O problema da bolsa é que ela pede documentação CNIS, que é pego pela

previdência, se não me engano. Eu pedi essa documentação para o meu pai e faltam dois anos para ele se aposentar. Com a situação atual do país ele ficou com medo de dar esse documento e influenciar na aposentadoria dele. Aí eu não pude pegar essa bolsa também (bolsa emergencial) e como vou convencer ele que ele dando o número da aposentadoria dele alguém não vai dar um jeito de tirar esse direito dele? (Informação verbal)

A estudante de Cinema só pleiteou a bolsa passagem e acolhimento, esta última bolsa sendo ofertada aos estudantes recém-ingressos (bolsa do 1º período) mas não conseguiu, foi indeferido. Em sua fala: “Não conheço nenhum amigo que tenha conseguido, uma amiga está na lista de espera.”.

A estudante de Biomedicina já pleiteou, mas nunca conseguiu bolsa de assistência, segundo ela: “ninguém consegue bolsa na UFF”.

teve uma vez que falaram que estavam faltando documentos, eu levei e mesmo assim não consegui. A gente até fala que para conseguir uma bolsa de assistência estudantil na UFF tem que declarar miséria, porque ninguém consegue (Informação verbal)

A estudante de Relações Internacionais nunca foi beneficiária de assistência estudantil, porém já pleiteou. Destaca que conseguiu estágio remunerado, o que segundo ela, “é raro no curso”.

A faculdade não me ajudou em nada, a bolsa que pedi de assistência não passei. Então fiquei tipo: tá bom, né? Se eu não passei deve ter gente que estava precisando mais. Só que 1040 pessoas precisando mais... deve ter... (Informação verbal)

Quando questionados sobre como a UFF acolhe os estudantes cotistas, todos avaliaram negativamente.

Para a estudante de Turismo: “A UFF me acolheu enquanto classe média, não enquanto negro. Enquanto tinha dinheiro para vir, me acolhia.”

Para a estudante de Engenharia Agrícola e Ambiental: “A UFF não acolhe, a UFF abandona à própria sorte”.

A UFF abandona a gente. Nesses 4 anos de UFF não me senti acolhida, nem pela reitoria, nem pelos professores, nem pela coordenação. Ninguém quer saber dos problemas que você está passando. Todo o mundo fala para mim “todos temos problemas”. Mas os problemas deles é não saberem onde vão passar as férias, se na Disney ou no sul da França. O meu problema é não ter dinheiro para vir para a UFF. O meu problema é não poder sair de casa por causa de tiroteio. A UFF não está nem um pouco preocupada com a gente. É muito difícil... eu escuto isso desde criança: você é negra, você é pobre, então vai ter que lutar mais que todo o mundo. E para as pessoas te reconhecerem você vai ter que ser melhor que todo mundo, você não pode ser só boa, tem que ser ótima naquilo que você faz. Aí você chega na universidade sem o devido apoio e começa a tirar notas baixas e começa a acreditar que não é capaz de fazer aquilo, de que sua nota baixa foi porque você não estudou o suficiente.” (Informação verbal)

Para a estudante de Cinema,

Se você consegue pagar passagem para estar aqui, sim. Pelo menos no meu curso, fui bem recebida. Eu sinto que sim, mas não sei... tem muitos fatores, tenho uma amiga que é negra que fala que não aguenta mais o curso, ela é mais engajada e faz diversas críticas ao currículo do curso e tal. Eu sinto que sim, eu fui bem recebida, não me sinto explicitamente sendo excluída. (Informação verbal)

Para a estudante de Biomedicina,

A UFF não acolhe, não recebe os cotistas, existe dificuldade de obter bolsa e dificuldade de representação dos alunos. É pela dificuldade de não ter uma bolsa, pela dificuldade de não ter uma representação dos próprios alunos, que você vê nitidamente a questão da classe, tanto racial quanto financeira e também até pelos funcionários, alguns funcionários estão ali para ajudar o aluno, mas outros dificultam a vida do estudante na universidade. (Informação verbal)

Para a estudante de Relações internacionais: “não dá estrutura, ambiente para esse estudante permanecer, e digo para além das questões financeiras”.

A UFF não dá estrutura, ambiente para o estudante permanecer e digo isto para além das questões financeiras. O estudante está tentando uma inclusão mal feita e isso consegue ser pior que uma exclusão, porque proporciona uma experiência horrível. No meu caso, no primeiro período, foi um período difícil de adaptação ao mundo universitário. Eu consegui me adaptar, mas eu acho que a maioria não, a maioria não leva isso de uma forma tão leve ou não conseguem superar certas situações. Eu acho que a UFF tenta incluir por essas medidas, por essas cotas, só que não dá a mínima estrutura, não proporciona um ambiente para que a pessoa se mantenha aqui e eu nem me refiro à questão financeira, porque essa já é um grande problema, tentar se manter aqui; eu digo mesmo pelo ambiente que censura na forma de escrita, que te bota para ler textos de 200 páginas que você, que vem de uma escola estadual, nunca teve esse hábito de leitura; que te coloca para ler textos em inglês no primeiro período; eles partem do pressuposto que se você entra aqui, com 17 anos, já tem que saber inglês.” Disponibilidade de hora, todo mundo tem que ter hora para estar aqui o dia todo. E quem trabalha? (Informação verbal)

Conclusão

Para além do debate de reparações históricas, o que queríamos demonstrar no presente trabalho é que o racismo, o preconceito a partir da marca de cor, irá operar as relações sociais, demarcando o lugar do negro e sua difícil ascensão social na sociedade brasileira.

O racismo como a crença na hierarquização das raças, a partir de características físicas ou biológicas e a raça como construção política e social, explicam as questões históricas de desigualdades socioeconômicas da população negra.

Frente ao racismo brasileiro velado, camuflado através do mito da democracia racial levado à cabo como política de Estado por governos brasileiros, o movimento negro protagoniza ao longo da história nacional a denúncia da falácia brasileira de harmonia e igualdade entre as raças, culminando entre outros avanços nas políticas de ações afirmativas de reserva de vagas nas instituições de ensino superior.

A democratização do acesso ao ensino superior colocará estudantes negros, outrora à margem das políticas de educação, agora dentro de um espaço historicamente elitista e branco. A pauta do acesso foi superada, mas novos desafios são colocados para a promoção da equidade para com a população negra.

As políticas de Assistência Estudantil existente na universidade não dá conta da demanda apresentada. Isto é notório, mas para além dos recursos financeiros que são ínfimos diante dos desafios, outros pontos frágeis estão presentes, como o cunho universalista implementado pelas instituições federais de ensino superior.

Na universidade objeto, a mesma não tem nenhum cuidado com a temática, ela não faz nenhum recorte étnico em seus programas sociais, não acolhe e não recepciona, os estudantes

cotistas são inseridos numa lógica de “exclusão.”

A grande demanda e escassos recursos se colocam como obstáculos de ordem objetiva à permanência do estudante cotista, mas outras questões se colocam na emergência desses estudantes: o espaço que não acolhe, o espaço que isola, o espaço que expulsa.

Diante disto, os estudantes cotistas negros criam estratégias de permanência. De acordo com as entrevistas realizadas, estas estratégias passam pelo apoio familiar, por mecanismos de poupança de dinheiro para passagens ou alimentação, e até mesmo a opção de ficar o dia todo na universidade para estudar. Entendemos que as falas se convergem em um ponto comum: a luta pela permanência.

As falas dos entrevistados são concisas quanto ao acolhimento ofertado pela Instituição. Não há qualquer acolhimento ou orientação, são jogados “à própria sorte”. O caráter universalista das políticas adotadas pela Universidade objeto aparece aqui como mais uma barreira a ser ultrapassada para a efetivação das ações afirmativas, ademais, a simples e cega meritocracia ainda se coloca de forma muito presente, principalmente quanto às oportunidades acadêmicas e às relações entre aluno e professor.

Os cotistas vivenciaram em seu cotidiano acadêmico violência simbólica e racismo institucional oriundas das desigualdades socioeconômicas e raciais. Valentin (2012) destaca como pode ser nocivo ao estudante cotista a adoção da política de ações afirmativas no sentido de assimilação, em que o estudante cotista deve a todo tempo tentar tornar-se o outro, assimilar aquela cultura socialmente construída como dominante.

Ademais, as falas de não pertencimento e a “auto exclusão” se repetiram nas entrevistas. A questão da inserção no espaço acadêmico parece pesar de sobremaneira sobre os cotistas, a diferença vai perpassar não somente por questões socioeconômicas, mas também por raça, gênero e visões de mundo, ou a subjetividade condicionada de cada um, que Bourdieu denomina de *Habitus*; vai produzir o comportamento de cada um naquele espaço, que até então era “estranho” a si.

As reservas de vagas são um marco para a democratização do ensino superior, mas entretanto novas linhas devem ser escritas na história da política de educação brasileira. Ao longo de todo texto trabalhamos e entendemos que as ações afirmativas não se encerram no ingresso, novas questões se apresentam e para o horizonte é necessário que novas demandas se apresentem, pois, para além de entrar, ficar e concluir, a ascensão social da população negra é o horizonte a ser alcançado.

Referências bibliográficas:

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano nacional de educação e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de Julho de 2010 – **Dispõe sobre o programa Nacional de**

Assistência Estudantil – PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. - **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 – **Estatuto da igualdade Racial.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.html>

BRASIL. Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 - **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.html.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. ADPF 186 de 2012. **Rel. Ricardo Lewandowski.** Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>.

ALCANTARA. Maria das Graças A. dos S. **Estudantes Cotistas: limites para permanência e conclusão do curso superior na UFF.** disponível em: http://www.ichs.uff.br/wp-content/uploads/2016/01/TFC_MARIA-DAS-GRA%C3%87AS-ALCANTARA.pdf.

AZEVEDO. Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco; o negro no imaginário das elites – século XIX.** Rio de Janeiro: Paz e terra. 1987.

BOURDIEU, Pierre. **L'illusion biographique. Actes de la Recherche em Scieences Sociales** (62- 63):69-72, jun 1986;

BUENO, José Lino Oliveira Bueno. A evasão de alunos. (in) **Revista Paidéia**, FFCLRP – USP. Ribeirão Preto, n. 5. Agosto 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/issue/view/3802>.

CARNEIRO, Sueli. A batalha de Durban. (2002) In: **Revista Estudos Feministas.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100014>.

CIRO S. Cardoso Flamarion; (Org); Hebe Maria Mattos de Castro; João Luis Ribeiro Fragoso, Ronaldo Vainfas. **Escravidão e Abolição no Brasil: novas perspectivas.** Rio de Janeiro; Jorge Zahar Editor. 1988.

CUNHA, Olívia Maria Gomes da.; GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil – Rio de Janeiro:** Editora FGV. 2007. 452p.

- DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. (2007). In: **Revista Tempos**. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?p=966>.
- DUARTE, R., Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, GEORGE (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, pag. 64-89; Introdução; Acertos Categroriais; Sujeito e Objeto – pag. 7-34;
- GOMES, Nilma Lino O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política & Sociedade** – Vol. 10 nº 18 abril de 2011 (pag. 133- 154).
_____, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33. Nº 120, jul-set, 2012.
- HALL, Stuart. Perturbando a Linguagem de “Raça” e “Etnia”. (In) **Da Diáspora** : Identidade e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p: 65-69.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. 2. Ed. 316 p.
- THEODORO, Mário et al(org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil** : 120 anos após a abolição / – Brasília : Ipea, 2008. 176 p. : gráfs., tabs Disponível em: : http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5605.
- MAYORGA, Claudia e SOUZA, Luciana Maria de. **Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco**. Rev. psicol. polít. [online]. 2012, vol.12, n.24, p. 263-281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2012000200006
- MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva**. Petrópolis: Vozes, 2009. Apresentação; Introdução; capítulo I – pag. 7-42.
- MORAES, Vera Lucia Martins de. **O pensamento científico de Nina Rodrigues e a construção dos estereótipos com relação ao negro**. Dissertação de mestrado – PPRER - Centro federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. 2014.
- MUNANGA, Kabengele Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. **Cadernos PENESB**, Número 5. Niterói: EDUFF, 2004, pag:15-35

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & a Educação.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 128p.

OLIVEIRA, Edmundo Alves de; FALAVINHA, Diego Hermínio Stefanutto. **Breves anotações sobre as ações afirmativas:** Conceito, abrangência e o princípio da igualdade. Disponível em: http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?artigo_id=7862&n_link=revista_artigos_leitura.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** (2010) disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>

Pereira, Amílcar Araújo. **O mundo negro:** a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). Tese de doutorado – Universidade Federal Fluminense, Instituto de ciências humanas e filosofia, Departamento de história, 2010.

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico:** balanços e perspectivas. Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdf.

Rocha, Cármem Lúcia Antunes. Ação afirmativa : o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de informação legislativa**, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996 Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/176462>.

SANTOS, Ricardo Augusto dos. O plano de Educação Higiênica e Belisário Penna. 1900-1930. 2011, **Dynamis**, 2012; 32 (1): 45-68. Disponível em: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362012000100003.

SILVA, Anderson Paulino; Brandão, André, Marins, Mani Tebet A. de. **Educação Superior e relações raciais.** Niterói: EdUFF, 2009. 212 p.

SILVA, Joselina da; PEREIRA, Amauri Mendes. **Olhares sobre a mobilização brasileira para a III Conferência Mundial contra o Racismo, a discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas.** Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares – MinC; Belo Horizonte: Nandyla, 2013.

SOUSA, Neusa Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. Coleção Tendências; v. 4.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas:** uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre , n. 16, p. 20-45, Dec. 2006 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=en&nrm=iso.

SOUZA, Mário. Racismo Como Instrumento Epistemológico e Político Para o Entendimento da Situação da População Negra na Sociedade Brasileira. **Revista da ABNP**, v. 6, n. 12 • nov. 2013–fev. 2014 • p. 06-19. Disponível: <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/413/286>

TEIXEIRA, Moema De Poli. **Negros na Universidade**: Identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TENÓRIO, Robinson Moreira; REIS, Dayane Brito. **Ações afirmativas e estratégias de permanência no ensino superior** (2008) disponível em: http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/grupos_de_trabalho/trabalhos/GT%2032/dyane%20brito%20reis.pdf.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ**: os desacreditados e o sucesso acadêmico / Daniela Frida Drelich Valentim; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2012. 234 f. Tese (doutorado) –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.



A realidade da comunidade negra é marcada por relações de poder e movimentos emancipatórios que engendram urdiduras resultantes de complexos processos históricos no Brasil. Desde os enfrentamentos conflagrados no interior do sistema colonial até as contradições das Repúblicas, o ser negro tem sido alvo de constantes práticas racistas que, perenizadas e naturalizadas ao longo do tempo, forjam um contexto de subalternidade. Todavia, ao contrário do que por muito tempo sugeriu a historiografia, a resposta da comunidade negra a estas circunstâncias foi o entrave de lutas sociais que persistem até os nossos dias. Conferindo aos afro-brasileiros o protagonismo de suas conquistas.

É diante desta realidade conflituosa que se ergue as políticas de ações afirmativas no Brasil. Tendo o ativismo negro brasileiro, influenciado pela organização afro-estadunidense, apontado a “reparação histórica” enquanto pauta unificadora no combate ao racismo, somado aos encaminhamentos da Conferência de Durban (2001), as políticas de ações afirmativas tornaram-se possibilidades para redução das desigualdades raciais. Dessa forma, as universidades saíram na frente, utilizando de sua autonomia para instituir, cada uma a sua maneira, ações afirmativas em benefício de grupos historicamente marginalizados na sociedade.

No entanto, somente uma década mais tarde que foi oficialmente instituído por lei o texto que regulamenta as ações afirmativas nas instituições federais de ensino (nº12.711/12). Fazendo desta conquista, um movimento que nasce do ativismo negro, se concretiza pelas/nas universidades e constrange uma tomada de posição por parte da política institucional.

Marcada por polêmicas, polarizações, discriminações e disputa de narrativas, a reserva de vagas aos pretos, pardos e indígenas (PPI) foi, num primeiro momento, apelidada pejorativamente de “Lei de Cotas”. Entretanto, o Movimento Negro, juntamente com pesquisadores, defensores dos Direitos Humanos e demais agentes sensíveis a causa, apropriaram-se da expressão resignificando-a: atribuindo um sentido positivo a expressão “cotas”. Sendo amplamente utilizada nas discussões que englobam ações afirmativas e seus desdobramentos no país.

Até aqui fica evidente a longa e conturbada trajetória de efetivação das cotas no Brasil. Certamente, esse processo não se difere tanto de outras ações que tiveram de ser tomadas e sustentadas pela comunidade negra no percurso da História. Porém, no que se refere a questão em análise, entendemos que vivenciamos outro tempo. No qual, dado as novas relações de poder (FOUCAULT, 1979) e as diferentes configurações sociais (ELIAS, 2001), exige dos investigadores um alargamento dos objetos de pesquisa, de modo que possibilite a inserção de questões que melhor atendam as demandas do nosso tempo.

Desse modo, a partir de relatos de estudantes negros cotistas dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), evidenciaremos a realidade em que estes indivíduos

estavam inseridos antes de se matricularem no ensino superior e quais as mudanças ocorridas a partir do contato com a vida acadêmica.

Para uma análise assertiva sobre políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, se faz necessário considerar todos os aspectos envolvidos nesta temática. Por isto, é preciso romper com as análises exclusivamente quantitativas, nas quais os estudantes são reduzidos a números, gráficos e outros indicadores de natureza exclusivamente técnica.

Pensando nisto, elaboramos um roteiro de entrevistas que priorizou identificar o perfil dos estudantes que fazem uso da política de ações afirmativas, explorando a realidade histórico-social desses indivíduos. As questões perpassaram pela família, escolas, vínculos empregatícios, atuação política e atividades acadêmicas. Tendo como foco o caminho desses estudantes para chegar até a universidade e suas percepções acerca da instituição e o programa de ações afirmativas.

Anna Luiza Rodrigues Félix, nascida em Uberlândia/MG, é filha de pais pastores evangélicos. Ao longo de sua juventude a discente sempre teve muitas dúvidas quanto ao ingresso na universidade. Questionamos se durante os ciclos da educação básica ela pensava em cursar ensino superior. Apesar de suas particularidades, tal como veremos, a resposta de Anna Luiza reflete um pensamento comum entre os estudantes negros do ensino fundamental e médio.

Eu sempre tive muita dúvida do tipo... será que eu vou conseguir entrar na faculdade? Será que eu vou conseguir não reprovar? Porque eu sempre tive dificuldade em muita matéria como Matemática, Biologia... tudo o que não era 'Humanas' eu tinha muita dificuldade [risos]. Então, assim, eu sempre fiquei muito na dúvida: Será que vai mesmo? (ENTREVISTA, 2018 – 12:48)

A fala da discente revela a tensão vivenciada por estudantes em fase de conclusão da educação básica. Tendo em vista a eminência do encerramento dos ciclos educacionais, muitos começam a pensar sobre quais serão os próximos passos a serem dados. Todavia, mesmo com as dificuldades, Anna Luiza sempre foi incentivada a continuar nos estudos pelos pais. A estudante coloca este fato como crucial para que hoje, ela esteja cursando graduação em universidade pública.

Anna estudou na Escola Estadual Enéas de Oliveira Guimarães, localizada no centro de Uberlândia/MG. Acompanhando os resultados da instituição, pode-se afirmar que a discente usufruiu de um bom ensino para sua formação escolar. Certamente, a escola enfrentava alguns problemas. No entanto, comparado a outras instituições da rede pública, é preciso reconhecer que esta escola distingue dos demais estabelecimentos educacionais.

Quando abordado as vivências na escola, a graduanda aponta para situações de tensões cotidianas afirmando que “lá aconteceram muitas coisas chatas” (12:57). Porém, a medida em que desenvolvemos a conversa acerca do ambiente escolar, Anna decide compartilhar uma das violências que sofreu.

Não foi assim... 'nossa, um problemão! Ai, todas as vezes que eu lembro disto começo a chorar [pausa] [informamos que não há necessidade de continuar e oferecemos água] Tá tudo bem... Ai, porque é muito complicado... porque enquanto criança,

menina, preta e pobre, a gente sempre tem aquela professora meio de classe média que aproveita pra tirar uma casquinha, né!? Fazer graça, sabe!? E, muitas vezes ela me questionava e falava que, tipo assim, porque na época eu usava trančinhas (...). Eu sempre tive muita dificuldade em matemática. Ela falava assim: “É esse cabelo seu aí, essas trança que deve tá atrapalhando você pensar direito pra fazer esses negócio”. Isso é uma coisa que eu lembro sempre quando alguém me pergunta assim: “foi difícil chegar aqui [na universidade]?” Aí eu lembro disto, eu lembro de várias coisas que aconteceram... (ENTREVISTA, 2018 – 13:14)

Certamente, não existem dúvidas quanto a gravidade da situação suportada pela entrevistada. Todavia, o que mais nos chama atenção no relato da graduanda, é o fato de a mesma iniciar a história, buscando, ainda que sem intenção, minimizar a situação compartilhada, com a frase “não foi assim: nossa, um problemão!”. Este sintoma é percebido também, na afirmativa “eu sempre tive muita dificuldade em matemática” que, aparece, um tanto quanto desconexa em meio ao relato de violência, como forma de encontrar motivos que, *grosso modo*, justifiquem tal intimidação.

Indubitavelmente, devemos levar em consideração o instante de tensão vivenciado pela entrevistada ao se dispor em realizar o relato. Todavia, estas observações não podem deixar de integrar as análises deste trabalho, uma vez que refletem o pensamento de muitas pessoas que enfrentaram situações semelhantes.

Todo o contexto, nos conduz a recorrer aos estudos elaborados pelas pesquisadoras Cecília Azevedo Lima Collares (FE/UNICAMP) e Maria Aparecida Affonso Moysés (FCM/UNICAMP) que, apesar de abordarem a patologização da Educação (1994), nos serve como base para entender que, em situações como a vivenciada por Anna Luiza, *o sistema sociopolítico é praticamente desresponsabilizado, em uma concepção funcionalista bastante bem-elaborada e eficiente. Eficiente a ponto de terminar pela culpabilização da vítima, segundo RYAN (1976), e de conseguir que a própria vítima se considere culpada*¹⁴⁵.

Anna Luiza prossegue o seu relato afirmando que os demais anos escolares também foram marcados por opressões que resultavam em dúvidas quanto sua capacidade cognitiva e a fazia sentir mal consigo mesma. A discente destaca o segundo ano do ensino médio como o mais difícil. Porém, ao perceber que as coisas sempre eram mais difíceis para ela, Anna Luiza tomou a decisão de ingressar no ensino superior como forma de mostrar para aqueles que lhe causavam mal o quão distante ela podia ir. Hoje, quando olha para trás e recorda das dificuldades econômicas e sociais que teve de enfrentar para alcançar o ensino superior, a discente se surpreende com sua trajetória e almeja ir mais longe, pensando, inclusive, dar continuidade as suas pesquisas, no mestrado e doutorado.

A voz histórica de Anna Luiza Rodrigues Félix, ecoa com o som de muitas outras vozes que também representam a superação das estruturas excludentes da educação básica e dos obstáculos encontrados ao longo de sua trajetória para chegar até a universidade. Apesar das

145 COLLARES, C. A. L., & MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico.** Publicação Série Ideias, 23 (25-31). São Paulo: FDE, 1994. Para maiores informações sobre culpabilização da vítima confira RYAN, W. **Blaming the victim.** New York: Vintage Books Edition, 1976.

dificuldades, Anna Luiza conseguiu utilizar dos poucos recursos e das oportunidades que lhe apareceram, enquanto instrumentos para acesso ao universo acadêmico.

Mesmo com as diferenças culturais, políticas e geracionais em relação a seus pais, a discente reconhece o apoio deles como também de toda sua família para que fosse possível propiciar a graduanda em História, a oportunidade de integrar o quadro de brasileiros que representam os primeiros integrantes da família a cursar o Ensino Superior. Às transformações ocorridas depois do ingresso na universidade, como também a atuação de Anna Luiza no ambiente acadêmico, serão mais bem explorados adiante. Nesse instante, vamos nos lançar ao conhecimento da trajetória trilhada pelos demais entrevistados.

Nascida também em Uberlândia/MG, Kárita Darc Machado cresceu no Bairro Santa Luzia, localizado na região Sul da cidade. Seu pai trabalha com venda de pneus e sua mãe na área de produção. Atualmente, cursando graduação em Filosofia, a discente conviveu com seus pais e dois irmãos mais velhos ao longo da maior parte de sua vida. No total, eram 5 (cinco) pessoas em casa. Kárita frequentou educação básica integralmente em escolas públicas. Passou por momentos de dificuldades, incertezas, mas trilhou seu caminho em direção a universidade.

Quando questionada sobre a realidade familiar, a discente afirma que *ao mesmo tempo que teve condições boas, também passou por muitos apertos* (12:23). Kárita continua dizendo que a família nunca passou fome, mas que *já chegou a tempos extremos, [em que] as coisas já ficaram muito difíceis* (12:38).

Kárita começou a trabalhar quando ainda cursava a educação básica. Entrou como “menor aprendiz” numa empresa de *Call Center*, onde ocupava a função de atendente de telemarketing, escalada no turno da noite. Depois, atingida a maioridade, trabalhou como operadora de caixa numa rede de hipermercados. Nesse tempo, quando ainda cursava o 2º ano do Ensino Médio, conseguiu uma oportunidade de trabalho em Brasília/DF. Por isso, mudou-se para a capital. No Distrito Federal, trabalhou num salão de beleza, sem carteira assinada, no qual acabou por se profissionalizar na área de estética e beleza.

Preocupada com sua formação educacional, Kárita procurou concluir o Ensino Médio. Por causa do trabalho, matriculou-se no programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Assim, trabalhava durante o dia e frequentava as aulas no noturno. Depois de um ano na capital, a estudante retornou para sua cidade natal. De volta a Uberlândia/MG, a discente foi trabalhar na função de auxiliar de atendimento em outro hipermercado da cidade. Decorrido mais um ano, retornou para Brasília/DF onde começou a trabalhar como vendedora numa empresa que prestava serviços terceirizados para um banco.

Foi bem legal, nesse ano eu realmente conheci Brasília. Porque na primeira vez que eu fui morar lá, como eu trabalhava num salão de beleza que era perto de casa, eu ficava muito nesse trajeto, então eu rodava muito pouco lá. Da outra vez que eu fui, eu fui trabalhar de vendedora em lojas. Então, assim, eu ia em todos os lugares. Aí eu passei realmente a conhecer Brasília. (ENTREVISTA, 2018 – 22:19)

Nesse ponto, surge um aspecto interessante na trajetória de Kárita. O trabalho assume

características múltiplas que superam a finalidade econômica. Levando em consideração que o Distrito Federal é uma região turística, naturalmente, as pessoas que visitam ou frequentam a capital, anseiam por desfrutar dos espaços urbanos. Porém, uma vez que Brasília se configura como uma das áreas mais elitizadas do país, não são todas as pessoas que tem condições de acessá-la. Esta situação, acaba por refletir na desigualdade existente entre o chamado Plano Piloto e as regiões do entorno¹⁴⁶.

Esta análise é importante para nós, pois atinge diretamente a realidade em que Kárita Darc estava inserida quando residia em Brasília/DF. Na primeira vez em que a discente morou na capital, esteve restringida a espaços específicos da cidade, frequentando somente os lugares próximos de onde morava. Apesar desta primeira experiência ter sido significativa para a entrevistada, não é apresentada com o mesmo entusiasmo percebido quando abordado a segunda vez em que a discente residiu na capital.

Todo esse contexto, nos serve para ilustrar o fato de que mesmo Kárita Darc tendo mudado de sua cidade natal em busca de outras possibilidades, a discente permaneceu exposta a uma realidade de exclusão que, tal como temos percebido, é marcante na vida de muitos dos estudantes que utilizam das ações afirmativas no Ensino Superior. Desse modo, dentre as dificuldades que teve de enfrentar, Kárita precisou se submeter a exploração das relações de trabalho e a falta de acesso à cidade, agravado pelas violências do ambiente escolar,¹⁴⁷ como forma de se manter em Brasília/DF.

Assim que o projeto em que Kárita trabalhava encerrou, a mesma retornou para Uberlândia/MG, onde, desde então, tem residido. Teve conhecimento do Sistema de Seleção Unificado (Sisu), por meio de uma amiga cabelereira que trabalhou com ela quando ainda morava na capital. Na ocasião, a filha desta companheira de profissão havia conseguido ingressar na Universidade de Brasília (UnB), utilizando da política de ações afirmativas. Kárita compartilha que na época, não conhecia as modalidades e os procedimentos de ingresso nas universidades públicas. Por esse motivo, a partir do instante em que se inscreveu no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a discente foi descobrindo estas informações de acordo que avançava no processo seletivo.

Tendo sido aprovada para o curso de Graduação em Filosofia, Kárita Darc Machado, na condição de mulher, negra e LGBT,¹⁴⁸ conseguiu romper com parte da estrutura¹⁴⁹ que conjecturava outros caminhos, possivelmente, distantes da academia. Tornando-se, assim, a primeira de sua casa a cursar Ensino Superior.

Outro graduando que também integra nosso grupo de entrevistados, Lucas Guzzo dos Santos, nasceu em Cosmópolis, no interior do Estado de São Paulo. O município faz parte de duas

146 Para maiores informações NUNES, B. F.; COSTA, A. **Distrito Federal e Brasília: dinâmica urbana, violência e heterogeneidade social**. Cadernos metrópole 17. pp. 35-57 1ºsem., 2007.

147 Ver SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.

148 Sigla que corresponde aos integrantes da diversidade sexual e gênero: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais e Travestis. No caso, a entrevistada encaixa-se na letra “B”, explicada na de nº4.

149 Consideramos os estudos publicados em ALMEIRA, Sílvia. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

grandes regiões de influência: Campinas/SP e Paulínia/SP¹⁵⁰. O Bairro onde morava, chamado Jacinto Hackel Fren Aun (em homenagem a um médico local), é localizado numa região periférica da cidade.

A mãe de Lucas trabalha cuidando de crianças e com serviços domésticos. O pai é operário numa refinaria de petróleo localizada em Paulínia/SP. O discente morava com os pais e seu irmão. No total, eram 4 (quatro) pessoas em casa. Durante o período em que cursava a Educação Básica, o pai passava a maior parte do tempo viajando por causa do trabalho. Inclusive, por um determinado período, a família precisou se mudar para o Estado da Bahia (BA) por causa do trabalho do pai. Residiram no Nordeste por 4 (quatro) anos e, depois, retornaram para Cosmópolis/SP, devido ao pai ter conseguido ser transferido para Paulínia/SP. Apesar de os pais não terem tido oportunidade de concluir a educação básica, Lucas recorda que eles sempre o incentivaram a prosseguir com os estudos e, por esse motivo, desde adolescente já sonhava em cursar uma faculdade.

A mãe de Lucas procurou matricular os filhos em instituições que *apesar de públicas, eram consideradas escolas-modelo* (9:32). Dessa forma, os estabelecimentos de ensino frequentados pelo graduando ao longo da educação básica, sempre foram bem estruturados e com bons profissionais. Todavia, o discente reconhece que teve *sorte* de ter desfrutado de espaços de formação de excelência.

A escola aonde eu fiz o ensino de 5ª à 8ª série, foi a primeira escola em Cosmópolis a disponibilizar uma biblioteca multimídia e um teatro. Foi a que levou o teatro para minha cidade. Inclusive, o espaço do anfiteatro da escola recebia, e recebe até hoje, espetáculos teatrais, espetáculo de dança, espetáculo de música, muito da questão cultural... não só para a escola como também para a sociedade de fora. E assim, para mim foi muito bom porque eu pude ter contato tanto com professores muito bons que, foi inclusive, uma das coisas que me deram exemplo, sabe!? Que eu falei “nossa, eu preciso ser alguém igual a esta pessoa!” Que, foram, assim, incríveis para mim. E a estrutura que eu tive das escolas... eu nunca estive numa escola precária. (ENTREVISTA, 2018 – 9:28)

Além disto, Lucas Guzzo foi beneficiário de um programa do Governo de São Paulo que o possibilitou cursar inglês e espanhol. O jovem teve a oportunidade de concluir o Ensino Médio sem precisar trabalhar. Assim, gozou de tempo para se dedicar aos estudos e se preparar para a universidade. Antes de ser aprovado para o curso de Letras na UFU, Guzzo chegou a se inscrever no ENEM por duas vezes. Porém, em ambas ocasiões não pôde realizar a prova. Todavia, Lucas já tinha conhecimento sobre a existência da universidade pública e conhecia, vagamente, sobre as vagas reservadas aos negros nos processos de ingresso nas instituições de ensino superior.

Tendo concluído o 2º grau escolar, a realidade de Lucas se aproxima mais dos demais estudantes cotistas, uma vez que precisou se vincular ao mercado de trabalho formal. O discente começou trabalhando como operador de *telemarketing* numa empresa de *Call Center*, depois, assumiu a função de *BackOffice*. Posteriormente, foi vendedor numa banca de revistas e, por fim, assistente de logística em outra empresa. Guzzo compartilha que de todos os lugares por onde passou, o último foi o que lhe ofereceu melhores condições de trabalho. Isto porque como o

150 Para saber mais: <http://cosmopolis.sp.gov.br/>. Acessado em 28 de maio de 2018.

serviço exigia habilitação em língua estrangeira, era mais bem remunerado.

Entretanto, Lucas permaneceu focado na formação superior. Para isto, ingressou numa instituição privada, onde cursou Comunicação Social com habilitação em Propaganda e *Marketing*. Porém, o que mais lhe chamava atenção era o uso da linguagem e suas abordagens, o que de acordo com o entrevistado era pouco explorado no curso escolhido. Por isto, constatando que a proposta não era a melhor para ele, o jovem trancou a faculdade, se inscreveu no ENEM pela terceira vez. Conseguiu realizar a prova e utilizou a nota para ingressar no Programa de Graduação em Letras na UFU.

Nesse ponto, percebemos que apesar da situação de pobreza vivenciada pelo discente, a trajetória de Lucas Guzzo diferencia-se da realidade de grande parte dos demais estudantes cotistas. Isto, porque com as oportunidades que lhe foram dadas ao longo de sua vida, foi possível ao jovem traçar outras perspectivas. Mesmo que Lucas tenha vivido com as coisas *sempre muito contadas e sem excessos* (22:22), ele reconhece que os recursos que lhe foram disponibilizados, sobretudo, por seus pais, foram essenciais para sua formação e êxito nos mais variados sentidos. Fazendo um diagnóstico sobre a formação de Lucas, nota-se que as escolas onde estudou, somada a qualidade dos profissionais em Educação, mais a chance de estudar dois idiomas e o fato de concluir a educação básica sem precisar trabalhar, são diferenciais relevantes.

Mesmo eu vindo de uma área periférica, eu sempre via que dos meus pais partiam certo tipo de disponibilidade ou de incentivo, que vários amigos meus não tiveram. E vários amigos meus que eram pretos, que realmente 'tavam' ali sempre trabalhando, desde o ensino médio trabalhando... eu tive a sorte de concluir o Ensino Médio sem precisar trabalhar, coisas que eu via que meus amigos não faziam, sabe!? Porque tinham [que fazer] bicos, tinham que trabalhar... Que já 'tavam' sabendo que o ensino médio era 'pra' concluir pra poder ter um emprego registrado, uma coisa assim. E eu já tinha outras perspectivas porque meus pais me davam essa liberdade de ter uma outra perspectiva. Eu via que não era uma questão do próprio preto querer ou não, tinha a questão do precisar, sabe!? Do rápido! Do precisar parar de ser uma despesa na casa e ser uma renda a mais. (ENTREVISTA, 2018 – 19:14)

Lucas Guzzo, apesar das oportunidades que usufruiu, enfrentou as estruturas que lhe apontavam para outra direção, que não era a universidade. Na condição de jovem, negro, gay, pobre e periférico, enfrentou as dificuldades de sua realidade. Ao ingressar na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), o discente rompeu com muitas das dúvidas que o afligiam na Educação Básica, tornando-se o primeiro de sua família a cursar Ensino Superior.

Nosso último entrevistado que integra esta pesquisa, é também do curso de graduação em Filosofia. Pablo Silva Prado, nascido em Varginha, região sul do Estado de Minas Gerais, cursou parte do Ensino Fundamental na rede privada, por meio de concessão de bolsas e todo o Ensino Médio na rede pública. O discente é filho de pais autônomos que trabalham com vendas de produtos de baixo custo num camelódromo. O jovem cresceu no Bairro Jardim Sion, área pobre de Varginha/MG, marcada pela *alta incidência de crimes e o tráfico de drogas* (16:43).

Pablo morava com os pais e seu irmão gêmeo. No total, eram 4 (quatro) pessoas na casa. Ainda que numa realidade de muitas restrições, seus pais, sem o ensino básico completo, sempre o incentivou a prosseguir com seus estudos e mudar a realidade em que estavam inseridos. Por esse motivo, conseguiram descontos numa escola particular para ambos os filhos. Porém, devido

as dificuldades financeiras, foi preciso transferi-los para a rede pública de ensino.

Durante sua adolescência, a mãe de Pablo foi diagnosticada com esquizofrenia. Por esta razão, seu pai optou pelo divórcio. Na ocasião, a mãe que ficou com a guarda dos filhos. O discente recorda que nesse tempo a situação piorou dentro de casa. Enquanto estavam sob responsabilidade da mãe, tiveram o fornecimento de água e energia elétrica suspensos, – precisando contar com ajuda de vizinhos – e, chegaram a ser despejados. No decorrer de todas estas circunstâncias, é de se esperar que a instabilidade vivenciada dentro de casa refletisse no processo educacional dos filhos. Além disto, a escola configurava-se enquanto um espaço de outras violências que apontam para as práticas de racismo e discriminações correlatas que, permaneceram mesmo com a transferência para a rede pública.

Depois que eu fui para a escola pública, também foi muito difícil a adaptação, porque, apesar de ter vários alunos negros na escola pública, o racismo ainda acontecia na escola, dos colegas, para os colegas, então, acho que todo esse processo afetou muito minha formação pessoal, como eu me enxergo e muitos problemas que depois foram aparecendo sobre mim. (ENTREVISTA, 2018 – 21:58)

Ao abordarmos a transferência de Pablo para uma instituição pública de ensino básico, o jovem destaca que no início, percebia uma diferença no ensino entre os estabelecimentos educacionais da rede privada em relação a rede pública. Por ter vindo de um colégio particular, o discente afirma que,

No começo do Ensino Médio eu sentia que eu tinha uma certa vantagem referente aos alunos que estavam na escola [pública]. Porque a maioria deles tinham estudado em escola pública todo o período, toda formação educacional. Só que esta bagagem... ela esgota, né!? Como eu não terminei nem o fundamental lá [na escola particular], chega um momento que essa bagagem não comportava mais, e aí eu comecei a sentir as dificuldades. (ENTREVISTA, 2018 – 24:59)

Por esse motivo, apesar de Pablo afirmar ter tido uma “vantagem/bagagem” em relação ao ensino disponibilizado na escola pública de sua cidade, o mesmo teve dificuldades com o conteúdo exigido no ENEM/Sisu. Nesta época, o jovem já conhecia as ações afirmativas no Ensino Superior, por meio de uma professora de filosofia da escola que acabou se tornando uma amiga. Além disto, a escola chegou a realizar um debate sobre “Cotas”. Porém, que se restringia na enquete sobre quais pessoas eram “contrárias” e quais eram “favoráveis” a política, sem aprofundamento e/ou maiores problematizações.

O discente compartilha que, dado a forma descuidada em que a questão da reserva de vagas foi abordada quando cursava o Ensino Médio, chegou a ter dúvidas se deveria optar pelas ações afirmativas, uma vez que se sentia diminuído por esta modalidade de ingresso. Contudo, ao concluir o 2º grau, Pablo Silva Prado conseguiu alcançar a média necessária para ingressar no curso de Graduação em Filosofia da UFU, utilizando da reserva de vagas garantidas pela Lei 12.711/2012. Sendo o primeiro de sua família a ingressar na faculdade.

Olhares sobre a vida acadêmica: atuação, desafios e perspectivas dos estudantes entrevistados

A universidade configura-se enquanto um espaço de múltiplas possibilidades. Depois do ingresso no mundo acadêmico, muitas transformações são percebidas na vida dos indivíduos. Mudanças que vão para além do saber acadêmico-científico. Como, por exemplo, a aproximação

com a diversidade das manifestações culturais, ligação com uma consciência identitária, formação de um pensamento crítico, construção de novos nichos sociais, viabilidade de viagens, atuação política, dentre outros itens. Todo esse contexto, faz com que a universidade assuma uma importância que supera as salas de aulas, uma vez que dispõe de recursos que reflete na vida dos acadêmicos nos mais variados sentidos.

Retomando as entrevistas realizadas, Anna Luiza Rodrigues, compartilhou que no primeiro ano do curso, enfrentou muitas dificuldades de adaptação. Por esse motivo, chegou a pensar em *desistir e largar tudo* (2:32). Porém, por causa de sua proximidade com uma professora do Instituto de História e os diálogos ocorridos entre elas, Anna conseguiu se organizar e optou por continuar cursando a graduação.

Do conjunto de dificuldades enfrentadas pela discente, uma delas foi com a escrita. Por esse motivo, a jovem acabou se fechando para o curso. Dessa forma, Anna Luiza se viu diante de uma situação inusitada, na qual, apesar de cumprir com as atividades, sentia-se bloqueada para entregá-las aos professores.

Eu tive muita dificuldade de fazer as provas e entregar. Então, eu fazia todas as provas, mas eu não entregava. Porque eu tinha muito medo de ser julgada. Aí eu passei um ano, a metade de 2015 e o 1º semestre de 2016, com um monte de provas em casa e não entregava. (ENTREVISTA, 2018 – 2:41)

Diante desta situação, surge uma questão que se refere a relação dos estudantes cotistas com o ambiente acadêmico. A jovem não deixava de realizar as atividades propostas, mas o *medo de ser julgada* fazia com que ela não as entregasse. Mesmo que os trabalhos estivessem prontos. Foi o fato de a discente ter encontrado apoio em uma das professoras do curso, que contribuiu para esta dificuldade ser superada. Contudo, é importante destacar que nem todos os estudantes cotistas contam com este tipo de auxílio.

Quando questionada sobre as atividades que a jovem desempenha na universidade, Anna Luiza nos conta que participa das Assembleias Estudantis, joga basquete e handball pela Associação Acadêmica de Atletica de seu curso e integra o coletivo feminista de mulheres negras *Bonecas de Pixe*, além de se dedicar aos estudos. Anna Luiza acrescenta ainda que, depois de ter ingressado na universidade, conseguiu romper com muitos dos dogmas cristãos que trazia dos ensinamentos de casa. Elencamos esta informação aqui, pois, tal como colocado pela entrevistada, este representa um momento significativo em sua vida.

Eu comecei a ver que o mundo é muito mais do que eu vivia. As coisas não são daquele jeito, sabe!? E tipo assim, eu comecei a me experimentar num mundo diferente, de uma forma diferente e comecei a fazer coisas diferentes. Comecei a sair mais, porque eu nunca tinha saído. 'Pra' você ter noção, eu entrei na UFU em 2015, eu fui no bar esse ano! Em 2018! Por causa da "Recepção dos Bichos" [um evento do curso]. Então, tipo assim, são coisas muito pequenas, sabe!? Por exemplo, 'tá' tudo bem se você quiser fazer um acompanhamento com uma terapeuta. Isto, 'pra' eles, é uma coisa que tá assim... fora de cogitação. Então, assim, coisas simples, começaram a fazer parte [da minha vida] e eu comecei a ver que era tudo bem diferente. (ENTREVISTA, 2018)

Diante das colocações da discente, torna-se evidente o papel que a universidade desempenha na vida dos estudantes para além da formação acadêmica. Configurando-se assim, enquanto um espaço de múltiplas possibilidades na vida desses sujeitos. Dessa forma, é entendível que através do acesso ao Ensino Superior, a realidade desses estudantes pôde ser transformada a partir de novos olhares sobre a própria trajetória em que trilharam até a universidade, por exemplo.

Por fim, questionamos sobre suas pesquisas. Atualmente, Anna Luiza tem estudado a solidão da mulher negra na infância. Nos últimos tempos, temos registrado maior preocupação com as discussões sobre *gênero*¹⁵¹ no universo acadêmico. Por esse motivo, dentre as transformações impulsionadas por esse movimento, as mulheres têm sido lidas a partir de perspectivas que tem revisto o lugar do feminino, sobretudo, na historiografia¹⁵². Todavia, não podemos deixar de pontuar o fato de esta observação estar associada também, a maior participação das mulheres na produção do saber¹⁵³. Todo este contexto tem apontado para a existência de um lugar social de fala¹⁵⁴ que, dentre seus efeitos, tem redirecionado o interesse dos/as agentes pesquisadores/as para questões, historicamente, invisibilizadas na ciência.

Posto isto, podemos concluir que com a inserção desses novos grupos sociais na universidade, provoca-se também, uma mudança na maneira pela qual a própria ciência é produzida. Pois, levando em consideração o fato de a discente ser mulher negra que, utiliza de sua formação para pesquisar a situação das mulheres negras na infância, convém destacar que em outras conjunturas, sem a presença destes sujeitos na universidade, estudos como este poderiam ser secundarizados ou produzidos de maneira distante da realidade das personagens sociais analisadas.

Dessa forma, a presença de Anna Luiza Rodrigues na universidade, aponta para o fato de causar mudanças que se refletem nas estruturas da universidade e, ao mesmo tempo, em transformações significativas em sua vida. Evidenciando esta via de mão dupla que configura o espaço acadêmico.

Kárita Darc Machado, nossa entrevistada do curso de Filosofia, afirma que sente que a base escolar que trouxe do Ensino Médio é menor que a de seus colegas de turma que tiveram acesso a escolas mais bem estruturadas. Todavia, ainda diante destas dificuldades, a jovem tem se dedicado aos estudos e buscado permanecer na academia.

Atualmente, a discente ainda não tem um tema de pesquisa definido, mas se interessa pelas temáticas que englobam as questões de identidade. Não obstante, a graduanda participa de ações dentro da universidade que vão para além das atividades em sala. Kárita é integrante de um coletivo de arte intitulado *Ocupa Teatro*. O grupo surgiu ao longo do ano de 2016, quando a discente, juntamente com outras pessoas, se envolveu nas mobilizações grevistas que marcaram o país. Na época, os jovens ocuparam blocos da UFU por alguns meses, em protesto as medidas

151 Ver SCOTT, Joan. **Gênero: Uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p.71-99, Julho, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

152 Para maiores informações: PERROT, Michele. **Minha História das Mulheres**. Contexto: São Paulo, 2007.

153 Ver SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2010.

154 Confira RIBEIRO, Djamil. **O que é lugar de fala?** Letramento: Belo Horizonte, 2017.

políticas do governo federal, depois do então vice-presidente, Michel Temer (PMDB), assumir a cadeira da presidenta eleita, Dilma Rousseff (PT), por meio de um controverso processo de impeachment. Mesmo com o término da greve, o coletivo continuou atuante no município de Uberlândia/MG, com apresentações em diversas cidades do país.

Nesse sentido, surge um ponto interessante na entrevista com Kárita Darc. Ao longo de suas colocações, percebemos que a discente é bastante engajada em atividades de extensão, que possibilitam deslocar-se da universidade e, do mesmo modo, em eventos com propostas interdisciplinares. Desta forma, ainda que a discente não compartilhe, declaradamente, da mesma leitura que a nossa, o aprendizado que a universidade fornece a graduanda por meio dos espaços em que transita dentro da academia, certamente, a formará enquanto uma profissional mais bem preparada para lidar com questões que, eventualmente, transpassem o ensino de Filosofia.

Todavia, o que mais nos chama atenção no relato da discente, é a maneira que ela enxerga a universidade e os esforços que precisa fazer para se manter no curso. Por causa da carga horária dedicada a graduação, desde que ingressou na UFU, Kárita não tem trabalhado com emprego formal. Por esse motivo, para ajudar a se manter na universidade, a graduanda se submete a empregos informais.

Até a coleta das informações para esta entrevista, além da assistência com transporte e o auxílio alimentação no Restaurante Universitário (RU), a graduanda, ao longo de todo o curso, não havia recebido nenhum tipo de subsídio financeiro para se manter na universidade como, por exemplo, bolsas de graduação, projetos de pesquisa ou voltados para extensão.

Eu tenho o auxílio refeição que é o R.U., almoço e janta. Tenho o vale transporte, 'pra' vir 'pra' cá e voltar. Esses são os dois únicos auxílios que eu tenho, nunca recebi nenhuma bolsa de salário, de valor...preciso inclusive. Eu passei dois anos, assim, me inscrevendo em várias bolsas, várias entrevistas, dos órgãos aqui dentro da universidade. Porém, assim...devido a minha bagagem, né!? Acho que eu nunca consegui manter um nível alto na minha carga horária, no meu C.R.A. que é exigido de maior parte aqui na universidade. Meu C.R.A. nunca foi aquele C.R.A. exemplar. Diferente de alguns alunos aqui. E, isso sempre me impossibilitou também. E graças também, a todo esse atraso, essa falta de renda. Porque daí também, eu não consigo ter bolsa, 'pra mim' trabalhar fora da universidade me atrasa 'pra' continuar mantendo os meus estudos. Devido a todo esse atraso eu tive que começar a fazer 'tramos' por fora e 'pra' ter dinheiro pra continuar mantendo os meus estudos, isso começou a enfraquecer meus estudos. Hoje meu C.R.A. 'tá' cada vez mais baixo. Eu não consigo arrumar um emprego fichada, por isso. Porque daí agora eu 'tô' muito tempo sem trabalhar também, né!? Devido a universidade. E 'tá' virando uma bola de neve. Assim, minha vida completa. E aí eu não consigo arrumar bolsa porque meu C.R.A. foi lá 'pra' baixo, literalmente. Mas é isso, assim. Até então, eu 'tô' vendo até aonde eu consigo ficar de pé. (ENTREVISTA, 2018 – 32:13)

Diante do relato de Kárita Darc sobre sua atual situação na universidade, surge uma série de questões que evidenciam a importância da assistência estudantil para que os estudantes cotistas, permaneçam com vínculo. Num estudo elaborado para dissertação de mestrado, intitulada *Equidade e Eficácia na Educação: Contribuições da Política de Assistência Estudantil na permanência e desempenho discente (2015)*, a educadora Dicipia Figueirêdo de Andrade Baqueiro (UFBA), analisando a política de permanência estudantil instituída em 2011, no Instituto Federal da Bahia (IFBA), evidencia que a preocupação com as questões de ordem sociais, psicológicas e

econômicas, foram/são fundamentais para o bom desempenho dos estudantes cotistas¹⁵⁵.

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), apesar de ter sido decretado em 2010, tem sido pautado no Brasil, desde 1928, no qual, com a inauguração da Casa do Estudante Brasileiro, localizada em Paris, ocorreu a primeira manifestação com o intuito de apoiar universitários que estudavam na França, mas tinham dificuldades de se manter na cidade¹⁵⁶. Todavia, foi preciso quase um século entorno de discussões que conciliassem Ensino Superior com Assistência Social, para que resultasse numa política voltada para assistência dos estudantes (IMPERATORI, 2017).

No entanto, o fato de o programa ter sido aprovado por Decreto do então presidente Lula (PT), evidencia, dentre seus muitos aspectos, as disputas que existiam/existem na política nacional em relação à proposta¹⁵⁷. Toda esta contextualização, nos serve para exemplificar o fato de que o auxílio socioeconômico para universitários não é consensual, nem prioridade na esfera pública (DUTRA, 2017).

Através do PNAES, os estudantes têm direito à moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico (BRASIL, 2010). No entanto, ainda que sejam muitos os direitos expressos na redação do Decreto, acompanhando casos como o da Kárita Darc, nota-se uma discrepância entre as garantias legais e a realidade de estudantes em vulnerabilidade no interior das IFES. Por meio do relato da discente, percebemos que mesmo a graduanda tendo acesso ao transporte e alimentação, se trata de recursos estruturais que, apesar de serem importantes para permanência da estudante na universidade, não são suficientes para impedir a evasão.

Além disto, convém destacar que as bolsas concedidas a graduanda, não estão ligadas a nenhum dos eixos de Ensino, Pesquisa ou Extensão. Desta forma, prioriza-se a frequência da discente, mas não garante que ela seja, de fato, incorporada no cotidiano acadêmico. Não obstante, é importante abordar também que, por parte da graduanda existe interesse em estar inserida nos projetos da universidade. Por esse motivo, a mesma tem participado de processos de seleção. Porém, em contrapartida, para acesso a estes projetos, a universidade exige pré-requisitos que, a própria instituição não fornece as condições necessárias para a estudante alcançar.

Você entra já comprovando que a sua renda é zero, que você tem uma renda mínima. Já é muito difícil estar aqui e se manter, sabe!? A universidade é gratuita, é pública, mas ela é gratuita no sentido de mensalidade. Porque o custo financeiro aqui dentro é muito alto, sabe!? (...) a política de cotas (...) vem te jogando como se fosse um favor. Já te jogaram aqui dentro! (...) É muito difícil, porque daí a gente vem na intenção de que vai ser tranquilo por ser numa pública, né!? Porém, não é tão fácil assim quanto parece. (...) A maioria das pessoas do meu curso vem de outras cidades. Já vem com a estrutura. Que a família já tem uma base ali, 'pra' manter a pessoas nesse tempo. Ela já 'tá' toda preparada 'pra' 'tá' esse período desse estudo. Toda ali cercada de benefícios, né!? Que ela vai ter, que ela vai conseguir se manter no curso. E você

155 Ver BAQUEIRO, Dícíola Figueirêdo de Andrade. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente**. 157 f. 2015. (Dissertação Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

156 Para maiores informações IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Serviço Social & Sociedade, São Paulo, v. 1, n. 129, p.285-303, ago. 2017. Quadrimestral.

157 Ver DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s.l.], v. 25, nº 94, p.148-181, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

precisa desses benefícios porque não é gratuito, sabe!? Não é você só vir estudar e 'tá' tudo certo. Tem muitas coisas que a gente tem que manter. A gente come, a gente vive, a gente calça, a gente tem que comprar apostila, a gente tem que ler a apostila, a gente tem que ter um computador, a gente tem que ter um celular mais ou menos pra 'tá' falando com as pessoas. Então, é tudo um custo, é tudo difícil. Então, eu acho que... é! Eu acredito que a política de cotas ela é muito boa, ela é ótima, ela começou a nos trazer 'pra' esse espaço. Só que eu acho que 'tá' na hora dela ser bem melhor reavaliada e reestruturada. (ENTREVISTA, 2018 - 36:20)

Analisando a trajetória dos estudantes cotistas, é notável a realidade de pobreza vivenciada pela maioria ao longo da vida. Assim, não existem dúvidas quanto ao fato de os estudantes que ingressam por ações afirmativas precisarem de assistência para se manter na universidade. Porém, a medida que conhecemos quem são os estudantes que fazem uso das ações afirmativas, percebemos que, mesmo depois de ingressarem na universidade, continuam enfrentando muitas dificuldades. Ainda que os recursos do PNAES estejam disponíveis para estes estudantes, devido a uma série de questões, como, por exemplo, acesso a informação, preparação, desempenho acadêmico, dentre outros, estes não desfrutam integralmente dos benefícios.

Kárita prossegue a entrevista abordando um pouco das dificuldades que tem enfrentado na área emocional e de saúde mental. Porém, não deixa de pontuar sua persistência e resistência dentro da academia. Afirmando que, *é muito difícil, dá vontade de enlouquecer, dá vontade largar tudo, dá um desespero de vez em quando. Mas eu 'tô' de pé!* (39:22). Diante de tudo o que foi exposto, Kárita finaliza dizendo: *'tô' aprendendo, é isto que eu tenho a dizer. 'Tô' num lugar de aprendizagem, aprendendo* (40:09).

Obviamente, não podemos relativizar as angústias que Kárita tem passado dentro da universidade. Porém nosso objetivo ao elencarmos estes trechos, serve para evidenciar a necessidade de se pensar a política de cotas, a partir da perspectiva de ações afirmativas. Ou seja, não basta uma medida para equiparar as oportunidades, mas um conjunto de ações que sejam capazes de reparar as estruturas que condicionaram sujeitos como Kárita Darc para o lugar de onde cresceu, com restrições e opressões que ainda enfrenta.

Lucas Guzzo dos Santos, nosso terceiro entrevistado, conseguiu incorporar-se melhor na universidade. Vinculado ao Programa de Graduação em Letras, o jovem, logo no primeiro ano de curso, tornou-se representante discente, integrando a gestão do Diretório Acadêmico Vinícius de Moraes (DALVIM), de seu instituto. A organização estudantil, com finalidade deliberativa, representa todos os discentes de graduação de seu curso. Quanto a isto, Lucas afirma que considera importante a participação na construção da universidade (2:42). Por isso, sempre que possível, o jovem está inteirado das movimentações políticas no *campus*.

É interessante as colocações do discente, pois vai ao encontro com o trabalho do sociólogo Marco Aurélio Monteiro (UNESP), intitulado *Universidade pública e cultura política* (2007). Na obra, a partir da análise do comportamento dos estudantes da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, o autor evidencia a maneira pela qual o espaço acadêmico configura-se enquanto um lugar de conhecimento político e democrático, o qual reflete na cultura política.

De acordo com o sociólogo, todo este processo contribui de forma minuciosa, para que

muitos estudantes assumam consciência política, tornando-se em muitos casos, agentes políticos em diversas esferas de poder (MONTEIRO, 2007). Dessa forma, a universidade seria dentro de todas as suas possibilidades, uma “agência de socialização política”¹⁵⁸.

Toda esta contextualização nos serve para apontar o quanto o espaço acadêmico proporciona possibilidades de formação que superam o conhecimento, exclusivamente, em sala de aula. Lucas Guzzo que, atualmente é estagiário na Diretoria de Comunicação (DIRCO), recebe um auxílio no valor de R\$496,00. O jovem destaca a importância desse valor no complemento de sua renda mensal, além de fortalecer seu currículo.

Na universidade eu achei lugar para falar de coisas que eu nunca tinha falado com outras pessoas. Inclusive, de ouvir coisas que eu nunca tinha ouvido. De saber que a área das Relações Étnico-raciais era um campo do conhecimento. Jamais podia imaginar! Jamais podia imaginar que haviam pessoas que estudavam e pesquisavam isto especificamente. Eu achava que era sempre uma vertente da Sociologia, ou da História, ou da Geografia, ‘pra’ fazer senso, fazer contagem de pessoas... Mas nunca tinha visto como uma área de conhecimento. E, ver isso na universidade foi maravilhoso ‘pra’ mim. Eu me identifiquei, eu gostei muito, e é algo que eu pretendo levar ‘pra’ frente. (...) A questão de gênero se fez muito presente de uma forma diferente, né!? Eu sempre convivi muito com essa diversidade, quanto de gênero como de sexualidade. Sempre tinha pessoas ao meu redor de todas as formas. Desde transexuais, mulheres trans, homens trans, gays, lésbicas. Todo tipo de diversidade de gênero... Só que, isso passou a ser debatido de uma forma não convencional, como era. Porque a gente não discutia muito essas questões. A gente simplesmente vivia, eu no caso né!? Vivia e assim, não me atentava a questões de debater ou de ter concepções mais elaboradas sobre essas determinadas questões. (ENTREVISTA, 2018 - 24:27)

As colocações de Lucas Guzzo, reforçam nosso entendimento acerca do espaço universitário enquanto difusor de múltiplos saberes. Por meio de sua inserção na universidade, foi possível ao jovem, por exemplo, conhecer e aprofundar-se no estudo das Relações Étnico-raciais, como também, nas discussões sobre gênero e sexualidade. Certamente, tal como abordamos anteriormente, o lugar social do estudante deve influenciar nestas descobertas. Porém, o fato de a identidade do sujeito refletir em seus estudos, não deve servir para minimizar suas produções. Pelo contrário, potencializa as investigações e rompe com a falácia de uma narrativa imparcial que, baseada em concepções positivistas, por tempos, esforçou-se em policiar os métodos de pesquisa¹⁵⁹.

Contudo, Lucas Guzzo, mesmo vindo de uma família simples, tem se esforçado no sentido de usufruir ao máximo das possibilidades que a universidade tem a oferecer. Ao longo de sua entrevista, por ser de fora, o jovem compartilhou que precisa do auxílio da família para se manter na cidade. Situação que o deixa bastante desconfortado, uma vez que seus pais precisam economizar no próprio consumo para ampará-lo. O discente conclui sua entrevista, afirmando que as políticas de ações afirmativas são essenciais para ascensão social da comunidade negra no Brasil. Porém, de acordo com o graduando, é preciso maior fiscalização da universidade no

158 Ver MONTEIRO, Marco Aurélio. **Universidade pública e cultura política**. 2007. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

159 Ver CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo (orgs.) **Domínios da História – Ensaio de Teoria e Metodologia**. Campus: Rio de Janeiro, 2011.

sentido de averiguar quem são as pessoas que fazem o uso desta política. Pois, na percepção do estudante, *tem gente que nunca na vida foi visto como preto. Tem gente que não é preto! Nem mestiça a pessoa é (...). Acredito que haja muita fraude nessa questão da autodeclaração.* (37:22)

Pablo Silva Prado também teve sua vida transformada depois de matricular-se no curso de graduação em Filosofia. A grande conquista acadêmica apontada pelo discente é o fato de integrar o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da UFU (NEAB). Atualmente, o jovem recebe uma bolsa no valor de R\$ 496,00 do NEAB. O qual afirma utilizar desse recurso para se manter na cidade. Depois de ter entrado no curso, percebia situações de ordem política que o incomodava em seu Instituto. Por esse motivo, juntamente com seus colegas, concorreu as eleições e assumiu a coordenação geral do Centro Acadêmico de Filosofia (CAFIL). Assim, passou a fazer parte do Movimento Estudantil (ME). Sendo também bolsista do PNAES, chegou a residir na Moradia Estudantil, mas por dificuldades logísticas e questões de convivência, preferiu mudar-se para uma república¹⁶⁰. No entanto, também recebe auxílio no valor de R\$ 400, 00 destinados para o pagamento do aluguel.

As bolsas que Pablo recebe, ainda não são suficientes para custear todos os gastos mensais. Para melhorar suas condições de vida, o discente nos conta que chegou a trabalhar num *Call Center* durante o período da graduação. Porém, ao perceber a queda considerável no seu rendimento acadêmico, teve de priorizar a graduação, rompendo com o vínculo empregatício.

Optei por viver uma vida que não é confortável pra mim. Então, eu passo cerceamento de alimentação, adquirir bens... bens eu não tenho nenhum! Tipo, nem notebook que é algo básico pra qualquer universitário poder fazer seus trabalhos etc... que, é algo que vai te acompanhar por todo seu curso, eu não tenho. (ENTREVISTA, 2018 – 14:33)

No entanto, o jovem acredita que fez a melhor escolha e, à sua maneira, tem se organizado para usufruir da vida universitária. Uma das grandes mudanças apontadas pelo estudante depois de ter ingressado na universidade, diz respeito a sua sexualidade. Na condição de gay, Pablo recorda que o ambiente universitário foi fundamental para sua aceitação e *empoderamento*¹⁶¹ diante da atual situação da comunidade LGBT no país. Ainda que o jovem já se relacionasse afetivamente com outros homens, foi por meio da universidade que conseguiu tomar consciência acerca do ser gay. Não obstante, o jovem reconhece que depois de ter entrado na universidade também tomou maior consciência étnica, a qual acabou por contribuir para sua inserção no *Candomblé*.

Entendemos que esta não é uma especificidade da vida universitária, porém em recorrentes casos, o ambiente acadêmico configura-se enquanto um espaço propício para emancipação das identidades.

Apesar dos benefícios que a universidade possibilitou ao discente, existe um momento específico que o jovem recorda com aflição. No ano de 2016, quando enfrentava questionamentos acerca da escolha e andamento de seu curso, somado a outras questões ligadas a ansiedade e

160 [Por Extensão] Moradia coletiva composta somente por estudantes. [REPÚBLICA]. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2018. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/republica/>>. Acessado em: 22 ago. 2018.

161 Ver BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Letramento: Juiz de Fora, 2018.

de saúde mental, Pablo precisou procurar o atendimento psicológico da universidade.

Atualmente, este serviço é fornecido pela Divisão de Saúde (DISAU), gerido pela Diretoria de Qualidade de Vida do Estudante (DIRVE) e coordenado pela Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAE). Contudo, na época em que o estudante procurou auxílio, os profissionais em psicologia não puderam atendê-lo em suas demandas.

Eu já procurei assistência psicológica aqui da universidade, eu não recomendaria 'pra' ninguém. Hoje, eu digo: Não recomendaria! Porque, não me ajudou. Foi o lugar que não quis me ajudar. Foi justamente a universidade. Quando eu fui lá, foi numa época na qual eu 'tava' pensando em desistir do curso porque não 'tava' dando conta. Eu não me via no curso. E, acho que também isso é reflexo do racismo mesmo, de como ele atua de forma às vezes... apenas num olhar, ou de como as pessoas te olham, você não é incluído em certos lugares ou como você não se vê no curso. É como se tivessem dizendo a todo momento que você não deveria estar aqui, que este não é o seu lugar. E, eu estava surtando, um pouco, assim, né!? 'Tava' com pensamento de largar o curso, de desistir. E eu procurei a assistência psicológica da UFU. E a única coisa que foi me dita foi... aí eu falei 'pra' ela tudo aquilo que eu sentia sobre meu curso, sobre como eu achava que não era bem vindo na universidade, sobre racismo. E, a única coisa que ela conseguiu me dizer foi que a minha demanda era muito grande para a universidade e que eu deveria procurar outro lugar. Aí, no caso, ela me passou apenas lugares pagos! E tipo, eu não tinha condições de pagar. Quando ela disse que a universidade, que ela, que a assistência psicológica da Universidade Federal de Uberlândia não dava conta dos meus problemas, não dava conta de me ajudar em nada... eu entendi que, eu, né!? Tem alguma coisa muito errada comigo. Alguma coisa muito errada... (ENTREVISTA, 2018 – 47:29)

Elencamos este relato do estudante, pois é um grande exemplo da ineficiência dos programas voltados para assistência estudantil que, no geral, recebe em grande parte estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas. Convém ressaltar que, o caso aconteceu em meados de 2016, quando o estudante completava um ano de curso. Com isto, pode ser que esta realidade tenha mudado com as reestruturações administrativas ocorridas na UFU. No entanto, considerando que a atenção à saúde dos estudantes é garantida pelo Decreto 7.234/10 que, como aprofundamos anteriormente, regulamenta o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), é inadmissível que estudantes da universidade sejam submetidos a violências institucionais como a cometida contra o discente entrevistado.

Apesar disto, Pablo tem prosseguido com seu curso e, dentro do possível, lidado com os obstáculos que aparecem em seu caminho. Sem deixar de pautar as dificuldades enfrentadas na vida acadêmica, o jovem compartilha os momentos felizes que a universidade lhe proporcionou. Como, por exemplo, a possibilidade de viajar pela primeira vez. O discente, com entusiasmo, recorda que foi para o Rio de Janeiro (RJ), Bahia, São Paulo (SP), Belo Horizonte e outros lugares: *Nossa, foi loucura! (...). Ver o mar – coisas tão distantes da gente, né!? (43:48).*

O discente tem visitado sua família duas vezes ao ano. Se dependesse dele iria mais vezes, mas por causa dos custos não é possível. Atualmente, Pablo tem pesquisado Filosofia Africana e, soma-se aos estudantes cotistas que tem impulsionado transformações epistemológicas no interior da academia. O discente diz concordar com o professor Renato Nogueira (UFRRJ), o qual citando Charles Mills, afirma que, “nas ciências humanas, a Filosofia é a área mais branca”¹⁶². Por

esse motivo, Pablo se propõe a somar aos pesquisadores do campo da Filosofia que se lançam em mudar esta realidade. O jovem tem estado bem melhor em relação com sua graduação e, pretende, inclusive, seguir carreira acadêmica.

As trajetórias dos estudantes cotistas são fundamentais para entender o papel da universidade na vida desses indivíduos. Ainda que cada estudante tenha suas especificidades, por meio das entrevistas realizadas, é possível lançar luz sobre quem são os sujeitos que utilizam das ações afirmativas na UFU¹⁶³. A nível nacional, este trabalho vem sendo muito bem feito, sob coordenação do professor Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG), por meio da pesquisa nacional sobre *As políticas de Ações Afirmativas no ensino superior: continuidade acadêmica e o mundo do trabalho*, ou simplesmente, *Trajetórias dos estudantes cotistas*, do Programa de Ações Afirmativas, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Todo o contexto aponta para a necessidade de se repensar a maneira pela qual o rendimento dos estudantes é quantificado na universidade. O sucesso acadêmico se faz para além dos critérios de avaliação institucional, revelando-se também nas fissuras que, apesar de não serem consideradas pelo Cálculo de Rendimento Acadêmico (CRA), por exemplo, são comprovações do êxito dos estudantes cotistas na universidade. Todavia, não podemos deixar de pontuar também que, mesmo nos exames oficiais, muitos estudantes cotistas têm conseguido atender com as expectativas da academia, apresentando resultados análogos ou superiores aos ingressantes por ampla concorrência.

Toda esta situação revela a necessidade de se investir em maiores estudos sobre as ações afirmativas, como também, a urgência de se aprimorar a política de cotas de modo que, efetivamente, se institua uma política capaz de reparar as desigualdades latentes no país e, possibilitar, aos negros e indígenas, oportunidades de ascensão social, reparação histórica e justiça.

Certamente, a pesquisa realizada para este trabalho é sucinta para uma análise mais aprofundada da situação dos estudantes cotistas da UFU. Porém, nos serve de base para traçar um panorama da implementação das ações afirmativas na universidade, bem como apontar as insuficiências em relação a permanência desses estudantes nos cursos de graduação.

Referências bibliográficas

ALMEIRA, Sílvio. **O que é Racismo Estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDRADE, Livia Marina de; FONSECA, Maria de Lourdes Pereira. A TRANSFORMAÇÃO NO USO DOS ESPAÇOS PÚBLICOS EM UBERLÂNDIA. **Horizonte Científico**, Uberlândia, v. 2, n. 2,

o doutor em filosofia e professor da UFRRJ, Renato Nogueira. São Paulo: Ed. Confiança, 11 jul. 2015. Semanal. Disponível em <<http://negrobelchior.cartacapital.com.br/afroperspectividade-por-uma-filosofia-que-descoloniza/>>. Acessado em: 27 ago. 2018.

163 Referimos aqui aos estudantes que estão, devidamente, ocupando as vagas reservadas aos PPIs. Sabe-se que nos últimos anos, a UFU tem recebido várias denúncias de discentes que, apesar de ocuparem vagas de cotistas, não atendem aos critérios fenotípicos para uso destas vagas. Todavia, nesta pesquisa, atemo-nos aos casos de estudantes heteroidentificados enquanto pertencentes da comunidade negra.

p.01-29, dez. 2008.

AUXILIADORA, Maria et al. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília, 2007.

BAQUEIRO, Dicíola Figueirêdo de Andrade. **Equidade e eficácia na educação: contribuições da política de assistência estudantil na permanência e desempenho discente**. 157 f. 2015. (Dissertação Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

BATISTA, Neusa Chaves. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: O Conselho Universitário como arena de disputas. IN: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 23, núm. 86, enero-marzo, 2015, pp. 95-128. **Fundação Cesgranrio**: Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399538148005> (ISSN 0104-4036) Acesso em 16.jan.2018.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Letramento: Juiz de Fora, 2018.

COLLARES, C. A. L., & MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico**. Publicação Série Ideias, 23 (25-31). São Paulo: FDE, 1994. Para maiores informações sobre culpabilização da vítima confira RYAN, W. Blaming the victim. New York: Vintage Books Edition, 1976.

COSTA, Hilton et al. **Uma década de políticas afirmativas**: Panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa, 2012.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. **Assistência estudantil sob múltiplos olhares**: a disputa de concepções. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, [s.l.], v. 25, nº 94, p.148-181, mar. 2017. FapUNIFESP (SciELO).

ELISIO, R. R. **Políticas de ações afirmativas e os estudantes cotistas da Universidade Federal de Uberlândia**. 2018. 110 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/23400>>. Acessado em 24 abr 2019.

FONSECA, Marcos Vinícius da. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. IN: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves et al. **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. Ação Educativa: São Paulo, 2001.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma discriminação, tinha uma discriminação no meio do caminho**: o potencial transformador das cotas raciais. Cuiabá, 2010.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2005.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 1, n. 129, p.285-303, ago. 2017. Quadrimestral.

MATTOS, Wilson Roberto de. Aspectos Históricos da exclusão racial ou como nós, historiadores negros, podemos contribuir com o debate contemporâneo sobre as ações afirmativas. IN SILVÉRIO,

Valter Roberto e MOEHLECKE, Sabrina (org). **Ações afirmativas nas políticas educacionais – o contexto pós Durban**. EDUFSCAR: São Carlos, 2009.

MONTEIRO, Marco Aurélio. **Universidade pública e cultura política**. 2007. 120 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2007.

MUNANGA, Kabengele et al. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Mec, 2008.

NUNES, B. F.; COSTA, A. Distrito Federal e Brasília: dinâmica urbana, violência e heterogeneidade social. **Cadernos metrópole** 17. pp. 35-57 1ºsem., 2007.

NUPE: Revista do Núcleo Negro da UNESP para Pesquisa e Extensão. **Políticas públicas em ações afirmativas: direitos, necessidades e conquistas na diversidade**. São Paulo: NUPE, 2007. ISSN 1982-534X

Revista de ciências humanas. V.12, N2. - julho/dezembro de 2012. ISSN 1519-1974. **Dossiê uma década de ações afirmativas no ensino superior**. Viçosa: CCHLA-UFV, 2001.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Letramento: Belo Horizonte, 2017.

SILVA JR., Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2002.



CAPÍTULO 6: A EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DO CEFET-RJ NA IMPLANTAÇÃO DE COTAS PARA ESTUDANTES NEGROS/AS

Carlos Henrique dos Santos Martins (CEFET-RJ)

É notório o papel de instituições como a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade de Brasília (UnB) não só no debate, mas, principalmente, no processo de implementação e de implementação do sistema de cotas na universidade, assumindo, assim, um papel preponderante e precursor nessa ação que marca a história da Educação no Brasil. Tal Ação Afirmativa, que data de 2002, vai inaugurar, especialmente nos espaços acadêmico e midiático, o debate acirrado a respeito da importância e necessidade desta atuação como resultado do processo de lutas históricas orientadas por setores do Movimento Negro por inserção do/a negro/a na educação. Dentre estes, merecem destaque os esforços de Abdias Nascimento, a Frente Negra Brasileira (1931)¹⁶⁴ e, mais recentemente, o Movimento Negro Unificado (1978), movimento de emancipação e de inserção social e política para o combate de todas as formas de discriminação, de desigualdades econômicas, sociais e políticas e que objetivam melhores condições de vida para essa parcela da população.

De acordo com Gomes & Silva (2003) as Ações Afirmativas:

Podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso bens fundamentais como a educação e o emprego” (GOMES; SILVA, 2003, pág. 94).

Apesar de seu caráter universalista e globalizante, via de regra, quando surge o debate a respeito de tais políticas, o mesmo fica quase sempre restrito às cotas, sejam elas de caráter social ou racial. Nesse sentido, consideramos igualmente importante destacar tais lutas uma vez que se são travadas por sujeitos históricos fundamentais, que têm buscado a construção de ações de reparação de danos relativos à população negra. Estes datam do processo incompleto de abolição da escravidão no qual milhares de escravizados foram lançados às ruas sem qualquer amparo legal no que diz respeito à sua constituição como cidadãos plenos e de direitos. Nesse caso, para as elites brancas, formavam um subgrupo, cidadãos de quinta categoria, embora dotados de conhecimentos em muitas áreas da atividade humana, mas que foram relegados e substituídos por imigrantes europeus e japoneses como parte do processo de embranquecimento da população brasileira. Vale reforçar que, juntamente com a política higienista em vigor, este era um aspecto chave para o projeto de Nação ora em desenvolvimento (MUNANGA, 2008).

Na implementação realizada pelas instituições citadas na abertura do texto se, em um primeiro momento, havia o tenso debate a respeito do sistema de cotas com recorte racial, este foi

164 Segundo Domingues (2008), o artigo 3º do Estatuto da Frente Negra Brasileira, aprovado em 12 de outubro de 1931, afirmava: “A Frente Negra Brasileira, como força social, visa à elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra. (...) Para a execução do Art. 3º, criará cooperativas econômicas, escolas técnicas e de ciências e artes e campos de esportes dentro de uma finalidade rigorosamente brasileira”.

paulatinamente esvaziado de sentido e substituído pelas cotas de recorte social, uma combinação de fatores e aspectos que envolveram raça, classe e escolarização. Certamente que resulta da forte pressão exercida por diversos setores da sociedade civil que via (e ainda vê) as cotas como uma inimiga, um instrumento preponderante na perda dos privilégios brancos, especialmente no que diz respeito ao acesso à universidade pública.

Nesse sentido, numa combinação de diversos fatores estruturantes (recorte de classe combinado ao racial, aliados à escolarização) e para atender, ainda que de forma parcial, às pressões advindas de diversos segmentos negros, surge a lei 12.711/12¹⁶⁵. Entretanto, não há qualquer menção a respeito da criação do sistema de cotas na Pós-Graduação. Tal instrumento de democratização e acesso somente pode ser observado a partir de algumas iniciativas fundantes, nas quais vale destacar, desde 2011, o Centro Federal de educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ); desde 2015, a Universidade Federal de Goiás (UFG) e, desde 2017, a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Entretanto, importa acentuar que apesar de seu pioneirismo, O referido Centro de Educação Tecnológica não é citado em qualquer dos artigos ou documentos que tratam da questão das cotas na pós-graduação, como podemos observar, por exemplo, nos portais da ANDIFES, da UNE e da ANPEd.

Aqui, nesse processo de democratização, merece destaque a atuação do Governo Federal que, em 2016, através da Portaria Normativa nº 13¹⁶⁶, cria um mecanismo legal de incentivo e de indução à ampliação da oferta de vagas para negros e indígenas na Pós-Graduação. O então Ministro da Educação considerava insuficiente a implementação das Ações Afirmativas apenas na Graduação no sentido de atender às demandas resultantes das desigualdades presentes em nossa sociedade e que se traduzem, dentre outros aspectos, pela baixa presença desses sujeitos em todos os setores da vida pública.

O objetivo do presente trabalho é apresentar alguns aspectos importantes que marcam essa experiência inovadora de inserção do/a negro/a na Pós-Graduação assim como os limites e dificuldades enfrentadas nesse processo. São apresentados alguns dados que antecedem à sua criação, bem como a estruturação do Programa que, inicialmente possuía três linhas de pesquisa, mas, por necessidade de adequação à demanda apresentada pelo fluxo de discentes interessados/as em temáticas específicas está organizado em duas linhas, que serão apresentadas posteriormente. Em seguida, é exposto um quadro no qual podemos verificar a quantidade de candidatos/as em cada processo seletivo, assim como o total de concluintes expresso através do número de dissertações defendidas no período compreendido entre 2013 e 2018. Consideramos necessário também apontar alguns aspectos importantes que marcam o perfil dos/as alunos/as egressos/as, tendo como base o quadriênio 2013/16, período em que foi realizada a primeira avaliação do referido Mestrado pela CAPES. Vale ressaltar que a intenção de avançar até 2018 diz respeito à possibilidade de oferecer dados importantes que contribuam para a reflexão a respeito da necessidade de ampliação de ações como esta que por ora é apresentada.

Síntese do Percorso Que Originou o Mestrado do PPRER

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do

165 Sobre a referida Lei ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

166 <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), criado em 2011, caracteriza-se pelo pioneirismo na oferta de vagas para a Pós-Graduação através do sistema de cotas com recorte racial no Brasil. Demarcou uma ação precursora, tanto pela temática, quanto pela forte integração entre os níveis médio/técnico (Educação Básica), Graduação e Pós-Graduação. Tal afinidade se estabelece, dentre outros aspectos, pela intrínseca relação desses níveis educacionais com a necessidade de cumprimento da lei 10639/03 na perspectiva de elaboração de uma organização curricular cujos componentes privilegiem conteúdos pertinentes ao que preconiza a referida lei. Nesse processo, Borges (2015) destaca que:

Em outubro de 2007, tivemos a criação de nosso grupo de pesquisa, certificado na base de dados do CNPq pelo CEFET/RJ: “Afro-Brasileiros, Discurso, Estudos Literários e Culturais”. Quando criado, esse grupo de pesquisa era composto por duas linhas de pesquisa: Estudos Literários e Discurso e Mídia, que foram alteradas pelas mesmas linhas de pesquisa que hoje compõem o Programa *stricto sensu* em Relações Étnico-raciais, a saber: “Mídia e Repertórios Culturais na Construção de Identidades Étnico-raciais”; “Campo Artístico e Construção de Etnicidades” e “Pensamento e Políticas Públicas: Dimensões Institucionais das Relações Étnico-raciais” (pág. 52).

São essas linhas que serviram de orientação para pautar a elaboração daquelas que atualmente organizam a estrutura do Programa que, atualmente, está organizado tendo por base duas linhas de pesquisa a saber:

Repertórios artísticos e culturais na construção de identidades étnico-raciais: a linha reúne reflexões sobre linguagem artística, estética, cultura, política e as relações de poder que se constituem através dos meios e mediações sociais. Pretende explorar não só as construções identitárias étnico-raciais, mas também as tensões e reconfigurações advindas do que se produz/produziu por/sobre/para minorias sociais excluídas e estigmatizadas por possuírem traços fenotípicos que não correspondem ao padrão e que se interseccionam com características ligadas ao gênero, às sexualidades, à classe social, à origem, à religiosidade, entre outros.

Pensamento e Políticas Públicas: Dimensões Institucionais das Relações Étnico-Raciais - Tendo como base epistemológica o saber constituído na área das Ciências Humanas, esta linha tem como fim investigativo questões concernentes ao conhecimento, sua aquisição e sua reprodução em Políticas Públicas e práticas formativas referentes às relações étnico-raciais no Brasil. A partir dos conhecimentos produzidos nas áreas de História, Geografia, Antropologia, Geografia, Relações Internacionais e Educação, pretende-se uma formulação multidisciplinar acerca de Cidadania, Modernidade, Política, Estado, Colonialismo, Pós-Colonialidade, Gênero, Classe e Educação, no que dizem respeito às relações étnico-raciais no Brasil (PLATAFORMA SUCUPIRA, 2018).

Em 2008, um ano após a criação do referido grupo de pesquisas, através de portaria da Direção Geral, a instituição cria o seu Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, NEAB-CEFET-RJ, “cujo objetivo é fomentar ações voltadas à formação de professores, à pesquisa e ao desenvolvimento de atividades explicitamente vinculadas aos estudos afro-brasileiros e africanos e à educação para as relações étnico-raciais” (BORGES, 2015, pág. 52). Nesse contexto, o Núcleo, em atendimento aos seus objetivos, cria, no mesmo ano, o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Relações Étnico-Raciais (PPRER), que, para o autor, vai ao encontro de uma demanda represada constituída por educadores/as que não possuíam espaços de interlocução e debate a respeito daquilo que preconizam as Diretrizes Curriculares provenientes da lei 10639/03. Segundo Borges, o referido curso passa a configurar-se como:

[...] um fórum permanente de discussão, leitura e reflexão que objetiva sanar

algumas lacunas de nossa formação, possibilitando-nos não só pensar criticamente e de forma coletiva a respeito do relevante papel de nossa ascendência de origem africana e escravizada como também de gerirmos recursos para uma profícua discussão sobre essa temática com nossos alunos em sala de aula e, conseqüentemente, produzir conhecimento (2015, pág. 54).

Essa demanda pode ser confirmada através da crescente procura identificada pelo número de inscritos para o processo seletivo realizado em 2009, cuja primeira turma contou com setenta candidatos/as saltando para duzentas inscrições na seleção para o ano seguinte.

Ainda em 2009 começa a ser gestado o projeto de construção do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* cuja proposta, tendo por base o *Lato Sensu*, que estava em pleno desenvolvimento, é encaminhada à CAPES no ano seguinte, 2010. Borges destaca que:

A confecção do projeto, por seu caráter inovador, por todas as demandas que ele implica, pelas dificuldades no trato com a temática étnico-racial que, a despeito de nossa história, epistemologicamente constitui-se como emergente, durou quase um ano (onze meses, precisamente). O novo Programa foi proposto na área de avaliação interdisciplinar e contou com a parceria de professores da UFRJ, UFF E PUC/RJ, totalizando 16 professores: 6 (seis) dessas instituições e 10 (dez) do quadro permanente do CEFET/RJ (2015, pág. 55).

Vale ressaltar que o PPRER tem como uma de suas alavancas a necessidade de cumprimento da lei 10639/03 que, na sua essência, está relacionada à área de Educação uma vez que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, especialmente no seu artigo 26-A. Entretanto, a interdisciplinaridade configura-se como eixo norteador, como marcador que orienta suas atividades. É possível observar a potência dessa característica, pois está presente desde a área para a qual o mesmo foi proposto, passando pela diversidade de áreas de formação de seu corpo docente e tendo como reflexos positivos as áreas de formação de seus alunos, alunas e ex-alunos/as.

Em relação ao corpo docente, atualmente composto por 26 membros internos/as e externos/as, temos o Doutorado como titulação necessária para o pertencimento ao quadro permanente e neste podemos verificar a presença de professores/as formados/as em diversas áreas tais como Educação, Letras, História, Antropologia, Psicologia, Ciências Sociais. No que diz respeito aos alunos e alunas, podemos exemplificar essa diversidade acadêmica tendo por base os dados gerados pelo Comissão de Acompanhamento de Egressos, cuja metodologia será explicada posteriormente, que aplicou questionário tendo por base a ferramenta *Google Forms* e que produziu o quadro abaixo:

Profissão de formação	Quantidade
Professor(a)	34
Historiador(a)	5
Museólogo(a)	1
Jornalista/fotógrafo(a)	1
Fisioterapeuta	1
Psicólogo(a)	1
Sociólogo(a)	1

Dentista	1
Pedagogo(a)	1

Seção 1 – Profissão de formação – Questionário digital (Google Forms, 2017).

Ao longo de sete anos de existência o PPRER tornou-se um espaço de formação qualificada de profissionais das mais diversas áreas acadêmicas reforçando, desse modo, o seu caráter multidisciplinar¹⁶⁷, possibilitando a atuação destes/as no campo das relações étnico-raciais em seus diversos desdobramentos e espaços de expressão marcados por tensões que envolvem o debate necessário à uma sociedade que privilegie uma Educação Antirracista e inclusiva. Importa destacar que, embora nem todos os/as egressos/as tenham respondido ao questionário, os dados acima possibilitam uma visão geral que nos permite reafirmar a interdisciplinaridade desde a entrada no Programa e que atravessa o processo de formação discente. Ela, a interdisciplinaridade, é fundamental para o enriquecimento dos debates em sala de aula bem como nos permite acreditar que as questões voltadas às relações étnico-raciais atravessam todos os setores da vida humana. Tal perspectiva vai ao encontro dos objetivos do Programa, dentre os quais vale ressaltar:

Promover estudos e pesquisas que acompanhem e registrem a formação histórica da consciência política, da construção de identidades culturais e do estabelecimento e afirmação da garantia dos direitos civis das diferentes populações negras;
Incentivar a criação de ambientes de reflexão e debates sobre os Programas de ações afirmativas - políticas públicas e movimentos sociais - e sua implantação, especialmente no ambiente acadêmico/escolar;
Oferecer ao discente formação multidisciplinar atualizada e articulada com o conhecimento produzido pelas linhas e projetos de pesquisa;
Promover a formação qualificada do discente como pesquisador, através da efetiva integração do mesmo nas atividades investigativas, desenvolvidas pelas propostas do Programa;
Capacitar o discente para o exercício do pensamento teórico-reflexivo a respeito das questões étnico-raciais, habilitando-o ao debate e à intervenção em quaisquer níveis das áreas da Cultura, Política e Educação.

Para além de orientar o fazer pedagógico comprometido com uma Educação Antirracista, que está presente na formação acadêmica *stricto sensu*, esses objetivos orientam a trajetória do PPRER e podem ser reavaliados sistematicamente. Para isso, dispomos de instrumentos importantes que pudemos lançar mão periodicamente, dentre os quais destacamos os dados de acompanhamento produzidos pela secretaria do Programa, que nos permitiram avançar em algumas análises até o ano de 2018. A outra ferramenta diz respeito ao relatório elaborado pela Comissão de Acompanhamento de Egressos, criada em 2016 por exigência da CAPES. Esta tem como função produzir dados referentes aos alunos e alunas que terminam o curso de Mestrado cujo acompanhamento de suas trajetórias deve ser realizado em até 5 anos após a titulação.

Em seguida, estão apontados alguns indicadores relacionados ao acompanhamento desde a entrada à saída do curso, assim como alguns aspectos oriundos do relatório produzido e que se refere ao último quadriênio de avaliação do Programa (2013-2016).

Em relação à inscrição de candidatos/as e entrada de novos alunos recorreremos à secretaria do Programa, que nos forneceu as tabelas abaixo e que nos permitiram análise mais precisa no

¹⁶⁷ O Mestrado em Relações Étnico-Raciais pertence à Área Interdisciplinar e faz parte da Câmara II (Humanidades e Sociais).

que diz respeito aos dados que nos interessam apresentar para efeito deste trabalho:

Tabela 1 – Fluxo de candidatos/as, vagas e matriculados no PPRER, entre 2011 e 2018

	Inscritos	Vagas Ofertadas	Matriculados
2011.3	113	18	18
2012.3	69	24	24
2013.3	123	16	16
2014.2	120	30	27
2015.1	145	24	18
2016.1	100	24	12
2016.3	90	18	15
2017.2	174	34	29
2018.2	306	30	27
TOTAL	1240	218	186

Fonte: Secretaria de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais do CEFET/RJ.

Em relação aos inscritos é possível observar um aumento substancial no número de candidatos/as em decorrência de alguns fatores dentre os quais podemos destacar: a divulgação crescente do PPRER nas redes sociais, nos espaços acadêmicos, fruto do processo de consolidação da produção relacionada à temática do curso. Se em um primeiro momento havia certa preocupação com a adesão ao curso em função das especificidades e de seus conteúdos, o crescimento do interesse traduzido em números permitiu acreditar que estávamos no caminho certo no sentido de preencher uma lacuna na Pós-Graduação. Esta diz respeito principalmente à necessidade urgente de ampliar a presença do/a negro/a nesses espaços, até então tidos como um privilégio para esse segmento, a formação de quadros capazes de atender às exigências da lei nº 10639/03, além de aprofundar o debate a respeito das relações étnico-raciais em todos os setores da vida humana.

Nesse contexto, podemos observar que os números pouco se alteram, exceção feita ao ano de 2012.3 uma vez que houve demora na aprovação e liberação do edital de seleção, o que foi corrigido nos anos seguintes. Outro aspecto que vale ressaltar refere-se ao período de entrada, de começo das aulas para cada turma no sentido de atender às demandas crescentes para o ingresso no Programa. No CEFET-RJ, o Mestrado tem como característica a trimestralidade e consideramos isso um ponto fraco para o aumento da procura uma vez que a maioria dos interessados já estava com suas vidas pessoais estruturadas e organizadas em termos de compromissos profissionais. Isso certamente os impedia de readequar seus horários em função da exigência do curso, que começaria sempre em setembro de cada ano.

Sensível a esse aspecto, a Comissão de Edital, juntamente com o colegiado do Programa, alterou o período de entrada de novos/as mestrandos/as para as turmas seguintes fazendo o devido acompanhamento dos desdobramentos resultantes dessas alterações. Assim, esse processo passou por uma transição marcada por entradas em setembro (2011.3 a 2013.3), maio (2014.2) e fevereiro (2015.1 e 2016.1). Cabe ressaltar que, conforme podemos observar na tabela, nesse último ano foram realizados dois concursos de seleção (2016.1 e 2016.3) em decorrência da sobra de vagas somadas a novas ofertas proporcionadas pela entrada de novos docentes, que

puderam apresentar vagas para orientação de dissertação.

Em 2017, o processo de seleção voltou a contemplar a entrada de novos discentes no segundo trimestre, pois o colegiado apontou para essa necessidade uma vez que, ao começar o ano letivo em fevereiro e pelo caráter trimestral, houve enorme dificuldade de organizar e convidar docentes externos para participação nas bancas de qualificação de projeto e de defesa de dissertação. Como a imensa maioria dos Programas de Pós-Graduação funciona com a semestralidade, ao completar 12 meses ou 24 meses, respectivamente, os orientadores tinham imensa dificuldade de formar as bancas uma vez que o período coincidia com as férias dos membros externos ao Programa.

Ainda em relação ao quadro acima, merece destaque o aumento significativo do número de inscritos observado neste último processo de seleção, relacionado a 2018.2, quando a procura quase que dobrou. Avaliamos que esse fato se configura de enorme importância, pois amplia a visibilidade, o significado e o papel do PPRER na inserção do/a negro/a na Pós-Graduação e subsequente formação de Mestres/as comprometidos/as com o debate antirracista. Além disso, acreditamos que essa procura diz respeito à alteração no processo de seleção.

Desde o começo do curso, em 2011, em uma de suas etapas de seleção, o candidato deveria apresentar um projeto de pesquisa, além de indicar o provável orientador, tendo por base o currículo lattes, disponível no portal da CAPES, no qual é possível saber as pesquisas desenvolvidas pelo mesmo.

Nesse último edital (2018.2) foi realizada a experiência que acreditamos inovadora, nos processos de seleção de Pós-Graduação: a exigência do projeto de pesquisa aconteceu apenas para os selecionados nas provas escritas, que foram convidados à uma reunião com todos os docentes que estavam ofertando vagas neste concurso. Durante esse encontro, cada professor pode apresentar sua linha de investigação, seus projetos e áreas de interesse para futura orientação. Isso permitiu maior contato com os candidatos/as, sanar possíveis dúvidas, especialmente para um grupo que pouco teve contato com essa realidade relacionada à pesquisa.

Após essa reunião, os candidatos/as tiveram 19 dias para encaminhar seus projetos ao docente com o qual mais se identificassem no que diz respeito às suas propostas de pesquisa durante o curso. Assim, reduzida a dificuldade apontada por muitos no que diz respeito à elaboração de projetos de pesquisa, a maioria destes apresentou maior consistência e qualidade não só na estrutura como também nos seus aspectos gerais, especialmente no que diz respeito ao problema de pesquisa.

No tocante às vagas podemos observar que em sete anos esse quantitativo quase dobrou e isso está relacionado, dentre outros fatores, ao aumento do número de credenciamentos, o que representa o interesse cada vez maior de docentes pela temática. A entrada de novos/as doutores/as proporcionou a progressiva ampliação da oferta de vagas que, por sua vez, não pode ser maior em função das restrições impostas pela CAPES no que diz respeito ao limite de orientações por cada orientador, atualmente estabelecido em oito. Assim, como norma interna, o/a docente que oferecer vagas de orientação em uma seleção não poderá fazê-lo na seleção seguinte.

Ao observarmos o número de matriculados em cada ano podemos depreender que a quase totalidade das vagas tem sido ocupadas sempre respeitando a posição política do Programa no que diz respeito à garantia de que, pelo menos, 50% destas sejam ocupadas por graduados/as negros/as. De um modo geral, as sobras de vagas em cada ano estão relacionadas à reserva de

vagas para estrangeiros/as que, via de regra, não tem sido ocupadas não só pela baixa procura, bem como pela dificuldade de alguns candidatos/as no preenchimento dos requisitos mínimos necessários para a sua aprovação. Assim, a língua portuguesa configura-se uma das barreiras para que sejam bem-sucedidos na seleção.

Ainda em relação às matrículas cabe destacar enfaticamente um fenômeno importante para reforçar a importância das cotas raciais na Pós-Graduação e que diz respeito não só ao aumento da procura pelo Mestrado por candidatos/as negros/as, bem como da ocupação da maioria das vagas por alunos/as negros/as. Para exemplificar, em 2017.2, das 29 matrículas, 20 diziam respeito a candidatos/as negros/as, o que equivale a quase 70% das vagas. Do mesmo modo, observamos a alteração em 2018.2 quando foram matriculados 27 novos/as alunos/as sendo 21 negros/as, o que representa 77,7% do total de matrículas resultantes da última seleção. Esses dados são importantes uma vez que apontam para significativa inversão na lógica excludente do/a negro/a não só na Pós-Graduação como também na academia em geral, lugar esse que, para muitos/as estudantes, é visto como um não lugar. Em função desses números, surge o questionamento do porquê manter as cotas raciais uma vez que o objetivo principal do PPRER fora alcançado. Nós avaliamos que essa manutenção reflete a postura política do corpo docente e da instituição no que diz respeito à eficácia dessa Ação Afirmativa como fundamental para a ampliação do debate a respeito das cotas raciais na universidade. Para Tamara Naiz:

[...] o estabelecimento das cotas na Pós-Graduação representa um grande avanço na luta por justiça social e por reparação em nosso país. Mas não apenas isso, significa a compreensão de que a Universidade é um local que deve refletir a sociedade nova que pretendemos construir, e não a manutenção das desigualdades que se perpetuam. Significa ter na universidade gente diferente, que olham a sociedade de forma complexa, que problematizam questões variadas e pensam soluções não óbvias, a partir de múltiplos olhares. Significa lançar mão de uma infinidade de futuros possíveis. Significa a ampliação e a resignificação dos horizontes formativos (NAIZ, 2016, pág. 1).

Ainda que não sirva de modelo, tal iniciativa estimula para que novos Programas de Pós-Graduação adotem também, em seus editais de seleção, percentuais que ampliem cada vez a presença do/a negro/a nos espaços acadêmicos. Sem dúvidas de que será por essa via que a realidade será significativamente alterada, realidade essa que se traduz através do baixo número de mestres e doutores na atuação docente nas universidades brasileiras, de acordo com o INEP (2016).

Breve Olhar Sobre Os/As Egressos/As

A seguir, apresentamos alguns outros dados produzidos pelo relatório da Comissão de Acompanhamento de Egressos no sentido de ilustrar alguns aspectos que consideramos relevantes para o debate a respeito da presença do/a negro/a na Pós-Graduação. Assim, são destacados o percentual de negros que frequentaram o curso, além de apontar os caminhos acadêmicos decorrentes dessa experiência de titulação em Mestre em Relações Étnico-Raciais. Importa reafirmar o caráter ilustrativo uma vez que os dados são referentes ao último quadriênio de avaliação, não considerando, desse modo, as defesas realizadas em 2017 e 2018, que somente serão contempladas ao final do próximo período de avaliação estabelecido pela CAPES, quer seja, 2017-2020.

Em relação aos egressos, como metodologia para geração de dados relacionados ao quadriênio, destaca-se a criação de um instrumento capaz de compilar informações importantes referentes à produção e trajetória acadêmica dos ex-alunos, à identidade do Programa e aos modos de inserção social, acadêmica e profissional proporcionados pelo título de Mestre obtido no PPRER. Neste caso, foram definidas as seguintes estratégias:

Elaboração de um questionário digital, através da ferramenta *Google Forms*, com perguntas fechadas e abertas endereçadas aos alunos egressos. Para tanto, foi criado um endereço eletrônico da Comissão, o qual reuniria as respostas compiladas no *Google Drive*, sob o formato de gráficos e planilhas;
Levantamento dos *e-mails* dos/as alunos/as egressos junto à Secretaria do PPRER;
Aplicação da versão piloto do questionário digital a três alunos egressos das três primeiras turmas do Programa.

No que diz respeito ao envio dos dados dos/as alunos/as concluintes e formas de contato, a partir das planilhas encaminhadas pela Secretaria do PPRER e da DIPPG à Comissão, foram enviados e-mails para todos/as os/as ex-alunos/as constantes da relação nominal, num total de setenta e três (73) correspondências. Além disso, foram estabelecidos contatos pelas redes sociais, em especial pelo Facebook, seja pela divulgação na página dos/as alunos/as do Programa ou pelo mecanismo de conversa privada e individual (nomeada de conversa inbox) com cada aluno/a egresso/a. Após o prazo de trinta (30) dias para as respostas, quarenta e seis (46) alunos/as egressos/as responderam ao questionário digital. Assim, os dados apresentados dizem respeito à uma amostra de 63,01% dos/as alunos/as egressos/as do Programa. Apesar da perda significativa de participação dos/as ex-alunos/as, a Comissão considerou importante a apresentação dos dados gerados, ainda que parciais, com o objetivo de apontar uma análise preliminar da trajetória acadêmica e profissional dos/as alunos/as egressos do PPRER.

Todos os quarenta e seis (46) respondentes são alunos egressos que defenderam suas dissertações de Mestrado entre 2013 e 2016. O quadro abaixo apresenta a distribuição dos respondentes por ano de conclusão do Mestrado:

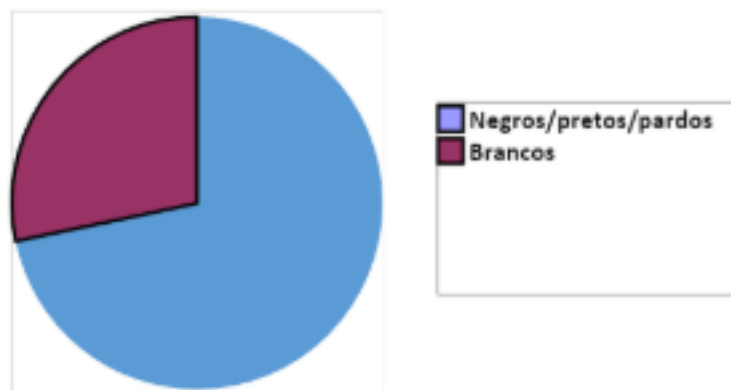
Ano de defesa da dissertação	Quantidade de egressos participantes da pesquisa
2013	7
2014	13
2015	11
2016	15

Fonte: Google Forms

Entre as dissertações defendidas, nota-se um número significativo de trabalhos resultantes de pesquisas, de natureza aplicada, realizadas nos contextos educacionais/profissionais nos quais atuavam (ou atuam) os alunos egressos do PPRER. Pesquisas sobre a implementação da lei 10.639/03 na educação básica e seus impactos no currículo escolar e nas ações pedagógicas de professores/as e gestores/as figuram entre os principais trabalhos desenvolvidos e sinalizam um importante braço de atuação do PPRER: o impacto direto das pesquisas realizadas na transformação dos processos de ensino/aprendizagem, nas escolas e na construção de uma sociedade (re)educada para as relações étnico-raciais.

No sentido de corroborar o que foi apontado anteriormente, no que diz respeito à autodeclaração de cor/raça, vale destacar a análise a seguir: trinta e três (33) alunos/as egressos/

as declararam-se negros/as, pretos/as ou pardos/as, enquanto treze (13) declararam-se brancos/as. Isso representa um universo de 71,73% de concluintes negros/pretos/pardos, o que sinaliza uma inversão na lógica excludente de boa parte dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, em que a maior parte dos/as concluintes é constituída de brancos/as.



Seção 1 – Cor/raça – Questionário digital (Google Forms)

Ainda que a pesquisa realizada não tenha obtido a participação integral de todos/as os/as alunos/as egressos/as do PPRER até 2016, a Comissão considera o resultado de 71,73% bastante representativo do universo mais amplo de concluintes do curso e do caráter transformador do PPRER não apenas no CEFET/RJ, mas na Pós-Graduação brasileira. Ampliando o olhar a partir da entrada de novos/as alunos/as nos anos seguintes, tendo como base os dados apresentados anteriormente, é possível verificar que esses percentuais serão ampliados uma vez que neste ano (2018.2) 77% dos/as novos/as mestrandos/as são negros/as.

Conforme foi dito anteriormente, desde 2011, quando ocorreu o primeiro processo seletivo para ingresso de estudantes no PPRER, os editais de seleção têm contemplado 50% das vagas disponíveis para candidatos/as autodeclarados/as negros/as e indígenas. Os impactos do pioneirismo do PPRER na adoção de cotas para a Pós-Graduação (assunto que só recentemente tem entrado na agenda de discussão de outros Programas e associações de Pós-Graduação) são dignos de destaque, dada a quantidade significativa de mestres/as negros/as formados/as e levando o debate sobre as relações étnico-raciais para suas respectivas esferas de atuação profissional.

Já a segunda seção do questionário era intitulada “Estudos de Doutorado” e visava à identificação da continuidade dos estudos dos/as alunos/as egressos após a conclusão do Mestrado no PPRER. O participante deveria assinalar “Sim” ou “Não” para a pergunta “Atualmente, está cursando Doutorado?”

Atualmente, está cursando Doutorado? (46 responses)



Seção 2 – Questionário digital (Google Forms)

Caso a resposta fosse afirmativa, o questionário direcionava o participante para a terceira seção. Em caso afirmativo, o participante era encaminhado diretamente para a seção 4. Dos quarenta e seis (46) respondentes, oito (8) ingressaram em cursos de doutoramento, representando um percentual de 17,4%. Todos os oito (8) egressos do PPRER que estão cursando Doutorado apontaram que suas pesquisas atuais correspondem a desdobramentos/aprofundamentos de questões iniciadas em suas pesquisas realizadas durante o Mestrado no PPRER. Apesar de não termos produzido ainda um relatório referente aos anos de 2017 e 2018, podemos verificar empiricamente que esse número dobrou, ou seja, atualmente, temos 16 egressos/as que estão cursando o Doutorado.

Dentre os aspectos positivos relacionados pelos alunos egressos participantes da pesquisa, a natureza interdisciplinar do curso e sua relevância político-social receberam bastante destaque. A estrutura curricular e o vanguardismo/originalidade da temática do curso foram elogiadas, ressaltando-se o trabalho com novas epistemologias e o fomento ao pensamento crítico.

Por fim, queremos reforçar que o Mestrado em Relações Étnico-Raciais (PPRER), criado em 2011, é fruto do empenho conjunto de docentes do CEFET-RJ comprometidos com uma Educação Antirracista, e que teve como seu principal articulador, o Professor Doutor Roberto Borges, incansável na luta pelos direitos da população negra na ocupação de todos os espaços sociais que historicamente lhe têm sido obstruídos. Esse compromisso de articulação, que envolveu docentes de diversas instituições de ensino superior se, em um primeiro momento, foi quase solitário, rapidamente se ampliou de forma significativa através do crescente interesse de diversos/as docentes pela temática. Esse caminho sem volta, marca a entrada da instituição como uma das precursoras no debate voltado para questões estruturantes da sociedade brasileira, dentre as quais destaca-se o racismo e todas as suas formas perversas de expressão.

Mais importante do que reivindicar um lugar de destaque no cenário educacional brasileiro como tendo sido o primeiro Programa de Mestrado a ofertar 50% de suas vagas através do recorte racial, o PPRER tem buscado a consolidação do seu espaço acadêmico. Isso está expresso na luta pela inserção e permanência do/a negro/a também na Pós-Graduação, pois acreditamos que essa se constitui como importante estratégia para o cumprimento efetivo da lei 10639/03, além da necessária ampliação dos quadros docentes e de comando nos diversos segmentos da vida humana, que incorporem cada vez mais profissionais negros/as comprometidos/as com as

questões étnico-raciais. Nesse sentido, o Mestrado em questão se constitui como passo importante na alteração da realidade que está posta e que insiste em se mostrar uma sociedade excludente e racista.

Acreditamos que o diálogo com as disciplinas (incluindo, aqui, o contato com bibliografia de referência e metodologias de estudo e pesquisa) e com os docentes do Programa tem contribuído sobremaneira para um aprimoramento do letramento acadêmico dos/as alunos/as e dos/as egressos/as, acarretando, assim, em melhores condições para o enfrentamento dessa mesma realidade. Em relação aos/as alunos/as negros/as importa observar em que medida a passagem pelo curso de Mestrado no PPRER acarretou impactos quanto à sua identificação de pertencimento étnico-racial. No que diz respeito aos/as não negros/as fica a esperança de que se tornem, cada vez mais, importantes aliados/as na luta pela reorganização da sociedade com forte viés antirracista.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. **Procuradoria pede a MEC posição sobre cotas na Pós-Graduação das universidades federais**, 2017. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/procuradoria-pede-a-mec-posicao-sobre-cotas-na-pos-graduacao-das-federais/>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

BORGES, R. CEFET/RJ, **combate ao racismo e produção de conhecimento: o Mestrado em relações étnico-raciais**. Educação & Tecnologia. Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 50-60, jan./abr. 2015.

BRASIL. **Lei 10639/2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em 20 de setembro de 2018.

_____. **Lei 12711/12**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 20 de setembro de 2018.

BRASIL. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/Programa/listaPrograma.jsf>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

DOMINGUES, P., **A Nova abolição**. São Paulo: selo negro, 2008.

GOMES, J. B., SILVA, FERNANDA L. **As Ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva**. Série Cadernos do CEJ, vol. 24, Brasília, 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/USER/Downloads/Volume%2024%20-%20SEMINARIO%20INTERNACIONAL%20AS%20MINORIAS%20E%20O%20DIREITO.pdf>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS - INEP. **Censo da educação superior no Brasil**, 2016. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/04/INEP-Censo-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-Andifes-16042017.pdf>. Acesso em 25 de setembro

de 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 13, maio de 2016**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf> Acesso em 24 de setembro de 2018.

MUNANGA, k. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3ª ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NAIZ, Tamara. **Cotas na Pós-Graduação: bem-vindas**, 2016. Disponível em: <http://www.anpg.org.br/cotas-na-pos-graduacao-sejam-bem-vindas/>. Acesso em 18 de setembro de 2018.

OLIVEIRA, Amanda. **Ações Afirmativas nos Programas de Pós-Graduação: experiências, a nova portaria do MEC e seus desdobramentos**, 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/acoes-afirmativas-nos-Programas-de-pos-graduacao-experiencias-nova-portaria-do-mec-e-seus>. Acesso em 24 de setembro de 2018.

TADA, Cristiane. **Cotas na Pós-Graduação são indicativo de justiça social e progresso na ciência**, 2017. Disponível em: <http://www.une.org.br/noticias/cotas-na-pos-graduacao-sao-indicativo-de-justica-social-e-progesso-na-ciencia/>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

CAPÍTULO 7: ANÁLISE DO SISTEMA DE COTAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: COMPARANDO AS TRAJETÓRIAS DE DOIS ALUNOS DO CURSO DE DIREITO, AMBOS EGRESSOS DE ESCOLA PÚBLICA, SENDO UM NEGRO E UM BRANCO



Antonieli Figueiredo Oliveira (UFBA)
João Victor Marques da Silva (UFBA)

Introdução

Para elaborar o presente artigo, os seus autores, Antoniel Figueiredo Oliveira e João Victor Marques da Silva, não encontraram dificuldades em estabelecer uma metodologia simples. Decidiram fazer um relato de suas trajetórias acadêmicas, comparando-as, e, de forma concatenada com uma análise do sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia, traçar paralelos que confirmem uma hipótese ainda muito real e incômoda, mas, por outro lado, esperançosa: a cor da pele ainda faz diferença no dia-a-dia dos cidadãos e profissionais, mas faz menos do que anos atrás, para quem acredita e investe seu tempo e suas energias na educação!

Para comprovar tal hipótese, os autores contarão seus percursos acadêmicos, desde o ensino médio até a graduação, e se valerão de um fato relevante para contrastar sua posição com o quadro da distribuição de vagas na Universidade: pertencem à última turma que ingressou na UFBA antes da instituição do sistema de reserva de vagas, ou seja, ingressaram mediante o processo seletivo de 2003.

Será feito um breve relato do histórico do sistema de cotas da UFBA, com uma análise sucinta de sua composição e de seus resultados ao longo dos anos, especialmente até o ano de 2015, com base em estudos acadêmicos feitos a partir da análise de dados da própria Universidade.

Ao final, os autores colocarão suas perspectivas pessoais e profissionais, fazendo um paralelo, franco entre si, sobre a importância da formação universitária na UFBA, salientando que essa entidade é importante não apenas pela sua produção acadêmica e pela sua história, mas, sobretudo por ser uma das pioneiras no Brasil na implementação das ações afirmativas. Ainda, o fato de a mesma estar sediada em Salvador, a capital mais negra fora da África, é um dado que tem não apenas um valor simbólico, mas é um exemplo vivo da importância da Universidade na emancipação das pessoas, sobretudo da população negra.

O sistema de cotas da UFBA: breve histórico e sua composição

O sistema de cotas da Universidade Federal da Bahia foi instituído no ano de 2004, por meio da Resolução nº 01/04, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE¹⁶⁸. Em artigo publicado pela Revista da Avaliação Superior (Campinas), Peixoto et al (2016) informam que a elaboração do sistema remonta o ano de 2002, quando foi criado um Grupo de Trabalho que visava identificar a distribuição das vagas e ocupação das mesmas por candidatos egressos de escolas públicas, bem como negros e/ou pardos. Verificou-se que, muito embora mais de 50% dos

168 Tal norma remete a outra Resolução, a de nº 01/2002, que tratava do processo seletivo da Universidade, mas sem fazer menção à reserva de vagas de qualquer natureza. A partir do processo seletivo de 2005, passa a vigorar a Resolução 01/04, a qual fora alterada em 2012, pela Resolução 03/2012 do mesmo CONSEPE, a qual trouxe como principais novidades a inclusão de índios descendentes, bem como a previsão de vagas para índios aldeados ou moradores de quilombos.

estudantes da graduação da UFBA, no período entre 1998 e 2002, fossem negros/pardos, e cerca de 40% deles fossem oriundos do ensino público, esse percentual caía consideravelmente quando se analisavam os cursos mais concorridos e que permitiam mais ascensão social e econômica (como Medicina, Direito, Odontologia et cetera), sendo inferior a 10% o número de alunos de tais cursos oriundos de escola pública¹⁶⁹.

Nessa linha, no bojo do Programa Universidade Nova, esse Grupo de Trabalho pesquisou os dados e passou a traçar o perfil étnico e social dos estudantes da Universidade, tendo as conclusões dessa pesquisa sido muito importantes para subsidiar a tomada de decisões da Administração da UFBA à época.

A partir de então, ficou estabelecido o percentual de 45% das vagas de todos os cursos para perfis específicos, com um diferencial em relação à cor da pele do estudante. Dessa reserva, 43% foram distribuídos da seguinte forma: 85% destinavam-se aos autodeclarados pretos e pardos, e 15% aos autodeclarados brancos. Um percentual de 2% foi destinado aos indígenes e uma reserva de duas vagas, em cada curso, foi destinada aos índios aldeados e estudantes moradores de comunidades quilombolas, conforme se pode verificar detalhadamente no texto da norma¹⁷⁰.

A Resolução nº 01/04 teve seus artigos 3º e 5º alterados pela Resolução nº 03/2012 do CONSEPE, a qual trouxe algumas inovações, dentre as quais destacam-se: a inclusão de indígenas na cota de 43% prevista no art. 3º, inciso I, letra a da referida norma de 2004; e a inclusão do § 3º no mesmo artigo, prevendo uma cota social dentro da cota racial do inciso I¹⁷¹.

169 PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt and RAMALHO, Maria Cecília Koehne. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. Avaliação (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.569-592. ISSN 1414-4077. P. 570. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200569&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 16/03/2019.

170 Assim dispõe a referida norma: Art. 3º Haverá reserva de vagas em todos os cursos de graduação da UFBA, a serem preenchidas conforme estabelecido neste artigo: I - 43% (quarenta e três por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade: a) estudantes que tenham cursado todo o ensino médio e pelo menos uma série entre a quinta e a oitava do ensino fundamental na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos ou pardos; b) no caso de não preenchimento dos 43% (quarenta e três por cento) de vagas reservadas em conformidade com os critérios estabelecidos na alínea antecedente, as vagas remanescentes desse percentual serão preenchidas por estudantes provenientes das escolas particulares que se declarem pretos ou pardos; c) havendo, ainda, vagas remanescentes daquele percentual, as mesmas serão destinadas aos demais candidatos. II - 2% (dois por cento) das vagas de cada curso serão preenchidas na seguinte ordem de prioridade: a) estudantes que se declarem índios descendentes e que tenham cursado desde a quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio na escola pública; b) no caso de não preenchimento dos 2% (dois por cento) de vagas reservadas por aqueles, as vagas remanescentes desse percentual serão destinadas aos demais candidatos. III - Em cada curso, serão admitidos até 02 (dois) estudantes além do número de vagas estabelecido para o curso, desde que índios aldeados ou moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, que tenham cursado da quinta série do ensino fundamental até a conclusão do ensino médio integralmente em escolas públicas e que obtenham pontuação superior ao ponto de corte na primeira fase do Vestibular e não sejam eliminados na segunda fase. § 1º A reserva de vagas será aplicada nas duas fases do Vestibular, na seleção para os dois semestres, quando pertinente, e nas eventuais chamadas subseqüentes à matrícula dos candidatos convocados em primeira chamada, nos casos em que, por qualquer motivo, essa matrícula não tenha se efetivado. § 2º Nos cursos em que, para qualquer das fases ou semestres, independentemente do processo de reserva de vagas estabelecido no caput deste artigo, haja uma porcentagem de classificados dos grupos sociais objeto da reserva igual ou superior às porcentagens ali estabelecidas, o processo seletivo do Vestibular não levará em conta o percentual aqui constante de reserva de vagas.

171 Os citados dispositivos passam a vigorar com o seguinte texto: [...] a) estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na escola pública, sendo que, desses, pelo menos 85% (oitenta e cinco por cento) de estudantes que se declarem pretos, pardos ou indígenas; [...] § 3º 50% (cinquenta por cento) das vagas referidas no inciso I do caput deste artigo serão destinadas a estudantes que comprovem ter renda familiar igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário-mínimo per capita.

O advento da Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012 – a chamada Lei de Cotas - consolidou a reserva de vagas, confirmando a tendência nacional de viabilização de acesso de pessoas historicamente vulneráveis (ou vulneradas) ao ensino técnico e superior, evidenciando que tal prática se tornou uma política de Estado.

Até o ano de 2016, vigoraram essas regras, e, analisando os dados compilados até então, Peixoto et al (2016) concluíram que houve avanços na reparação da exclusão dos grupos vulnerados à Universidade, mas esses avanços ainda são limitados, sobretudo, pela deficiência na educação básica, dentre outros fatores, que tornam a diferença de rendimento acadêmico entre cotistas e não-cotistas ainda significativa, muito embora essa diferença seja muito pequena em cursos específicos e/ou períodos específicos da graduação.

Assim, Peixoto et al (2016) concluem seu trabalho afirmando que os resultados encontrados sugerem que o desempenho comparativo entre grupos de estudantes deve ser compreendido como um fenômeno complexo e multideterminado, permitindo recortes bastante diferenciados dos dados empíricos para efeito de comparação, demonstrando rigor técnico na análise dos dados. Nesse sentido, sinalizam que, para uma compreensão mais adequada das questões relacionadas à diferença de desempenho entre alunos cotistas e não cotistas, devem ser analisadas características específicas de cada curso, pois os resultados agregados, tendem a ocultar elementos mais significativos, não obstante serem bastante informativos¹⁷².

Os referidos autores colocam que o problema é complexo, e a solução passa, dentre outras questões, pelo apoio aos estudantes cotistas para que permaneçam na Universidade após o acesso, evitando a evasão e proporcionando o melhor aproveitamento possível dos estudos.

Por fim, os estudiosos prosseguem em sua conclusão:

Entretanto, parece não haver dúvidas de que a qualidade da escola pública é a principal explicação para o desempenho mais baixo na universidade do aluno cotista quando comparado com o não cotista. Este é um problema que afeta todo o país e que coloca limites efetivos às possibilidades de intervenção da universidade. Por outro lado, muitos dos estudantes cotistas vêm de uma realidade socioeconômica precária, morando longe e enfrentando longos períodos de deslocamento de casa para a universidade sendo que muitos ainda precisam trabalhar para ajudar no sustento da família. Essa situação faz da permanência na universidade um desafio constante e coloca uma pressão sobre a instituição que precisa corresponder a essas necessidades com um número suficiente de bolsas (auxílios), vagas em residências universitárias e restaurante universitário, por exemplo, que facilitem a permanência e o pleno aproveitamento dos estudos destes mesmos alunos. Existe um terceiro grupo de problemas, que não devem ser subestimados, relacionado a questões da estrutura universitária que não se adaptou para dar conta dessa (nova) realidade do aluno cotista. Nessa categoria encontramos problemas como horários inadequados de funcionamento de órgãos administrativos e bibliotecas, acesso a material de estudo atualizado ou compatibilização de horário de disciplinas com exigências do trabalho. A recorrente pergunta sobre o êxito das cotas tem sido respondida com base em diferentes parâmetros, muitos destes incongruentes com o seu objetivo original de inserir minorias sub-representadas em cursos universitários. A inclusão é o objetivo central, entendida como estratégia para estas minorias assumirem progressivamente espaços profissionais e o status econômico advindo destes, antes inacessíveis. Outros aspectos constantemente discutidos, como a dimensão de justiça e meritocracia, o desempenho dos cotistas na universidade e no mercado de trabalho e seus impactos para na qualidade da universidade, se

172 PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt and RAMALHO, Maria Cecília Koehne. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. Avaliação (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.569-592. ISSN 1414-4077. P. 584. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200569&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 16/03/2019.

Duas trajetórias com muitas semelhanças, e algo que não deveria fazer diferença: a cor da pele.

João Victor, filho de um Oficial de Justiça do Tribunal de Justiça da Bahia e uma dona de casa, soteropolitano de classe média, ingressou no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET – BA (atual Instituto Federal da Bahia – IFBA) – no ano de 1997, para o curso de Química. Naquela instituição, a maioria dos discentes era negra ou mestiça, com forte presença de estudantes de baixa renda, sobretudo do subúrbio da capital baiana. João, filho de negros/mestiços, identificou-se desde cedo com a negritude, e, quando ingressou na Faculdade de Direito da UFBA, no ano de 2004, sentiu a diferença entre esse ambiente e o do seu nível médio.

Antoniél, oriundo de família humilde do semiárido baiano¹⁷³, no ano 2000, fora admitido no Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET – BA -, onde cursou o Ensino Médio, tendo ingressado na Faculdade de Direito da UFBA no ano de 2004, juntamente com o coautor João Victor. Os autores, portanto, estudaram na mesma instituição no seu Ensino Médio, e foram colegas na graduação. De pele clara e fenótipo branco, Antoniél não enfrentou maiores dificuldades no seu dia-a-dia como estudante, em função da cor da pele, apesar de ter vivido dissabores por ser do interior e outros por ser de origem humilde.

Em comum, até então, além de terem estudado na mesma instituição no nível médio, ambos os autores tiveram que enfrentar um processo seletivo bastante disputado¹⁷⁴. O bom ensino a que tiveram acesso no CEFET os ajudou. Porém, ainda assim, era difícil competir com os colegas oriundos de escolas privadas. E, ao final, ambos, João e Antoniél, foram aprovados no vestibular, respectivamente, na 146ª posição, e na 183ª posição, dentro, portanto, das vagas reservadas ao segundo semestre letivo¹⁷⁵.

Naquela turma (2003.1), havia um único aprovado para o primeiro semestre oriundo de escola pública, o qual era de pele branca¹⁷⁶. Já para o semestre seguinte (2003.2), ao qual os autores pertenciam, foram aprovados sete candidatos egressos de escolas públicas, sendo cinco do CEFET – BA, uma do Colégio Militar de Salvador e uma da rede estadual de ensino. Dentre esses, três eram de pele clara (o autor Antoniél e outros dois colegas do CEFET – BA), sendo os demais todos negros ou pardos (dentre os quais o autor João Victor).

O funil social/racial funcionou no segundo semestre, e de forma ainda mais severa no primeiro: num universo de duzentos candidatos, apenas um egresso de escola pública passou para o primeiro semestre, o qual era branco; outros seis candidatos oriundos do ensino público ingressaram no segundo semestre, e desses, quatro eram negros ou pardos. Nessa mesma turma, havia mais cinco alunas negras ou pardas, porém, todas oriundas do ensino privado.

173 Natural de Riachão do Jacuípe - BA, cresceu na cidade vizinha de Pé de Serra – BA, onde viveu até os dezesseis anos de idade.

174 Os autores participaram do vestibular da UFBA no ano de 2003, quando o curso de Direito da UFBA estava entre os cinco mais concorridos.

175 À época, o curso de Direito da UFBA dispunha de 200 vagas, e, como a Universidade realiza apenas um processo seletivo anual para ingresso em seus cursos, a primeira metade dos aprovados inicia os estudos no primeiro semestre letivo, enquanto a segunda metade ingressa no segundo semestre.

176 O aprovado em questão trata-se de André Simas Sacramento, também egresso do Ensino Médio do CEFET – BA.

Em resumo, menos de 10% (dez por cento) dos aprovados para o curso de Direito da UFBA no vestibular 2003 eram negros ou pardos e/ou oriundos de escola pública. Não por acaso, no ano seguinte ao do ingresso dos autores, a UFBA instituiu o sistema de cotas étnicas e sociais. E o quadro da composição social e étnica do corpo discente foi mudando, e se consolidando gradativamente, com a implementação de medidas de apoio ao estudante, especialmente os que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Ao longo do tempo, ações foram tomadas pela Universidade, com vistas a tornar efetiva a política de cotas, dentre as quais podemos destacar:

- Em 2006, foi criada a Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, com foco no apoio aos estudantes da graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica¹⁷⁷;
- Ao longo do tempo, as ações da PROAE foram sendo ampliadas, e passaram a contar com bolsas de permanência para alunos em situação de vulnerabilidade¹⁷⁸;
- No ano de 2010, foi reaberto o Restaurante Universitário - RU, situado no Campus de Ondina, fechado havia vinte anos¹⁷⁹;
- No bojo do Programa REUNI, no ano de 2012, é inaugurada a Residência Universitária Estudante Frederico Perez Rodrigues Lima, com ampliação da capacidade para receber estudantes sem moradia na cidade do Salvador¹⁸⁰;
- Também no ano de 2012, é lançado o serviço de transporte gratuito de estudantes entre os campi da UFBA, batizado de “Buzufba”¹⁸¹;
- Em 2017, é aberto o Restaurante Universitário do Campus de São Lázaro, ampliando a oferta de refeições ao corpo discente em situação de vulnerabilidade¹⁸²;
- Dentro do escopo do Programa de Ações Afirmativas, lançado em 2004, a UFBA lança o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFBA), iniciado no período 2004 – 2008¹⁸³, seguido de sua Complementação PDI 2008 - 2010¹⁸⁴, sucedido pelo PDI 2012 - 2016¹⁸⁵, e, por fim, é instituído o PDI 2018 – 2022¹⁸⁶.

177 Conforme texto extraído do portal da UFBA, “A Pró-Reitoria de Assistência Estudantil (PROAE) foi criada em 2006, a fim de concentrar esforços e otimizar os recursos destinados a garantir a permanência de estudantes de graduação em situação de risco social e realizar o enfrentamento à perpetuação das desigualdades sociais e à discriminação de grupos historicamente excluídos dos espaços legitimados de poder, a saber: mulheres, negros(as), indígenas, comunidade LGBT, pessoas com necessidades especiais, ciganos(as), dentre outros grupos.”. Disponível em <https://proae.ufba.br/pt-br/conheca-proae>. Acesso em 15/05/2019.

178 Vide, por exemplo, notícia de 2010, divulgando edital de concessão de tais bolsas. Disponível em https://ufba.br/ufba_em_pauta/proae-inscreve-para-bolsas-de-perman%C3%Aancia-at%C3%A9-30-de-agosto. Acesso em 15/05/2019.

179 Vide notícia disponível em <http://atarde.uol.com.br/vestibular/noticias/1435691-restaurante-universitario-e-reaberto-no-campus-de-ondina-da-ufba>. Acesso em 15/05/2019.

180 Conforme notícia publicada no portal da UFBA, a Residência ampliaria em 199 a capacidade de abrigar estudantes, e recebeu o nome em homenagem a um estudante do curso de Enfermagem, falecido havia pouco tempo. Disponível em https://ufba.br/ufba_em_pauta/ufba-inaugura-resid%C3%Aancia-universit%C3%A1ria-home-nageando-lideran%C3%A7a-estudantil-0. Acesso em 15/05/2019.

181 O Buzufba foi lançado em 2012, e foi sendo ajustado ao longo dos anos. Disponível em https://ufba.br/ufba_em_pauta/semestre-letivo-come%C3%A7a-com-buzufba. Acesso em 15/05/2019.

182 Conforme notícia veiculada no portal da UFBA. Disponível em https://www.ufba.br/ufba_em_pauta/come%C3%A7a-o-servi%C3%A7o-de-distribui%C3%A7%C3%A3o-de-refei%C3%A7%C3%B5es-no-ru-de-s%C3%A3o-l%C3%A1zaro. Acesso em 15/05/2019.

183 O PDI 2004 – 2008 contém normas programáticas, sem uma previsão expressa de medidas que impactam diretamente a questão da reserva de vagas.

184 Este PDI foi gestado já no intuito de viabilizar a ampliação da infraestrutura e do número de vagas da UFBA, já antecedendo as ações do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o que otimizou o acesso à Universidade às populações atendidas pelo sistema de cotas.

185 Este sim já fez menção expressa ao sistema de cotas, contendo análise de dados compilados após dez anos da implantação do sistema, contendo diretivas no sentido da manutenção do Programa de Ações Afirmativas e da reserva de vagas.

186 O PDI mais recente também analisa o Programa de Ações Afirmativas, e seu correlato sistema de cotas, traçando um panorama das ações, com uma quantidade considerável de dados e informações que conduzem à con

Essas ações praticamente não contemplaram a geração de 2003, egressa da UFBA antes do ano 2010. Em sua passagem pela graduação, os autores, por exemplo, enfrentaram dificuldades para se manter estudando o dia inteiro na Universidade, até mesmo porque a UFBA possui uma estrutura *multicampi*, com unidades espalhadas por vários bairros da região central de Salvador. Não havia o RU, nem o Buzufba, nem várias outras ações que facilitavam a permanência dos estudantes na Universidade e possibilitavam um melhor aproveitamento da vida acadêmica. Os alunos deviam se deslocar por conta própria, muitas vezes sacrificando aulas de disciplinas ministradas em campi diferentes, o que era minimizado pela solidariedade de colegas que possuíam veículo próprio, que ofereciam carona.

Mas em meio a essa escassez, também houve aprendizados libertadores¹⁸⁷.

Ambos participaram do Serviço de Apoio Jurídico da Faculdade - SAJU -, onde puderam praticar o que aprendiam em sala de aula, conhecendo a realidade da população soteropolitana, confirmando a desigualdade referida nos livros e salas de aula: a grande maioria dos assistidos era pobre, negra ou parda, e as causas mais comuns diziam respeito a problemas de ordem familiar e de moradia.

Ao longo da graduação, porém, cada um foi seguindo seu próprio caminho. Antoniel iniciou logo cedo a prática em estágios remunerados: desde o 4º semestre já estagiava em um escritório de advocacia e, depois, no setor jurídico da Caixa Econômica Federal, sendo que o primeiro foi obtido através de contato direto com o dono do escritório, e o segundo, por meio de indicações de conhecidos.

João Victor, por sua vez, integrou-se ao Núcleo de Estudantes Negros da UFBA – NENU, ao qual se dedicou por 5 (cinco) anos. Essa tomada de caminhos, diferentes, poderia ter sido casual, por escolha ou algo parecido. Mas, certamente, há um dado que é relevante: mesmo que o estudante branco seja pobre, sua situação, comparada à do estudante negro pobre – ou até mesmo de classe média -, é consideravelmente mais confortável, na medida em que sua rede de contatos e seu meio social, tendem a lhe oferecer mais chances de colocação profissional num espaço de tempo menor que o negro.

É possível, por exemplo, que tenha ocorrido isso com os autores.

Um outro dado importante, é que, da turma dos autores, cinco colegas ingressaram no Programa de Pós Graduação em Direito da UFBA nos primeiros anos após a graduação, alguns logo após a conclusão da graduação. Desses, nenhum era oriundo de escola pública, nem negro ou pardo.

A análise mais apurada desses fatos careceria de mais dados, pois o universo é muito pequeno para um aprofundamento. Porém, é possível dizer que, no caso dos autores, ambos não puderam prosseguir nos estudos, assim que concluíram sua graduação, pois necessitavam

clusão de que as ações devem ser mantidas no período.

187 Por exemplo, numa aula da disciplina Sociologia das Organizações, ministrada pelo Professor Samuel Santana Vida, num seminário intitulado “Direito e Relações Raciais”, uma colega dos autores, de pele e olhos claros, e cabelos loiros, pediu a palavra e se manifestou contando a experiência de sua mãe, Professora da rede pública estadual de ensino. A colega afirmou que sua mãe sofria racismo na sala de aula, por ser branca, loira de olhos claros, sendo chamada pelos alunos – em sua maioria, negros – por termos pejorativos como “branquela”, “parmalat” et cetera. Replicando a fala da colega, o autor Antoniel colocou que, sendo de pele clara e residindo, à época, numa Rua popular de Salvador com população de imensa maioria negra, também enfrentava a mesma situação. Porém, o autor lhe colocou que a reação de um negro ao branco, nos termos ali colocados, era, proporcionalmente, muito pouco significativa, se comparada à carga de opressão, discriminações e preconceitos suportada pelos negros ao longo do tempo, no Brasil. E, para ilustrar o raciocínio, o autor parafraseou Bertold Brecht, afirmando que todo mundo chama um rio turbulento de violento, mas ninguém se lembra de chamar de violentas as margens que o aprisionam.

trabalhar para se manter e ajudar na manutenção de suas famílias, e isto é um fato corriqueiro na vida de estudantes oriundos de camadas mais vulneráveis da sociedade.

Seguindo na seara profissional, os autores trabalharam juntos durante cerca de dois anos, advogando. Porém, mais uma vez, ocorreu com o autor Antoniel algo semelhante à época dos primeiros estágios: após poucos meses de graduado, surgiu a oportunidade de trabalhar como assessor especial da Vice-Reitoria da Universidade, através de contato direto com o Vice-Reitor, o qual conheceu seu trabalho como advogado na defesa de uma pessoa do círculo familiar daquela Autoridade. Mais uma vez, a rede de contatos, ampla e com mais penetração no mercado que a do colega negro, possibilitou a conquista de uma primeira experiência profissional excelente, na medida em que lhe permitia exercer a advocacia paralelamente.

Mais uma vez, a cor da pele parece ter feito a diferença, não de forma explícita, deliberada, mas sim como um distintivo, como um *plus* social.

Uma outra experiência em que a cor da pele parece ter tido alguma importância foi no atendimento a um cliente, captado pelo autor Antoniel e atendido por ambos. Tratava-se de um senhor italiano que estava com problemas com a alfândega brasileira. Na primeira reunião, com Antoniel, o cliente se portou muito bem, colocando a demanda de forma relativamente calma e tranqüila. Na segunda reunião, porém, João Victor assumiu o caso e o diálogo com o cliente se tornou difícil, pois o mesmo passou a demonstrar desconfiança e irritabilidade, chegando a usar de abordagem que pôs em dúvida a capacidade profissional do advogado, o que levou os autores a dispensar o cliente.

Tal episódio revela uma necessidade maior do profissional negro em se firmar e se afirmar no mercado, pois, à semelhança de outros grupos também vulneráveis (ou vulnerados), como as mulheres, os preconceitos arraigados na mentalidade predominante provocam situações desse tipo. Numa análise muito franca, há casos em que pode até não haver um ânimo discriminatório, um intento racista, digamos, mas certos comportamentos provocam um constrangimento muitas vezes danoso¹⁸⁸. Mas é fato que o negro, a mulher, o homossexual *et cetera*, ainda são vistos com uma certa desconfiança no meio profissional. A desigualdade, muitas vezes, gera distorções que alimentam a intolerância e/ou nos induzem a erros desconcertantes, num verdadeiro ciclo vicioso que somente a educação pode interromper.

Breve análise atual do sistema de cotas da UFBA.

A política de reserva de vagas da UFBA permanece vigorosa, não obstante as restrições de ordem política e orçamentária que são públicas e notórias, e limitações diversas que demandam aperfeiçoamentos. À revelia das adversidades, a Universidade continua inovando.

Em Janeiro de 2017, a UFBA, por meio da Resolução nº 01/2017 do Conselho Acadêmico de Ensino - CAE, estabeleceu que os cursos de Pós Graduação (Mestrado e Doutorado) também

188 Citemos, como exemplo, um caso ocorrido com um advogado de Salvador, negro – cujo nome não será revelado por razões éticas –, o qual chegou numa emergência pediátrica para socorrer seu filho que passava mal. Passados alguns minutos, o pai, aflito, reclama junto aos atendentes que seu filho precisava de atendimento urgente. Logo após a reclamação, uma profissional, negra, aproxima-se da criança e do pai, o qual lhe coloca, de forma educada, que o paciente precisava ser atendido por um(a) médico(a). Para sua surpresa, e constrangimento de ambos, a profissional lhe informa que ela é a médica responsável pelo atendimento. E o curioso é que, há relatos de que esse mesmo advogado, certa feita, tinha um atendimento com uma cliente em seu escritório. A cliente, impaciente, chegou ao escritório e dirigiu-se até a primeira pessoa que encontrou, no caso, o próprio advogado, afirmando que tinha agenda com o doutor fulano. O profissional, naturalmente, informou que ele era o profissional que a cliente procurava. A situação não deixa de ser bastante similar àquela vivida na emergência com a médica negra.

respeitariam reserva de vagas, nesse caso, no percentual de 30% para pretos e pardos, bem como uma vaga (supranumerária) para cada uma das categorias de indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e trans (transgêneros, transexuais e travestis)¹⁸⁹.

A Resolução nº 08/2017, do Conselho Acadêmico de Ensino, por sua vez, reiterou o sistema de cotas para a graduação, reforçando a cota social, detalhando a reserva de vagas por grupo étnico e/ou vulnerável¹⁹⁰.

Tal Resolução, porém, fora revogada pela Resolução nº 07/2018, com teor semelhante, porém, inovador, ao incluir, no sistema de cotas, em seu art. 5º, quatro vagas supranumerárias para índios aldeados, moradores das comunidades remanescentes dos quilombos, pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis) e imigrantes ou refugiados em situação de vulnerabilidade.

Os percentuais repetem o texto da Lei 12.711, de 29 de Agosto de 2012. As normas, a política inclusiva, continuam vigendo. O desafio tem sido manter sua efetividade, ante o contexto político e econômico atual do país.

Importante salientar que o sistema de cotas tem operado resultados significativos, mas sozinho não resolve as demandas que lhe são apresentadas. Não obstante as diversas críticas que sofre - seja de pessoas contrárias ao sistema, em princípio, por razões de ordem meramente ideológicas, seja de estudiosos do tema, como PEIXOTO et AL (2016), e CUNHA (2017) -, o sistema de cotas da UFBA vem entregando resultados há mais de dez anos, e é notório que há uma inclusão social e étnica muito forte.

Um outro exemplo, muito representativo dessa inclusão, é o caso da aluna Leide Mota de Andrade, graduada no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades – BI, cursando o Bacharelado em Arquivologia pela UFBA¹⁹¹. Leide trabalhava na cantina da Faculdade de Direito da UFBA, até meados de 2012, após a conclusão da graduação pelos autores.

Ela ingressou no BI em Humanidades por meio do sistema de cotas, e segue estudando, de forma intensa. E o dado ainda mais animador, é que ela foi muito estimulada a voltar a estudar pelo próprio filho, Laercio Moreira Cardoso Júnior, que se graduou em Medicina pela UFBA no ano de 2018¹⁹², o qual também ingressou na Universidade por meio do sistema de reserva de vagas.

Um outro exemplo de mulher negra que tem obtido muito êxito na vida acadêmica é o da assistente social, mestra e agora doutoranda, Carla Akotirene. Batizada Carla Adriana da

189 Assim dispõe a referida norma: Art. 13. O acesso do estudante à Pós-graduação dar-se-á por meio de quatro modalidades de vagas, a saber: I - vagas de Ampla Concorrência: aquelas que não estão submetidas a nenhuma modalidade de reserva de vagas; II - vagas reservadas para candidatos autodeclarados Negros (pretos e pardos), optantes por esta modalidade; III - vagas reservadas para candidatos autodeclarados indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e pessoas trans (transexuais, transgêneros e travestis), optantes por esta modalidade; e IV - vagas para estrangeiros, legislada por resolução própria, emitida pelo Conselho Acadêmico de Ensino. § 1º. Do total de vagas ofertadas, serão asseguradas, no mínimo, 30% para autodeclarados negros (pretos e pardos), optantes.

190 Conforme se pode ver da leitura dos dispositivos: Art. 2º Será reservado 50% (cinquenta por cento) das vagas nos cursos de graduação da UFBA, para estudantes que cursaram, integralmente, o ensino médio em escolas públicas. § 1º No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) serão reservados a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. § 2º As vagas de que trata o caput deste artigo serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, em proporção ao total de vagas igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população do Estado da Bahia, em conformidade com o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística -IBGE.

191 Informações constantes do currículo Lattes da referida aluna. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/2947530/leide-mota-de-andrade>. Acesso em 15/05/2019.

192 Informações constantes do currículo Lattes do referido profissional. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/6699906/laercio-moreira-cardoso-junior>. Acesso em 15/05/2019.

Silva Santos, ela se graduou em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador, concluiu o mestrado e agora está cursando o doutorado em Estudos Interdisciplinares sobre Gênero, Mulheres e Feminismo pela Universidade Federal da Bahia¹⁹³, com estudos concentrados no conceito de interseccionalidade¹⁹⁴. No caso de Carla, não se sabe se a mesma ingressou na Universidade por meio do sistema de cotas, mas é sem dúvida uma personalidade que merece menção, como mulher negra e com potencial para se tornar um expoente na carreira acadêmica, uma referência importante que ilustra o espírito do presente trabalho.

Um outro exemplo de sucesso do sistema de cotas da UFBA, esse muito recente, é o da estudante de medicina Thaiz Andrade, primeira aluna trans da graduação em medicina da UFBA, que ingressou na instituição por meio do sistema de cotas para pessoas trans, no último processo seletivo¹⁹⁵. Não obstante a mesma ter ingressado pela cota para pessoas trans, e não pela cota étnica – mais relacionada ao escopo do presente trabalho –, a importância de sua aprovação merece a menção.

Como dito linhas acima, o sistema de cotas não deve ser a única frente a enfrentar o problema das desigualdades sociais, étnicas, de gênero e outras similares, mas certamente tem se mostrado relativamente eficiente no cumprimento do seu papel, de catalisador de mudanças que demorariam um tempo longo, possivelmente décadas, se fôssemos esperar pelos resultados advindos da educação básica, por exemplo.

Conclusão

Colocadas as trajetórias dos autores, bem como da Política de Ações Afirmativas da UFBA, e do correlato sistema de cotas desta Universidade, conclui-se, de forma muito clara, que houve um avanço relativamente significativo na inclusão de populações vulneráveis (ou vulneradas) no ambiente acadêmico.

A experiência dos autores foi ainda de dificuldades imensas para ingressar e se manter na Universidade, pois ambos são oriundos de escola pública e de famílias de classe média/baixa. E, no caso de João Victor, a cor da pele se mostrou, em algumas ocasiões, um fator que dificultou ou retardou o crescimento profissional, muito embora o autor tenha crescido muito do ponto de vista intelectual e político, ao se engajar no movimento negro gestado dentro da UFBA na época de sua graduação, e com certeza não se arrepende dessa escolha, pois ela foi necessária para sua afirmação, para o fortalecimento de sua identidade numa Instituição – no caso, a Faculdade de Direito da UFBA – que até então tinha pouquíssimos estudantes e docentes que não se enquadravam no perfil “branco de classe média/alta”.

A trajetória de ambos os autores demonstra que sua formação acadêmica foi forjada na dificuldade, com as peculiaridades descritas atrás, e, no caso específico de João Victor, a cor da pele pode até não tê-lo impedido diretamente, de acessar determinadas oportunidades profissionais, mas certamente, o histórico de exclusão social e econômica ao qual os negros

193 Informações constantes do currículo Lattes da pesquisadora. Disponível em <https://www.escavador.com/sobre/4374262/carla-adriana-da-silva-santos>. Acesso em 15/05/2019.

194 A autora do livro *O que é interseccionalidade?* Discorre sobre sua obra e sua trajetória em uma entrevista concedida recentemente. Disponível em <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/mulheres-em-movimento/2018/09/07/NWS,80564,70,1055,NOTICIAS,2190-O-QUE-INTERSECCIONALIDADE.aspx>. Acesso em 15/05/2019.

195 Segundo notícia publicada no portal G1. Disponível em <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/05/15/que-diante-da-minha-escolha-outras-pessoas-se-encorajem-diz-trans-que-cursa-medicina-na-ufba.ghtml>. Acesso em 15/05/2019.

foram e ainda são submetidos, afetou seu desenvolvimento profissional, muito mais do que a origem humilde afetou Antoniel. E as políticas de ações afirmativas e de apoio à permanência e qualificação dos estudantes em condição vulnerável da UFBA, por sua vez, certamente têm permitido um melhor aproveitamento da experiência universitária àqueles que hoje compõem os quadros discentes da Universidade.

Nesse sentido, CUNHA (2017), conclui que tanto o Programa de Ações Afirmativas quanto o PDI/UFBA 2012 – 2016 trazem avanços na implementação da inclusão de populações em situação de vulnerabilidade, e favorecem a diminuição das desigualdades acentuadas em função da cor da pele. No seu entender, a partir da descrição e análise das concepções, objetivos e metas definidos no Programa de Ações Afirmativas, lançado em 2004, no Decreto do PNAES, em 2010, e no PDI/UFBA (2012-2016), pôde-se compreender a evolução da política e, com o apoio a permanência de estudantes, ganhou novos contornos em termos de execução, com a ampliação e diversificação das ações.

E, para vencer as barreiras descritas por estudiosos e militantes como Abdias Nascimento, é necessário que os grupos vulnerados, dentre os quais os negros merecem destaque especial, ocupem cada vez mais lugares de poder, que lhes possibilitem demonstrar, de forma natural, suas capacidades, superando os preconceitos e aparências arraigados ao longo dos tempos.

Esta tem sido a experiência dos autores: Antoniel, agora aluno especial do mestrado em Direito da UFBA, continua na busca pelo seu espaço no meio acadêmico, agora concorrendo a uma vaga regular na ampla concorrência; já João Victor, especialmente, agora é candidato a uma vaga no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da UFBA, valendo-se, de forma legítima, do sistema de cotas.

E assim cada um trilha seu caminho, valendo-se dos recursos de que dispõem para galgar suas conquistas, de forma legítima e digna.

Referências

BATISTA, Carla. **O que é interseccionalidade?** In Coluna Mulheres em Movimento. Disponível em <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/mulheres-em-movimento/2018/09/07/NWS,80564,70,1055,NOTICIAS,2190-O-QUE-INTERSECCIONALIDADE.aspx>. Acesso em 15/05/2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 Ago. 2012.

BRASIL. Universidade Federal da Bahia. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2004 – 2006.** Salvador, Maio/2004. Disponível em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI2004-20081_0.PDF. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Complementação ao Plano de Desenvolvimento Institucional 2008 – 2010.** Salvador, Dezembro/2009. Disponível em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202008%20-%202010%20Complemento_0.pdf. Acesso em

15/05/2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012 – 2016.** Salvador, Dezembro/2012. Disponível em https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/PDI%202012%20-%202016_1.pdf. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2018 – 2022.** Salvador, 2017. Disponível em <https://proplan.ufba.br/sites/proplan.ufba.br/files/pdi-2018-2022.pdf>. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Resolução 01/2002 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Estabelece normas para o Vestibular da UFBA e dá outras providências. Salvador, 13 Mar. 2002. Disponível em https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resol_021_0.pdf. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Resolução 01/04 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Altera a Resolução 01/2002 do CONSEPE. Estabelece reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA realizada através do Vestibular. Salvador, 26 Jul. 2004. Disponível em <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2004.pdf>. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Resolução 03/2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.** Altera o Art. 3º e o Art. 5º da Resolução nº 01/2004 do CONSEPE. Salvador, 12 Nov. 2012. Disponível em https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2003.2012_1.pdf. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Resolução nº 01/2017 do Conselho Acadêmico de Ensino.** Institui normas para procedimentos, editais e reservas de vagas para processos seletivos da Pós-Graduação stricto sensu da UFBA. Salvador, 11 Jan. 2017. Disponível em <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2001.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Resolução 08/2017 do Conselho Acadêmico de Ensino.** Revoga Resolução 05/2015 e dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA. Salvador, 07 Jun. 2017. Disponível em <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%2008.2017%20-%20CAE.pdf>. Acesso em 15/05/2019.

_____. **Resolução nº 07/2018 do Conselho Acadêmico de Ensino.** Revoga a Resolução 08/2017 e dispõe sobre a reserva de vagas na seleção para os cursos de graduação da UFBA. Salvador, 19 Dez. 2018. Disponível em <https://ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2007.2018%20-%20CAE.pdf>. Acesso em

15/05/2019.

CUNHA, Eudes Oliveira. **Política de permanência de estudantes na UFBA: entre os planos e as ações.** Disponível em <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/89168.pdf>. Acesso em 15/05/2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. Disponível em <https://afrocentricidade.files.wordpress.com/2016/04/o-genocidio-do-negro-brasileiro-processo-de-um-racismo-mascarado-abdias-do-nascimento.pdf>. Acesso em 15/05/2019.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt and RAMALHO, Maria Cecília Koehne. **Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento.** Avaliação (Campinas) [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.569-592. ISSN 1414-4077. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772016000200569&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 16/03/2019.

REDAÇÃO. Portal UOL. **Vejas os aprovados para a 2ª fase da UFBA.** Disponível em <https://vestibular.uol.com.br/ultimas-noticias/2003/01/09/vejas-os-aprovados-para-a-2-fase-da-ufba.jhtm>. Acesso em 14/05/2019.

REDAÇÃO. Portal Universia. **Vale-tudo para passar no estreito funil da Ufba.** Disponível em <http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2003/12/01/526756/vale-tudo-passar-estrito-funil-da-ufba.html>. Acesso em 14/05/2019.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. In **Revista USP**, São Paulo, n.68, p. 58-75, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/usp_artigo_2005_JTdosSantos_DMQueiroz.pdf. Acesso em 16/03/2019.

VANINI, Eduardo. **Barreiras da discriminação impedem ascensão dos negros no mercado – Afrodescendentes ocupam apenas 4,7% dos postos de direção de grandes empresas.** Disponível em <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/barreiras-da-discriminacao-impedem-ascensao-dos-negros-no-mercado-21645834>. Acesso em 15/05/2019.



O Campus Duque de Caxias

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - IFRJ nasceu da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, por transformação do então Centro Federal de Educação Tecnológica de Química de Nilópolis (CEFETEQ). O IFRJ é uma instituição de educação superior, básica e profissional, e conta hoje com 15 campi, além da Reitoria.

Em Duque de Caxias, foi instalada uma unidade descentralizada do CEFET-Química, ainda em 2006, convertida em campus quando da criação dos institutos. À época, eram ofertados cursos de Ensino Médio e Profissionalizante; mas, já em 2009.1, foram abertas vagas no recém criado curso de Licenciatura em Química. Esse curso é presencial, ofertado no turno da manhã e dura oito semestres, no mínimo (e quinze, no máximo).

O *campus* está situado no bairro Sarapuí, a aproximadamente 7km do centro do município de Duque de Caxias e a cerca de 28km do centro do Rio de Janeiro. Conta com transporte público próximo, como ônibus e trem – mas, como toda a Baixada Fluminense, não é servido por metrô.

Sarapuí está a apenas 6km da Refinaria Duque de Caxias, a REDUC, fator que determinou a oferta de cursos ligados à área de Petróleo e Gás, Plásticos (Polímeros) e Química – incluindo, aí, o curso de Licenciatura em Química.

A Licenciatura em Química

Licenciatura é um formato de curso estimulado pelo Governo Federal, com vistas a formar um número maior de docentes. Já em 2014, o Ministério da Educação incentivava a formação e a consolidação de licenciaturas (com projetos de capacitação, prêmios e a página eletrônica *Seja Um Professor*, por exemplo). Contudo, os dados revelam que o número de pessoas interessadas na carreira de professor vem se reduzindo.

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2018) mostram que, em 2013, os formandos em licenciaturas foram 201.353. O número vem caindo desde 2011, quando foram registrados 238.107 concluintes nesse grau acadêmico. Em 2012, foram 223.892.

Segundo o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior - Ano 2016 (publicado em 2018), as modalidades de ensino existentes, na graduação, são majoritariamente de bacharelado. Em 2014, havia 7.856 cursos de graduação na modalidade licenciatura sendo ofertados; em 2015, caiu para 7.629; já em 2016, chegou a 7.356. “No que se refere ao grau acadêmico, verifica-se o predomínio do bacharelado (58,7%), seguido da licenciatura (21,4%) e, finalmente, do grau tecnológico (19,9%)” (INEP, 2018, p. 15). Quanto ao estatuto de formados, observam-se os seguintes dados: “considerando-se o grau acadêmico, mantém-se, em 2016, a participação majoritária do bacharelado (61,2%), seguido da licenciatura (20,4%) e, finalmente, do tecnológico (18,4%)” (INEP, 2018, p. 36).

Na Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008), que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, são

listados os objetivos dos Institutos Federais, entre os quais figura ministrar em nível de educação superior “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Essa modalidade, portanto, configura-se como necessária no IFRJ, pois contribui para a formação de profissionais das áreas em que há falta de mão de obra no mercado de trabalho.

O curso de Licenciatura em Química, no *campus* Duque de Caxias, propõe como objetivo, no Projeto Pedagógico de Curso (IFRJ, 2018b, pág. 20), “priorizar o verdadeiro sentido da Licenciatura: a docência”. Para isso, mantém o foco do curso na formação do professor, privilegiando os fundamentos e as teorias de compreensão da realidade educacional para além da área específica da Química, visando ao combate da fragilidade e da simplificação dessa formação.

A licenciatura no *campus* Duque de Caxias: dados

Desde o semestre 2009.1, quando se iniciou a oferta de vagas para o curso de Licenciatura em Química no *campus* Duque de Caxias, houve 343 discentes matriculados¹⁹⁶. Desses 343, contabilizam-se 235 discentes ainda ativos no semestre 2019-1; 73 estão formados; e 35 trancaram oficialmente a matrícula.

Para discutir dados referentes a cor/ raça, será necessária uma observação prévia quanto às categorias empregadas no formulário de matrícula da instituição.

A Ficha de Matrícula (IFRJ, s. d.), atualmente, propõe seis alternativas para autodeclaração quanto ao item “Cor/Raça”: Branca, Preta, Parda, Amarela, Indígena e Prefiro não declarar.

Nos dados levantados pela Secretaria de Educação Superior do *campus*, não houve nesses anos nenhuma declaração de pertencimento a etnias indígenas. Entretanto, houve nove autodeclarados amarelos – apesar de não haver percepção desse grupo no *campus*. É possível que tenha havido, por parte dos discentes, leitura errônea do que configuraria uma pessoa como sendo da cor ou raça amarela.

O IBGE, em seu livro “Características Étnico-raciais da População – um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008”, divulga que a categoria “amarelo” foi incluída no Censo 1940 para dar conta da imigração japonesa ocorrida fundamentalmente entre 1908 e 1930 (IBGE, 2011, p. 15). Naquele ano, a pesquisa foi realizada com as alternativas *branco*, *preto* e *amarelo* - e *parda* para qualquer outra cor/ raça. Nos anos de 1950 a 1980, essas quatro opções se mantiveram. Em 1991, acrescentou-se a categoria *indígena* e, a partir de 2010, era preciso que os autodeclarados indígenas informassem etnia e língua falada.

Também na página eletrônica que detalha a metodologia de trabalho da Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios - PNAD 1999, o IBGE define tais categorias:

Consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de raça amarela), parda (incluindo-se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça) e indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia). (IBGE, 1999)

¹⁹⁶ Nos dados aqui discutidos, foram desconsideradas as desistências, os abandonos de discentes (evasão), com vistas a delinear apenas a trajetória do aluno e da aluna que frequentam ou frequentaram, de fato, essa graduação.

O formulário de matrícula do IFRJ, contudo, não define as categorias. Por isso, é possível crer que o número de nove pessoas autodeclaradas amarelas não seja condizente com essa classificação, conforme descrita pelo IBGE. Os discentes podem considerar sua pele amarela, e assim se julgarem amarelos (sem terem nenhuma consciência de que se refere a um grupo de asiáticos e seus descendentes).

Além desse aspecto quanto às opções do formulário, vale destacar que essa ficha de matrícula, anteriormente, trazia as seguintes alternativas: *branca, negra, parda, amarela e prefiro não declarar*. Também esse aspecto é capaz de afetar o desenho real das autodeclarações no *campus*, uma vez que *negro* e *pardo* não são alternativas simultâneas em pesquisas no Brasil. Os discentes podem não identificar adequadamente sua negritude, por verem a noção *pardo* se opor à noção *negro* (o que não ocorre no Censo do IBGE, por exemplo)¹⁹⁷.

Entre os 343 discentes do *campus*, considerados os semestres 2009.1 a 2019.1, nove se autodeclararam amarelos; 146, brancos; 54, negros; 121, pardos; e 13 optaram por não declarar cor/ raça. Se se somarem pretos e pardos, haverá 175 autodeclarados negros – quantidade maior que os 146 brancos.

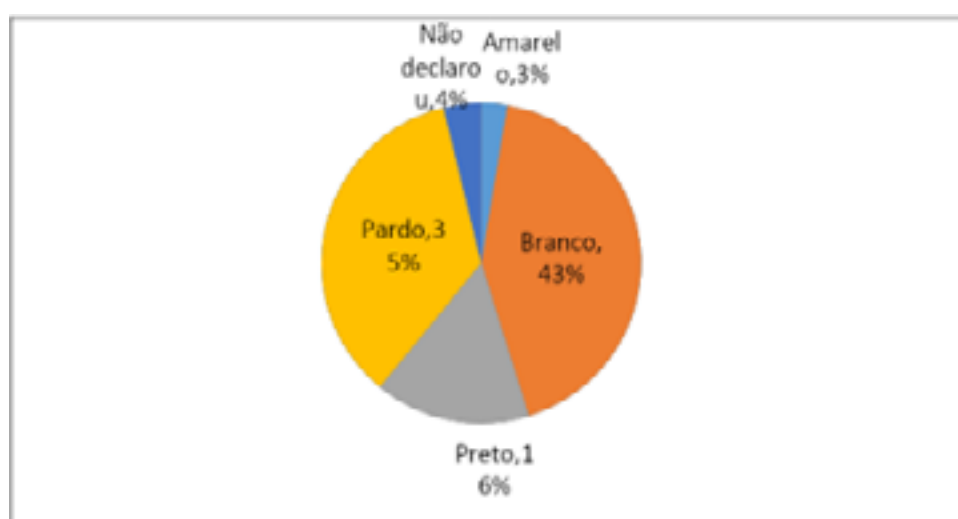


Gráfico 1 - Distribuição de discentes por autodeclaração quanto à cor/ raça

A categoria *pardo* demandaria um estudo particular, pois suscita divergências quanto à sua definição e quanto à sua validade/ funcionalidade no País.

Entre os 343 alunos tomados nesta análise, 121 se declararam pardos/ pardas. Entre esses 121, 46 são homens e 75, mulheres. Vale notar que, ao longo dos anos, a quantidade de discentes que, ao preencherem a ficha de matrícula, se autodeclaravam pardos sofreu uma alteração: entre os homens, até o semestre 2016.2, houve no máximo três alunos, em cada semestre, nessa categoria. Em 2017.2, 2018.2 e 2019.1 esse número cresceu (quatro, cinco e cinco autodeclarados pardos, respectivamente). Já entre as mulheres, a autodeclaração de parda é maior desde 2012.2, quando seis alunas assim se definiram. As maiores marcações de pardo, nas fichas de matrícula das mulheres, ocorreram em 2012.2, 2017.1 e 2019.1 (cada um com seis alunas), e 2018.2, com 13 (treze) alunas que se autodeclararam como pardas.

197 Por isso, a categoria *negro* será tomada neste trabalho como *preto*, para fins de análise.

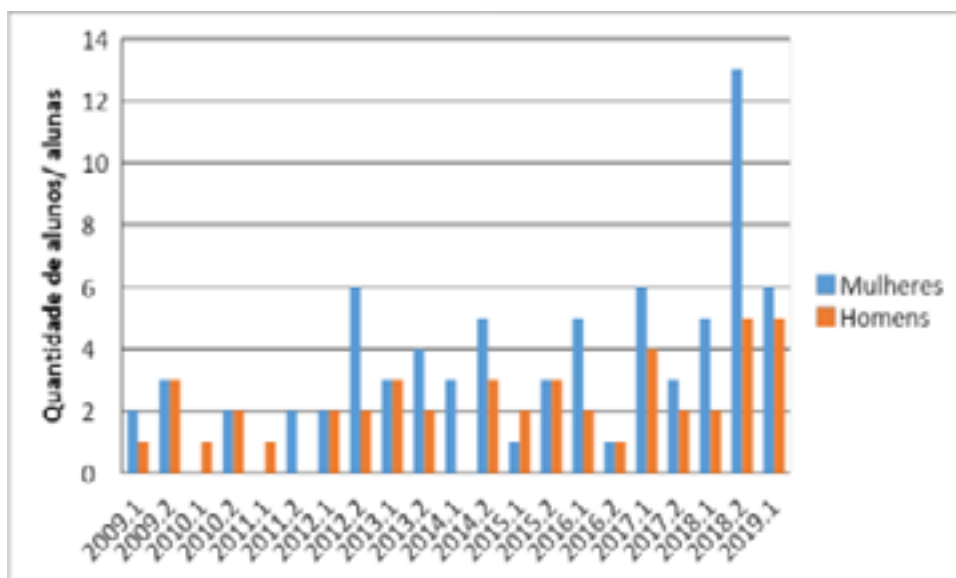


Gráfico 2 - Evolução da autodeclaração de pardos

Também a categoria *negro* (aqui, lida como categoria *preto*) se mostra com uma linha crescente de autodeclarações: entre os homens, um aluno se declarou negro em 2009.1, um em 2009.2 e um em 2012.2. Em 2015.1, dois alunos assinalaram negro na ficha de matrícula – e ninguém mais o fez em 2015.2 ou 2016.1. Em 2018.1 e 2018.2, cinco e seis optaram por essa categoria, respectivamente.

Entre as mulheres, a marcação da alternativa *negro* oscila ao longo dos dez anos da licenciatura em química, mas não passa de duas até 2015.1. Em 2015.2 três se autodeclararam negras, assim como em 2017.2; em 2018.2 e 2019.1, houve cinco autodeclarados negras (cinco em cada).

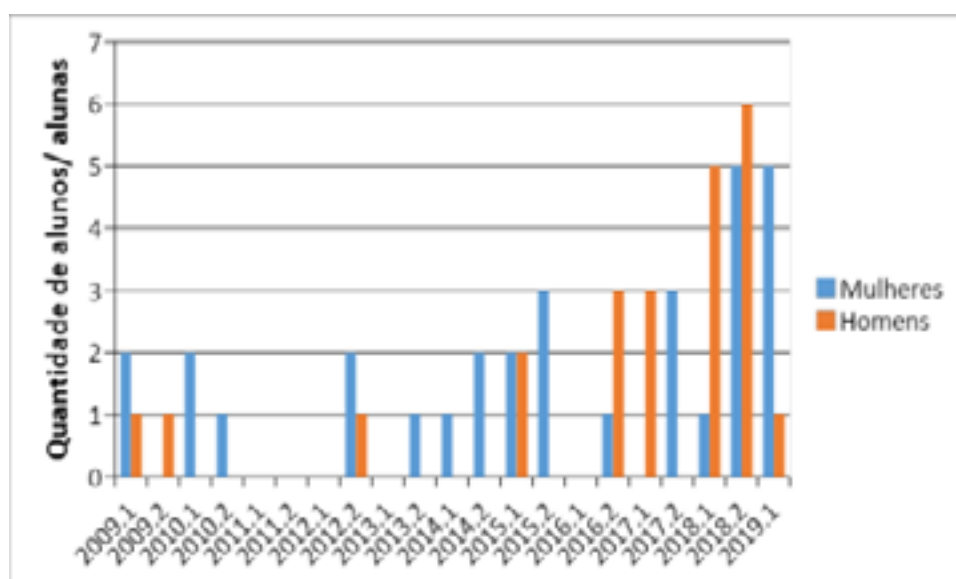


Gráfico 3 - Evolução da autodeclaração de pretos

É preciso considerar a quantidade total de matrículas ativas naquele semestre, pois esse número oscilou entre cinco alunos (2011.2, a menor quantidade de matrículas válidas) e 42, em 2018.2. Contudo, mesmo quando a quantidade de alunos é considerada grande, não há aumento proporcional da quantidade de negros. Vejam-se, a seguir, alguns semestres ilustrativos, em comparação.

Em 2009.1, havia três matrículas de homens, das quais em uma havia a autodeclaração de negro; mas em 2009.2, havia sete matrículas de homens, mantendo-se o número de um negro apenas. Em 2018.2, contam-se 16 matrículas de homens, entre os quais 6 são autodeclarados negros; mas em 2019.1, há 18 matrículas e apenas um assinalou a opção *negro*.

Entre as mulheres, os números chamam mais a atenção, porque elas estão presentes em maior número (60% das 343 matrículas ativas). Em 2009.1, havia dez matrículas de mulheres, das quais em duas havia a autodeclaração de negra; mas em 2010.1, havia quatro matrículas de mulheres, mantendo-se o número de duas negras. Quando, em 2012.2, houve doze matrículas de mulheres, somente duas se autodeclararam negras. Em 2014.2, houve 14 mulheres com matrícula ativa – e também apenas duas optaram pela categoria negro. Quando em 2017.2, houve 15 matrículas de mulheres, três somente eram negras. E 2018.2 e 2019.1, cinco se declararam negras em cada semestre – porém esse número é lido como baixo, quando tomado o universo total de alunas: 26 matrículas de mulheres em 2018.2, e 22 em 2019.1.

Observa-se, assim, que a categoria *negro* não é representativa nesse campus, pois das 343 matrículas válidas, escolheram essa opção apenas 23 homens e somente 31 mulheres (total de 54 discentes).

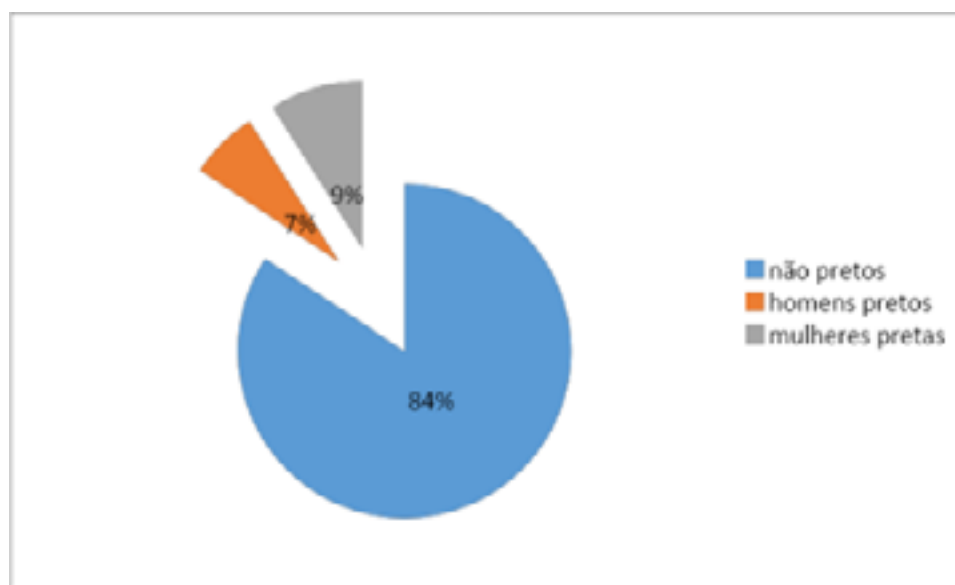


Gráfico 4 - Autodeclarações de pretas/ pretos no universo total

Alguns fatos históricos podem afetar a presença de pretos e pardos, ou ao menos a autodeclaração: a instituição do SISU como sistema de ingresso nas universidades públicas e as políticas de ações afirmativas, notadamente as cotas raciais.

A Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010), instituiu o Sistema de Seleção Unificada - SISU. Contudo, esse documento foi revogado pela Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, que regulamentou de fato o Sistema.

O SISU é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação. O SISU realiza a seleção de candidatos com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, desde a edição referente ao ano de 2009 (BRASIL, 2012c).

Nos dados recolhidos do IFRJ - campus Duque de Caxias, observa-se uma variação no número de matrículas ativas relacionada à implantação desse Sistema. No ano de 2009, somados os dois semestres, houve 25 (vinte e cinco) discentes. Da primeira portaria, em janeiro de 2010, até a segunda portaria, em novembro de 2012 (total de quatro períodos letivos: 2010.1 a 2011.2), contabilizam-se 23 (vinte e três) discentes.

Observa-se uma aproximação das quantidades, apesar de o lapso temporal ser o dobro (o que geraria a expectativa de haver o dobro de alunos). Constata-se que foi preciso um tempo de adaptação ao Sistema, para que o IFRJ voltasse a ver aumentado o número de matrículas. Um fator relevante a se considerar é a Lista de Espera do SISU, pois o aluno oficializa o vínculo com a primeira instituição que o convocou, mas aguarda o resultado da sua outra opção. Sendo chamado, simplesmente abandona o curso inicial.

Em 2012.1, retomou-se um número maior de matrículas: dez; depois foi a dezesesseis em 2012.2 e reduziu-se apenas oito em 2014.1 – conforme se vê no gráfico abaixo.

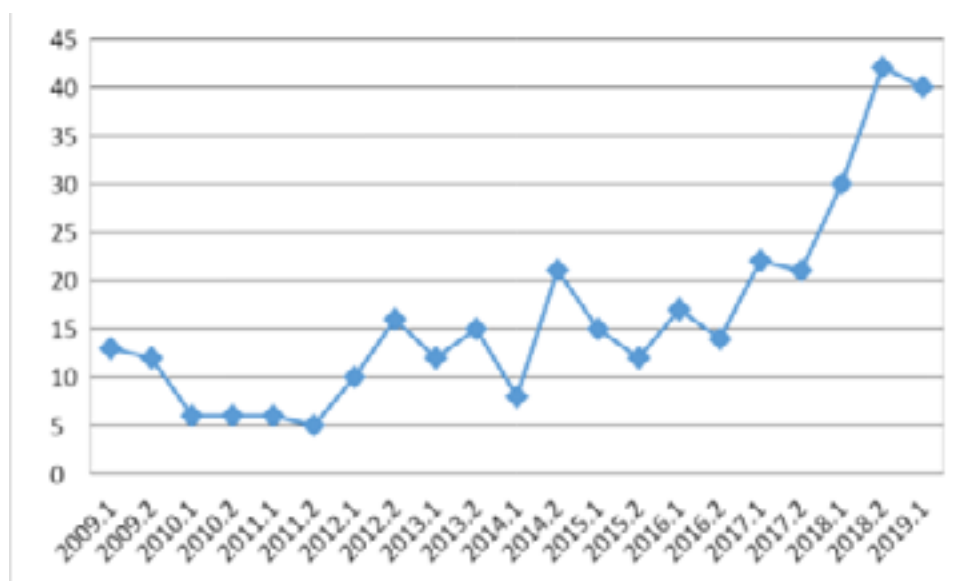


Gráfico 5 - Número de matrículas ativas por semestre

É possível, também, que tenha interferido nesse volume baixo de matrículas ativas a ocorrência de greves na rede federal: em 2011 (iniciada em agosto), 2012 (iniciada em junho), 2014 (deflagrada em abril) e 2016 (de outubro). Uma das razões para a redução do número de alunos ativos foram desistências não comunicadas à Secretaria de Ensino Superior, possivelmente motivadas pelo fato de as greves não apenas interromperem o período letivo, mas também gerarem a necessidade de um novo calendário acadêmico. Isso pode ter acarretado em migração para universidades de outras esferas (como a estadual ou a particular), ou simplesmente abandonos do curso.

A reserva de vagas no campus Duque de Caxias

É possível verificar, por outro lado, a contribuição da instituição do sistema de reserva de

vagas segundo um recorte racial, para o acesso de discentes que se declaram negros.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012a), dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Segundo o disposto ali,

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012a, Artigo 1º)

No artigo 3º, explica-se ainda uma subdivisão dessas vagas:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012a, Artigo 3º)

Apesar de nem todo preto ou pardo ingressar na graduação por meio do sistema de reserva de vagas, e de a Ficha de Matrícula não equivaler à autodeclaração que lhe confere esse direito, pode-se buscar um cruzamento de dados que verifique se há correlação entre a instituição das cotas e o aumento do número de negros (pretos e pardos) na universidade.

Serão tomados, dessa forma, três períodos nesta análise: semestres entre 2009.1 e 2009.2 (sem SISU e sem reserva de vagas); semestres 2010.1 a 2012.1 (com SISU, mas ainda sem a reserva); e semestres de 2012.2 a 2019.1 (que contaram com SISU e reserva de vagas por recorte racial).

O primeiro ano de funcionamento do curso de Licenciatura em Química contou com o total de 25 discentes: treze negros (pretos e pardos) e doze não negros.

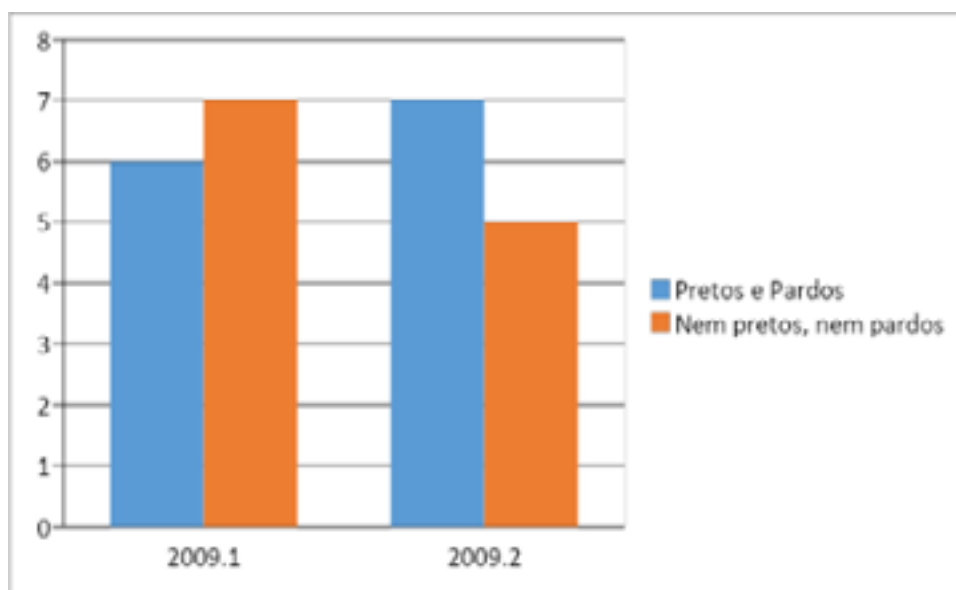


Gráfico 6 - Alunos ativos antes do SISU e das Cotas

Do semestre 2010.1 até o 2012.1, quando o SISU já estava funcionando, contabilizou-se um total de 33 alunos: 15 se declararam negros (pretos ou pardos) e 18 não negros (ou sejam, não optaram pelas alternativas, na Ficha de Matrícula, *preto* ou *pardo*).

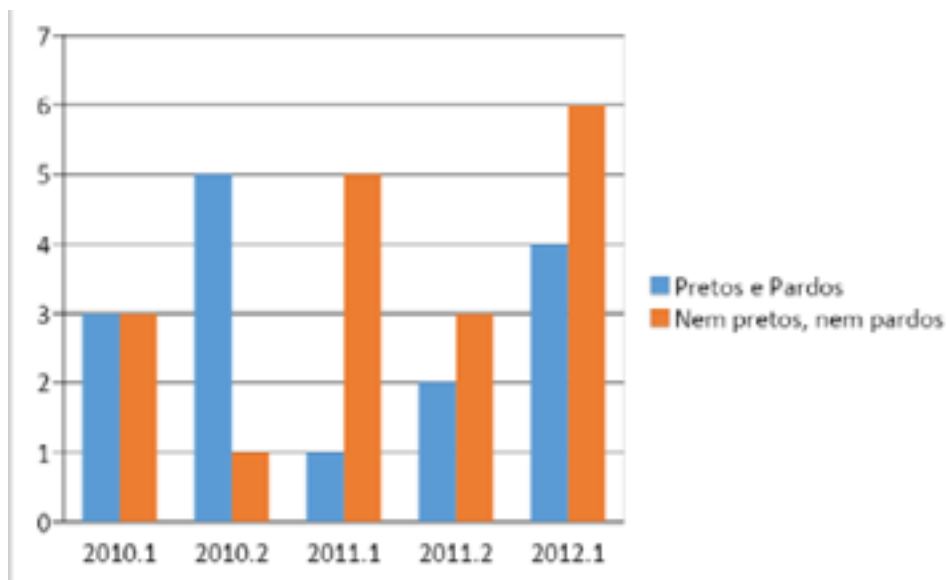


Gráfico 7 - Alunos ativos com SISU, sem Cotas

O maior recorte sob estes parâmetros engloba 14 semestres (2012.2 a 2019.1). Nesse intervalo, houve a matrícula de 285 discentes, dos quais 147 se declararam como pretos ou pardos, e 138 não optaram por essas categorias.

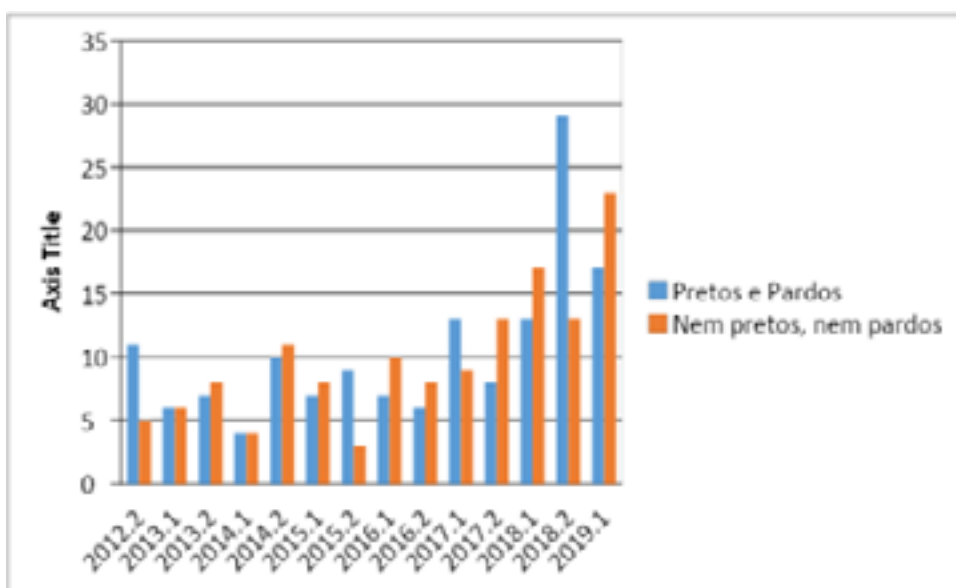


Gráfico 8 - Alunos ativos com SISU e Cotas

Comissão para validação de autodeclarações de pretos e pardos

A reserva de vagas para pretos e pardos visa eliminar desigualdades de acesso ao ensino superior, em um olhar que favorece a diversidade racial nos espaços acadêmicos. Esse é um mecanismo que tem se mostrado eficaz, seja em dados que revelam a permanência, seja em resultados de conclusão dos cursos, nos quais esses discentes apresentam êxito.

Para que se mantivesse eficiente, a reserva de vagas demandou um procedimento de conferência das autodeclarações: a criação de uma comissão com autoridade para validar – ou não – as autodeclarações de pretos e pardos, com vistas a evitar fraudes no sistema de cotas.

No IFRJ, a Comissão de Validação para Heteroidentificação de Aspectos Fenotípicos de Pretos e Pardos e a Verificação de Documentos Comprobatórios de Indígenas foi constituída por

Portaria de 26 de junho de 2018 (IFRJ, 2018a), mesmo dia em que o grupo passou por treinamento.

Os graduandos que ingressaram por meio da reserva de vagas para pretos e pardos no período 2018.2 já passaram pela avaliação dessa comissão. E justamente esse foi o período de crescimento dos discentes que se declararam como tais na Ficha de Matrícula.

O período 2017.2, contando um total de 21 discentes, teve 8 autodeclarações de preto ou pardo na Ficha de Matrícula (o equivalente a 38% estudantes). O período seguinte, 2018.1 (ainda sem a Comissão de Validação), contou com 30 matrículas ativas, entre as quais 13 de autodeclarados pretos e pardos (43,3%). Contudo, quando se analisa o período 2018.2, semestre em que se iniciaram as atividades da Comissão de Validação da Autodeclaração de Pretos e Pardos, verifica-se que o quadro mudou: das 42 matrículas, 29 se manifestaram como pretos ou pardos (69%). Em 2019.1, das 40 matrículas, 17 preencheram a Ficha de Matrícula como sendo pretos ou pardos (42,5%).

Presença de pretos e pardos entre as matrículas ativas

Além do aspecto limitador relacionado ao semestre 2019.1, que está muito próximo desta pesquisadora, há ainda a incógnita a respeito do número de desistentes dessa turma, se contados à época prevista para integralização do seu curso. Assim, é possível analisar os dados dos alunos ingressantes em 2015.1, pois seu tempo mínimo de integralização do curso se deu em 2018.2 – mas isso não é possível com os ingressantes 2019.1. Neste caso, os dados sobre quantidade de formados e sobre evasão constam nas planilhas com maior exatidão que os dados das turmas ‘em curso’, isto é, dos discentes que se matricularam a partir do semestre 2015.2.

No entanto, ainda que as avaliações proporcionais não se constituam como a melhor estratégia para comparar os dados dos diferentes semestres, é notável como os números absolutos já apontam para a maior presença de pretos e pardos no curso de Licenciatura em Química do *campus* Duque de Caxias.

O que se deve avaliar, neste recorte sincrônico (considerado, por exemplo, apenas o ano de 2019), é a presença de pardos em maior quantidade. Levantaram-se três hipóteses sobre esse aumento.

Haveria pretos optando pela descrição *pardo* por diferentes razões. Por exemplo, por estarem ainda “reféns” (ideologicamente falando) de uma política de tentativa de *embranquecimento* da sociedade, segundo a qual ser preto se configuraria como um traço negativo. Isso se apresenta, por vezes, como uma desvinculação do pertencimento racial. Contudo, independentemente da motivação pela categoria pardo, gera-se um estatuto de difícil classificação e definição porque “o pardo, enquanto categoria (não o negro de pele clara), realmente não é negro, [e] também não é branco. Nem pardo é, porque o pardo não é, ele é um vir a ser” (SENA, 2018).

Haveria também aqueles que, alcançando conscientização sobre sua ancestralidade, escolhem o pardo como categoria que os inclui entre os negros, ainda que sua pele seja clara (neste caso, a pessoa tomaria como parâmetros seus outros traços fenotípicos, ou sua ascendência, como avó negra, bisavô negro). Sobre isso, vale lembrar que “identidade racial/ étnica é o sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente da construção social, cultural e política” (OLIVEIRA, 2004, p. 57).

Por fim, haveria os brancos que, apesar de usufruírem de privilégios sociais, declaram-se pardos, com vistas a participar do processo seletivo pelo sistema de reserva de vagas.

Mantendo-se essa perspectiva de recorte das matrículas ativas (independentemente do semestre de ingresso), observa-se a prevalência de mulheres pardas sobre o número de mulheres brancas – mas ambos os números ainda muito superiores ao número das que se declaram pretas: das 136 alunas com matrícula ativa quando do levantamento de dados (início de 2019), 51 se declararam brancas (38%); 21, pretas (15%); 53, pardas (39%).

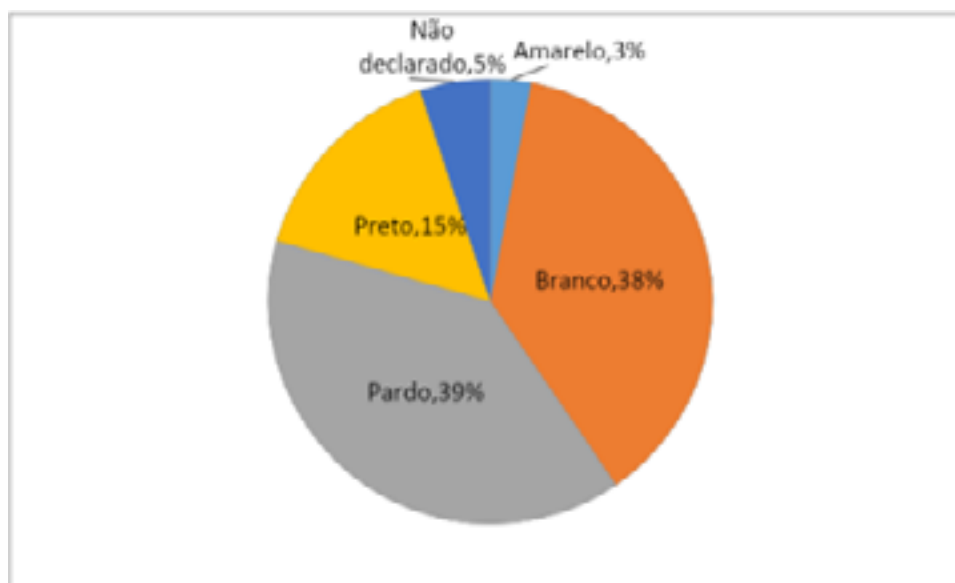


Gráfico 9 - Matrículas ativas por cor/raça: mulheres

Entre os homens, os números são os seguintes: há 99 matrículas ativas, das quais 45 são de alunos que se declararam brancos (46%); 21, pretos (21%); 29, pardos (29%).



Gráfico 10 - Matrículas ativas por cor/raça: homens

Ao se analisarem os dados dos discentes já formados, encontram-se 73 como quantidade total: 51 mulheres e 22 homens. Dessas 51 licenciadas, 25 se declararam brancas; apenas 7, pretas; e 16, pardas. Dos 22 homens formados, 7 se declararam brancos; apenas 2, pretos; e 11, pardos.

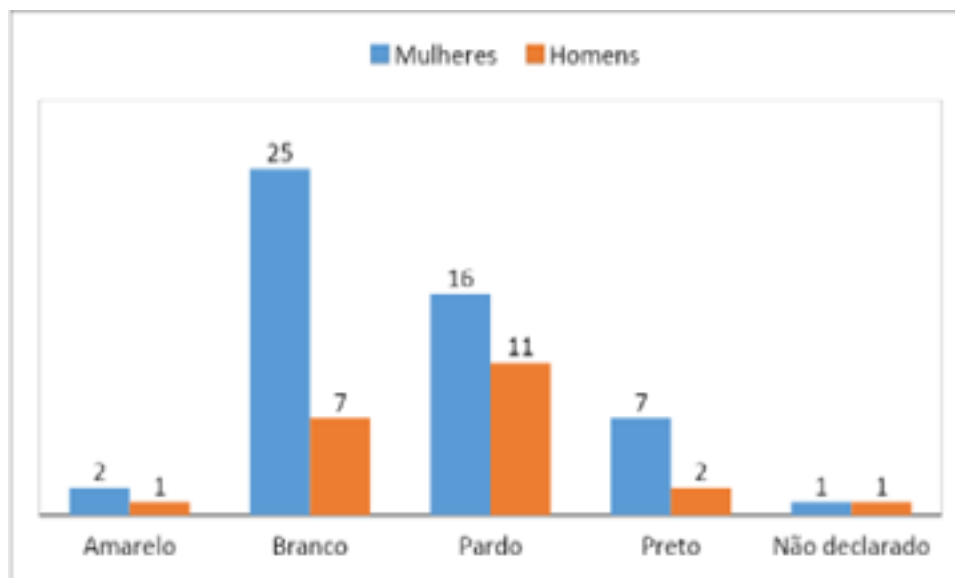


Gráfico 11 - Total de formados: por cor/raça e gênero

Assim, verifica-se que, entre os 73 formados, 36 são negros (pretos ou pardos) e 32 são brancos. Houve dois discentes que optaram por não declarar cor ou raça, e três se definiram como amarelos. Entretanto, tomados pardos e pretos como categorias separadas, verifica-se que houve um total de 27 pardos e apenas 9 pretos (do total de 73).

Esse grande distanciamento entre as quantidades aponta para a necessidade de se fortalecerem as estratégias de abertura da universidade às pessoas pretas, buscando de fato *enegrecer* os espaços acadêmicos.

Uma leitura, por ora

Muitos aspectos interferem em uma análise de dados com tamanha variação no tempo, os quais ainda não se fecharam como estatísticas passadas e que sofrem interferências de múltiplos fatos históricos. Por isso, a visão que se tem da trajetória de alunas negras e alunos negros na Licenciatura em Química do *campus* Duque de Caxias estará em processo – continuamente.

É importante, também, frisar que o trabalho com o levantamento de dados depende de instâncias outras que empregam termos e categorias não necessariamente apropriados, do ponto de vista da pesquisadora. Assim, possíveis inconsistências terminológicas afetarão o recolhimento e a leitura que se fará dos dados. Essa limitação só ressalta o quanto é preciso haver uma atuação atenta e cautelosa da universidade quanto à construção de uma base de dados capaz de permitir uma análise da realidade, a fim de serem tomadas decisões quanto à oferta de vagas e quanto às políticas para evitar evasão.

No *campus* Duque de Caxias, verificou-se a presença de brancos e pardos em maior número, e com maior sucesso acadêmico (isto é, concluintes do curso). As mulheres negras (pretas ou pardas) contam em número majoritário, mas se se considerarem apenas as pretas – as mulheres que, historicamente, têm sofrido as maiores restrições na sociedade – o número ainda é reduzido. Para que haja diversidade, portanto, são necessárias políticas que favoreçam o ingresso dessas mulheres pretas, e também sua permanência no curso, de modo que a graduação seja mais uma alternativa de acesso a bens culturais e crescimento profissional.

Por fim, observou-se que, do universo total de 343 discentes com matrícula ativa, 121 se autodeclararam pardos (35,2%), mas esse número se mostra numa linha ascendente, de modo especial se consideradas apenas as mulheres. Quanto à categoria *preto*, verificou-se que somente 54 assim se definiram, do total de 343 (o que equivale a 15,7%). As mulheres pretas somam apenas 31 desses 343, ou seja, 9% do total.

A universidade, dessa forma, tem buscado atender à diversidade de pessoas quanto ao gênero (apesar de mulheres serem maioria, o que é tendência nos cursos superiores). Entretanto, ainda faltam políticas que realmente incluam pretas e pretos, em especial as mulheres, pois o *campus* em estudo mostrou-se predominantemente branco e pardo. Não se discute, aqui, o julgamento acerca da redução de vagas destinadas aos pardos (uma espécie de subcategoria de *negro*), mas a um critério eficiente que acolha as mulheres pretas e lhes permita acesso e sucesso acadêmico.

Referências

BRASIL. **Exame evolui desde a criação, há 17 anos, e amplia oportunidades na educação superior.** 18 de setembro de 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30781-exame-evolui-desde-a-criacao-ha-17-anos-e-amplia-oportunidades-na-educacao-superior>>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. **MEC incentiva formação e consolidação de licenciaturas.** 15 de outubro de 2014. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2014/10/mec-incentiva-formacao-e-consolidacao-de-licenciaturas>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 2**, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-SISUportarianormativa2&Itemid=30192>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 18**, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de

agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. 2012b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SISU. 2012c. Disponível em <http://static03.mec.gov.br/SISU/portal/static/data/portaria_n21.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

BRASIL. **Seja um Professor**: Página Inicial. [s. d.] Disponível em <<http://sejaumprofessor.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 maio 2019.

BRASIL. **SISU** – Sistema de Seleção Unificada: como funciona. Disponível em <<http://SISU.mec.gov.br/como-funciona>>. [s. d.] Acesso em 15 maio de 2019.

BRASIL. **SISU** – Sistema de Seleção Unificada: legislação. Disponível em <<http://SISU.mec.gov.br/legislacao>>. [s. d.] Acesso em 15 maio de 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Características Étnico-raciais da População – um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>>. Acesso em 15 maio 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Conceituação das Características Investigadas**. In: Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios - PNAD 1999. Disponível em <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm>>. Acesso em 15 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **Estatuto**. Rio de Janeiro, 18 de agosto de 2009. Disponível em <<https://portal.ifrj.edu.br/instituicao/documentos-institucionais>>. Acesso em 15 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **Ficha de Matrícula**. [s. d.] Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/Acad%C3%AAmico/ficha_matricula_2019.1.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **Portaria 224** de 26 de junho de 2018. Designa os servidores para integrarem a Comissão de Validação de Heteroidentificação Racial no âmbito do IFRJ, referente ao Edital 53/2018 – Processo Seletivo para os cursos de graduação 2018.2. Não publicado. 2018a.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – IFRJ. **Projeto Pedagógico de Curso**. Curso de Química, Licenciatura. 2018b. Disponível em <https://portal.ifrj.edu.br/sites/default/files/IFRJ/PROGRAD/ppc_1_parte_lq_campus_duque_de_caxias_2019_1_v9_0.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo técnico:** Censo da Educação Superior 2016. – Brasília: Inep, 2018. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2016.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018.** Brasília: Inep, 2019. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 15 maio 2019.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. In: **Estudos Avançados** Volume 18. Número 50. São Paulo: jan.-abr. 2004. p. 57-60. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a06v1850.pdf>>. Acesso em 15 maio 2019.

PETROBRAS. **Refinaria Duque de Caxias** (Reduc): Informações gerais. [s. d.] Disponível em <<http://www.petrobras.com.br/pt/nossas-atividades/principais-operacoes/refinarias/refinaria-duque-de-caxias-reduc.htm>>. Acesso em: 15 maio 2019.

SENA, Isabela. O (não) lugar do “pardo”. [S. l.]: 4 jun. 2018. In: **Plataforma Medium**. Disponível em <<https://medium.com/@isabelapsena/o-n%C3%A3o-lugar-do-pardo-941b3dce6028>>. Acesso em 15 maio 2019.



Bárbara Manuela Silva dos Santo (UFRB)
Rita de Cássia Dias Pereira Alves (UFRB)

Introdução

Aprofundar os estudos na educação formal, por muito tempo se consistiu em um processo difícil, quase impensável, para jovens negros/as, no Brasil. Vencer os obstáculos sociais, econômicos e culturais impostos à população negra, mobilizava não apenas os anseios individuais de adentrar na educação básica, e posteriormente no ensino superior, mas se caracterizava como um árduo processo coletivo, para essa parcela da sociedade brasileira, marcada pelas características étnico-raciais, e pelas condições socioeconômicas, daqueles que pertenciam às classes sociais consideradas minoritárias, reflexo de uma sociedade excludente.

Se fossem vencidas todas estas barreiras, o ingresso no ensino superior se dava mediante as vagas nas instituições privadas, construindo-se assim, uma grave inversão, pela qual, historicamente, a inserção da elite no ensino se dava em universidades públicas, e da classe trabalhadora, no mundo da iniciativa privada, no qual a educação na maioria das vezes é exercida como serviço, e não como o acesso a um direito social e da cidadania. Somente a partir de 2005, a política educacional brasileira, passa a atuar diretamente na promoção da expansão e da interiorização do ensino superior público e gratuito, em instituições federais de educação superior. Porém, mesmo com os avanços da expansão das universidades, ela apenas atendia a determinados grupos da sociedade, destinando seus cursos a uma elite branca da sociedade (NOBRE, 2015), tornando necessário um outro conjunto de políticas públicas e institucionais que visavam a democratização do acesso. Entre estas ações podemos destacar a adoção da política de reserva de vagas (sociais, raciais, identitárias), o conhecido sistema de cotas.

Nas últimas duas décadas, diversas universidades têm adotado medidas para aumentar o quantitativo e a representatividade interna da diversidade social e étnico-racial brasileira. O cenário da educação pública superior foi mudando, provocando assim, uma mudança na estrutura da sociedade brasileira, e em seu próprio interior. Ao incluir os saberes e as epistemologias populares que constituíam o acervo de seus/suas estudantes, e ao elaborarem novos conhecimentos científicos, possibilitaram a ampliação e diversificação dos conhecimentos circulantes no meio acadêmico, que anteriormente eram estabelecidos exclusivamente pelos parâmetros da “academia”, com base em critérios de status social desses mesmos conhecimentos. Com o aumento da oferta de vagas por intermédio da adoção das ações afirmativas, em simultaneidade com o contínuo processo de democratização do ensino superior, a universidade mudou, e nela as características dos processos formativos e os modos de construir e difundir conhecimentos também.

Por intermédio do sistema de reserva de vagas, foi possibilitada a inserção de jovens com perfil socioeconômico, com vulnerabilidade social, e provenientes de escolas públicas, com declarado pertencimento étnico-racial negro e indígena, no ensino superior. Nesse contexto, é

indispensável dizer que todas essas conquistas se deram a partir das reivindicações em favor da ampliação dos direitos da população negra, e de sua efetiva inserção na cidadania, e na educação, que segundo Reis (2016) advém dos projetos, lutas e embates dos movimentos sociais negros, a exemplo do Movimento Negro Unificado (MNU). É imprescindível colocarmos à baila essas questões para que possamos compreender o processo social reivindicatório, que possibilitou a conquista do ingresso deste público negro, oriundo das escolas públicas, nas universidades, em um contrafluxo face àqueles que se posicionavam contrários à popularização da educação superior no Brasil, especialmente, pela vida das ações afirmativas.

Para um/a jovem negro/a, que não possui nenhuma referência familiar nos estudos, adentrar a universidade, era considerado algo impossível. Os resquícios da colonização que os oprime, se consolidava na estrutura da sociedade, determinando qual era o espaço social reservado para o homem negro, e para mulher negra na sociedade brasileira. Sempre se destinavam a estas pessoas, os trabalhos em posição de subalternidade e/ou submissão, e sem o reconhecimento do valor dos conhecimentos de que eram possuidores. Nunca se cogitou a ideia de ativar as potencialidades dessas pessoas negras, conjugando seus conhecimentos, construídos pelas vivências, e experiências com seus pares, àqueles conhecimentos circulantes na educação formal, em todos os seus níveis. Durante séculos essa divisão foi imposta, e serviu como barreira para o progresso e o desenvolvimento humano da população negra.

O acesso à universidade

A fase de ingresso no ensino superior, podemos classificar como ato subsequente à saída da formação geral. Para os/jovens negros/as este processo não é tão natural, e nem tão pouco imediatamente perspectivado, como ato subsequente na trajetória de formação estudantil. Diferentemente do que ocorre com a população não negra e abastada, a continuidade dos estudos, em um nível progressivo de educação formal, é o caminho “natural” de todo/a jovem.

Foram anos de opressão, o cenário e a inserção de pessoas autodeclarados/as negros/as, dentro dos espaços institucionais da educação, e da sociedade, foi incrementado apenas a partir dos governos democráticos, a partir de 2005, quando o governo instaurou as políticas afirmativas concedendo espaços e oportunidades das pessoas com vulnerabilidade social acessar o ensino superior público. Andrés (2011) adverte para a importância das ações afirmativas como agente contribuidor para incentivar a democratização da educação superior, e a inserção social de milhares de estudantes.

Autores como Zago (2006), Andrés (2011) e Nobre (2015) afirmam reconhecer as tentativas das ações afirmativas para a democratização do ensino superior, porém ressaltam que a democratização do ensino superior ainda é um processo em construção, pois é necessário que as universidades públicas, criem mecanismos de averiguação não apenas do acesso ao ensino superior de estudantes negros/as, mas as condições de sua permanência no ambiente universitário. Ampliar as políticas de inclusão é democratizar ainda mais o ensino, perpassando por um projeto de igualdade, assegurando aos/às estudantes que apresentam condições socioeconômicas desvantajosas na construção de suas trajetórias e permanência nesse espaço, condições favoráveis concretas (materiais e subjetivas), que lhes possibilite a construção de seu êxito.

Consideramos, portanto, que é de suma importância garantir o acesso à universidade, entendendo as questões que permeiam o processo de acesso de jovens negros/as, sendo eles/as, provavelmente, os/as primeiros/as da família ou das comunidades de origem, a concluir o ensino médio e acessar o ensino superior. Os estranhamentos e frustrações dessa nova etapa de vida e formação, são desafios concretos para a adaptação, e para a construção do êxito no ambiente universitário. É importante também destacar que o projeto de continuidade nos estudos, torna-se um projeto coletivo, das famílias e das comunidades de onde advém, pois os conhecimentos acadêmicos destes estudantes, são contribuições fundamentais para a mudança positiva de suas comunidades de origem. Seja pela atuação profissional direta deles, seja pelo efeito multiplicador que seu êxito pode significar entre seus/suas iguais. Isto faz com que o projeto de educação das instituições precise considerar que a garantia de equidade e de respeito à alteridade, são pilares dessa educação pública, gratuita e de qualidade que é oferecida, para a inserção ampla de todos, em todos os espaços do conhecimento, levando em consideração as particularidades existentes durante a trajetória acadêmica dos/as estudantes.

Sendo assim, é fundamental atentar-se para a garantia não apenas do acesso, mas da fase denominada de permanência universitária, sendo imprescindível pensar nela em concomitância com a garantia da construção do êxito acadêmico no âmbito da aprendizagem. Fazendo dessa rica experiência da formação universitária, uma possibilidade de trocas, não apenas no ambiente acadêmico, mas em outros espaços do conhecimento que são proporcionados através da vivência com a pesquisa e a extensão, no contexto das ações afirmativas.

Santos (2018) diz que a expansão do ensino público superior favoreceu a criação de novas universidades e a interiorização do ensino, assim possibilitando a várias camadas da sociedade, a oportunidade de alcançar a educação superior, criando novas possibilidades e modelos explicativos para os acontecimentos que compreendem e caracterizam a sociedade. Foi dentre os planos de construção de um novo ensino superior público e discussão da expansão de instituições universitárias no Brasil que a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi implementada. Possibilitando no Recôncavo da Bahia, oportunidades de ingresso no ensino superior para a população negra. Este plano de implementação foi fortalecido através do apoio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Em meio a um contexto histórico de lutas e diversidades culturais, a implantação da universidade trouxe consigo necessidades e especificidades que exigiam postura de recepção aos saberes populares, às identidades diversas e, principalmente, à diversidade do recôncavo baiano (NASCIMENTO, JESUS, 2013).

Sendo assim, a UFRB se consolidou através de diálogos com as comunidades nas quais seus campi estão inseridos, com debates que priorizavam as questões das histórias do povo e do lugar, com o propósito de estimular as potencialidades e protagonismos locais. Assim, a instalação da universidade nesse território foi caracterizada como uma conquista popular e possibilidade de desenvolvimento do Recôncavo da Bahia.

Assim também é que a implantação possibilitou o incremento de propostas de currículos e formação com visões multirreferenciais e interdisciplinares, (MACEDO, 2013, NASCIMENTO e JESUS, 2013), um dos princípios básicos que regem a proposta pedagógica da universidade.

No âmbito da extensão, segundo Nascimento e Alves (2016), a universidade tem o objetivo primário de propiciar a interação da comunidade acadêmica, com outros segmentos da sociedade,

esta interação ocorre interligada às ações de ensino-pesquisa-extensão, colocando a priori, o protagonismo e envolvimento dos/as agentes dos programas da universidade, possibilitando o desenvolvimento e o engajamento nas suas comunidades de origem.

Dos diálogos do tripé tradicional das universidades (ensino-pesquisa-extensão) com as ações afirmativas, se consolidou uma interação da universidade e as comunidades populares, que criou possibilidades de articulação e trocas de saberes, experiência de formação que promove e possibilita às/aos jovens universitários/as de origem popular, o desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais e ético-políticas.

Os resultados desta interação possibilitam a ampliação do protagonismo, e a capacidade de intervenção dos/as estudantes em seus territórios de origem, e no seu entorno. No caso deste estudo, podemos perceber que a interação da comunidade e universidade proporcionadas pelas vivências no Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, que se configura como um apoio material e simbólico, na trajetória acadêmica dos/as estudantes bolsistas, pois assegura a permanência qualificada, preconizada pela política de assuntos estudantis da UFRB (PPQ-PROPÆ-UFRB), pautada no êxito construído através das experiências, vivências e práticas difundidas como estratégias criadas pelos estudantes para permanecer no ambiente universitário, de se afiliar ao ambiente acadêmico, (Coulon, 2008), e “sabotar” o sistema de exclusão institucional ainda vigente em instituições com perfil elitista e conservador.

É importante ressaltar que estes estudantes sabotam a instituição quando ingressam na universidade, e promovem em si e seus pares uma expectativa de mudança social. Estar na universidade para um/a jovem negro/a é olhar para novos horizontes, e pensar nas possibilidades de proporcionar uma transformação através de si, para as suas comunidades, e consequentemente, representar as suas origens e afirmar as suas posturas identitárias, de raça gênero, política e cultural.

É inaceitável que aceitemos menos de uma formação, se não que aconteça na existência de um ser social que transforma em experiências significativas a sua vida, e a daqueles com os quais se relaciona em processos de auto /hetero / transformação mútua e contínua. O Fonaprace (2008) compreende que a universidade tem uma responsabilidade de formar profissionais que sejam capazes de intervirem no desenvolvimento de uma sociedade que contemple a equidade para todos.

A missão da universidade cumpre-se à medida que gera, sistematiza e socializa o conhecimento e o saber, formando profissionais e cidadãos capazes de contribuir para o projeto de uma sociedade justa e igualitária. A universidade é uma expressão da própria sociedade brasileira, abrigando também as contradições nela existentes (FONAPRACE, 2008, p. 4).

Assim, o acesso e permanência no ensino superior desses/as estudantes negros/as possui multirreferencialidades de transformação educativa para outros do seu convívio social. (SANTOS, 2009). O ingressar na universidade, a trajetória deste jovem passa a ser “reconhecida” na sua comunidade familiar ou de moradia como um “caminho possível”, e isto influencia positivamente outros jovens a almejavem o ingresso na Universidade.

Em meios as discussões de ingresso nas universidades se constrói uma realidade de afastamento que como afirmam Nascimento e Jesus (2013), vê-se em uma lógica que se “encastela

e se cinde”, ou seja, ao mesmo tempo em que a universidade se fortalece, ao possibilitar o ingresso da camada popular, ela se afasta, ao fechar cercos epistemológicos, traz assim, o debate sobre a promoção do êxito acadêmico, para a pauta diária da gestão universitária então a encarregada de encontrar caminhos institucionais para promover a conciliação entre essas múltiplas e diversas realidades no ambiente universitário.

É observada uma necessidade de entender os processos de construção do êxito acadêmico, colocando em pauta as questões de êxito pessoal, social e comunitário, competências que se desenvolvem através das experiências vividas ao longo de suas formações na vida, dentro e fora do ambiente acadêmico.

A experiência de êxito acadêmico dos/as estudantes do PET

Assim, na incessante tentativa dos/as estudantes para a promoção de seu êxito, buscam apoio da universidade para auxiliar na construção de suas trajetórias universitárias, buscam através do ingresso em programas e projetos da universidade, consolidar a proposta de sua formação, bem como de sua manutenção no mundo acadêmico.

Nesse campo de formação com êxito se insere o Programa de Educação Tutorial (PET), que pela proposta de integração e metodologia adotada, e por seu modelo interdisciplinar, consegue envolver ativamente os/as estudantes nas vivências mediadas pelas compreensões de atividades para além da sala de aula, construindo assim, um outro modelo de ensino superior, mais participativa, com maior protagonismo, e experiência ativa para as diversas abordagens do conhecimento.

Diálogos e vivências que acionam o ativo protagonismo participativo em eventos científicos, o engajamento no movimento estudantil, em atividades culturais e de pesquisa, em monitorias, apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos, e a interação com as comunidades populares, conectam e produzem um melhor desempenho acadêmico, que se reflete no êxito qualificado na trajetória formativa.

Especificamente, trataremos nesta pesquisa do PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB, com o objetivo de analisar abordagens acerca das experiências do ingresso e permanência dos/as estudantes negros/as bolsistas do PET na universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Utilizamos como estratégia pôr em evidência as experiências dos processos formativos de acesso e permanência de jovens negro/as, destinatários das políticas afirmativas no ensino superior, para compreender como, a partir da metodologia do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência¹⁹⁸ na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, os/as estudantes constroem suas trajetórias acadêmicas, na relação ensino-pesquisa-extensão-ação afirmativa. Utilizamos a metodologia das Rodas de Saberes e Formação (RSF), como experiência

198 O PET desenvolve atividades de extensão que promovam a interação e trocas de saberes através das Rodas de Saberes e Formação (RSF), dentre atividades que compõem a agenda de eventos promovidos pelo programa, destacasse as (RSF) nas escolas públicas para divulgação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU), atentando o diálogo para incentivar o protagonismo dos jovens negros/as na educação superior. Os Ciclos de Debates que promove discussões acerca da formação acadêmica e o Seminário Jovens Pesquisadores Negros/as que possibilita discussões e orientações acerca das referidas pesquisas em desenvolvimento pelos bolsistas, o Cultura e Negritude com discussões acerca da promoção da identidade e negritude dos petianos/as.

colaborativa de formação e socialização das experiências.

O PET- Programa de Educação Tutorial criado pelo Edital nº 9 de 2010/MEC/SESu. Esse programa interasse as pautas das ações afirmativas, sendo composto por grupos de estudantes sob tutoria docente com o desenvolvimento de atividades de aprendizagem interdisciplinar, tendo como linha principal a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como modelo pedagógico que possibilita a estabilidade do diálogo entre a universidade e as comunidades populares, também a garantia do acesso, permanência construída qualificadamente nos processos formativos dos/as bolsista/os durante a graduação, fazendo relação a preservação do êxito acadêmico, observando e resguardado respeitosamente as particularidades, anseios e vivências singulares que se apresentam durante a trajetória universitária de jovens negros/as. Estão integrados ao programa estudantes com pertencimento étnico-racial declarados negras/as, oriundos de escolas públicas, com o perfil socioeconômico definido pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), com renda mensal de até um salário mínimo e meio.

O grupo PET se utiliza da metodologia das RFS para a realização de formação, pesquisa e extensão, das quais participam todos os 12 integrantes do grupo, imersos na realidade do Recôncavo da Bahia. Abordamos as rodas a cerca de debates das diretrizes de ensino, pesquisa e extensão, sobre diversidade sócio-histórica, etnia, culturas e saberes do recôncavo (NASCIMENTO e ALVES, 2016), e ao longo destas, buscamos discutir e possibilitar conhecimentos circulantes nas concepções individuais dos/as membros/as do grupo.

O PET se configura assim como agente mediador e propulsor da/na trajetória formativa dos/as bolsistas, possuindo e concernido uma atuação fundamental para a assistência dos/as bolsistas na permanência simbólica e material na universidade. Santos (2009) percebe do seguinte modo:

De um modo geral, pode-se dizer que permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo mas sob um outro modo de existência. A permanência traz, portanto, uma concepção de tempo que é cronológica (horas, dias, semestres, anos) e outra que é a de um espaço simbólico que permite o diálogo, a troca de experiências e transformação de todos e de cada um.” (SANTOS, 2009, p. 67).

Podemos perceber as implicações da trajetória de formação no PET, e como sua metodologia auxiliar na trajetória acadêmica, por intermédio das abordagens dos relatos de experiências dos bolsistas/as.

Para a petiana Bárbara Manuela Silva dos Santos:

Aquilombar a academia não é apenas um sonho meu, mas um sonho de toda minha família, ancestralidade e comunidade. Para a comunidade quilombola pelo qual se inserem as minhas origens, a minha inserção na UFRB significa mudanças que estão elencadas no campo da valorização dos conhecimentos da cultura local, da trajetória de sucesso, da expectativa de ver uma formação de uma jovem negra que tem uma história de vida naquele local e de como a minha história de vida pode motivar outros a percorrer também o segmento acadêmico, seria esta também uma maneira de auxiliar na democratização do ensino superior para todo meu meio de convívio social.

A UFRB me proporcionou estar dentro de uma universidade federal, mas para além, me proporcionou sustentação para permanecer dentro dela, e construir minha trajetória acadêmica exitosa. O PET, assim me proporcionou não apenas uma formação acadêmica, mas social e cidadã, aciono as minhas potencialidades e protagonismo em diversas áreas, por meio do viés da pesquisa e da extensão, quando me coloca em contato nas RFS com a minha comunidade de origem, me trouxe a reflexão que, através do diálogo entre os conhecimentos podemos agregar às demandas das comunidades populares e da academia.

Sendo assim, analiso o PET como agente mediador para construção da minha trajetória acadêmica, nós bolsistas, petianos/as compreendemos a importância deste programa para a valorização da nossa identidade negra do nosso papel social, dentro da sociedade como construtores do conhecimento público (Bárbara Manuela, 2019).

Também pelo relato da petiana Cláudia Maria de Santiago:

Sou de etnia negra, pertencente à classe social de família de baixa renda, enquadrada no Cadastro Único. O meu acesso à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia se deu por meio das cotas raciais, e de vulnerabilidade socioeconômica, as políticas institucionais da UFRB proporcionaram a uma mulher negra, aos 40 anos entrar na universidade, e permanecer nela, e construir experiências de formação mediada pelo PET, e que contribui em suma importância para meu protagonismo e desempenho na trajetória acadêmica.

Ingressar no PET– Conexões de Saberes é para mim como ingressar em um processo de resistência, em meios as corroborações políticas institucionais, o PET nos proporciona uma permanência estudantil, resiste e luta pela garantia de nossa permanência qualificada. Adentrar os muros da Universidade e permanecer nela é uma Luta, o PET nos permite entrar nessa luta, porque abraça a nossa causa, ser negro, pobre não é fácil estar na universidade, disputando espaços de poder, e criando novas trajetórias para ensino superior, e para as universidades públicas, estamos mudando os cenários das universidades, e isso não agrada a todos. Cruzar essas muralhas e derrubar os grilhões estando no PET é mais fácil. O PET nos valoriza, incentiva, leva-nos a novas reflexões, nos dá o empoderamento necessário para a lutar por equidade e inclusão. Luta contra um ensino elitista, excludente e racista, onde o pobre e o preto estão excluídos, a UFRB sendo a universidade mais negra do Brasil, nos leva a ver e acreditar que os espaços de poder e a educação é um bem comum social.

O PET nos mostra que é possível ir além, basta acreditar, dedicar-se, vestir a camisa e lutar. A nossa voz não pode ser calada, é por isso que roda não para de girar e qualquer um pode entrar e fazê-la girar, e por meio desse giro somos levados a novas reflexões, a um melhor desempenho acadêmico, acessamos novos conceitos de mundo, sonhamos com uma universidade para todos na sua completude, com uma base forte, onde a diversidade é respeitada a UFRB e o PET nos proporciona caminhos para uma trajetória de sucesso (Cláudia Santiago, 2019).

As reflexões sobre os diferentes contextos de formação, e o papel da interação na universidade, são destacados neste relato de Carlos Eduardo Miranda Lima:

Sou negro, cotista e estudante do curso de Licenciatura em História no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), em Cachoeira, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Sou o filho mais velho de Dona Marilú Miranda e Antônio Santos Lima, pais com formação no ensino médio, detentores de renda social baixa, sou o primeiro da família a ingressar em uma faculdade pública. A caminhada do meu ingresso na UFRB aconteceu no ano de 2013, ainda sem muita experiência nas demandas das atividades do primeiro semestre, a minha primeira impressão foi o reflexo das deficiências que eu tive sobre a minha formação no ensino médio público, que era praticamente sem informações instigantes dos meus ex-professores, quais os meios para adentrar em uma rede do ensino superior público, e a representatividade que tem nos anseios de nossas vidas, como jovens oriundos periféricos da classe baixa à importância dessa formação acadêmica, para nosso aprendizado quanto pessoas ativas, formadoras de conhecimentos científicos como também, a possibilidade de exercermos uma profissão qualificada aos anseios no mercado de trabalho.

Todavia, no meu percurso no CAHL, fui contemplado no ingresso no PET – (Programa de Educação Tutorial) Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós- Permanência na UFRB. Dessa forma, o PET, além de potencializar através de suas atividades obrigatórias de pesquisa e extensão em função aos nossos próprios interesses e desenvolvimento quanto estudante acadêmico, que é de grande importância na minha permanência na faculdade. E além desses argumentos apresentados, o PET é um programa mediante ao um grupo de jovens

de aprendizagem tutorial de natureza coletiva e interdisciplinar muito importante para os conhecimentos acadêmicos, científicos, tecnológicos e culturais. Por exemplo, as Rodas de Saberes e Formação me estimulam, dando o poder da fala, sendo um mediador aos estudantes, no incentivo e a importância de suas vindas ao ensino superior. Então, elaboramos ideias pautadas pela ética, pela cidadania ativa e pela função social da nossa educação primária, secundária e superior. Dessa forma, o PET nos proporciona sermos agentes transformadores de opiniões, grandes protagonistas acadêmicos, nos da autonomia dentro da UFRB e outros espaços para que nossas falas sejam ouvidas em prol da discussão e defesa, de uma educação brasileira de qualidade, e que seja de inclusão para todos e ser estendida e contextualizada nos parâmetros históricos, políticos e sociais. Dando o exposto, finalizo essa minha pesquisa individual deixando uma reflexão de Paulo Freire: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática” (Carlos Eduardo, 2019).

As questões de identidade e territorialidade são demarcados na construção de políticas públicas e institucionais que viabilizam o acesso, neste depoimento de Kaliane Brasil Dias:

Sou nordestina, nascida no recôncavo da Bahia, especificamente em Cruz das Almas, uma cidade do interior que fica a 270 Km de Salvador, capital da Bahia. Sou estudante de graduação no curso de Serviço Social na Universidade Federal do Recôncavo Bahiano-UFRB. Oriunda de família de baixa renda e de pais que não tiveram acesso ao ensino superior, hoje é motivo de grande orgulho fazer parte desta instituição que vem transformando vidas pelo viés da educação superior. Meu acesso ao ensino superior foi pelo ENEM/SISU processo pelo qual muitos dos estudantes de escolas públicas foram contemplados e conseguiram ingressar na rede de ensino federal, fruto de um processo de interiorização do ensino superior, o REUNE.

Na minha condição de mulher, mãe, estudante e trabalhadora(dona de casa), poder contar com as políticas de ações afirmativas existentes na UFRB, garantiu minha permanência na graduação. Sou aluna bolsista do programa PET-Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB, condição esta que enriqueceu todo meu processo de graduação, pois permitiu um amplo e vasto aprendizado para além de sala de aula, onde tive acesso a novas metodologias que enriqueceram e abriram meu olhar sobre vivências e formações científicas e culturais na minha trajetória de formação. O PET possibilita aos estudantes e à comunidade a compreensão sobre a universidade e suas políticas, ações afirmativas, objetiva a promoção do diálogo respeitoso entre os saberes e fazeres, compreende os sujeitos enquanto atores-autores na vida-formação, que abrange uma diversidade plural e multidisciplinar desenvolvendo atividades de formação em ambos os cursos ofertados pela UFRB. Destaco aqui as atividades das rodas de saberes e formação, realizadas nas escolas dos municípios do recôncavo, especificamente em Cruz das Almas, São Felix, Cachoeira e Santo Amaro, que possibilita uma troca de saberes fazeres entre universidade comunidade o que nos permite ter uma trajetória interdisciplinar amparadora da diversidade (Kaliane Brasil, 2019).

A importância das experiências formativas no âmbito da universidade, que fomentam e desenvolvem o protagonismo individual, e o senso de coletividade como meio de assegurar a identificação que gera a permanência, são aqui destacadas no relato de Elane Silva do Nascimento:

Sou negra, cotista e estudante do curso de Bacharelado em Ciências Sociais no Centro de Artes, Humanidades e Letras (CAHL), em Cachoeira, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Sou filha de pais com baixa escolaridade, oriundos da zona rural e de classe social baixa. Sou a primeira mulher da família materna a ingressar em um ensino superior público, sendo meu irmão o primeiro. O acesso ao ensino superior se deu logo que finalizei o ensino médio em uma escola pública na cidade de Cruz das Almas. Ingressei na UFRB ainda sem muitas

perspectivas sobre o que era o ensino superior, tendo em vista as deficiências do ensino básico público que impossibilita maiores informações sobre as possibilidades de ingresso nas universidades. Com a entrada nessa vida acadêmica, os medos, as angústias, as dificuldades e barreiras foram muitas, assim como o permanecer, indo além das questões econômicas, mas uma permanência qualificada. Entendendo aqui permanência qualificada como abrangente a todos os aspectos da vida acadêmica exercida de forma exitosa. Porém, é importante enfatizar que essa concepção é compreendida hoje, após várias discussões e leituras sobre o ingresso no ensino superior, pois outrora, sabíamos das dificuldades, mas sem a tamanha compreensão daquilo que realmente faltava e buscava.

As dificuldades acerca da permanência econômica foram as primeiras a serem compreendidas, tendo em vista a sua necessidade primária e a possibilidade de traslado da minha cidade para Cachoeira, o CAHL. Nesse percurso, ainda no primeiro semestre, ingresso no PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB. Ainda sem compreender muito do que se tratava e de como o programa possibilitaria tamanha autonomia e protagonismo, ao que avalio e percebo atualmente. Ao longo do seis semestres vinculados ao programa, percebo de forma discrepante a diferença da minha formação perante outros estudantes desvinculados de qualquer programa de ensino, pesquisa e extensão.

Por meio do PET eu consegui permanecer na universidade com uma ajuda financeira mensal, mas também possibilitou um desenvolvimento pessoal, uma autonomia e um protagonismo em meio a diferentes contextos. A experiência proporcionada pelo programa vai além de um êxito acadêmico comprovado em um histórico escolar por meio das notas/scores. Estou falando de um êxito para uma vida, um êxito acadêmico abrangendo todos os aspectos dessa vida acadêmica, mas a possibilidade de conseguir se desenvolver nas organizações de eventos, nos momentos de protagonismo, assim como nos momentos que detêm de liderança e horizontalidade. Por meio das atividades de extensão, as Rodas de Saberes e Formação (RSF), o programa possibilita retorna a escola de origens com o intuito de formar os estudantes sobre o ingresso nas universidades públicas por meio dos sistemas de seleção promovidos.

Nesse momento somos colocados como protagonistas das rodas, ao mesmo tempo que promovemos uma horizontalidade dos saberes, das nossas falas por meio de nossas histórias de vida, este possibilitando aos estudantes participantes da roda uma percepção de que somos iguais e que estes também podem ingressar nessa vida acadêmica. Considero essa atividade como de grande importância para o meu desenvolvimento pessoal, pois permitiu com que a timidez e o medo fosse aos poucos sendo avançada. No campo da pesquisa, o PET possibilita discussões acerca de literaturas incríveis sobre o acesso ao ensino superior, a educação, ao sistema de cotas. Mas avaliar essa dimensão vai além das possibilidades destes no Currículo Lattes, sendo de tamanha importância também, porém abordo sobre a perspectiva da escrita, uma escrita proporcionada pelo programa de forma livre, ao mesmo tempo em que exige autonomia e protagonismo. Sendo assim, abordar sobre uma permanência acadêmica exitosa é trazer no meu discurso o PET e da UFRB, pois estes são os principais responsáveis por todo o meu desenvolvimento e protagonismo acadêmico que me permitem uma trajetória de sucesso (Elane Nascimento, 2019).

Podemos perceber os resultados da interação entre comunidade e universidade na formação Universitária e cidadã através do relato de Indiara dos Santos de Jesus:

Sou mulher negra, oriunda de classe popular. Acessei a universidade através do SISU e as políticas de ações afirmativas. Estou finalizando a graduação e tenho plena certeza de que não seria possível chegar até aqui se não fosse pela PNAES junto a PROPAAE. As dificuldades financeiras, distanciamento do local de origem, o processo de estranhamento foi os marcadores principais no meu processo de formação acadêmica.

Fiz parte do PET desde o quinto semestre, acredito que seja o ambiente mais valioso do meu processo de formação, lá conseguimos suporte para permanência e desenvolvimento dentro da universidade. Realizamos atividades nas escolas das cidades circunvizinhas, o que nos permitem um olhar diferenciado para além das paredes da universidade. Hoje me encontro ao final desse projeto que muito

enriqueceu meu olhar e senso crítico para nossa realidade social, aprimorar minhas habilidades e me colocou como participante do processo. Podemos por assim dizer que o PET continua tendo papel de excelência, mesmo com o acesso de estudantes em vulnerabilidade socioeconômicas, visto que alcançamos os objetivos propostos pelo mesmo, mantendo assim o seu propósito. Sinto-me muito confortável em falar de acesso, permanência e pós-permanência dentro da universidade como proposta do nosso PET. O mesmo nos permitiu aporte teórico para construção dessa narrativa de conhecimentos (Indiara de Jesus, 2019).

Com o relato de Luan Carvalho da Silva, podemos inferir que o engajamento em movimentos sociais, as ações afirmativas em concomitância com o PET tem efetiva contribuição para sua trajetória universitária:

Sou jovem, negro, estudante cotista do curso de licenciatura em História no Centro de Artes Humanidades e Letras (CAHL) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), situada na cidade de Cachoeira, Bahia. Moro num bairro popular da cidade de Taperoá. Venho de uma família de baixa renda e meus pais estudaram somente até o 5ª ano do ensino fundamental. Sou o primeiro da minha família a entrar no ensino superior público.

O ingresso numa universidade pública sempre foi um sonho. A qual vinha amadurecendo, em meio a insegurança e tendo que fazer escolhas, desde o ensino médio. Tendo sido influenciado pela escola, por ter feitos cursos que apresentavam a universidade como uma perspectiva. Mas sobretudo pelas discussões e trocas efetuadas quando estava inserido e atuando nos movimentos sociais de base da igreja católica e por compartilhar com amigos o mesmo interesse. No entanto, dado que tive uma educação básica de baixa qualidade e sou proveniente de uma família da classe popular. Como acessar o ensino superior, bem como a permanência nele sempre foi uma preocupação minha e dos meus familiares. Não sem esforço depois de várias tentativas em vestibulares conseguir ingressar através do ENEM/SISU tendo sido optante sistema de cotas raciais, no ano de 2013. A entrada na UFRB, a qual foi criada a partir da expansão e democratização das universidades federais no interior do país iniciado em 2007. Coincidiu com o momento de aprovação da Lei nº12.711/2012, que assegura a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e institutos de educação, ciência e tecnologia a alunos/as oriundos do ensino público e, que se autodeclararam negros/as. Com isso, esta instituição já nasce com um projeto de que contempla as políticas de ações afirmativas e estudantis. Através de amigos, entrei sabendo que poderia desfrutar da assistência estudantil. Por isso, tão logo iniciei o processo de seleção de PQP (Políticas de Permanência Qualificada) realizado pela Pró-Reitoria de Políticas de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil – PROPAAE. Assim, minha permanência material tem sido assegurada graças a esse conjunto das ações que me garantiu a moradia na residência estudantil e o auxílio alimentação. Sem as quais seria mais difícil permanecer para viver esse tempo de (trans)formação.

Posteriormente, depois de ser bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência – PIBID, subprojeto de História. Passei na seleção para integrar o PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência na UFRB. N qual me tem sido permitido uma permanência qualificada, não só pelo recebimento da bolsa. Mas, também, por abranger a permanência simbólica, por ser o PET Conexões um projeto interdisciplinar com atividades acadêmicas que integram o ensino, pesquisa e extensão. Em vista disso, tenho atuado no planejamento de atividades como as Rodas de Saberes e Formação – RSF, em que, junto com os membros do grupo tenho feito discussões, horizontalizadas, a respeito das possibilidades de acesso pelo ENEM e de permanência através das ações afirmativas, bem como, temáticas de gênero, sexualidade, projeto de vida e trabalho. Também, na organização de eventos como o Cultura e Negritude, favorecendo a formação cultural. E, na elaboração de pesquisas onde o foco é os sujeitos que, como eu, historicamente estiveram fora da produção de conhecimento e seus percursos desconsiderados. Nesse sentido, participar do PET Conexões tem dado mais sentido a minha formação acadêmica e pessoal, tem ampliando as oportunidades de novas experiências dentro do processo de construção de conhecimento em diversos âmbitos da universidade e nas comunidades do Recôncavo. Onde tenho aprendido

o respeito e mudado o olhar sobre diferentes saberes. Adquirido habilidades de cooperação no trabalho coletivo, com troca de afetos sinceros e aperfeiçoamento da minha autonomia entre outros que me ajudarão a ser um cidadão crítico e consciente (Laun Silva, 2019).

A importância do PET como aporte de permanência material dos/as bolsista e auxílio na construção da trajetória, relato de Laisa Ojulepá:

Sou estudante do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Cultura Linguagens e Tecnologias Aplicadas pelo CECULT/UFRB. Ingressei na universidade aos 27 anos, em 2017. Sou negra, de origem popular, nascida em Salvador, criada na ilha de Vera Cruz, atualmente resido em Santo Amaro por esta cursando a universidade. A minha paixão é atuar em atividades e projetos culturais e artísticos. Considerei adentrar a universidade em um curso que fosse da minha escolha, eu sabia que passaria pelas duras situações no meio acadêmico por ser uma mulher negra almejando a academia, optei pelo curso que eu gostei e que eu pudesse ter boa saúde física e mental. Pensei nestas questões por observar amigos que entraram para obter um certificado em busca de qualidade de vida, viver diversas situações para se manter na universidade, fome, problemas mentais e outras violências.

Quando soube que a UFRB abria esse campus em Santo Amaro, foi o momento perfeito de fazer o que eu gostava no então nível superior, almejado por jovens negros e negras de origem popular. A minha área profissional de atua escolhida não possui financeiramente aportes que nos auxilie a realizar um trabalho de qualidade, vivemos em um país pelo qual não aprendeu, ainda a importância de pensar seu desenvolvimento através da cultura.

Estar na universidade era um sonho, mas que saiu bem caro nos meus primeiros meses de graduação, morava em Salvador e precisava me deslocar para ir a para Santo Amaro, para aulas regulares no turno vespertino, as minhas opções eram, de ir todos dias até Santo Amaro ou morar na cidade. Era mais barato, buscar alguém para dividir o aluguel, e comprar o básico de alimentação para refeição única diária. Existem outros casos difíceis na aventura dos calouros para se manter na universidade, vivi um episódio de racismo explícito muito potente, com a pessoa que compartilhei casa, relevante dizer que a minha tentativa de fugir das possibilidades de problemas mentais por entrar na universidade apenas pelo diploma, quase foi em vão.

A minha permanência se concretizou, depois que conquistei a bolsa do PET-Conexão de Saberes, sob a tutoria da professora Rita de Cássia Dias Pereira Alves e o auxílio alimentação PPQ da PROPAAE, ambos, assim me garantiu moradia e alimentação para seguir um sonho e fazer parte de novos mundos. Refiro-me ao PET como a minha melhor possibilidade dentro da academia, poder realizar atividades com grupos e comunidades culturais, produzir material acadêmico, ter excelência na academia e realização pessoal é um imenso presente para discentes negros, negras de origem popular que constroem suas trajetórias acadêmicas com êxito (Laisa Ojulepá, 2019).

Considerações finais

As universidades públicas têm o papel de contribuir para a formação através de atividades de ensino-pesquisa e extensão que visa a promoção da inclusão social e engajamento acadêmico aos/as estudantes no espaço universitário para pensar, produzir, construir conhecimentos(MELO, 2010). A UFRB alia se a este tripé tradicional, a pregnância das políticas afirmativas (JESUS 2007, ALVES, 2013), na implementação de um exemplo de política de democratização do ensino superior e de inclusão.

Na UFRB, o PET coloca os/as bolsistas em diálogos com os saberes tradicionais, e apresenta os segmentos acadêmicos, estas trocas são realizadas não apenas como um projeto da academia, mas como um elo que permite assegurar e contribuir para a trajetória qualificada

na formação dos jovens negros/as integrantes do programa, quando provoca diálogos sobre identidade, religiosidade, negritude, êxito, cultura, sexualidade, ampliando o alcance da formação cultural no contexto da educação superior.

AUFRB e o Programa PET-Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós-Permanência consegue em sua plenitude formar cidadãos negros/as, profissionais capacitados nas diversas áreas do conhecimento tanto científico e quanto sociocultural. O PET tem o compromisso de apoiar o desenvolvimento das atividades acadêmicas com abordagem de aprendizagem coletiva e interdisciplinar, que contribua para elevação da qualidade da formação acadêmica dos alunos de graduação. Podemos observar que através dos relatos das trajetórias acadêmicas dos bolsistas negros/as integrantes do PET, constroem uma trajetória acadêmica que possui experiências singulares compreendidas como as vivências particulares de cada integrante e do que concerne às vivências plurais que vão de encontro às vivências demarcada por elementos de pessoas pertencentes a uma mesma classe social, étnica, socioeconômica do, abordagens da trajetória que estão interligadas ao ingresso e permanência na universidade que contribuem para a construção de um novo modelo de universidade pública democrática.

Desta forma, podemos perceber que o ingresso em instituições públicas aciona o protagonismo de estudantes negros/as, pelo viés das experiências vividas em contextos multirreferenciais, interdisciplinares e que fomentam as conexões entre os diferentes saberes. O PET fortalece e torna-se a base que media o desenvolvimento dos/as estudantes nas suas atividades pedagógicas, as RSF, a relação colaborativa com as escolas públicas do território do Recôncavo, o exercício e o fazer protagonistas, a participação em atividades sociais, artísticas, culturais e políticas possibilitam uma vivência formativa acadêmica dos/as estudantes com seus pares, proporciona assim, a promoção da equidade, pela via da educação, a valorização de políticas pedagógicas institucionais educativas que proporcionem o engajamento, êxito, construção e apropriação de conhecimentos, para a autoformação e para a formação dos/as outros/as, em uma formação para o protagonismo de jovens negros/as nas suas trajetórias formativas.

Referências:

ANDRÉS, Aparecida. **Aspectos da assistência estudantil nas universidades brasileiras**. Consultoria Legislativa da Área XV, 2011.

COULON, Alain. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador. UDUFBA, 2008.

FONAPRACE, **Plano Nacional de Assistência Estudantil**. Brasília, 2008.

JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira. **De como tornar-se o que se é. Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade**. PPGE/FACED/UFBA, 2007. Tese de doutorado.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e**

fonte de análise de práticas curriculares. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MELO, Dinalva. **Ensino na UFRB. IN: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Caminhos, Memórias e Histórias.** 1 ed. Cruz das Almas, Bahia. 2010. p.33-34.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. Currículo, Formação e Universidade: Autobiografias, permanência **e êxito acadêmico de estudantes de origem popular.** IN: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (ORGS). Cruz das Almas, BA; EDUFRB, 2013. p.12-18.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. **Cultura e Negritude.** IN: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de. (ORGS). Cultura e Negritude. Cruz das Almas, BA; EDUFRB, 2016. p.09-17.

NOBRE, Ivana Santos. **Permanência e êxito acadêmico: A experiência da educação tutorial na universidade federal do recôncavo da Bahia.** Dissertação (Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

NOBRE, Ivana Santos. ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa. **Formação cultural: Universidade e juventude contemporâneas.** IN: ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira de. NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do. (ORGS). Formação Cultural: sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 143-158.

SANTOS, Elisângela Santana dos. **O que é que o PET tem?** Escrita sobre as experiências de tutores e petianos integrantes dos grupos de educação tutorial da UFRB. Dissertação (Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2018, p. 140.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Dissertação (Doutoranda em Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2009.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista brasileira de educação, 2006.



CAPÍTULO 10: INCLUSÃO SOCIAL DO NEGRO EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NO RIO DE JANEIRO: PROTAGONISMO INSTITUCIONAL E TRAJETÓRIAS SOCIAIS

Débora Helena da Silva Pinto (IUPERJ- UCAM)

Rogério Ferreira de Souza (IUPERJ- UCAM)

Desde as últimas duas décadas do século XX, as políticas públicas voltadas para educação superior no Brasil vêm passando por inúmeras transformações. Uma dessas políticas, diz respeito ao sistema de cotas para ingresso aos cursos universitários em instituições públicas. À primeira vista, sua aplicação indicava um avanço significativo e democrático do sistema educacional no país. No entanto, ao longo do processo de implantação e efetivação do sistema de cotas, percebeu-se a persistência da polarização de opiniões no que se refere às consequências e à eficácia do sistema de cotas no Brasil, seja para acesso às universidades públicas, seja para acesso aos concursos públicos.

Não obstante, apesar da Constituição de 1988 estabelecer que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, no que tange à universalização do ensino, o texto constitucional refere-se apenas à educação básica, que compreende os ensinos fundamental e médio. Assim, mesmo sem ter sido contemplado no texto constitucional, o ensino superior é um caminho para o desenvolvimento do país e para a inclusão social daqueles pertencentes aos grupos desfavorecidos, dentre eles a população negra. Por isso, a universalização do ensino universitário também é fundamental.

A universalização da educação, porém, não se resume à implantação de políticas sociais que viabilizem o acesso dos grupos vulneráveis e socialmente excluídos. Diz respeito também, ao fornecimento de um conjunto de condições para a permanência do aluno até o final de sua trajetória acadêmica. Pois, a educação e sua universalização é reconhecidamente um meio para transformação social. Entretanto, existem muitas barreiras a serem superadas pelos estudantes, principalmente os estudantes negros e oriundos das periferias e regiões pobres das cidades. Barreiras que ultrapassam a questão meramente econômica, mais também no âmbito cultural, social e simbólica. Essas barreiras e desafios os acompanham em quase toda a trajetória escolar, desde a educação básica até o ensino superior.

Uma universidade, seja ela pública ou privada, deveria ser um espaço de pluralismos, incentivando a diversidade¹⁹⁹ cultural, racial, de gênero, religiosa, dentre outras. No entanto, apesar dos avanços em termos de igualdade racial obtidos desde a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas, ainda existe uma longa estrada a ser trilhada. Afinal, a história de exclusão do negro e a existência do *habitus* racial, que nos termos de Pierre Bourdieu (2008) reproduz a manutenção da discriminação e o racismo, ainda estão presentes no meio universitário e na vida de cada aluna e aluno negros.

Sobre o advento das cotas para ingresso às universidades públicas é importante observar que, além do acesso em si, elas permitem a manutenção do aluno durante sua trajetória universitária.

199 Diversidade é um termo que, conforme aponta Sabrina Moehlecke (2009), pode assumir múltiplos significados. Para esta tese, refere-se à heterogeneidade cultural, social e racial, corroborando com o significado atribuído pela própria autora: “heterogeneidade de culturas que marcam a sociedade contemporânea em oposição ao Estado-nação, moderno, liberal e ocidental” (MOEHLECKE, 2009, p.463) e que carrega uma “homogeneidade cultural organizada em torno de valores universais, seculares e individuais” (HALL, 2003, p.52 apud MOEHLECKE, 2009, p.463).

Isso porque, o aluno cotista, respeitados os critérios de cada instituição, é elegível a um auxílio-financeiro durante o curso para estimular sua permanência na universidade, evitando assim sua evasão. Em alguns casos, esse auxílio-financeiro, denominado “bolsa de permanência”, serve para viabilizar a compra de materiais didáticos e financiar o deslocamento do aluno para a universidade. Em outros casos, mais críticos, pode até mesmo representar um meio de subsistência para o aluno e sua família.

Por outro lado, para uma estudante negra ou negro que consegue ingressar na universidade e, posteriormente, obtém o diploma, a universidade constitui um verdadeiro divisor de águas em suas vidas. Isto porque, muitos são os primeiros da família a conseguirem realizar, o que definem como “sonho”²⁰⁰. A universidade representa uma mudança de perspectiva presente e futura para esses indivíduos. E é nesse sentido que este artigo busca apresentar e analisar, em linhas gerais, a institucionalização do sistema de cotas raciais, seus efeitos e significados, levando em perspectiva a trajetória e os desafios que um grupo composto de alunos e egressos, que via sistema de cotas raciais, adentraram na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Ou seja, busca-se avaliar, através das experiências e visões de mundo, a importância que o sistema de cotas raciais, tanto para acesso como para permanência, empregado pela UERJ, teve para este grupo alunos e egressos cotistas, levando-se em conta suas projeções identitárias, entre a instituição UERJ e suas vidas na sociedade²⁰¹. Ao fim e ao cabo, o que este artigo se propõe é estabelecer uma discussão entrelaçando, minimamente, o ambiente macro e micro do Sistema Educacional e suas políticas de cotas raciais no Brasil contemporâneo.

Para tanto, o artigo em tela se estrutura da seguinte forma: além da apresentação acima, que buscou contextualizar a temática e apresentar os objetivos do artigo, contaremos com mais três pequenas seções seguida de uma conclusão. A primeira seção é de caráter metodológico, cujo objetivo é trazer para o leitor informações sobre a pesquisa que subsidiou a escrita do artigo; a segunda seção trata de apresentar a UERJ e o processo de construção identitária entre o grupo de alunos e ex-alunos entrevistados junto à instituição de ensino; já a terceira, tendo como base os resultados das entrevistas, busca-se arrolar e analisar as experiências dos sujeitos entrevistados, suas visões de mundo, seus olhares sobre o sistema de cotas, a instituição UERJ e suas perspectivas quanto ao futuro; por fim, à guisa de conclusão.

Alguns apontamentos metodológicos

Sobre o caráter metodológico da pesquisa que subsidiou este artigo pode-se destacar que foram realizadas, como etapa exploratória, de natureza qualitativa, 27 (vinte e sete) entrevistas semiestruturadas com alunos e ex-alunos cotistas de raça da UERJ dos Campus Maracanã, Resende, São Gonçalo e Duque de Caxias²⁰² dos seguintes cursos: Serviço Social, Administração, Engenharia, que ingressaram na instituição entre 2003 e 2017, tanto alunos quanto egressos, tendo sido excluídos os cotistas de outras naturezas (escola pública, serviço militar, etc.). Professores,

200 Expressão comumente utilizada por parte dos entrevistados e entrevistadas e que serão revistas mais adiante no artigo.

201 Cabe salientar que este artigo é parte dos resultados de uma ampla pesquisa realizada entre os anos de 2014 e 2018, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política do Instituto Universitários de Pesquisa do Rio de Janeiro – IUPERJ-UCAM juntamente com o Laboratório de Estudo da Cidade e Cultura LECC-IUPERJ.

202 A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, além do Campus Maracanã, possui vários outros localizados em outras cidades do Estado do Rio de Janeiro, como Resende, São Gonçalo, Duque de Caxias, Petrópolis, Nova Friburgo e Teresópolis.

pessoal administrativo, pesquisadores e visitantes da instituição não participaram da pesquisa. As entrevistas ocorreram entre outubro de 2016 e maio de 2018.

O universo dos entrevistados, em termos de distribuição por gênero, foi: 14 entrevistados do sexo feminino (52%) e 13 do sexo masculino (48%). Houve, portanto, um certo equilíbrio entre os gêneros na pesquisa. Já em relação à distribuição entre alunos e egressos, a pesquisa contou com a participação de 15 alunos (56%) e 12 egressos (44%). Já quanto a distribuição por curso, o conjunto de entrevistas abrangeu alunos e ex-alunos de 10 (dez) diferentes cursos, na seguinte distribuição: 6 (seis) eram de Serviço Social, 5 (cinco) da Engenharia, 4 (quatro) do Direito, 3 (três) da Matemática, 2 (dois) da História, 2 (dois) da Pedagogia, 2 (dois) da Psicologia, 1 (um) da Administração, 1 (um) das Ciências Biológicas e 1 (um) da Geografia.

Em relação ao Campus, a distribuição se deu da seguinte forma: 16 do Campus Maracanã, 5 (cinco) Campus São Gonçalo, 4 (quatro) Campus Resende e 2 (dois) do Campus Duque de Caxias. E, em relação aos 12 egressos, a distribuição por curso foi a seguinte: 6 (seis) Serviço Social, 3 (três) Engenharia, 2 (dois) Direito e 1 (um) Administração. Já em relação aos 15 alunos que ainda estão na Universidade, a distribuição foi: 3 (três) Matemática, 2 (dois) Pedagogia, 2 (dois) Engenharia, 2 (dois) História, 2 (dois) Psicologia, 2 (dois) Direito, 1 (um) Ciências Biológicas e 1 (um) Geografia.

Dentre os 27 entrevistados, 15 deles (56%) estavam trabalhando até a data da realização das entrevistas, sendo que desses, 6 (seis) eram alunos e 9 (nove) eram egressos. Dentre os egressos, 5 (cinco) estavam trabalhando na Área de formação. Os estágios e residência não foram considerados como trabalho. Além disso, dentre os egressos, identificou-se aqueles que não estavam trabalhando por terem optado por aprofundar os estudos fazendo especializações, tais como Mestrado ou Residência na área de atuação. Independentemente de estarem trabalhando ou não, dentre os 12 egressos, 8 (oito) estavam estudando ou já haviam concluído uma dessas especializações, ou seja, 67% dos cotistas de raça entrevistados, farão ou já fazem parte do seletivo grupo de pessoas com um nível educacional correspondente ao topo da pirâmide educacional.

Em relação à estrutura familiar, 7 entrevistados (26%) tinham filhos. Duas alunas entrevistadas se tornaram mães durante a Universidade, tendo sido enfatizado por ambas a dificuldade de administrar a maternidade com a Universidade, seja pela escassez de creches públicas, seja pelo fato de não haver um espaço para crianças dentro da Instituição ou ainda por não contar com o apoio de familiares no cuidado com a criança.

Sobre o método empregado para a estruturação do campo de pesquisa foi adotado o escopo denominado *snow ball* (bola de neve) para a coleta de dados, em que a escolha dos entrevistados partiu de indicações dos próprios alunos e ex-alunos. Segundo Baldin e Munhoz (2011), essa técnica também é conhecida como *snowball sampling*, sendo muito aplicada em pesquisas de campo e pesquisas sociais. Para os autores, os participantes iniciais do estudo, indicam novos participantes e assim sucessivamente, até que se atinja o ponto de saturação, ou seja, aquele em que os conteúdos obtidos em entrevistas anteriores começam a ser repetidos. Já para Leo Goodman (1972), criador da técnica *snowball sampling*, os dados obtidos a partir dela podem ser utilizados para se fazer inferências estatísticas sob vários aspectos de relacionamentos presentes na população participante da pesquisa.

Inicialmente, foram entrevistados nove egressos. Como ainda não havia se chegado à saturação e eram necessárias novas indicações, optou-se por outra estratégia que foi acionar 120

alunos e ex-alunos participantes do grupo “Cotistas UERJ Oficial” (2017) da rede social *Facebook* para que estes indicassem mais pessoas com o perfil desta pesquisa. O retorno obtido em apenas 2 (dois) dias foi de aproximadamente 10%, reforçando a relevância da temática. Ao fim, esta técnica metodológica possibilitou a realização de 27 (vinte e sete) entrevistas em profundidade.

Cada entrevista²⁰³ consistiu na aplicação de um questionário com 20 perguntas-tipo, sendo 19 abertas e apenas uma fechada, com duração de 40 a 60 minutos. Para uma pesquisa com entrevistas semiestruturadas, essas perguntas são orientadoras do processo e por isso admite-se certa flexibilidade para alterar a ordem de algumas ao longo da entrevista. Isto permite, segundo Pereira (2011, p.4), “a abertura ao discurso do entrevistado, mas prevendo simultaneamente algum controle, caso este se desvie do assunto em estudo.”

Optou-se por identificar os participantes da pesquisa por códigos, construídos da seguinte maneira (exemplo para o curso Engenharia): EP (“Entrevista da Pesquisa”) + E (“Abreviação do Curso Engenharia”) + “Número”

As entrevistas foram norteadas resumidamente pelos seguintes tópicos: identificação pessoal do aluno ou ex-aluno, incluindo informações sobre curso e data de formatura²⁰⁴ ou previsão da mesma, justificativa para ingresso à universidade e para a escolha do curso, sua perspectiva de futuro, nível de influência exercido sobre sua rede de relacionamentos (*networking*), associação a movimentos sociais e opinião sobre o sistema de cotas raciais. Atrelado a isso, os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, sem haver a utilização de *softwares* para tratamento dos dados, mas apoiando-se nas bibliografias e trabalhos diversos em pesquisas qualitativas relacionadas a esta metodologia.

Antes de dar início a segunda sessão deste artigo, que trata da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a questão identitária dos entrevistados junto à Instituição, cabe ressaltar que foi utilizado como parte da metodologia empregada na pesquisa que subsidia este artigo, uma análise dos resultados do VII Censo dos Alunos da Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) de 2011, a fim de apoiar a compreensão dos resultados das entrevistas em profundidade.

A UERJ em retrospectiva e a perspectiva identitária do grupo de alunos e ex-alunos do sistema de cotas raciais

A primeira universidade no Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro, foi criada pelo governo federal por meio do Decreto nº 14.343 de 07 de setembro de 1920, a partir da junção das seguintes instituições: Escola Politécnica do Rio de Janeiro, Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e Faculdade de Direito do Rio de Janeiro.

A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), por sua vez, foi criada em 1950, com

203 As entrevistas foram realizadas por telefone em horário de melhor conveniência para o aluno, em geral no período noturno. Apenas um participante da pesquisa preferiu responder ao questionário e enviá-lo por correio eletrônico. As entrevistas foram transcritas e/ou digitadas simultaneamente, mantendo-se o vocabulário e jargões dos entrevistados e, considerando o consentimento verbal dos mesmos. Alguns entrevistados se colocaram à disposição para assinarem algum Termo de Consentimento para terem seus nomes divulgados, entendendo esta identificação como uma maneira de apoiar a pesquisa e divulgar a importância da temática, o sistema de cotas raciais.

204 A data de formatura ou previsão dela foi apontada pelo próprio aluno. Para os egressos, a data de formatura pode não coincidir com a data em que colaram grau, contada a partir do ingresso à universidade. Segundo os entrevistados, essa divergência se deve, dentre outros motivos, às greves frequentes da UERJ.

a denominação inicial de Universidade do Distrito Federal (UDF), por meio da Lei Municipal nº 547 de 04 de dezembro de 1950. Além de UDF, até a sua denominação atual, a UERJ recebeu outras duas denominações, a saber: Universidade do Rio de Janeiro (URJ) e Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Tais denominações, amparadas pelos respectivos dispositivos legais, carregavam interesses diversos da sociedade, que serão apresentados a seguir.

De acordo com Alves (2005), em 1975, 70% do corpo docente da Universidade era composto por professores auxiliares, sem capacitação adequada e sem envolvimento com pesquisa. Para reverter esse quadro e a fim de atender os parâmetros educacionais e de pesquisa, foi criado em 1979, o Programa de Capacitação Docente (PROCAD), que permitia um afastamento temporário do professor para capacitação com retorno garantido sem prejuízo à sua remuneração.

Esta decisão contribuiu com o início de uma transformação da UERJ. Sobretudo, é a partir da década de 1980 que nasce uma nova instituição. A este respeito, inegável foi a contribuição dos movimentos de professores, alunos e funcionários da universidade, conforme apontado por Mancebo (2011).

A expansão da UERJ para outras localidades para além do Campus Maracanã no município do Rio de Janeiro, modificou a característica de que a seria uma universidade tipicamente urbana, mas, pelo contrário, contribuiu para o acesso da uma população fora do Centro urbano, envolvendo a população dessas regiões às atividades desenvolvidas pela instituição.

A partir da década de 1990, consolida-se o perfil democrático da UERJ e seu ápice se dá em 2003, com seu pioneirismo na adoção da Política de Cotas. Esse sistema porém vem passando por mudanças desde a sua implantação em 2003. Entretanto, cabe esclarecer que a Lei das Cotas foi instituída em 2001²⁰⁵, pelo governador do Estado do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, com a aprovação pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) da Lei 3.708/2001 que destinava 40% das vagas aos candidatos ao vestibular autodeclarados negros ou pardos. Em 2003, esta Lei foi substituída pela Lei 4.151/2003, sendo que a reserva de vagas compreende ainda outras duas, a saber: Lei 5.074/2007 e Lei 5.346/2008.

A legislação para a reserva de vagas sofreu outras alterações e, recentemente, a lei balizadora desta ação afirmativa é a Lei 8.121/2018. De maneira resumida, a Lei estabelece que: a reserva de vagas nas universidades estaduais no Estado do Rio de Janeiro permanecerá por 10 (dez) anos e aos quilombolas, negros e indígenas serão destinadas 20% das vagas, outros 20% aos alunos egressos do ensino médio em escolas públicas e 5% a pessoas com deficiência, filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares, inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em serviço²⁰⁶.

A autodeclaração continua sendo, segundo a Lei 8.121/2018, o mecanismo para definição racial para se concorrer às vagas reservadas, sendo que a uma comissão chamada Comissão Permanente de Assistência caberá a verificação da veracidade das informações fornecidas pelo estudante, com o objetivo de apurar fraudes ou falsidade ideológica.

Outros benefícios decorrentes desta Lei para os elegíveis a ela são: a possibilidade de estágio em órgãos públicos, respeitados os critérios de seleção e existência de vagas, a concessão de uma bolsa de permanência durante todo o curso, aquisição de material didático, transporte

205 No ano 2000, a ALERJ aprovou a Lei 3.524/2000, alterando os critérios de acesso às universidades estaduais destinando 50% das vagas para alunos egressos de escolas públicas.

206 Detalhes em: < <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>>.

(Passe Livre universitário) no município do Rio de Janeiro, a adesão ao Programa de Iniciação Acadêmica (PROINICIAR) que reúne atividades acadêmicas, culturais e outras instrumentais de forma a evitar a evasão do aluno.

Cabe destacar que a reserva das vagas não se restringe à questão racial. Cumulativamente a este critério e, como parte das evoluções ocorridas na Lei das Cotas, devem ser atendidos a outros critérios socioeconômicos em que se comprove a restrição de renda familiar.

Entretanto, por outro lado, a UERJ vem enfrentando um difícil período desde pelo menos 2015²⁰⁷- a maior crise da história da UERJ- em compasso com a crise do Estado do Rio de Janeiro. Daí o *slogan* encontrado por toda a UERJ: “UERJ Resiste”. Os repasses financeiros feitos pelo Estado à UERJ, em 2016, por exemplo, não chegaram a 20% do valor necessário para manutenção da instituição²⁰⁸.

Por conta desse processo, no que diz respeito a qualidade educacional oferecida pela UERJ, de acordo com a revista inglesa *Times Higher Education*, a Instituição, que já esteve em 2016 na faixa entre 601º a 800º do ranking global, passou em 2017 para a faixa de 801º a 1000º e em 2018 piorou seu resultado, passando a ocupar a faixa acima de 1001º. A Revista avalia universidades em todo o mundo, num total de 1.250, com a participação de cerca de 86 países, segundo critérios de ensino, pesquisa, citações, resultados alcançados e posicionamento internacional para determinar a faixa no ranking denominado *World University Ranking*. Outros indicadores avaliados pela Revista mas que não afetam o ranking incluem: o número de estudantes, número de funcionários em relação ao quadro discente e o balanço de gênero da instituição²⁰⁹.

Porém, como foi proposto neste artigo, cabe destacar o papel que a UERJ assumiu como protagonismo na vida dos seus cotistas de raça. Este protagonismo, decorre, dentre diversos fatores, de uma projeção identitária entre o cotista e a instituição. Tal projeção identitária é, na verdade, uma projeção simbólica, que produz sentido a partir das práticas cotidianas no universo desses cotistas. Daí, o caráter representativo da construção identitária. Para Bourdieu (1989), representação e vontade são aspectos que caracterizam a identidade.

Bourdieu (1989), também destaca a importância do poder simbólico na criação desta identificação do aluno com a instituição. Concordando com esta reflexão, Araújo (2018, p.57) aponta que os “sistemas de simbólicos (mito, língua, arte, ciência), são instrumentos de construção e conhecimento do mundo”. Sendo assim, para Bourdieu (1989, p.9), o “poder simbólico é um poder de construção da realidade.” E acrescenta que:

[...]enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 1989, p.11).

Os conceitos de identidade e poder simbólico auxiliam na compreensão de como um indivíduo incorpora significados de sua cultura. Para Adriane Vieira (2010), a identidade de um

207 Não há um consenso sobre a data exata do início da crise. Na audiência pública realizada na Comissão de Educação em outubro de 2017, foi dito pelo vice-reitor da UERJ, Egberto Gaspar de Moura, que os problemas começaram em 2014 com a queda nos investimentos em pesquisa pelo governo federal.

208 Detalhes em: <https://www.nexojornal.com.br/colunistas/2017/No-passo-do-caranguejo-a-crise-da-Uerj-%C3%A9-de-todos-n%C3%B3s?utm_campaign=a_nexo_2017411&utm_medium=email&utm_source=RD+Station>

209 Balanço de gênero: medido pela proporção de homens e mulheres da instituição.

indivíduo depende do grupo ao qual pertence, pois ao fazer parte dele, adquire características próprias a ele, confirmando ou não sua auto-imagem. Para a autora, existe então uma identidade individual, uma identidade social e outra fruto do exercício do trabalho que, segundo Vieira (2010, p.73) “é através dele que os seres humanos produzem sua condição de existência e constroem a si mesmos.”

Para Maria da Penha Nery e Liana Fortunato Costa (2009), a identidade é um coletivo simbólico, com poder sobre a imaginação humana. Além disso, as autoras concordam com Vieira (2010) acerca das características que conferem esta identidade:

A identidade é, pois, um coletivo simbólico que tem poder sobre a imaginação humana. O indivíduo e o grupo ao qual pertencem vivem a contradição de terem características permanentes (que lhe dão uma identidade) e a capacidade de transformar-se constantemente (num fluente vir-a-ser espontâneo e criativo) (NERY; COSTA, 2009, p.215).

A partir de uma pesquisa qualitativa²¹⁰ realizada pelas autoras com 10 alunos cotistas de raça da Universidade de Brasília (UnB), as autoras investigaram a afetividade intergrupal com base da política de cotas. Como resultado, encontraram os seguintes processos de identidade: o paradoxo identitário, as experiências da identidade radical, da identidade oculta e da identidade flexível. Mais detalhadamente:

O paradoxo identitário é um mecanismo social, vivido por indivíduos e grupos discriminados, que congrega tanto o desejo de expor a identidade quanto o temor em expô-la, ocasionando perturbações em seu processo político de organização social (NERY; COSTA, 2009, p.215-216).

O paradoxo identitário explica o porquê de os cotistas assumirem no ingresso à universidade sua identidade racial, se autodeclarando negros, porém, em alguns casos, evitam assumi-la durante sua trajetória universitária. Diversos problemas surgem ou são potencializados devido ao paradoxo identitário. Um deles, é o racismo. Outro problema é o fato de os negros esvaziarem ainda mais seu poder pois “abrange tanto sua consciência precária da negritude quanto a falta de consciência da “branquitude” por parte dos brancos” (NERY; COSTA, 2009).

Refletindo sobre os cotistas de raça, isto demonstra a disputa pelo capital simbólico entre eles e os alunos não cotistas. Este capital simbólico, assim como qualquer outro capital, quando reconhecido, transforma-se em autoridade e exige seu reconhecimento.

A respeito das experiências da identidade radical, ainda de acordo com a pesquisa de Nery e Costa (2009), como já está subentendido, o indivíduo vive a inclusão radicalizando sua identidade, numa espécie de confronto com os não-cotistas. Como exemplo, as autoras observaram comportamentos de hostilidade, de desejo de confronto, de raiva, de desconfiança. Sobre a identidade flexibilizada, as autoras identificaram indivíduos que tentavam ampliar sua capacidade de empatia para contribuir para um ambiente mais inclusivo.

Algumas conclusões desta pesquisa foram: a confirmação de que os processos identitários podem perturbar “o sentimento de pertença dos cotistas e as articulações políticas entre os estudantes” mas também podem ser libertadores, desde que as estruturas de poder efetivamente

210 A pesquisa qualitativa utilizou a técnica do sociodrama que possui como característica a intervenção socio-terapêutica e fundamenta-se na socrônica, isto é, “prevalece o estudo do indivíduo em suas relações e na situação”. A pesquisa também teve como base entrevistas semiestruturadas (NERY; COSTA, 2009, p.214).

busquem a justiça social e, finalmente, que a afetividade grupal pode favorecer ou prejudicar a inclusão do negro (NERY; COSTA, 2009, p.217).

Outro aspecto que parece contribuir com a identificação do aluno ou egresso cotista com a UERJ, são as experiências vividas por estes indivíduos durante sua trajetória acadêmica. Entretanto, experiência é um conceito amplo, que se distingue do conceito vivência, conforme aponta Andréia Meinerz (2008):

Analisar a questão da experiência (erfahrung) em Walter Benjamin é contrapô-la à noção de vivência (erlebnis). Na esfera da vivência, saturada de eventos e sensações, resta ao ser humano a capacidade de reagir a esses estímulos (reportando a noção de choque em Freud). A memória (e seu correlato - o esquecimento) é imprescindível à experiência, mas perante os choques, o ser humano só armazena suas vivências na camada mais superficial da consciência, impossibilitando recursos para a experiência estética ou poética (MEINERZ, 2008, p.6).

Mas Meinerz (2008), reconhece que a experiência pode ter como ponto de partida o sonho, assim como apontou Walter Benjamin ao relatar quão significativas podem ser tais experiências (1996). A justificativa apresentada é que o sonho nos faz pensar a vida de uma maneira mais lenta dando-nos oportunidade de apreciá-la e assim, acrescentando algo à nossa existência. Assim, cabe destacar que nas entrevistas realizadas com os alunos e ex-alunos cotistas e que será objeto da seção seguinte, o “sonho” foi apontado como algo sublime, tanto do ponto de vista do desejo inicial de ingressar em uma universidade como na projeção de um futuro melhor. Além dessa questão do “sonho”, as perspectivas quanto ao futuro e a inserção profissional, a questão identitária do cotista com a instituição de ensino e a visão deles em relação ao sistema de cotas raciais, foram questões trazidas à tona pelos entrevistados e que serão também tratadas a seguir.

A universidade como um divisor de águas: experiências e trajetórias nos realtos dos entrevistados da pesquisa

Nas palavras de Marilene Chauí (2003, p.5), a “universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo.” Isto significa, que a universidade é, ou ao menos deveria ser, o foro para livre expressão de opiniões, contradições, debates e para o desenvolvimento de pesquisas relevantes para o país, sobretudo, independentemente de interesses religiosos, do Estado ou de organismos internacionais.

A universidade pública, por sua vez, é uma “prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante a outras instituições sociais.” (CHAUÍ, 2003, p.5). Assim, o papel da universidade pública ultrapassa o aumento das perspectivas de empregabilidade pela qualidade do seu ensino. A universidade pública promove o empoderamento social do indivíduo e cria condições para sua ascensão social. Porém, a sociedade precisa estar mobilizada e engajada com a revisão de padrões, dentre eles a elitização de cursos universitários e das pesquisas.

A realidade social no qual estão inseridos grande parte dos usuários do sistema de cotas raciais demonstra o quanto à inserção ao ensino superior é percebido como algo de difícil acesso. Com base nas entrevistas utilizadas neste artigo, foi possível perceber que diante das inúmeras estratégias apontadas por alguns entrevistados como: curso técnico no ensino médio; programas

de aprendizagem (Menor Aprendiz) pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) ou ainda; terem feito formação de professores (Escola Normal) no ensino médio, visando à inserção imediata no mercado de trabalho, a universidade sempre foi considerada um sonho. Tanto um sonho que lhe remete ao passado em que desejava o ingressar em uma universidade pública como o sonho de após se formar ter uma profissão e uma ascensão social, conforme depoimentos dos alguns entrevistados:

“Então... tipo.... tenho um sonho de primeiramente atuar na indústria e, em conjunto, dar aula e passar o conhecimento que adquiri.” (EPE4)

“O que eu quero para mim nesta caminhada de faculdade, eu espero me formar e atuar na Área de magistério. Quero estudar bastante e levar conhecimento para as pessoas e trabalhar no que eu gosto, ou seja, dar aula.” (EPG1)

“Quero ser professor universitário, mas se puder ir além irei.” (EPE3)

“Porque eu queria é...ter uma formação melhor e poder mudar a minha vida. A universidade é um meio para eu conseguir isso....Eu queria uma faculdade bem conceituada como a UERJ e quero ser promotora.” (EPD2)

“Porque sempre quis desde do ensino fundamental para o futuro em ter nível superior. Sou a única pessoa com nível superior da família. Sempre busquei um conhecimento mais amplo e entrar no mercado de trabalho.” (EPS2)

O sonho de se ter um diploma de nível superior apareceu em diversas entrevistas. Para esses entrevistados, o diploma será uma credencial para que realizem outros planos pessoais.

“Eu posso dar aula na universidade privada e levar a minha vivência para esses alunos. Além de dar aula, quero continuar na Advocacia e exercer cargo de chefia em escritório de advocacia.” (EPD1)

Atrelado à realização de um sonho, percebe-se que o ingresso destes indivíduos na universidade os transforma em agentes de mudança, a medida em que tornam-se capazes de estimular a outras pessoas a melhorarem o nível educacional como um caminho para a melhoria de vida e a não desistirem no meio do caminho. e, respectivamente:

“...Também percebi que como professor podia transformar a vida das pessoas. E estou cursando Matemática.” (EPM1)

“Muitas vezes, eu pegava calouro e conversava para ele não desistir porque no início é muito difícil mas depois, começa a dar uma aliviada. Eu acho que ajudei sim a algumas pessoas.” (EPE4)

Porém, observa-se que, em alguns casos, os entrevistados que ainda estão cursando a UERJ, têm dúvidas sobre o caminho a seguir com a proximidade da formatura enquanto havia outros já bem decididos sobre as próximas etapas que virão:

“Pois é....a faculdade vai acabar, o que vou fazer? Será que terei um emprego na área? Isso me deixa ansiosa. Não sei ainda muito bem se vou fazer uma residência ou um Mestrado ou se vou buscar entrar na área por uma empresa logo fora. Eu quero muito que seja na minha área. Eu gosto mais da Psicologia clínica, a parte da escuta, de fazer atendimento.” (EPPS2)

“Fazer um concurso público e uma especialização, trabalhar com carteira de trabalho em colégios particulares.” (EPM1)

Dentre os entrevistados já formados, em diversas entrevistas apareceu a intenção de atuação ou especialização na área de formação, ressaltando-se que mesmo aqueles já graduados há mais de 3 (três) anos, não desistiram disso, apontando para a perseverança na luta pela formação escolhida.

“...eu tive uma professora austera, Rosângela, que dizia que o desemprego era estrutural. O problema é que somos muito influenciados pelo trabalho. Atualmente, na empresa aonde estou, há um estímulo para eu fazer um MBA em gestão de projetos. A ideia é um concurso público para migrar para minha área de formação. O melhor emprego para serviço social é o público, porque lida com a contradição, ou seja, com os interesses do trabalhador.” (EPSS5)

“Eu quero fazer, eu vou fazer... vou pegar a carteira da Ordem e vou fazer uma pós em Processo Civil. Tudo o que aprendi vou ter que estudar de novo em uma pós que deve durar 2 anos pois o Código mudou. Concomitante a isso, minha área de vocação é a Trabalhista. Eles estão querendo acabar com os direitos do trabalhador, inclusive na sede da OAB-RJ haverá um ato. Eu queria mesmo também fazer um Mestrado nesta Área.” (EPD4)

Outras prioridades em relação ao futuro foram apresentadas por alguns dos entrevistados, dentre elas, encontra-se a preocupação e zelo com a família, conjugada a outros planejamentos ou de maneira isolada:

“Eu espero bastante coisa, terminar minhas graduações, ter minha família, minha casa e buscar o melhor para os meus filhos.” (EPM3)

“A prioridade é o casamento, fazer a vontade de Deus. Esta é a prioridade agora: constituir a família com o noivo...” (EPA1)

“Espero no futuro ter estabilidade. Constituir minha família com respeito e dignidade, estar atuando como assistente social e sendo funcionária pública.” (EPSS1)

“Em termos pessoais, espero poder constituir uma família, ter filhos e uma vida estável. Quero continuar a estudar para me inserir na Área Acadêmica. Penso em fazer um doutorado. Já me inscrevi na PUC.” (EPS4)

É importante apontar que a preocupação com o futuro do Brasil para o planejamento do

próprio futuro foi um elemento que apareceu na entrevista de 2 (dois) entrevistados, sendo que um deles havia sido entrevistado em setembro de 2016, antes mesmo do agravamento da crise política em maio de 2017. A intenção de buscar especializações ou até uma segunda graduação também foi apresentada como resposta a esta pergunta. Os relatos estão descritos a seguir:

“A curto prazo, quero ser efetivado após o estágio probatório de 2 anos em Itatiaia e 3 anos em Araruama. Como a situação do país é instável do ponto de vista econômico e político, fico com receio. Quero continuar estudando. Estou pensando em fazer uma especialização, mas não penso mais em fazer um Mestrado agora.” (EPSS3)

“...eu ando comentando o seguinte: na atual conjuntura do nosso país, o retrocesso que estamos vivendo e apontando para o nosso futuro, vou me preparar e esperar uma oportunidade. O que acontecer em termos de trabalho, estarei preparada para fazer. Não dá pra dizer que vou fazer concurso para o Estado e Município, é tudo muito sombrio. As perspectivas são sombrias. Estou na expectativa.” (EPH2)

“Então...quero muito me formar. Quero muito me formar e ir fazer História. Quero tanta coisa...quero me formar, passar para História, trabalhar na Área de Educação...” (EPPD2)

Ainda frente à crise enfrentada pelo país nos últimos anos e também pelo Estado do Rio de Janeiro, que impacta diretamente na crise da própria UERJ, o concurso público é um planejamento de futuro para diversos atores sociais pois é associado à estabilidade que uma carreira pública oferece:

“O melhor emprego para serviço social é o público.” (EPSS5)

“Espero me dedicar mais à área de serviço social e pretendo me colocar no mercado como assistente social, via concurso público, apesar de ser concorrido e ter uma remuneração baixa.” (EPSS2)

“Fazer um concurso público e uma especialização, trabalhar com carteira de trabalho em colégios particulares.” (EPM1)

Outra questão em destaque no conjunto de entrevistas com os alunos e ex-alunos cotistas foi o caráter identitário que ambos tiveram com a UERJ. Para muitos, a Universidade é mais do que um lugar para estudo, formação acadêmica e profissional. Tratava-se de um lugar de “orgulho”, uma Instituição pioneira no sistema de cotas raciais, além da qualidade no ensino. Há em diversas falas um processo de reconhecimento entre as experiências de vida de cada um com o universo estudantil proporcionado pela Universidade.

“Na verdade, a UERJ me escolheu. Foi por cota, as cotas me possibilitaram entrar. Tentei só UERJ e UFRJ. Na UERJ eu passei, na UFRJ eu não passei. Na UERJ, tem um núcleo de alunos que fazem a UERJ ser a melhor, mas ela é a melhor pelo desempenho dos próprios alunos. O que acontece com o Direito da UERJ: ela tem os alunos mais esforçados e brilhantes pois pega os melhores alunos não cotistas da classe média alta e os mais esforçados e melhores alunos de escolas públicas ou cotistas com melhor desempenho na

escola. Então, finalmente, a UERJ pega os melhores alunos dos dois grupos sociais, entre ricos e pobres, junta no Direito os melhores alunos.” (EPD1)

“Na época do meu ensino médio, eu tinha um professor deficiente visual e eu trabalhava para ele. Nesta época, comecei a frequentar a faculdade- UERJ- para obter provas e conhecer o local. Eu me reconheci naquele ambiente. Achava as provas da UFRJ muito difíceis.” (EPA1)

“Sem as cotas, no máximo eu teria feito UNIG ou Estácio e aí não conseguiria fazer Mestrado. Meu currículo seria barrado; o currículo ficaria preso, eu não conseguiria avançar. A UERJ mudou minha vida, tanto em termos de consciência política e social, como também de educação, no que me foi ofertado. A qualidade do ensino e das pesquisas que me foram apresentados foram muito bons.” (EPD1)

“Tipo... a UERJ aqui, ficou conhecida agora...Eu só descobri que tinha UERJ em Resende em 2009! Na época, eu cheguei a fazer CEDERJ, estudava Matemática. Depois disso, troquei para Engenharia. Sempre gostei do histórico da UERJ, de suas lutas que sempre foram muitas. Os graduados sempre lutaram bastante a meu ver também.” (EPE4).

As declaração acima, demonstram o elemento identitário existente entre o grupo de entrevistados com a Instituição, destacando o histórico de lutas da UERJ e o histórico de lutas no âmbito pessoal de cada um desses entrevistados.

Porém, no universo dos entrevistados, apenas uma exceção, evidenciada na declaração de EPH1 sobre o como a UERJ também podia ser desumana. Por outro lado, não se pode ignorar pela declaração abaixo, que o radicalismo é uma forma de expressão da identidade racial (Nery e Costa 2009).

“...O professor disse que eu era militante e por isso não conseguia aumentar meu CR. Eu argumentei com ele que as paredes gritavam que ali não era o meu lugar, já que ali era, machista, racista e elitista. Outra coisa, o diretor da universidade não quer saber que o pobre tem que trabalhar e fazer a universidade.” (EPH1).

Esta última fala nos remete a um dos temas, que durante o processo de entrevista, se mostrou como uma questão capital, ou seja, de que forma este grupo de negras e negros, alunos e ex-alunos, percebem e abordam a questão das cotas raciais em conjunto com o dilema, ainda persistente, da população negra em uma sociedade hierarquizada socialmente. Os entrevistados teceram comentários substanciais em relação à realidade do negro, que é alvo de preconceito e discriminação, que é excluído e marginalizado e sua comparação com a realidade do branco. Tal concepção foi uma das justificativas de maior frequência à existência de cotas raciais. Pelas experiências descritas abaixo por diferentes entrevistados, de cursos diversos, esse fato se evidencia:

“É, portanto, extremamente importante ter cota racial. Infelizmente, a nossa realidade não permite uma igualdade ao branco, seja pelo estudo, ou pela estrutura social. Você precisa ter o mínimo de possibilidade para ter a dignidade humana, para ter um boa profissão e um

bom estudo. Para ter um caminho para uma vida digna infelizmente, como já existe uma grande carência para o negro, o formato das cotas raciais ajuda a reduzir esta exclusão.” (EPD2)

“Como falei, os negros estão em ascensão, se pensarmos de onde saímos e aonde estamos chegando. Apesar disso, é uma distância muito grande do branco. Imagina uma corrida. É como se estivéssemos correndo há muito tempo e o branco está parado. A cota pra mim deveria existir por tempo indeterminado.” (EPPS1)

“...volto a afirmar e a assegurar que é um sistema, pra mim, reparador de um dano, de algo desigual e histórico.” (EPPS2)

Por outro lado, um dos entrevistados da Engenharia, EPE4, acredita que o problema talvez não seja o fato de ser negro, mas sim um problema de qualidade do ensino das escolas públicas:

“Falam que a cota é para corrigir um erro lá de trás mas acho que uma coisa que aconteceu há tanto tempo atrás deve ficar no passado. Eu nunca sofri preconceito por causa da minha cor mas o que vejo é que a maioria da população negra vem de colégio público que é bem defasado em relação ao privado.”

Corroborando com esta reflexão, EPPS2 disse:

“...o negro infelizmente é o que acaba sendo mais atrasado. O ensino público de base, só por si, não coloca o negro ou qualquer um que estude em escola pública na universidade pública. A cota já dá uma reserva e uma chance maior para entrar na universidade.” (EPPS2)

A questão socioeconômica do negro também precisa ser debatida quando se analisa sua trajetória. De acordo com os relatos, os caminhos do afrodescendente parecem mais estreitos e distantes, no sentido de haver poucas opções em termos educacionais, já que muitos vieram de escolas públicas, e sem a possibilidade de terem um bom preparo para ingresso à Universidade, como também em termos sociais. Muito se falou em investimento em educação de base, ou seja, nos ensinos fundamental e médio, como forma de preparação do aluno, seja ele negro ou branco.

Daflon (2017) aponta que no Brasil não é possível afastar as questões raciais dos problemas socioeconômicos. A seguir, são apresentadas as verbalizações dos entrevistados que endossam a diferenciação socioeconômica entre brancos e negros, notadamente a diferença da qualidade da educação básica a eles fornecida, que justifica a existência de cotas.

“É uma política pública essencial, apesar de não ser a solução do problema para o qual foi criada. É um paliativo para favorecer a equidade numa sociedade desigual. É igualdade de oportunidades. Não resolve o problema. Não vai no X da questão. Para além destas ações de ingresso, deveria haver políticas públicas para melhoria da educação de base.” (EPS3)

“O principal seria a adoção de políticas públicas que investissem em educação para possibilitar o acesso do aluno.” (EPS4)

“O sistema de cotas é importante ainda mas até quando houver um ensino de base que garanta o mesmo pé de igualdade ao aluno da escola pública ou privada até a fase do

ENEM, deixa de existir a necessidade da cota. O mesmo material usado pelos dois alunos. O filho da minha gerente tem um ensino e meu filho tem outro, ainda que eu veja que meu filho é inteligente. Ele conseguiria responder da mesma forma se tivesse o mesmo nível de ensino que o aluno da escola privada.” (EPSS5)

Sobre o aspecto social, conforme já apresentado, havia entrevistados que moravam em comunidades ou em regiões muito distantes da UERJ. Havia também aqueles que tinham a própria subsistência atrelada à bolsa de permanência decorrente da cota assim como também ter sido apontada a importância da bolsa para que o aluno possa pagar o transporte e comparecer às aulas. Houve ainda relatos de alunos que em função da crise da UERJ, levavam comida e água pois o bandeirão estava com as atividades suspensas.

“O Brasil precisa do sistema de cotas. Isto foi uma das coisas boas que o governo do PT fez. O objetivo da cota é a inserção social. Enquanto tivermos essa demanda, temos que ter um mecanismo de inclusão social. Enquanto o Brasil, nossa sociedade precisa da cota. Temos que ter pois acho que é muito benéfico o sistema. Se o sistema de cotas ta dando certo, não tem que mexer. Se a cota já tivesse nascido com tempo pré-determinado, você estaria mexendo no efeito e não na causa.” (EPD4)

“Eu acho que essa dificuldade vem da escravidão. Quando o negro saiu da escravidão, saiu com uma mão na frente e outra atrás. O negro construiu tudo com muito suor. Então, pra conseguir a igualdade é muito difícil e a cota racial permitiu uma possibilidade para quem está em ascensão como o negro.” (EPPS1)

“Eu acho que o sistema de cotas é ainda necessário. Em pleno século XXI, o negro não tem o mesmo acesso que os brancos na sociedade. Acho que até chegar o momento em que o negro tenha o mesmo acesso que o branco, abaca a política de cotas. A realidade do negro é totalmente diferente da realidade do branco, veja que 90% da favela é de negros. O cotista entra na faculdade com bolsa de permanência mas ser cotista não é um privilégio, é desafio. Na semana que vem, não sei se vou conseguir ir à UERJ pois não foi depositado meu bilhete único. Pessoas que moram em outros municípios sequer têm o bilhete único. Isso é um absurdo. Imagina esses estudantes de outros municípios que pegam 3 ônibus para ir para a UERJ.” (EPPD2)

Contrariamente ao olhar preconceituoso que muitos têm com o cotista, em especial com o cotista de raça, EPPD1, declarou que precisou dedicar-se bastante aos estudos, independentemente de ser cotista, endossando o fragmento anterior de EPPD2:

“Por mais que a gente evolua, tem gente que vai continuar com preconceito. Por mais que tenha a cota de acesso, a nossa raça parece que sempre estará por baixo. Muita gente acha que entrar pela cota fica fácil, mas não é assim.”

Houve ainda um entrevistado que, apesar de entender que a cota racial seja uma alternativa para ingresso do negro à universidade, ela não é suficiente para provocar uma mudança na nossa sociedade.

“À princípio, eu acho que a cota garante o ingresso de alguns negros na universidade. Portanto, eu acho que a melhor política pública não é a cota mas sim o livre acesso. Para mim, a cota é algo pequeno, não garante uma mudança profunda na sociedade, promove uma mudança na vida de alguns. O Brasil como é um país desgraçado mesmo poucos negros conseguindo fazer uma faculdade, existe o racismo. Se dependesse da população, teríamos senzala até hoje. Há indignação, revolta, como se algo estivesse fora do lugar ter o negro na universidade. No Brasil, o negro não pode ter nada. O Brasil só vai mudar com muito conflito. Para acabar com a escravidão, rolou muito sangue então acho que para a situação do negro melhorar terá que brigar por muitos séculos ainda.” (EPD3)

Esta sociedade à qual o entrevistado se refere, exalta o branco e expurga o negro dos espaços aonde sempre esteve sozinho. Para o entrevistado, a solução seria o “livre acesso” à universidade o que caracterizaria uma política pública voltada para educação amplamente inclusiva, no qual o papel da universidade pública e a população negra no país, como protagonistas desta política, haveria de ser essencial.

À guisa da conclusão

A sociedade brasileira é enraizada por problemas de natureza política, econômica e social, fazendo com que as iniciativas de inclusão social no campo universitário tornem-se ainda mais desafiadoras.

Uma dessas iniciativas, tal qual o sistema de cotas, que deveria ser aplaudida pela nossa sociedade, ainda é alvo de críticas diversas, em algumas ocasiões, dentro da própria universidade.

Mas para quem é ou foi elegível ao sistema de cotas, no caso específico deste artigo, ao sistema de cotas raciais da UERJ, enfrentar críticas transformou-se em um mero detalhe quando se tem um sonho. Seja o sonho de melhorar de vida, de ter uma inserção profissional, de cursar uma universidade pública de qualidade tal qual a UERJ, ou simplesmente, seja o sonho de ter um diploma universitário, debutando esta conquista na família.

Os alunos e ex-alunos cotistas de raça, entrevistados para este artigo, demonstraram a importância do sistema de cotas raciais não apenas para seu acesso e permanência na universidade. Demonstraram também: a vontade de fazer pelo outro e de se transformarem em agentes de mudança, endossando a ideia de educação como meio de transformação social, independentemente da persistência do poder simbólico. Para eles, a UERJ, com seu caráter popular, pioneirismo na implantação das cotas e tantos outros atributos, assumiu o protagonismo na luta diária destes alunos ou ex-alunos, negros, de terem o direito de dividirem espaços tradicionalmente ocupado por brancos.

Ressalta-se a lacuna existente na educação básica pública em relação à privada que já reduz as possibilidades para o estudante negro chegar à universidade pública. Isto porque, a maioria estuda nela, mesmo que em pelo menos um dos segmentos (ensinos fundamental ou médio). Obviamente, existem ainda os problemas históricos e o racismo, que não podem ser esquecidos e que afetam a população negra. Nota-se, portanto, que uma ação afirmativa, tal qual a cota racial, é uma medida necessária para minimização dos efeitos sofridos ao longo do tempo por esta população.

A fim e ao cabo, as trajetórias deste grupo de alunos e ex-alunos cotistas de raça se

vinculam e se engendram à própria história da UERJ enquanto pioneira na implantação do no sistema de cotas no país. Contudo, para a transformação da nossa sociedade em genuinamente democrática e justa, é preciso muito mais. É preciso uma ampla mobilização e conscientização das dificuldades para inserção social do negro, deixando de lado os estereótipos e paradigmas sociais.

Referências

ALVES, Lucia. **Dedicação Exclusiva e Pesquisa na Universidade: o caso da UERJ.** 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

ARAÚJO, Jair Cláudio Franco de. **Entrei na Universidade! E agora? Sucesso Acadêmico de Estudantes de Baixa Renda em uma Universidade Federal.** 2018. 240 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Cândido Mendes, Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

BALDIN, Nelma; MUNHOZ, Elzira. Educação Ambiental Comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snow ball (Bola de Neve). **Rev. Eletr. Mestr. Educ. Amb.**, [s.l.], v. 27, p. 46-60, 2011.

BENJAMIN, Walter. “Experiência e Pobreza” In: **Obras Escolhidas I.** Mágia eTécnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Braziliense, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pédagogie, Contrôle symbolique et identité.** Théorie, Recherche, Critique. Tradução de Ginette Ramognino Le Déroff e Philippe Vitale. Quebec: Universidade Laval, 2007. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=PXNT3foli6M-C&oi=fnd&pg=PR9&dq=identit%C3%A9+projection+symbolique+bourdieu&ots=gO7_chdpr6&sig=-rfaXmn5G8XGcW3U9Ughr5HF8Vs#v=onepage&q=identit%C3%A9%20projection%20symbolique%20bourdieu&f=false. Acesso em: 27 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. **A Distinção.** Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2008.

BRASIL. **Decreto Federal nº 14.343**, de 7 de setembro de 1920. Institue a Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1920. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 nov. 2018.

BRETAS, Aléxia. **A Constelação do Sonho em Walter Benjamin**. São Paulo: Humanitas, 2008.

CENSO UERJ. **VII Censo dos Alunos de Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://censoUERJ.webnode.com.br>. Acesso em: 05 set. 2016.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade pública sob nova perspectiva**. Rev. Bras. Educ., Belo Horizonte, n. 24, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 09 out. 2018.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto: identidades, discriminação e estereótipos de pretos e pardos no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

GOODMAN, Leo A. **Snowball Sampling**. *Ann. Math. Statist.*, Chicago, v. 43, n. 6, 1972.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Brasília: UNESCO, 2003.

MANCIBO, Denise. **Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ): da gênese “utilitária” aos compromissos pró-ciência**. Brasília: INEP, 2011.

MEINERZ, Andréia. **Concepção de experiência em Walter Benjamin**. 2008. 81 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MITROVITCH, Caroline. **Experiência e formação em Walter Benjamin**. 2008. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.

MORAES, Layla Oliveira de. *Direito à educação: as cotas para ingresso no ensino médio e técnico dos institutos federais de educação e o acesso à educação*. In: JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM, 3., 2018, Campo Grande. *Anais Eletrônico...* Campo Grande: MIEIB, 2018. Disponível em: <http://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4910/4936>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. *As políticas de diversidade na educação no governo Lula*. **Cad. Pesqui.** Rio de Janeiro, v. 39, n.137, p. 461-487, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08>. Acesso em: 15 maio 2017.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. *Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário*. **Psico USF**, São Paulo, v.14, n. 2, p. 211-220, 2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-82712009000200010>. Acesso em: 21 jan. 2019.

PEREIRA, Alda et al. **Análise de conteúdo de uma Entrevista semiestruturada**, 2011. Disponível em: <http://mpelearning.pbworks.com/f/MICO.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

REVISTA TIMES HIGHER EDUCATION. **World University Ranking 2019**. Disponível em: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2019/world-ranking#!/page/0/length/-1/locations/BR/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/scores. Acesso em: 20 jan. 2019.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s rev. eletr.**, Campina Grande v.17, n.1, 2015. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/qualitas/article/view/2113/1403>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Sistema de Cotas**. Disponível em: <http://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/>. Acesso em 12 fev. 2019.

VIEIRA, Adriane. **Cultura, poder e identidade nas organizações**. Rev. Adm. FEAD- Minas, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 61-75, 2010. Disponível em: <http://revista.fead.br/index.php/adm/article/viewFile/33/40>. Acesso em: 21 jan. 2019.



Evaldo Ferreira (UFSB)
Francisco Antonio Nunes Neto (UFSB)

Introdução

Ao refletirmos sobre as relações étnico-raciais no Brasil, considerando os inúmeros e significativos debates e embates nas últimas décadas, reconhecemos que um passo sólido para o estabelecimento dos direitos e das políticas sociais em nível nacional foi dado a partir da Constituição de 1988, documento que implementou uma nova abordagem sobre as políticas educacionais. Contudo, cabe destacar que importantes transformações políticas e institucionais foram praticadas antes e depois da promulgação da Carta Magna com igual relevância. É com esse entendimento que discutimos o ensino e relações étnico-raciais como uma meta institucional de respeito a diversidade, abarcando a participação de estudantes negras e negros da Universidade Federal do Sul da Bahia como produtores de conhecimento mediante suas trajetórias e relatos de experiência.

Nossa pesquisa iniciou no Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia, com vistas a relatar as trajetórias e experiências de vida dos estudantes cotistas do Campus Paulo Freire e propor novas epistemologias na perspectiva das relações étnico-raciais baseado nesses relatos. Ao longo da escrita deste artigo, argumentamos de que maneira, em que medida e em quais sentidos as relações étnico-raciais podem ser discutidas dentro das instituições de ensino superior e dadas a ler através de um minilivro, produto didático final da pesquisa em andamento no Programa de Mestrado/PPGER.

Destarte, esta escrita não negligenciará questionar o pensamento globalizado e homogêneo que se constroem a respeito dos indivíduos, julgamento esse que tem vislumbrado padronizar os modos de ser e agir das pessoas, buscando base e referência em uma cultura dominante alheia a esses indivíduos. Esse parâmetro cultural muitas vezes remete a marcas do currículo eurocêntrico e rejeita as relações plurais do nosso país que transcorrem por questões étnicas, de gênero e sexualidade. Dito isto, compreendemos ser impraticável pensar o Brasil sem seu aspecto plural e multiétnico, sem reconhecer os diversos grupos que desempenham papéis relevantes para as relações sociais.

Desse modo, as abordagens a respeito de uma sociedade múltipla estão presentes neste trabalho, que abrange as trajetórias e as vivências dos diferentes sujeitos que a compõem, tornando-se necessário superar as ausências epistemológicas e romper com a classificação e padronização dos indivíduos. Atravessa igualmente nossa intenção problematizar as experiências dos sujeitos ditos subalternos e contrapor posicionamentos lineares e excludentes nesse mundo cada dia mais globalizado, como fonte de conhecimento alternativo e ferramenta de resistência.

No que tange às tais inquietações, elaboramos este texto apresentando questões desenvolvidas por autoras e autores, tais como Petronilha Silva (2007) e Nilma Lino Gomes (2012) que discutem relações étnico-raciais, Marie-Christine Josso (2004) e Boaventura de Sousa Santos (2007) que discorrem sobre narrativas e epistemologias, Florestan Fernandes (1978) e

Elio Chaves Flores (2006) que falam sobre a população negra no ensino superior, dentre outros reconhecidos por suas contribuições teórico-metodológicas para este estudo.

As discussões referendadas pelas autoras e autores supracitados dialogam com as afrotrajetórias e experiências dos estudantes cotistas da Universidade Federal do Sul da Bahia, no Campus Paulo Freire, e intenta reeducar as relações de sociabilidades nesta sociedade multiversa. Ainda que este texto se configure como o primeiro exercício de sistematização da pesquisa que se encontra em fase de conclusão, esperamos contribuir, ainda que introdutoriamente, para os debates, pesquisas e novos olhares no âmbito das tensas relações étnico-raciais no contexto acadêmico.

Políticas públicas de ação afirmativa no Ensino Superior

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem buscado abranger grupos sociais que foram excluídos dos estabelecimentos de ensino no decurso da história nacional. Os negros, por exemplo, tiveram o acesso negado à educação formal no país por um período e, com isso, sofreram com a depreciação de suas culturas e crenças. Não há que se negar que temos uma dívida com esses grupos étnicos e, em função disso, as normativas propostas pelo governo e pela sociedade cível caminham por tentar sanar e reparar este impasse étnico-racial que enfrentamos diariamente.

A discussão em torno das políticas públicas de ação afirmativa em favor da população negra tem ganhado espaço no contexto brasileiro. O debate vem crescendo gradativamente e tem chegado às instituições em seus diversos níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Políticas públicas de ações afirmativas²¹¹ já foram aplicadas em diversos países ao redor do mundo. Na África do Sul, por exemplo, políticas específicas foram utilizadas para estreitar o distanciamento socioeconômico entre negros e brancos. Na Índia, as ações afirmativas foram empregadas para confrontar o sistema de castas. Já nos Estados Unidos, as políticas públicas de ação afirmativa serviram para aproximar os indicadores entre americanos e afro-americanos no ensino superior.

No curso da história, as políticas públicas de ação afirmativa intencionam viabilizar aos grupos discriminados, desfavorecidos ou excluídos, um tratamento distinto a fim de reparar as desvantagens decorridas de situações de racismo ou de outras formas de discriminações. A essas políticas são dados outros nomes como ação positiva, política compensatória ou discriminação positiva, no entanto, apesar das diferentes nomenclaturas, permanece o mesmo propósito de que o Estado e a sociedade adotem medidas para corrigir os danos materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos durante qualquer regime opressor.

Em seu artigo intitulado *A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro*, o ex-ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Benedito Barbosa Gomes (2001, p. 135) ressalta que “as ações afirmativas, podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional”. O autor ainda complementa

211 Ações afirmativas são um conjunto de políticas públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, idealizadas para combater a discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado. Objetivam a concretização do ideal de igualdade de acesso a benefícios como a educação e o emprego. (PNUD, 2005, p. 119).

dizendo que tais ações têm como princípio “corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego”.

No caso da população negra no Brasil, as ações afirmativas visam compensar os danos causados aos afrodescendentes pelo regime escravagista e pelas políticas de branqueamento, que visavam manter os privilégios aos grupos que estavam no poder. Essas ações almejam assegurar estratégias de combate ao racismo e a quaisquer tipos de discriminações, em atendimento às demandas da comunidade negra.

É notório que, através da promulgação da Constituição de 1988 em seu artigo 205, o Estado fica incumbido de promover e estimular políticas de reparações, por intermédio da educação, possibilitando que cada cidadão se desenvolva enquanto pessoa e profissional. A participação do Estado é mister para recolocar os que estão postos à margem da sociedade, entre eles os afro-brasileiros, em uma posição mais justa e mais distante do apagamento e dos preconceitos que permeiam a sociedade brasileira.

Segundo o parecer CNE/CP nº 003/2004, “a demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2004, P. 3)”. A Lei mencionada alterou a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que passou a estabelecer a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. A Lei 10.639/2003 surge das pressões dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro, como um instrumento relevante para o resgate da cidadania do povo negro mediante a educação. Pontuando de outra maneira,

através da Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares antes mencionadas à escola brasileira foi obrigada a reconhecer haver uma grande, grave e discrepante lacuna entre a história dita oficial elaborada e veiculada em manuais didáticos e a história ou histórias que nunca foram contadas no Brasil sobre o Brasil, o que em larga medida implicou entre as populações negras – aos nossos dias, salvaguardadas no guarda-chuva da afrodescendência – na impossibilidade de acessar histórias, relatos e processos civilizatórios que lhes constitui enquanto seres humanos. (NUNES NETO, 2016, p. 133)

As discussões em torno das Políticas Públicas de Ações Afirmativas voltadas a população negra sustentam que o Estado deve oferecer garantias para que essa população ingresse, permaneça e tenha êxito na educação escolar, bem como viabilizar a valorização do patrimônio cultural e histórico afro-brasileiro. É importante mencionar que o Estado brasileiro reage às demandas internacionais, como, por exemplo, na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em 2001.

Os compromissos assumidos pelo Brasil em nível internacional refletiram no cenário interno, principalmente na postura das universidades públicas que implementaram uma agenda de combate à discriminação e ao racismo. A Universidade Estadual da Bahia e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro implantaram a reserva de vagas para estudantes pardos e negros advindos de escola pública, cujo critério de aprovação se dava pelo vestibular. Posteriormente, na mesma perspectiva das Universidades citadas acima, a Universidade de Brasília efetivou normas objetivando proporcionar a entrada de negros e índios, para que as universidades representem a

heterogeneidade manifesta na sociedade.

Outras universidades públicas têm promovido debates e estudos com a intenção de reparar estereótipos e injustiças que mantêm grande parte da população brasileira, notadamente negra, distante do acesso à educação superior. A Universidade Federal do Sul da Bahia, por exemplo, incorporou reserva de vagas para egressos do ensino médio em escola pública com recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária da Bahia, isto é, segundo o plano orientador da universidade “nos campi, a cota será de 55% e na rede de Colégios Universitários, será de 85%” (UFSB, 2014, P. 7). Essas políticas sociais compensatórias visam assegurar o cumprimento de direitos não atendidos pelas políticas universalistas.

A discussão do papel das políticas públicas de ações afirmativas voltadas à interação com as populações desfavorecidas é um desafio constante. Faz-se necessário um olhar direcionado ao compromisso com a sociedade, de respeito à diversidade e que atenda às características de indivíduos e grupos com suas singularidades socioculturais e históricas. A expectativa é de que possamos alargar nosso entendimento acerca dessas políticas para podermos compreender que essas ações estão voltadas para grupos de pessoas que historicamente tiveram dificuldades para acessar o ensino superior devido a desigualdades sociais e preconceito presentes na sociedade.

É nesse sentido que apontamos o conjunto de princípios e regras, que esclarecem e/ou defendem a educação para as relações raciais em nossa sociedade. Destacamos os sítios eletrônicos oficiais do Ministério da Educação²¹² e da ONU²¹³, além de outros da sociedade civil²¹⁴ que contemplam discussões acerca da cultura plural existente no Brasil, que cumprem uma finalidade pública no intuito de assegurar a diversidade e a pluralidade social.

Educação para as Relações Étnico-Raciais

Para compreendermos a educação para as relações étnico-raciais é importante não perder de vista sua estreita ligação com as políticas públicas de ações afirmativas, ferramentas importantes para uma educação antirracista que visa desnudar as variadas formas de preconceito contra a população negra, indígena, cigana, dentre outras minorias simbólicas em nosso país. É nessa perspectiva que Antônio Sergio Guimarães (1999) argumenta que não devemos oferecer tratamento igualitário aos que são tratados como se fossem pertencentes a um grupo inferior, vitimados pela discriminação racial.

No contexto brasileiro, a educação para as relações étnico-raciais está associada às questões de racismo, discriminação e preconceito. Latos são os debates que sustentam que a desigualdade e a pobreza são os principais fatores que cooperam para a marginalização do negro. Em nossa história, o racismo e a discriminação racial formam uma das piores barbáries vivenciadas pela humanidade, fruto de uma escravidão que deixou marcas profundas no seio da sociedade brasileira. Estudiosos como Kabengele Munanga sustentam uma educação direcionada para relações étnico-raciais, uma educação em que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente seja fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um a seu modo na formação da riqueza econômica

212 <http://etnicoracial.mec.gov.br/>;

213 <https://nacoesunidas.org/docs/etnico-raciais/>;

214 Como exemplo desses sítios, podem ser visitados: A cor da cultura: <http://www.acordacultura.org.br/> e Geledés Instituto da Mulher Negra: <https://www.geledes.org.br/>.

e social de nossa identidade.

Urge trabalhar para que no contexto educacional, nos tempos de globalização em que estamos vivendo, consigamos romper com as marcas do currículo puramente eurocêntrico e passemos a envolver as relações multidiversas que caminham sobretudo por questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. É nesse sentido, apontado por Lopes (2013), que as abordagens a respeito de uma sociedade plural se tornam mais visíveis e os aspectos das variadas formas de participação e compreensão no/do mundo seguem para o centro das discussões.

É necessário indagar de que forma lidamos com a questão racial no ambiente escolar e de que maneira os materiais que utilizamos contribuem para a discussão desta temática. Esses questionamentos nos levam a pensar em ações e práticas de combate à produção e reprodução de práticas racistas e, ao mesmo tempo, nos chamam para um processo de reelaboração e representação do mundo e da vida social.

Para além da discussão de raça, cor ou classe, precisamos propor meios que possam desconstruir representações assimétricas na sociedade atual. Precisamos possibilitar a copresença dos vários conhecimentos produzidos, sem inviabilizar quaisquer sujeitos. Nessa mesma linha de raciocínio, Santos (2010, p.31) afirma que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”, por isso, faz-se necessária uma abordagem que valorize o negro, o índio, o cigano, por exemplo, e se construa uma sociedade preenchida de outros sentidos.

No contexto da Década Internacional de Afrodescendentes, proposta pela Organização das Nações Unidas, temos a missão de manter um diálogo com a sociedade civil. Dessa forma, deve constar em nossa agenda de ações positivas a promoção da igualdade racial através de medidas efetivas que garantam à população afrodescendente o acesso a todos os níveis e formas de educação pública de qualidade, sem discriminação. Uma educação para as relações étnico-racial defende que o Estado tome “medidas para garantir que os sistemas de educação pública e privada não discriminem contra crianças afrodescendentes” (ONU, 2014, p. 15).

Pode-se concluir a urgência de um atendimento plural que proteja a população negra da discriminação, dos estereótipos negativos, da estigmatização (GOFFMAN, 1975) e da violência. O relatório originado do encontro da ONU, Década Internacional de Afrodescendentes, reforça a necessidade de treinamento e sensibilização daqueles envolvidos no ambiente escolar e, ainda, sugere medidas “para aumentar o número de professores afrodescendentes trabalhando nas instituições de ensino” (ONU, 2014, p. 15) como medida concreta na vida das pessoas.

Material e métodos

Em nossa investigação, gerimos a abrangência do objeto de estudo, suas nuances e desenvolvimento mediante delimitação e escolha dos procedimentos de pesquisa e, desta forma, conferir credibilidade na produção de dados para análise. Dessa maneira, este trabalho funda-se em uma perspectiva da pesquisa qualitativa com inspirações etnográficas embasada na produção de Mirian Goldenberg (2001) e abarca desde a apreciação de documentos institucionais, entrevistas semiestruturadas, vinhetas narrativas até diário de campo, objetivando produzir um minilivro discutindo as relações étnico-raciais através das afrotrajetórias e narrativas de estudantes cotistas do Campus Paulo Freire/UFSB.

Ressaltamos que nossa abordagem não visa estabelecer normas para generalizações e, sim, compreender os fenômenos sociais que perpassam o Campus Paulo Freire. De acordo com

Goldenberg (2001, p. 53) “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos”. Para a produção dos dados, nossa pesquisa utilizará a aplicação de um questionário semiestruturado contendo quatorze questões.

Seguindo no sentido teórico da investigação, embasado em Triviños (2008), o tamanho da amostra considera uma série de condições. De acordo com o autor mencionado, o valor da pesquisa não está no tamanho da amostragem, mas, sim, na profundidade em que se realiza a pesquisa. No caso em questão, propomos uma discussão com grupo focal, entre oito e doze estudantes cotistas do primeiro ciclo, que ingressaram na instituição no quadrimestre de 2016.2 advindos da Área Básica de Ingresso - ABI. A escolha por alunos da ABI deu-se na tentativa de reunir o maior número possível de discentes advindos do extremo sul baiano, cuja cota racial pode chegar até oitenta e cinco por cento das vagas.

O grupo de estudantes supracitado passou pela Área Básica de Ingresso, escolheram cursar licenciatura ou bacharelado e estão construindo seus percursos formativos para migrarem para o segundo ciclo. Acredita-se que esses discentes terão uma visão mais aprofundada das vivências e construções de identidades dentro do Campus Paulo Freire, principalmente no que tange à perspectiva das relações étnico-racial e ao atendimento à Lei 10.639/03. É importante salientar que a matrícula no quadrimestre de 2016.2, via ABI, não foi o único critério para participar da pesquisa, necessário se faz ter cursado os componentes curriculares regularmente.

O objetivo da pesquisa em questão é do tipo exploratória e busca compreender aspectos das relações étnico-raciais sob a perspectiva dos sujeitos participantes, fazendo uso conjunto de levantamento bibliográfico e entrevistas com os sujeitos envolvidos (GIL, 2008). Acrescentamos que as orientações para observação-participante que foram propostas, seguiram fundadas nos estudos de Uwe Flick (2009). Optamos por aplicar o questionário semiestruturado, mais apropriado para a pesquisa qualitativa (TRIVIÑOS, 2008), no qual não há imposição de ordem rígida nas questões.

Nosso intento é observar os registros das narrativas dos estudantes cotistas do Campus Paulo Freire produzidas por meio das entrevistas semiestruturadas, a fim de verificar como estes estudantes relatam suas trajetórias dentro da universidade e de que forma eles colaboram com a construção do conhecimento no ambiente acadêmico. O trânsito desses alunos dentro do Campus faz parte da construção identidades em suas relações com o outro na perspectiva étnico racial e, ainda, revela de que forma as políticas implementadas pela UFSB, em consonância com a Lei 10.639/03 e outros ordenamentos no território nacional, convergem para o empoderamento destes alunos em suas discussões diárias.

A análise dos dados proceder-se-á na seguinte ordem: definição dos itens para análise a partir das questões do questionário aplicado; leitura das respostas dos participantes; tabulação dos dados; construção de gráficos estatísticos e comparação das respostas dos alunos cotistas. Isto feito, caminharemos para a confecção do minilivro, cuja escolha foi motivada por se tratar de um material com significativa contribuição para práticas educativas ao “lado de outras fontes escritas, orais e iconográficas e, segundo, ser portador de conteúdos reveladores de representações e valores predominantes [...] permitem rediscutir intenções e projetos de construção e de formação social”. (CORRÊA 2000, p. 11)

Em reconhecimento a uma demanda atual em busca de assegurar uma forma de ter as

memórias impressas, as vivências registradas, as trajetórias redigidas, a escolha pelo minilivro deve-se também ao fato de que durante todas as etapas da vida escolar tivemos contato com a mídia impressa. Ressaltamos que o material proposto refutará o cunho mercadológico que o livro didático tem angariado há algum tempo, visto que este modelo estará disponível gratuitamente em formato PDF para sua confecção artesanal por quaisquer interessados em discutir as relações étnico-raciais.

Para se pensar na produção do minilivro como recurso didático, foi imprescindível seguir alguns passos: aprofundamento teórico sobre a temática em questão, entrada em campo para se conhecer os sujeitos participantes desta pesquisa e suas narrativas, a confecção do livro-texto e a seleção de imagens que representem as comunidades afrodescendentes em nossa sociedade. Na perspectiva didática para compreensão deste produto, elencamos as discussões das políticas públicas de ações afirmativas, em seguida, os debates em torno da educação para as relações étnico-raciais e, por fim, analisamos as narrativas dos estudantes cotistas do Campus Paulo Freire. Reiteramos que essa produção se lança para colaborar na (trans)formação de sujeitos que sejam capazes rever posturas, valores e discursos.

Afrotrajetórias e narrativas de estudantes cotistas do Campus Paulo Freire

Uma revisão dos quadros de referência, no que se refere à cor ou raça, leva-nos a refletir o quanto nosso país é permeado por desigualdades, as relações sociais ainda são assinaladas por diversos preconceitos e posturas são baseadas em um único padrão cultural. É neste cenário que novas narrativas e trajetórias, antes silenciados, perturbam o pensamento vigente na tentativa de fugir de classificações e padrões, quer seja no campo das ideias quer seja no campo das crenças. Na tentativa de viabilizar as vozes de indivíduos silenciados no passado, e retomando as palavras de Boaventura de Sousa Santos (2004), compreendemos que narrar a vivência dos sujeitos tratados como subalternos transformou-se em uma ferramenta de resistência e fonte de conhecimento alternativo para contrapor pensamentos lineares e excludentes em um universo cada vez mais globalizado.

Partindo desse contexto, é pertinente perceber que novos estudos estão em crescente movimento no mundo atual, contestando os modos rígidos e unilaterais de fazer sociedade. Está cada vez mais inviável conceber o sujeito como um ser unificado (Stuart Hall, 2005), urge constituir um processo mais amplo de mudança, ouvir as narrativas dos indivíduos distintos da sociedade e registrar o valor de suas trajetórias. É nessa perspectiva que diante da primeira escuta das falas dos estudantes negros e pardos da Universidade Federal do Sul da Bahia, registrando suas memórias e vivências dentro do campus Paulo Freire, na busca de construir novos saberes, novas formações e transformações a partir desses alunos.

Ficou evidente em nosso estudo que a inserção no ambiente universitário possibilita a ascensão social dos estudantes cotistas e proporciona novas perspectivas de vida. As trajetórias acadêmicas dos estudantes entrevistados, dentro da análise inicial de nossa investigação, revelaram que a universidade ainda carece de trabalhar bens simbólicos e materiais das diversas culturas que permeiam nossa sociedade. Os nossos estudantes pretos e pardos esperam que dentro da Universidade Federal do Sul da Bahia sejam ofertados mais seminários, disciplinas e oficinas voltados para a cultura afro-brasileira e outras culturas.

Os relatos de experiências também apontam que o preconceito racial foi manifestado de variadas formas dentro do ambiente acadêmico. Ficou evidente que o racismo continua atuante e disseminado nas relações sociais, tentando impedir que a implementação das cotas raciais gere benefícios para igualar negros e não negros. As cotas raciais surgiram para combater os efeitos da tensão racial existente no país, no entanto, parte dos estudantes e professores universitários parecem estar ainda se acostumando à maior presença de negros no espaço acadêmico.

Para Maria Isabel da Cunha (1997, p. 187) “a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade”. Assim sendo, permite-se conhecer a si mesmo engloba possibilidades de autotransformação e sensibilização do outro, numa construção de identidade consciente e fortalecimento das relações sociais. Todos os estudantes expressam valores, posturas e atitudes que constroem identidades, sejam elas nacional, étnico-racial ou pessoal.

Considerações finais

Com o breve panorama apresentado nesta escrita, podemos afirmar que urge debater a estima e o estigma social da população afrodescendente, possibilitando que os envolvidos se percebam e sejam percebidos como indivíduos capazes de produzir conhecimentos através de suas narrativas de vida. Intencionamos contribuir para o processo de construção da nossa história local, mesmo que em menor visibilidade, mas que obtenhamos êxito no fazer historiográfico.

Boaventura de Sousa Santos sustenta que “a injustiça social global está assim intimamente ligada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta pela justiça social global também deve ser uma luta pela justiça cognitiva global (2007, p. 77)”. Boaventura defende um fazer historiográfico que comporte diversos saberes nos possibilite uma visão mais abrangente do que conhecemos e do que desconhecemos em nosso entorno.

Pretendemos compreender melhor e contribuir para a compreensão dos diferentes papéis na realidade a qual estamos inseridos, em uma universidade cujos indivíduos dos mais diversos grupos étnicos tendem a transitar tecendo suas narrativas. Consideramos que as narrativas carregam um caráter reflexivo e transformador, permitindo a aprendizagem a partir da própria história, corroborados por Marie Christine Josso (2004), ao afirmar que as narrativas dos sujeitos são uma “experiência formadora” em constante construção de conhecimento e aprendizagem. Aqui, a importância de lembrar vivências e estabelecer identidades caminham para a consolidação de um constructo no meio coletivo, entretanto, sem perder de vista o significado particular de cada sujeito.

Trabalhar com memórias, narrativas de vida e sensibilidades, é uma alternativa de evidenciar a humanidade experienciada de cada sujeito para reconstruir seus próprios contextos. Os movimentos da memória, a construção das narrativas, estão atrelados ao movimento de construção de identidades em torno dos sentimentos de pertencimento, um pertencimento para além deste que está posto.

Fazemos parte de uma universidade consciente e engajada em colaborar para uma sociedade cada vez mais multiétnica e pluricultural, esperamos difundir o material produzido nos ambientes da UFSB, possibilitando discussões dentro dos Componentes Curriculares, Semana de Acolhimento, rodas de conversas, seminários, dentre outros eventos que debatam questões inerentes a grupos étnicos e negociação de identidades.

Ademais, espera-se constatar que a inclusão do sistema de cotas na UFSB abre um leque/espço para a ascensão social dos alunos cotistas. A academia e seu ambiente ampliam nos discentes as suas perspectivas de vida, tanto profissionais quanto culturais, além de desenvolvimento pessoal. Nesse âmbito, as cotas raciais são tidas como um instrumento de acesso a bens simbólicos e materiais imperativos a um percurso social de sucesso.

Com isso, espera-se oferecer uma parcela de contribuição para adicionar esforços àqueles que se percebem como agentes detentores de poder e de direitos, mobilizando identidades na perspectiva étnico-racial, atendendo não só a sociedade atual, mas também as gerações futuras, superando o pensamento de um todo e delimitado.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza. **Etnografia da prática escolar**. Editora Papirus: Campinas, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF, outubro de 2004.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

CORRÊA, R. L. T. **O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação**. Caderno cedes, Campinas, n. 52, v. 20, 2000.

CUNHA. Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, 23(1-2). São Paulo: Disponível em: <http://www.revista.usp.br/rfe/article/view/59596/62695>. Acessado em: 30 de março de 2019

FERNANDES, Florestan. **A integração do Negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978 (Vol I e I).

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Bookman, São Paulo, 2009

FLORES. Elio Chaves. **Etnicidade e ensino de História: a matriz cultural africana**. Tempo. vol.11. no. 21. Niterói. June 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

Goffman, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, ano 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES, Nilma Lino. “Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001

Guimarães, Antonio Sergio A. **Racismo e Antirracismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

IBASE. **Cotas raciais: por que sim?** Rio de Janeiro: Ibase, 2008. Disponível em: http://www.ibase.br/userimages/cart_ibase_cotas_final.pdf. Acesso em 17/04/2019

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/default_caracteristicas_religiao_deficiencia.shtm > . Acesso em: 24 set. 2018.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES NETO, Francisco Antonio. “Interdisciplinaridade e interculturalidade: mestres e mestradas dos saberes no Ensino de História na Escola Básica”. **Revista FSA**, VOL. 13, nº 2, p. 126-148, mar/abr 2016.

MUNANGA, Kabengele (org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

ONU. **Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos**. Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), 2014. Disponível em: Disponível em: <http://>

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (Pnud). **Relatório de desenvolvimento humano: racismo, pobreza e violência**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pn000008.pdf> Acesso em 17/04/2019

SANTOS, Boaventura de Sousa [orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto. N. da S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

UFSB. **Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia**. Itabuna, Porto Seguro, Teixeira de Freitas: UFSB, 2014.

PARTE 2

SOCIABILIDADES NEGRAS E O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS



Introdução

Em uma análise histórica contemporânea das políticas de reservas de vagas²¹⁵ para estudantes de escolas públicas e estudantes negros nos cursos de graduação e pós-graduação, constatamos que este é um mecanismo acertado de aprofundamento democrático. Diversas pesquisas e textos legais arrolados ao longo desta análise concordam com essa asserção. Todavia, no contexto da Universidade Estadual de Londrina (UEL), um acontecimento nos chama atenção, indicaremos o que se deve considerar como causas e o que considerar consequências do fenômeno descrito por uma aceitação parcial das cotas destinadas a estudantes que se autodeclararam negros²¹⁶.

Para realizar nossa pesquisa lançamos mão de dados quantitativos produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, no âmbito local, pela Pró-Reitoria de Graduação da UEL. Também reutilizamos material confeccionado para uma iniciação científica realizada em 2015, constituído por 10 entrevistas efetivadas com estudantes negros do ensino médio de escolas públicas estaduais localizadas na cidade de Londrina-PR. Consultamos ainda importantes pesquisas já realizadas

Destacamos que a aceitação parcial é fruto de mecanismos ideológicos e imaginários que atuam sobre os estudantes, sendo a construção de uma identidade negra fator decisivo para o desmascarar da realidade racial²¹⁷, levando-os a aderir ao sistema de cotas. Sendo assim, embora se trate de uma instituição estadual, notamos que o contexto político nacional fortalece a tomada de medidas antipopulares que impactam diretamente os grupos mais vulneráveis, no caso, o público alvo das políticas de reservas de vagas.

As ações afirmativas e a ampliação da democracia

Debatendo o conceito de democracia moderna, Rosenfield (1994) a define como uma forma de organização política determinada pela discussão, negociação e diálogo entre todos os que constituem a sociedade, não excluindo ninguém, por princípio. Tomando como exemplo o princípio da igualdade e relacionando-o com a história do negro brasileiro, notamos um significativo avanço

215 Vale mencionar que a política de reserva de vagas para estudantes ficou popularmente conhecida como sistema de cotas ou política de cotas, graças, segundo Santos, Souza e Sasaki (2013), à campanha dos meios de comunicação de massa que, nos primeiros debates acerca do tema, se manifestavam decididamente contrários. Destacamos que, no decorrer do trabalho, a expressão cotas sociais é utilizada para designar os estudantes de escola pública, que prestam o vestibular pleiteando as vagas reservadas a eles, e que a expressão cotas raciais designa os estudantes de escola pública, que optam por concorrer às vagas reservadas aos autodeclarados pretos e pardos.

216 Entende-se por negros o conjunto de pretos e pardos, seguindo a classificação que vem sendo adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

217 Vale destacar que “Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informado por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminando. As realidades das raças limitam-se, portanto, ao mundo social”. (GUIMARÃES, 1999, p. 11).

na Constituição vigente, contudo, o princípio de igualdade não garante sua eficácia no plano concreto.

Como é sabido, o Brasil foi o último país americano a abolir a escravidão que manteve em larga escala, apesar das diversas revoltas e fugas para os quilombos. O regime escravocrata foi abolido somente em 13 de maio de 1888, mas a abolição pouco alterou a condição do negro²¹⁸, que passou a ter o status de cidadão, mas apenas, por princípio, o direito à igualdade.

Os estudos de Bertulio (2007) sobre a Constituição Imperial e a primeira Constituição Republicana atribuem ao Estado a construção de um imaginário social em quais aos negros, indistintamente de sua condição, era vedada a ideia de liberdade; assim, *“Os indivíduos convivem, então, simultaneamente com o Direito como um sistema de garantia de direitos e deveres ao lado da violação dos seus comandos e conceitos, frequentemente praticada pelos próprios agentes do Estado* (BERTULIO, 2007, p. 68)”. No plano educacional, a contribuição do historiador Jerry Dávila (2006) ajuda-nos a entender a formação de uma imagem pejorativa do negro brasileiro.

Ao analisar o princípio que orientou as diversas reformas do sistema educacional entre 1917 e 1945, o autor demonstra que a elite médica e científico-social estava aliada a uma corrente teórica que acreditava na inferioridade do negro; todavia, por meio da educação e da saúde, era possível embranquecer²¹⁹ o Brasil, resolvendo o “problema” racial brasileiro. Assim, era proibido, por exemplo, o aprendizado da cultura africana e da indígena, consideradas inferiores²²⁰. As políticas educacionais implementadas foram substanciais para a marginalização do negro brasileiro e contribuíram para perpetuar a imagem de alguém que servia apenas para os trabalhos manuais e não para a atividade reflexiva, como se este fosse responsável pela exclusão educacional que lhe era imposta.

Ressaltamos a proibição do ensino da cultura africana e da indígena, pois ela dialoga diretamente com conquistas recentes obtidas no campo educacional, em forma da Lei 10.639 e da 11.645, respectivamente sancionadas em 9 de janeiro de 2003 e 10 de março de 2008 ambas são alterações da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a 10.639, todas as escolas devem incluir, no conteúdo programático, o estudo da história da África, dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional. Em termos semelhantes, a 11.645 torna obrigatório o estudo da história afro-brasileira e da indígena. Por conseguinte, anterior a estas são os avanços na promoção da igualdade racial advindos da Constituição de 1988, que estabelecem como princípio fundamental: a proteção do bem-estar de todos, sem qualquer forma de discriminação; a criminalização da prática do racismo; o incentivo, a promoção e a proteção de manifestações culturais indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos que participaram do processo civilizatório nacional.

Todavia, como demonstrou Silvério (2012), as políticas de cunho universalista não são suficientes para combater a desigualdade racial. E, *“A despeito dos significativos avanços sociais*

218 Florestan Fernandes (1978), ao analisar a situação da população negra, constatou que, com a abolição, o negro recebeu apenas o *status* de homem livre, sem que se alterasse sua posição na estrutura de classes.

219 O embranquecimento da população brasileira contou com o incentivo a vinda de imigrantes brancos, sobretudo europeus, e com o desaparecimento gradual dos negros através da mestiçagem (HASENBALG, 1979, p. 237-246)

220 Tais proibições eram resultantes, entre outras, das pesquisas do antropólogo Arthur Ramos, que estudou a cultura afro-brasileira na Bahia e identificou traços de “inferioridade” e utilizou-se do sistema escolar do Rio de Janeiro para entender como os elementos da cultura afro-brasileira afetavam os alunos. Ele acreditava que a escola era um meio de identificar “os desajustes na sociedade e um instrumento para romper o ciclo de pobreza (DÁVILA, 2006, p. 77)”.

obtidos pelo país, sobretudo na vigência da constituição de 1988, as desigualdades raciais mantêm-se presentes como um renitente obstáculo à ascensão do negro (THEODORO, 2012, p. 45-46). Em razão da persistente desigualdade racial, após expressivas reivindicações do Movimento Negro, as ações afirmativas ganham destaque no cenário nacional. A persistência da desigualdade racial tem como causa o racismo institucional, enquanto as ações afirmativas têm por princípio tratar os desiguais na medida de sua desigualdade garantindo a igualdade de oportunidades.

Em uma conceituação do racismo institucional, Wieviorka (2007) o define como um racismo sem atores, caracterizado por formas não-flagrantes ou brutais, mas veladas e promovidas por instituições que atuam na manutenção dos privilégios dos brancos. De forma precisa Silvério, (2007a) define as ações afirmativas como políticas compensatórias, nas quais, por força de reivindicações sociais, o Estado garante o cumprimento de direitos sociais que não estão sendo efetivados na realidade concreta. O conceito de igualdade presente nas ações afirmativas é amplamente debatido por Gomes (2007), o qual demonstra que a concepção de igualdade “estática” deu lugar a uma noção “dinâmica”, “militante”, tratando as situações desiguais de maneira dessemelhante, de forma a evitar o aprofundar das desigualdades sociais.

Diante desse contexto, como uma das formas de ações afirmativas²²¹, em 2003 surgem as primeiras universidades que reservam, em seus vestibulares, um determinado percentual de vagas a ser disputado por estudantes que se autodeclararem negros. São pioneiras em tais políticas: a Universidade Estadual da Bahia (UnEB) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); podemos acrescentar entre as pioneiras, também a Universidade de Brasília²²² (UnB) que adotou o sistema já para o vestibular de 2004 e a Universidade Estadual de Londrina (UEL) que o aprovou em 2004, passando ele a vigorar no vestibular de 2005. Para universidades e instituições federais de ensino técnico, atualmente a reserva de vagas encontra-se regulamentada pela Lei nº 12.711 de agosto de 2012. Os 50% das vagas devem ser preenchidos por critério de renda, e étnico-racial e por deficientes. Em medida tomada recentemente, mais precisamente em maio de 2016, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a indução de políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e portadores de deficiência nos programas de pós-graduação²²³.

O processo em curso descrito até o presente, atesta um aprofundamento democrático por pressão do Movimento Negro e embasados no princípio da “discriminação positiva” (GOMES, 2007,

221 Vale lembrar que as ações afirmativas compõem um conjunto mais amplo de políticas focadas em combater as desigualdades étnico-raciais presentes na sociedade. Confira mais sobre os diferentes tipos de AAS em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas> (consultado em: 26/07/17). Queremos ressaltar, ainda, que as universidades destacadas acima são apenas as primeiras a reservar vagas para estudantes negros. Confira o Mapa das Ações Afirmativas para um panorama mais completo acerca das instituições públicas de ensino superior que, no ano de 2011, reservavam vagas para 7 categorias de sujeitos. Disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br/acoes-afirmativas/mapa> (consultado em: 26/07/17).

222 Em virtude de um processo movido pelo Partido Democratas contra a constitucionalidade da política de reserva de vagas para estudantes negros da UnB, o Supremo Tribunal Federal foi incumbido de julgar a ação de descumprimento de preceito fundamental, ADPF/186, sendo unânime a decisão que atesta a constitucionalidade de tais programas. Veja o detalhamento do processo em: SILVÉRIO, Valtér Roberto. *As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF*. São Carlos: EdUFScar, 2012.

223 Sabemos que o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UnB e, recentemente, o Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos, possuem ações afirmativas baseadas em critérios étnico-raciais.

p. 50). As instituições atuam garantindo os direitos daqueles que se encontram historicamente destituídos de espaços coletivos de poder. Assim, a possibilidade de ser reflexo fiel da composição étnica-racial da sociedade está dada às instituições.

Imaginário e ideologia

O Conselho Universitário da Universidade Estadual de Londrina reuniu-se no dia 17 de fevereiro de 2017. Na ocasião, conselheiros, estudantes agremiados em coletivos negros – como *Quilombo Neusa Souza* (formado por estudantes da Psicologia), *Filhos de Dandara* (formado por estudantes de Ciências Sociais), Coletivo *NegreX* (formado por estudantes da Medicina) e o coletivo refundado por força da conjuntura *Pró-Cotas* – ou não, representantes do Movimento Negro de Londrina, do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial, do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros, do Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo do Ministério Público e de outras instâncias, debateram longamente acerca do sistema de reserva de vagas²²⁴. Em pauta estava a manutenção, extinção ou qualquer possível aperfeiçoamento a tal sistema. Até aquela data, segundo resolução do mesmo conselho, a universidade reservava 40% de suas vagas aos estudantes de escola pública em seus concursos de admissão para novos alunos de graduação e metade deste percentual (20%) para estudantes de escola pública que se autodeclarassem negros²²⁵.

O que estava sendo debatido era o corolário de um aperfeiçoamento ocorrido em 2012, pois, como mencionado anteriormente, o sistema de cotas da UEL foi aprovado em 2004²²⁶. Nota-se que o Movimento Negro de Londrina foi partícipe e reivindicou a proposta que lhe convinha em todas as ocasiões, como ocorreu em todo contexto nacional. Através da militância de Vilma Santos de Oliveira – a líder do Movimento Negro no contexto local – evidenciamos tal participação²²⁷.

Anteriormente ao debate sobre os rumos do sistema de cotas, no ano de 2016, a

224 É válido lembrar que, anteriormente ao debate no Conselho Universitário, foram proporcionados eventos com especialistas na área. Estiveram presentes em momentos diversos os professores André Lazaro (UERJ-FLAC-SO), Marcelo Tragtenberg (UFSC), José Jorge de Carvalho (UnB) e Savio Cavalcante (Unicamp), ministrando palestras com amplo espaço para debate.

225 São considerados estudantes de escola pública aqueles que frequentaram as quatro últimas séries do ensino fundamental e todas as séries do ensino médio em instituições públicas brasileiras de ensino. A resolução mencionada aqui é a nº 015/2012, você pode conferi-la aqui: http://www.uel.br/prograd/docs_prograd/resolucoes/2012/resolucao_15_12.pdf (consultado em: 28/07/17).

226 Como mencionamos anteriormente, nosso foco é o problema que chamamos de aceitação parcial. Para isso estamos descrevendo apenas de forma genérica o processo que levou à implementação do sistema de cotas na UEL, suas problemáticas e alterações. Caso queira aprofundar-se neste tema recomendamos a leitura dos seguintes artigos: SILVA, Maria Nilza da, e PACHECO, Jairo Queiroz. *As Cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanços e perspectivas*. In: Jocélio Teles dos Santos (org.) *O Impacto das cotas nas Universidades brasileiras (2004-2012)*. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%204.pdf> (consultado em: 28/07/17). Leia também: SILVA, Maria Nilza da. *As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: O impacto de uma particularidade*. In: Jocélio Teles dos Santos (org.) *Cotas nas universidades: Análise dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/Livro%205%20ok.pdf> (consultado em: 28/07/17). Um dos trabalhos mais atuais sobre o tema é: SILVA, Maria Nilza da. *Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004 – 2014)*. Revista TOMO, n. 24 (2014): jan./jun. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3190> (consultado em: 28/07/17).

227 Vilma Santos de Oliveira, também conhecida como Yá Mukumby e que era Yalaorixá do Ilê Axé Ogum-Megê, foi presidente do Conselho Municipal da Comunidade Negra de Londrina e teve uma importante atuação como liderança do Movimento Negro de Londrina. Para saber mais sobre D. Vilma, leia em: SILVA, Maria Nilza da, e PACHECO, Jairo Queiroz (orgs.). *Dona Vilma: cultura negra como expressão de luta e vida*, Londrina: UEL, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/livro%20dona%20vilma_grafica_03.11.pdf (consultado em: 28/07/17).

universidade tratou a possibilidade de oferecer ou não vagas nos cursos de graduação através do Sistema de Seleção Unificado (SISU), do governo federal. O resultado de tal debate foi que 45 de 65 cursos²²⁸ de graduação ofereceram diferentes porcentagens de suas vagas para serem preenchidas por meio do SISU. Consequentemente, decidiu-se pela permanência e ampliação do sistema de cotas, acrescentando-se aos 40% já reservados 5% para estudantes que se autodeclararem negros independente do percurso de formação. Tal sistema vigorará por 20 anos a partir do vestibular de 2018. Com as mesmas porcentagens, o sistema de cotas para o vestibular da UEL é reproduzido nas vagas ofertadas pelo SISU.

Verificamos que ao longo dos anos o sistema de cotas da UEL foi ampliado e aperfeiçoado; as medidas institucionais caminham, *pari passo*, com o contexto nacional, tendo em vista as leis já mencionadas anteriormente, e que a Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstrou que o percentual de estudantes, de 18 a 24 anos, pretos ou pardos que estavam em uma faculdade saltou de 16,7%, em 2004, para 45,5%, em 2014²²⁹. Constatamos, nas ações afirmativas, um eficaz mecanismo de aprofundamento democrático, ao romperem-se as barreiras construídas pelo racismo institucional, o que possibilitou o acesso da população negra ao ensino superior.

Ainda que haja um significativo aumento de negros nas universidades brasileiras, constatado também na UEL, sabemos que esses índices poderiam ser mais expressivos. O Relatório da Comissão de Acompanhamento da Política de Cotas da UEL, para os anos de 2011 a 2016, evidenciou que, entre os anos de 2013 e 2016, em pouco mais de dez cursos, o número de ingressantes negros atingiu os 20% a eles reservados. Analisando os dados do vestibular de 2007, Silva e Pacheco (2013) afirmam que há uma significativa diferença entre os candidatos que, naquele ano, se identificaram como negros (14,5%) e os que se inscreveram pela cota para negros (5,4%), fenômeno que denominamos de aceitação parcial. Dizem os autores *“Isso significa que apenas 37% dos candidatos que se identificam como negros, ao responderem ao questionário socioeconômico, optaram por concorrer pelas cotas”* (SILVA & PACHECO, 2013, p. 74). Em artigo publicado recentemente, Silva (2014) continua a chamar a atenção para a necessidade de ampliar a presença de negros nos vestibulares da UEL. A autora escreve *“[...] às vezes, o número de [negros] inscritos é menor que as vagas oferecidas, revelando os problemas estruturais da sociedade brasileira que discrimina racialmente grande parte da sua população”* (SILVA, 2014, p. 219).

Nos artigos de Silva e Pacheco (2013) e Silva (2014) e no Relatório da Comissão que acompanhou a política de cotas entre 2011 e 2016, encontram-se diversas tabelas e gráficos que demonstram minuciosamente o problema aqui denominado como aceitação parcial; entretanto, como bem demonstrou Weber (2004), ao conceituar o que chamou de espírito do capitalismo, devemos partir da realidade concreta para chegar a formulações explicativas (WEBER, 2004, p. 42). Tendo em vista que os dados quantitativos demonstraram a existência do problema, mas não os explicam, nos perguntamos: O que a investigação qualitativa da realidade tem a nos dizer?

228 Para este cálculo consideramos que diferentes habilitações de um mesmo curso (licenciatura e bacharelado) e diferentes períodos (matutino, vespertino e noturno), são cursos diferentes, considerando-se que cada habilitação e/ou período gera uma turma específica.

229 Confira no Gráfico 3.7, página 52 da *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015* / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015, disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf> (acessado em: 28/07/17).

Como já mencionado na introdução, o estudo do problema parte das 10 entrevistas realizadas com estudantes negros terceiranistas do ensino médio, aos quais é facultado prestar o vestibular da UEL por meio do sistema de cotas raciais.

As entrevistas foram realizadas em 10 escolas diferentes selecionadas aleatoriamente, das quais, 5 localizam-se na região central e 5 em regiões periféricas da cidade de Londrina. Ao explicarmos e solicitarmos às instituições permissão para a realização da pesquisa, elas indicaram os estudantes a serem entrevistados. Faremos uma apresentação geral dos dados colhidos e, em havendo sintonia nas respostas, aprofundaremos a investigação com base em três depoimentos, os significativos do ponto de vista da análise.

O grupo entrevistado é composto por 4 mulheres e 6 homens, que tem entre 17 e 21 anos; 4 estudam no período noturno e 6 no período matutino. É comum entre os entrevistados, além da possibilidade de prestar o vestibular por cotas raciais, a ideia de que, por meio da educação, lhes será possível uma mudança econômica significativa. Não pesquisamos a renda familiar dos estudantes, sabemos apenas que, a maioria trabalhava para complementá-la. Em relação à escolaridade dos pais, há apenas um caso de pais com ensino superior completo; no geral, os pais possuem ensino médio completo ou incompleto. Três estudantes fizeram descontinuadamente sua trajetória escolar e todos a fizeram no período noturno, com interrupções e recomeços justificados por acidentes com familiares, pela necessidade de trabalhar, por doenças ou por negligência.

Também é comum entre os entrevistados o desejo de ingressar na UEL. Por distintas razões eles afirmam que esta é a sua primeira opção e que, caso não sejam aprovados, buscaram financiamento para cursar instituições privadas. Todos relatam também já terem sido vítimas de racismo ou de situações equivalentes. Ao serem questionados acerca das formas de ingresso na UEL, todos os estudantes sabiam explicar como funciona o vestibular; também sabiam explicar acerca do sistema de cotas, seja por atribuição de nota seja por reserva de vagas; para eles, este é um sistema que facilita o ingresso de estudantes de escola pública e negros; houve consenso quanto à legitimidade da política de cotas para escola pública. Os estudantes veem como injusta a concorrência entre alunos de escolas particulares e públicas. Assim, por diversas razões, justificam a necessidade de tal sistema. Excetuando-se um caso, todos foram unânimes quanto às cotas para estudantes negros, no geral, eles acreditam que esse sistema atesta a inferioridade do negro e representa uma forma de racismo. Chama-nos a atenção as ideias falaciosas acerca do sistema de cotas raciais e em razão de ser quase geral o discurso passaremos a compará-lo, em suas versões mais elaboradas, ao discurso contrário.

Os relatos de Luana e Rafael²³⁰ apresentam mais bem as opiniões e entendimentos contrários as cotas raciais, dizem-nos eles:

Eu acho que quer dizer que a gente não tem a capacidade de entrar na faculdade, só porque a gente é negro. Eu acho que a gente tem capacidade suficiente para tirar uma nota boa, ter um bom estudo. Para quem quer (Luana, 17 anos, Colégio Estadual José de Anchieta).

As cotas são pelo contexto histórico né, que eles têm, vamos dizer uma dívida a pagar com os negros hoje em dia, e aí eles ofertam tantos por cento para os negros. [...]. Eu acho que a dos negros eles estão cometendo um preconceito contra eles mesmos. [...].

230 Os nomes verdadeiros foram substituídos por pseudônimos.

É possível verificar, nos discursos dos estudantes, uma tentativa de desfazer a ideia de incapacidade, negando até mesmo os efeitos do passado escravista sobre a realidade presente. Todavia, no decorrer das entrevistas, ficou evidente que os estudantes acreditam que podem ser afetados pelas condições desiguais entre as escolas públicas e particulares, sendo assim, todos atestaram a necessidade das cotas sociais, porquanto são negados os efeitos do racismo, ainda que o constatem na realidade.

Partindo da realidade quantitativa e qualitativa consideramos importante atentar para as seguintes realidades: a) há uma falsa consciência do racismo, já que os estudantes não acreditam que o racismo vivenciado por eles, bem como as mazelas do passado escravocrata, legitimam as cotas raciais; b) ao mesmo tempo que afirmam sua capacidade, imaginam serem as cotas raciais um sistema que atesta sua incapacidade intelectual; c) aparentemente, o fato de alguém se declarar negro não é pressuposto para concordar com as cotas raciais, fato verificado nas entrevistas e nos dados estatísticos anteriormente expostos. Isso poderia levar-nos a concluir que não há necessidade de uma discussão acerca da identidade negra.

No item a) evidencia-se o que Florestan Fernandes (1978) cunhou como *mito da democracia racial*. Fruto da emergência da sociedade de classes, a ideia de democracia racial servia aos interesses das elites brancas dirigentes que atestavam a igualdade entre negros e brancos perante a Lei como suficiente para colocá-los em reais condições de igualdade. O autor escreve ainda que o mito originou-se das avaliações que pintavam o negro como doce e cristãmente humano, as quais embora não tivessem efeito na sociedade escravocrata, possuíam, contudo, significativas utilidades na nascente República. O mito da democracia racial era então um mecanismo de acomodação das elites, e sua utilidade atuava em três planos distintos: 1º) atribuía à irresponsabilidade ou à incapacidade do negro a desigualdade econômica social e política em que se encontrava; 2º) isentava o branco da responsabilidade perante a situação socioeconômica do negro; 3º) forjava uma consciência falsa da realidade racial brasileira que direcionou as pesquisas para um aparente ajustamento racial (FERNANDES, 1974, p. 255).

Os itens 'a' e 'b', acima relacionados, estariam satisfatoriamente respondidos com base nos resultados da pesquisa de Florestan (1974). Ou seja, o mito da democracia racial faz que os estudantes atribuam a si mesmo as consequências de uma falsa igualdade racial e, não obstante vitimados pelo racismo, para garantir a farsa, negam as cotas raciais isentando desta maneira os brancos. Então, ao não se levar em consideração o sentido ou as justificativas que os estudantes dão para negar as cotas raciais, constatamos que o constructo ideológico do mito da democracia racial responde parcialmente ao nosso problema²³¹, restando-nos uma melhor compreensão dos pontos 'b' e 'c'.

Ao aceitarem as cotas para quem faz seus estudos em escola pública, os estudantes desconsideram a meritocracia isso significa que, por mais esforços que façam sempre estarão em

231 Veja a discussão sobre as formas às quais os homens atribuem sentido e em virtude das quais captam o mundo de uma maneira específica, por meio de suas atividades, sem o intento de negar as construções ideológicas, mas buscando captar a atividade humana dentro do sentido que elas possuem, em: CASTORIADIS, Cornelius. A Instituição imaginária da sociedade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 176-187.

desvantagem na concorrência com os alunos de escolas particulares. Partindo desse entendimento considera-se admissível o sistema de cotas sociais. Contudo, ao tentarem justificar as cotas raciais, estão afirmando, ao mesmo tempo, a inferioridade do negro, concepção simplesmente imaginária calcada em construções históricas irreais acerca da imagem do negro²³².

Encontra-se em Castoriadis (1982) um importante debate sobre a instituição imaginária da sociedade. O autor defende que as instituições não podem ser reduzidas ao seu aspecto funcional, entendendo por instituições as relações sociais instituídas. Castoriadis (1982) se põe a debater sobre a teoria marxista e a funcionalista: a primeira ele a crítica pela sua noção que tem de instituição e a segunda por tentar determinar as fronteiras entre o simbólico e o funcional. Lembramos aqui as discussões de Durkheim sobre o pragmatismo norte-americano, se bem que, em sua obra, o simbólico encontra-se em um espaço exterior aos indivíduos (MARTINS; GUERRA, 2013, p.194-5).

A concepção de imaginário construída por Castoriadis (1982) insere-se, sobretudo, no plano simbólico, mas não deixa de possuir uma dimensão real. Assim, as instituições ou as relações socialmente sancionadas formam uma rede simbólica na qual se combinam elementos funcionais e imaginários. O autor exemplifica com uma passagem do livro de *Números* (15, 32-36), onde um homem transgrede a lei mosaica e, não existindo uma pena estipulada, Moisés consulta Deus e determina que o homem seja lapidado; neste exemplo o Senhor é uma construção imaginária, mas as Leis são reais e possuem funcionalidade (CASTORIADIS, 1982, p. 154-59).

Embasando-nos na construção teórica do autor supracitado, constatamos que o item 'b' pode ser compreendido da seguinte maneira: Há uma imagem histórico-social construída acerca do negro na qual são-lhe atribuídas significações negativas, ligando-se o imaginário dos estudantes a está imagem. Assim, o plano imaginário torna-se real em virtude de sua decisão, sendo provável, para não aceitar a imagem construída, a não-adesão ao sistema. Porém, a explicação indica um certo grau de determinismo e fragilidade, se invertermos a pergunta, ou seja: por que parte dos estudantes aceitam as cotas raciais? A entrevista que discorda das outras 9 nos ajuda a pensar sobre essa questão e ao mesmo tempo a retomar o debate aparentemente fechado no ponto 'c'.

Ao contrário dos demais estudantes, Simone, disse que prestaria o vestibular por cotas raciais. Perguntada em que se apoia para optar pelo sistema de cotas raciais responde:

A professora de ciências sociais informou isso, que a gente tem que entrar por cotas raciais por que é um direito nosso. É uma maneira de tentar reparar as coisas que aconteceram contra as pessoas negras no passado (Simone, 17 anos, Colégio Estadual Thiago Terra).

Semelhante ao discurso de Rafael, Simone, graças às orientações de sua professora de ciências sociais (sociologia), considera as cotas como uma reparação histórica. No entanto, sua adesão ao sistema de cotas justifica-se por ela entendê-lo como um direito, ou seja, não se trata apenas de reparar o passado, mas do combater o racismo reelaborado na contemporaneidade. Não sabemos o que exatamente a professora debateu em sala, porém, as ciências sociais têm em sua gênese o questionamento, a crítica, o estranhamento daquilo que se apresenta socialmente como natural. Assim, entendemos que, quando questionada sobre suas próprias concepções de mundo, Simone não quis apenas aderir ao sistema de cotas, mas, sobretudo, compreendeu que

232 Acerca da construção histórica da imagem do negro, verificamos que ela foi arrancada de sua dimensão humana e associada a de um animal, do qual só se aproveita a força, paralelo a isso atribuiu-se uma carga milenar de significações pejorativas, veja mais Ramos (1997) e Moura (1998).

a realidade racial presente não se deu por acaso.

Comparando o depoimento de Rafael e Simone, notamos, ainda que as decisões tenham sido distintas, similitudes e discrepâncias. Todavia, a intervenção da professora possibilitou a Simone agir criticamente diante da realidade, não aceitando as falsas construções ideológicas e imaginárias. Então, questionamo-nos: Seria possível afirmar que a diferença entre os que aceitam e os que não aceitam as cotas raciais está na maneira diferente de ambos construírem sua identidade?

A questão abre o que se manteve fechado no ponto 'c'. Hasenbalg (1979) nos auxilia sobre essa questão. Ao debater o mito da democracia racial, o autor corrobora e amplia as formulações de Florestan (1974), demonstrando que o mito também teve papel importante na fragmentação da identidade negra. Ao incluírem-se negros mais claros em posições ocupacionais privilegiadas, formou-se um contínuo de cor, favorável ao processo de branqueamento da população brasileira, provocando divisão entre os negros. Por essa razão entendemos manter-se aberta a discussão acerca da formação de identidade negra como fator fundamental para aqueles que aceitam as cotas raciais.

A ameaça

Contudo, os atuais acontecimentos políticos nos levam a pensar o impacto que eles representam para as políticas de reserva de vagas em favor dos autodeclarados pretos e pardos e, de um modo geral, para os rumos da democracia brasileira; referimo-nos ao processo de *impeachment* de Dilma Rousseff iniciado em setembro de 2015. Para Löwy (2016), bem como para Singer (2016), trata-se de um *golpe parlamentar*. Löwy (2016) aborda a questão partindo de uma perspectiva ampla e argumenta “O golpe de 2016 no Brasil não é o primeiro. Já tivemos golpes em Honduras e no Paraguai, e possivelmente teremos outro na Venezuela (LÖWY, 2016, p. 61) ”; Singer (2016) aborda a questão partindo do contexto nacional e demonstra como as propostas do então presidente interino Michel Temer representam um retrocesso, retirando direitos conquistados em anos de reivindicações²³³. Ambos os autores atribuem o golpe parlamentar ao avanço global das políticas neoliberais, das classes dominantes e do capital financeiro. Vale destacar que os autores escreveram no calor dos fatos, todavia, nosso objetivo é pensar o que pode estar sendo o impacto deste processo nas universidades estaduais do Paraná, com foco na UEL e seus desdobramentos sobre os grupos socialmente vulneráveis.

Em medida recente, a Secretaria da Fazenda do Estado do Paraná bloqueou verbas da UEL, da UEM (estadual de Maringá), e da UniOeste, universidade com câmpus em diversas cidades do oeste do Paraná. Destaca-se que as verbas foram angariadas pelas próprias instituições. Segundo pronunciamento recente dos reitores²³⁴, o bloqueio de verbas é resultante da não-adesão ao *software* de gestão de pessoas o RH Meta4. Os reitores assinalam que este

233 São cinco os retrocessos que o autor menciona: a Proposta de Emenda à Constituição que contém o aumento do gasto público por prazo prolongado, PEC – 241, já aprovada e transformada na Emenda Constitucional 95/2016; a instituição de idade mínima para a aposentadoria – reforma da previdência – proposta em curso; desvincular a seguridade sociais dos aumentos do salário mínimo, proposta em curso; privatização das empresas públicas como Correios e Casa da Moeda e a flexibilização das leis trabalhistas, prevalecendo o negociado sobre o legislado, aprovada recentemente e atualmente é a lei nº13.467/2017, veja o detalhamento do autor em Singer, 2016, p.152-153.

234 Confira aqui o pronunciamento de Berenice Quinzani Jordão, reitora da UEL: https://www.youtube.com/watch?v=T_yVI11QBCY (consultado em: 07/08/17). Veja as declarações de Mauro Baesso, reitor da UEM: <https://www.youtube.com/watch?v=laldZJyCKRw> (consultado em: 07/08/17).

fere a autonomia universitária prevista na Constituição Federal e Estadual, uma vez que a gestão não mais seria de competência das instituições.

Como desdobramento dessas medidas, constatamos que a continuidade das bolsas de assistência estudantil está ameaçada e o Restaurante Universitário, importantíssimo para a permanência nas universidades, logo deixaram de servir refeições. Enfim, como expuseram os reitores, em breve as universidades não terão condições de manter suas atividades

Conclusão

A pesquisa demonstrou-nos que a aceitação parcial é causada por fatores ideológicos e imaginários. No plano ideológico vemos um falseamento das consequências da situação racial brasileira. Ou seja, constata-se o racismo no cotidiano, que, porém, não é entendido como fator impactante na posição dos sujeitos na estrutura de classes. O plano imaginário, fruto de construções simbólicas, vê as cotas raciais como algo significativo ao reforço à imagem pejorativa construída historicamente e esse entendimento é responsável pela não-adesão. Por outro lado, a adesão demonstra o que pode ser a construção de uma identidade negra, fragmentada por força do mito da democracia racial.

Apesquisa indica-nos que houve um importante avanço graças às Leis e à Portaria Normativa anteriormente mencionada: a implantação das cotas nos programas de pós-graduação de diversas instituições e a ampliação do sistema de cotas da Universidade Estadual de Londrina. Todavia, os acontecimentos recentes apontam um retrocesso no processo de aprofundamento democrático que estava em curso, retrocesso que impacta diretamente os grupos mais vulneráveis, logo, o público-alvo do sistema de cotas. Por fim, a despeito da conjuntura, indicamos dois importantes objetos de pesquisa, a saber: o potencial das cotas raciais para a formação de uma identidade negra e a possibilidade de, ao ascenderem pessoas negras a espaços de poder, construir uma nova imagem a respeito do negro.

Referências

BERTULIO, Dora Lucia de Lima. **Ação Afirmativa no Ensino Superior: considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade – o Sistema Jurídico Nacional**. In: Jairo Queiroz Pacheco e Maria Nilza da Silva (orgs.). O negro na universidade: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, v. 1, 1978.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 47-82.

GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e Anti-racismo no Brasil**. São Paulo, Editora 34, 1999.

- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- LÖWY, Michael. **Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil**. In: IVANA, Jinkings, KIM, Doria e CLETO, Murilo (orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil, São Paulo, Boitempo, 2016, p. 61-68.
- MARTINS, Paulo Henrique; GUERRA, Juliana de Farias Pessoa. **Durkheim, Mauss e a atualidade da escola sociológica francesa**. In: Sociologias, Porto Alegre, nº34, set/dez. 2013, p.186-218.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Bomlivro, 1988.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. **O negro desde dentro**. In: THOTH escriba dos deuses. Gabinete do senador Abdias do Nascimento, secretária especial de edições e publicações, Brasília, n. 3, p. 1 – 272, set/dez, 1997.
- ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia**. São Paulo, Brasiliense, 1994.
- SANTOS, Hélio; SOUZA, Marcilene Garcia de; SASAKI, Karen. **O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil**. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.
- SILVA, Maria Nilza da & Pacheco, Jairo Queiroz (orgs.): **O negro na universidade o direito à inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007
- SILVA, Maria Nilza da. *Cotas Universitárias para negros no Brasil e o Caso de Londrina*. In: Vera Chaia e Eliel Machado (orgs.) Ciências sociais na atualidade: tempo e perspectiva. São Paulo: Paulus, 2009, p. 165-183.
- SILVA, Maria Nilza da. **As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina e a proporcionalidade: o impacto de uma particularidade**. In: Jocélio Teles dos Santos (org.). Cotas nas Universidades: análise dos processos de decisão. Salvador: UFBA, 2012, p. 77-98.
- SILVA, Maria Nilza da, e PACHECO, Jairo Queiroz. **As Cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanços e perspectivas**. In: Jocélio Teles dos Santos (org.) O Impacto das cotas nas Universidades brasileiras (2004-2012). Salvador: CEAQ, 2013, p. 67-104.
- SILVA, Maria Nilza da. *Uma Década das Ações Afirmativas na UEL (2004 – 2014)*. Revista TOMO, n. 24, jan. /jun. 2014.
- SILVA, Maria Nilza e PACHECO, Jairo Queiroz (orgs.). **Dona Vilma: Cultura Negra como Expressão de Luta e Vida**. Londrina: UEL, 2014.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ação Afirmativa: uma política pública que faz a diferença**. In: SILVA, Maria Nilza da & Pacheco, Jairo Queiroz (orgs.): O negro na universidade o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007a, p. 21-50.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações afirmativas e diversidade étnica e racial**. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007b, p. 141-164.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF**. São Carlos: EdUFScar, 2012.

SINGER, André. **Por uma frente ampla, democrática e republicana**. In: IVANA, Jinkings, KIM, Doria e CLETO, Murilo (orgs.). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil, São Paulo, Boitempo, 2016, p. 151-156.

THEODORO, Mario. **Desigualdade racial e políticas públicas no Brasil**. In: Valter Roberto Silvério (org.). As cotas para negros no tribunal: a audiência pública do STF. São Carlos: EdUFScar, 2012, p. 45-59.

WEBER, Max: **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**. Companhia das Letras, 6º reimpressão, São Paulo, 2004.

WIEVIORKA, Michel. **O Racismo**: Uma introdução. São Paulo: Perspectiva, 2007.



Raquel Amorim dos Santos (UFPA)

Raul da Silveira Santos (UFPA)

Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar as trajetórias e os desafios das estudantes negras na Universidade Federal do Pará Campus de Bragança – desde a Educação Básica até a chegada ao Ensino Superior – mais especificamente, de três alunas quilombolas que fazem parte dos cursos de Pedagogia e História. O estudo também perpassa pelo contexto das Políticas de Ações Afirmativas para quilombolas, no intuito de destacar a importância dessas políticas na realidade da costa Amazônica brasileira.

O sistema educacional público é marcado, historicamente, pela precariedade e descaso por parte do Estado. Durante um longo período, a saber: desde o período colonial, o Estado deixou a desejar uma educação de qualidade para o povo brasileiro, portanto, em via de regra, as classes sociais menos favorecidas, acabam sofrendo as consequências de um ensino deficitário. Corroborando com essa assertiva, Araújo e Silva (2005 s/p) afirmam que “[...] desde o início da colonização a educação brasileira apresenta uma gestão problemática e discriminatória”. Assim, esse aluno passa a ter menos recursos, no que diz respeito a uma educação satisfatória, por conseguinte, esse sujeito fica condicionado a ter uma educação que não visa à emancipação e o exercício pleno da cidadania.

Outro momento histórico que merece destaque e concomitantemente a isso, as devidas considerações, é o período do Império. Conforme apontado por Araújo e Silva (2005) “A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita por lei, o art. 6, item 1 da Constituição de 1824 coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala africana de nascimento”. Fica exposto, por meio dessa citação, que as leis durante um grande período da história brasileira não contemplaram a população negra. Por isso, a importância de políticas públicas que busquem corrigir um déficit histórico, destarte, as cotas surgem como resposta a problemas de discriminação e desigualdades presentes na sociedade ainda nos dias de hoje (MOEHLECKE, 2002).

Em outro importante contexto histórico, mais precisamente no Brasil-República, o processo educacional foi caracterizado pelas políticas que foram desenvolvidas à época com o objetivo de “melhorar” a raça brasileira, ou seja, políticas de branqueamento. Em consonância a esse pensamento, Romão (2000, p. 20) afirma que “a Educação na República em seus primórdios tem um projeto educacional desenvolvimentista para a parcela da população brasileira branca e uma educação para os negros, cristalizada no estereótipo da escravidão”. Logo, constata-se que a educação era pensada por uma elite que reforçava estruturas sociais de desigualdades raciais no país.

No entanto, Medeiros (2015) destaca que no período de 1950 a 1980 duas mudanças foram de grande importância nas discussões raciais e consequentemente na legislação brasileira:

sendo a primeira delas a mudança do termo “preconceito racial” ou “preconceito de cor” para “discriminação racial” e a segunda mudança refere-se à noção de “homens de cor” para negros ou afro-brasileiros.

Outro marco importante, nessa conjuntura apresentada, foi a Constituição Federal de 1988, mesmo em meio a ressalvas que foram feitas por Medeiros (2015) ao pontuar que apesar da questão quilombola está presente no texto constitucional e significar um avanço importante na luta do movimento negro, algumas especificidades, como a cultura do povo quilombola, não foi exposta no texto, dando ênfase apenas em relação à legalização das terras.

Ademais, outro momento importante foi à conferência que aconteceu em Durban na África do Sul em 2001, foi um dos marcos no que diz respeito a políticas de ações afirmativas. E, respectivamente, à Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, o Brasil foi um dos participantes.

Dois anos mais tarde a realização da conferência que aconteceu em Durban, o Brasil aprovou a Lei 10. 639 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ocasionando a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. Paralelo a essa lei, acontece à criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) na esfera do Governo Federal.

No ano de 2004 por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais ficou estabelecido a Educação das Relações Étnico-Raciais e também, para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. E anos mais tarde, em 2012, aconteceu à aprovação da Lei 12.711, o que a partir desse momento, torna obrigatório a implementação de cotas nas Universidades Federais. No artigo 1º fica instituído que:

As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

Esse breve recorte histórico foi feito com o objetivo de entender como se deu o processo até a implementação das cotas nas Universidades, para, além disso, compreender o processo de luta pelos movimentos sociais travado no decorrer dos séculos passados até os dias atuais.

Dentro da perspectiva que o estudo proporciona, faz-se importante apresentar o conceito de políticas públicas. Conforme apontado por Muller e Surel (2002) “é tudo o que o governo decide fazer ou não fazer, sendo um constructo social (conjunto de medidas a se atingir), mas também um constructo de pesquisa (trabalho de análise e reconstrução dos objetivos da ação pública)”. A palavra política deriva do adjetivo grego polis (*politikos*) e diz respeito a tudo o que se refere à cidade, ao público, ao civil e, inclusive, ao que é sociável e social (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1992).

Conforme apontado pelos autores, trata-se do Estado em movimento, e pode ser determinada a partir de uma demanda solicitada pela sociedade, a qual espera-se a atuação do Estado. Deixando evidente uma possível parceria entre Estado e sociedade, por meio de um processo de articulação entre os sujeitos que fazem parte desse processo.

Um levantamento feito pela Fundação Cultural dos Palmares (2008) mapeou 3.524 comunidades no território brasileiro. Porém, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) irá valer-se de uma metodologia que possibilite que o próximo Censo Demográfico²³⁵, previsto

para 2020, incorpore novos dados estatísticos, ocasionando, possivelmente, uma ampliação do número de comunidades.

Por isso, faz-se necessário entender o conceito de quilombo, que para Munanga (1996, p. 63) o “quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontraram todos os oprimidos”. Os quilombos surgem como forma de resistência a conjuntura de escravização que era imposta a esses sujeitos.

Segundo Fiabani (2012), o quilombo histórico era caracterizado através de três elementos: a formação, a reprodução e a resistência. As evidências dos primeiros quilombos no Brasil surgem no período colonial, em decorrência do processo escravista que se intensificou com a chegada dos negros africanos na colônia. Quanto à reprodução dos quilombos (FIABANI, 2012, p. 272) assegura que “o quilombo expandia-se através de dois mecanismos: um interno, a reprodução biológica; outro externo, pelo recrutamento, apropriação e incorporação de cativos, de ambos os sexos, e homens livres, marginalmente”. Por meio dessa assertiva, ratifica-se a heterogeneidade que caracteriza a sociedade brasileira.

Em meio à formação e expansão dos quilombos brasileiros, há resistência contra a opressão e a escravização que acontecia no Brasil. E essa história não pode ser negada pelas poucas linhas nos livros de história, com destaque, às vezes, apenas para o Quilombo de Palmares em Alagoas, com isso, negando e escondendo fatos importantes dos movimentos quilombolas em diferentes regiões do Brasil.

Ao serem levadas em consideração as desigualdades que, historicamente, atingem vários segmentos da nossa sociedade, inclusive na área da educação, pondera-se, mediante o contexto de exclusão, que as cotas podem servir como um instrumento valioso para a situação do(a) quilombola, no que concerne o respeito e a valorização das diferenças, possibilitando o acesso e permanência desses sujeitos, que por muito tempo estiveram privados do espaço acadêmico, em contrapartida, é necessário que as universidades estejam preparadas para ajudar na ampliação de novas epistemologias, e de um mundo mais tolerante e de ampla riqueza simbólica.

Outrossim, o debate sobre políticas de ações afirmativas, nos últimos anos abrangeu inúmeros segmentos da sociedade, logo, o debate sobre a democratização ao acesso no ensino superior por meio das políticas de ações afirmativas, tornou-se essencial. De acordo com Gomes (2001, p. 72).

Ações afirmativas Consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial. De gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Ainda sobre o referido tema Bergman (1996, p. 7) entende que:

Ação afirmativa é planejar e atuar no sentido de promover a representação de certas pessoas em determinados empregos ou escolas. É uma companhia

235 Constitui a principal fonte de referência para o conhecimento das condições de vida da população em todos os municípios do País e em seus recortes territoriais internos, tendo como unidade de coleta a pessoa residente, na data de referência, em domicílio do Território Nacional. A periodicidade da pesquisa é decenal. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/22827-censo-2020-censo4.html?=&t=o-que-e>.

de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas, unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais. Ações afirmativas pode ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes.

Fica clara a ideia e, principalmente, a urgência de promover a ascensão de grupos que foram historicamente inferiorizados, estereotipados, e com essa ascensão começar a construção de uma sociedade mais justa. As ações afirmativas tem um importante papel – de reparação de séculos de exclusão – dentro da conjuntura de uma sociedade desigual e excludente de várias “minorias”.

Metodologia

Portanto, sendo o conhecimento a construção do objeto que se conhece, a atividade de pesquisa torna-se elemento fundamental e imprescindível (SEVERINO, 2007). E apoiando esse pensamento, Oliveira (2014, p.35) pontua que “ciência quer dizer conhecimento e implica racionalidade, objetividade, sistematização de ideias e possibilidades de verificação e apresentação através das informações obtidas no processo de estudo e/ou pesquisa”. Com isso, o estudo buscou conhecer as concepções das estudantes quilombolas em relação às trajetórias e os desafios que são enfrentados desde a Educação Básica até a chegada à universidade.

Assim, no intuito de romper com qualquer resquício positivista²³⁶ da pesquisa, esse estudo está dentro de uma abordagem qualitativa. Nesse contexto de pesquisa, Chizzotti (2013, p.80) assevera que “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”. É importante enfatizar que o pesquisador deve despir-se de suas convicções para um melhor aproveitamento das descobertas feitas durante a pesquisa.

Para, além disso, a pesquisa, também, apresenta-se como bibliográfica e documental. Logo, faz-se necessário entender a diferença entre pesquisa documental e pesquisa bibliográfica.

Segundo Gil (2002, p.44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é a possibilidade do pesquisador usufruir das pesquisas já produzidas, permitindo com isso o aprofundamento e direcionamento para futuras pesquisas.

A pesquisa documental é feita a partir de documentos existentes, conforme Gil (2002) “é fonte rica e estável de dados”. Não implica em uma pesquisa que exija altos investimentos e nem obriga o contato direto com os sujeitos da pesquisa, além de possibilitar um estudo amplo e aprofundado.

Nesse sentido, é válido considerar a importância dessas ferramentas de pesquisa como caminhos metodológicos a serem seguidos e que possibilitam uma maior compreensão de determinado contexto apresentado nessa pesquisa.

Área de estudo

Para Minayo (2012), o campo ou a área de estudo é um recorte geográfico que corresponde

236 O positivismo – em sua figuração “ideal-típica” – está fundamentado num certo número de premissas que estruturam um “sistema” coerente e operacional: a sociedade é regida por leis naturais, isto é, leis invariáveis, independentes da vontade e da ação humana, na vida social, reina uma harmonia natural. (LOWY, 1998, p. 17).

aos sujeitos que serão investigados na pesquisa, sendo assim, há uma interação entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Com isso, destaca-se que a pesquisa aconteceu na Universidade Federal do Pará (UFPA) no município de Bragança do Pará (Figura 1), o mesmo está localizado no nordeste paraense, a 210 quilômetros da capital do Estado, Belém. O município, segundo dados do IBGE (2018), possui uma população de 126, 436 habitantes, conforme cálculos.



Figura 1. Localização do município de Bragança do Pará. Fonte: (IBGE 2018)

Foi disponibilizado um questionário online para as alunas quilombolas da Universidade Federal do Campus de Bragança. Posteriormente, obtivemos o retorno dos questionários e, então, partimos para análise dos referidos questionários.

Coleta de dados Primários e Secundários

As coletas de dados primários e secundários constituem-se em um processo dinâmico, por isso o autor afirma que “a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear (...). Os dados são colhidos, iterativamente, num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos”. (CHIZZOTTI 2010, p. 38). Ademais, “o conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inseridos no contexto destas”. (MORIN, 2003, p. 16). Por isso, a importância de não negar a realidade ao quais os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Nesse trabalho, a fase exploratória dividiu-se em duas partes, tendo na primeira parte sido coletados os dados secundários e na segunda os dados primários. Bauer e Aarts (2002, p. 36) “[...] apontam que a construção de um Corpus é um começo da coleta de dados qualitativos”.

De início, foi feito o levantamento de dados secundários, que conforme apontado por Mattar (1996, p.48) “os dados secundários são aqueles que já foram coletados, tabulados, ordenados e, às vezes, até analisados e que estão catalogados à disposição dos interessados”. O levantamento do presente trabalho é de cunho bibliográfico através da busca de dados que pudessem embasar a presente pesquisa, como livros, teses, dissertações e artigos. Esses dados coletados “[...] se definem pela natureza dos temas estudados e pelas áreas em que os trabalhos se situam” (SEVERINO, 2007, p.134). Logo, destaca-se a coerência na escolha das obras para balizamento desse trabalho.

Posteriormente, foi feita a busca pelos dados primários, que segundo Mattar (1996, p. 48) “os dados primários são aqueles que não foram antes coletados, estando ainda em posse dos pesquisados e que são coletados com o propósito de atender às necessidades da pesquisa em andamento”. Para o alcance dos dados primários, foi feito contato via e-mail, solicitando que respondessem a um questionário on-line, que continha 30 perguntas entre fechadas e abertas. “O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas” (CHIZZOTTI 2010, p. 24). Para, além disso,

Toda pesquisa social empírica seleciona evidências para argumentar e necessita justificar a seleção que é à base de investigação, descrição, demonstração, prova ou refutação de uma afirmação específica. (BAUER; AARTS, 2002, p.39)

Como já apresentado no texto, o questionário foi utilizado como o instrumento de pesquisa para obter as informações para a construção do presente trabalho. A partir dos questionários recebidos, obtiveram-se informações sobre os sujeitos da pesquisa. O questionário foi dividido em quatro categorias, a saber: a) perfil identitário e profissional; b) do quilombo à universidade; c) o ingresso: desafios e perspectivas e; d) a permanência na universidade.

O trabalho foi desenvolvido com total respeito às falas e opiniões das alunas quilombolas. Prezando, assim, pela transparência e sinceridade da pesquisa. Os dados que foram coletados seguiram, posteriormente, para uma análise. As respostas de maior representatividade foram expostas com o objetivo de dar veracidade à pesquisa.

Amostragem: escolha dos sujeitos da pesquisa

A amostragem refere-se a um conjunto de técnicas para se conseguir representatividade (BAUER, 2014, p. 41). Foram selecionadas três alunas do Campus de Bragança. Deslandes (2012) afirma que a ideia de “amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, (...). Isso se deve ao fato que o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes”. Destarte, justifica-se a escolha de três alunas quilombolas, considerando-se impossível abranger a totalidade de alunos e alunas quilombolas do Campus de Bragança. As três alunas escolhidas foram²³⁷: Auriete de Góis Batista; Marcia do Carmo Sousa e Maria Madalena dos Santos do Carmo.

Foram disponibilizados três questionários on-line e todos os três foram respondidos, ou seja, 100% dos questionários foram recebidos para as análises. Um dos critérios usados para a escolha das alunas, é que as estudantes tivessem sido aprovadas pelo Processo Seletivo Especial (PSE) para quilombolas, critério que foi alcançado na sua totalidade.

Análise dos dados

Nesse percurso, os dados encontram-se dentro de uma abordagem qualitativa. Acerca disso, na pesquisa qualitativa “não se busca um tratamento estatístico e o estabelecimento de probabilidades, pois o objetivo do pesquisador é compreender o seu caso – particular e específico – sem preocupar em buscar leis aplicáveis a qualquer outra realidade semelhante” (MEKSENAS, 2010, p.122).

237 Os sujeitos da pesquisa permitiram o uso do nome verdadeiro no decorrer do trabalho.

Também, “a pesquisa qualitativa evita números, lida com interpretações das realidades sociais” (BAUER, 2002, p.23). Semelhante ao exposto, Filstead (1979) aponta que as pesquisas qualitativas são de natureza epistemológica e tem o objetivo de abordar a natureza do conhecimento, a realidade social. Prezando, desse modo, pelas vivências dos sujeitos e suas subjetividades.

A análise dos dados passará por três momentos distintos, a saber: coleta dos dados, interpretação dos dados e exploração dos dados. Os dados serão tratados por meio da Análise do discurso. “O discurso, assim, vincula-se ao modo em que as palavras são reflexos de outros ditos” (FOUCAULT, 1997). Sendo assim, o discurso será analisado mediante aos reflexos das vivências das alunas quilombolas desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Também, é perceptível em uma análise do discurso, que “[...] todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revela as relações intrínsecas entre o linguístico e o social” (BRANDÃO, 2004, p. 8). Sendo assim, a análise do discurso possibilita retratar a realidade de determinado contexto que foi ou está sendo estudado, mediante a elaboração mental, e posteriormente é materialização por meio das falas que são feitas pelos sujeitos da pesquisa.

Resultados e discussão

Para melhor promover um diálogo entre a bibliografia, os documentos e os questionários que foram respondidos pelas as alunas quilombolas, e que posteriormente foram apresentados no presente trabalho, estabelecer-se-á uma ligação com as políticas públicas direcionadas para os(as) quilombolas.

Esse tópico está dividido em quatro sessões: 1) perfil identitário e profissional; 2) do quilombo à universidade; 3) o ingresso: desafios enfrentados pelas alunas quilombolas e 4) a permanência na universidade. O objetivo é de identificar o perfil, a trajetória dessas alunas, bem como os desafios e suas perspectivas na universidade, além de saber como se deu sua permanência no espaço acadêmico.

Perfil identitário das entrevistadas

Carvalho e Lima (2013, p.331) afirmam que “a identidade quilombola apresenta-se estreitamente vinculada às formas como esses grupos relacionam-se com seu território, assim como com sua ancestralidade, tradições e práticas culturais, numa relação em que território e identidade seriam indissociáveis”. Percebe-se que fatores como, ancestralidade, tradições, cultura, território e identidade estão intrinsecamente ligados, ajudando a caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Nesse cenário, o presente estudo detectou que o perfil das alunas que responderam ao questionário é bem diverso. A começar pelos cursos, duas são do curso de História, sendo o ano de ingresso 2015. A outra entrevistada, é do curso de Pedagogia, e o seu ano de ingresso é 2018. Outro requisito a ser destacado, é o fato de como as alunas se identificaram, uma se auto declarou quilombola e duas se declararam quilombola e negra.

Ainda dentro do perfil das entrevistadas, constatou-se que as três alunas fazem parte da mesma comunidade quilombola. Elas são oriundas de uma comunidade chamada de Itamoar²³⁸, que é município de Cachoeira do Piriá, localizada no Nordeste Paraense. A faixa etária de idade

238 É um nome de origem indígena que significa “Pedra Bela” ou Pedra “Bonita”. Informação dada pela aluna participante da pesquisa, Marcia do Carmo Sousa.

das alunas variou entre 22 anos e 35 anos, o que corresponde à média de 28 anos de idade.

Do quilombo à Universidade

As universidades no Brasil começam a surgir no começo do século XIX, advindo dos resultados da formação das elites que começaram a buscar uma educação de maior qualidade, principalmente, em instituições europeias durante o período de 1500 a 1800 e, posteriormente, voltavam ao país com sua qualificação.

Apartir do final da “década de 1940 e ao longo da década de 1950 vão ocorrer as federalizações estendendo-se pelas décadas de 1960 e 1970 o processo de criação das universidades federais, de modo geral nas capitais dos estados federados” (SAVIANI, 2010, p. 7). As universidades são criadas primeiramente nas capitais, e depois nas cidades do interior, outro fator que elucida o descaso por parte do Estado em relação à educação.

Com o objetivo de conhecer o trajeto feito pelas alunas, desde a Educação Básica até a Universidade, foi feita a seguinte pergunta: como é sua vida no quilombo? A referida pergunta foi analisada, remetendo-se a três categorias: 1) uma das alunas destacou sua aproximação com a fauna e flora; 2) e a outra aluna enfatizou as atividades que ela exerce na comunidade, no entanto, a falta de tempo impede que ela exerça com mais frequência. Nesse sentido, as respostas e a transcrição das falas elucidam as duas categorias:

É tranquila tenho uma aproximação com a fauna e a flora que amo esse contato (AURIETE BATISTA).

No quilombo a minha vida é bem sugestiva pois são inúmeras as atividades que exerço com frequência, hoje essa realidade tem muita mudança, porque sempre que tenho oportunidade de ir lá procuro aproveitar o máximo do tempo possível, pois atividades como pescar, ir pra roça, ajudar a comunidade nos serviços comunitários foi algo que sempre chamou muita atenção. Nesse sentido o que me impede de exercer essas atividades hoje é o tempo, porque muitas vezes só fico nos finais de semana (MARCIA SOUSA).

Por meio das falas das entrevistadas, fica perceptível o sentimento de pertença em relação a sua comunidade, ao destacarem o amor pela flora e fauna, em aproveitar o máximo de tempo possível o tempo que ficam na comunidade, além de exercer a prática de ajudar a comunidade nos serviços comunitários.

A terceira categoria que surgiu mediante a pergunta feita foi: 3) o relato de que a entrevistada nunca morou em sua comunidade devido a problemas que a impediu de morar na sua comunidade.

Eu nunca morei na minha comunidade, devido problemas educacionais encontrados na mesma [...] porém sempre visitamos a comunidade nas férias ou nos feriados, ou também assim quando possível (MARIA CARMO).

O referido trecho evidencia as dificuldades educacionais que as comunidades quilombolas enfrentam com um ensino minimalista, que pouco auxilia na preparação e posteriormente no acesso ao ensino superior. Além da necessidade de saírem de suas comunidades de origem devido à falta de estruturas de ensino. Fator que ficou claro na respostas da seguinte pergunta.

Como foi sua trajetória na educação básica? As entrevistadas destacaram a dificuldade que enfrentaram na educação básica, devido alguns fatores que ocorreram e as prejudicaram.

Foi bem complicado até porque tive que sair da minha comunidade para poder assim concluir a educação básica (AURIETE BATISTA)

Foi um pouco complexa, pois a minha família é bem extensa, eu sou a terceira de nove filhos e na comunidade não tinha escola quando eu era criança [...] daí cursei o ensino fundamental tardiamente em escola pública (MARCIA SOUSA).

A fala das entrevistadas Auriete e Marcia deixam nítida uma realidade dos sujeitos do campo, quando muito deles precisam deixar suas comunidades e irem para os centros urbanos em busca de continuar seus estudos. Mesmo em meio aos “[...] avanços em termos de políticas educacionais para o campo [...] estamos muito distantes de assegurar a universalização da Educação Básica aos sujeitos do campo” (HAGE, 2014, p. 1171). Destaca-se a importância dos movimentos sociais, dos movimentos de resistência, que lutam por políticas que, mesmo que paulatinamente, corrijam um déficit histórico de exclusão.

De acordo com as falas das estudantes quilombolas, é evidente que a Educação Escolar Quilombola enquanto uma modalidade de ensino precisa ser melhor implementada nas comunidades, para assegurar a qualidade da educação nas escolas quilombolas. E o êxito dessa modalidade de ensino perpassa por uma educação que fortaleça suas identidades, por meio dos saberes, ancestralidade, cultura e etc.

Paralelamente à questão acima foi perguntado: qual imagem você tinha sobre a universidade antes de ingressar no Ensino Superior? As respostas a seguir apontam para estereótipos que caracterizam de forma excludente esses sujeitos.

Algo como impossível de se conquistar até pelo fato de sermos um povo tido como marginalizados (AURIETE BATISTA)

Na verdade, eu não pensava em universidade, pois essa realidade não fazia parte da minha cultura e nem do meu cotidiano (MARCIA SOUSA).

As políticas de ações afirmativas ajudam a romper com os seus muros da universidade e passa a dialogar com as comunidades tradicionais, como o quilombola. Algo que era totalmente inconcebível há algumas décadas, já que esses sujeitos eram – e ainda são – estereotipados, já que “possuíam” uma identidade “fixa”, imutável, no entanto Hall (2002, p.7) diz que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

O autor nos afirma que por muito tempo essa forma de pensar estabilizou a sociedade, mas com o passar do tempo essas velhas identidades não deram mais conta de abarcar uma sociedade tão pluralizada, heterogênea, rica em diversidade, que está sempre em constantes transformações.

Para encerrar esse tópico, foi perguntado sobre: o que você acha sobre o processo seletivo especial? As respostas a serem transcritas, trazem em seu bojo, um conhecimento – por parte das alunas – do processo histórico de negação que os(as) quilombolas passaram no decorrer dos séculos.

Penso que esse é um projeto de fundamental importância para as sociedades que foram negadas por um processo histórico e também para os jovens que vivem em busca de oportunidades de estudo, pois o Processo Seletivo Especial tem dado oportunidade a muitas pessoas de desenvolver suas respectivas comunidades tanto na educação quanto em outras áreas, uma vez que seu objetivo é fazer com que esses estudantes possam desenvolver seu conhecimento teórico da academia na prática em suas comunidades (MARCIA SOUSA)

Uma política essencial que traz a oportunidade de ingresso para pessoas quilombolas e indígenas na universidade, uma vez que esses povos trazem consigo todo um histórico de racismo, opressão e vulnerabilidade socioeconômica ligada ao processo de colonização do Brasil (MARIA CARMO)

Além da percepção de uma negação histórica sofrida por esses sujeitos, Marcia deixa claro a importância do Processo Seletivo Especial como mecanismo de possibilitar aprimoramento de seus conhecimentos, por meio do campo teórico que a universidade possui, para além disso, o desejo de retornar a sua comunidade e colocar em prática os novos saberes aprendidos.

O Ingresso: desafios enfrentados pelas alunas quilombolas

Este tópico do trabalho tem como objetivo apresentar os relatos das estudantes quilombolas em relação aos desafios enfrentados por elas na chegada a universidade referentes às relações com a instituição, relações com professores, relação com os colegas de curso e etc.

Nesse sentido, perguntou-se: O que você sentiu ao saber do resultado do vestibular? Constatou-se por meio das respostas, uma extrema felicidade, acompanhada pela consciência dos desafios que as esperavam nessa nova fase da vida delas. Sentimentos que são expressos na seguintes falas:

Fiquei feliz, mas não tinha noção do que isso ia mudar na minha vida (MARCIA SOUSA).

Fiquei feliz, e pensei, um desafio novo para minha vida (AURIETE BATISTA).

Ainda no intuito de identificar como se deu o processo de ingresso das alunas quilombolas, foram feitas mais duas perguntas, a saber: seus colegas e professores sabiam que você é quilombola? Caso sim, qual a reação deles? E como foi recebida pelos colegas e professores no curso?

As respostas que foram dadas, trouxeram algumas termos que merecem destaque, como por exemplo, a estranheza, cobrança, assim como algumas indagações referindo-se a diferença, além de não se sentirem bem recebida no espaço da sala de aula. Esses temas ficam melhor explícitos nas falas transcritas na íntegra.

No início somente a coordenação do Campus sabia, depois comecei a compartilhar minha vida com algumas pessoas e aí que a notícia foi se espalhando. Essa experiência foi um pouco estranha devido as pessoas quererem que fossemos diferenciados, e sempre perguntavam, o que era diferente em nós? Outros falavam que nós não iríamos se adaptar no curso e outras coisas do tipo negativo (MARCIA SOUSA).

Sobre a forma como as alunas foram recebidas pelos colegas e professores do curso, mereceu destaque as seguintes respostas:

Particularmente não me senti bem recebida pelos meus colegas, já pelos docentes me sentir bem acolhida (AURIETE BATISTA).

De forma bem estereotipada pelos alunos e os professores alguns davam parabéns e outros nem se importavam (MARCIA SOUSA).

No início de maneira acolhedora, porém senti também com o tempo um certo tipo de exclusão nos trabalhos em grupos, a qual foi superada com o tempo. Mas ainda hoje me vejo sendo cobrada por assumir um papel e uma função no qual tange a minha identidade de ser mulher negra e quilombola (MARIA CARMO).

A fala das alunas suscitam algumas questões referentes aos estereótipos que são criados para caracterizar os sujeitos que fazem parte de um determinado contexto que não é tido como normal. E esses discursos emergem de vários contextos, inclusive do espaço acadêmico, por isso a importância de reconhecer a “[...] unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo, a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana. (MORIN, 2003, p. 25).

Reconhecer o diferente, e principalmente respeitar, é de grande importância para que tenhamos uma sociedade mais igualitária, onde o diferente não seja menosprezado por qualquer fator que seja. E o êxito desse objetivo, perpassa por uma educação emancipatória, que possibilite a reflexão crítica sobre os mais variados assuntos que surgem no meio da sociedade.

A permanência na Universidade

É importante focarmos na permanência e não apenas no acesso, mas entendendo e concordando com Veloso e Maciel (2015) sobre “O conceito de acesso à educação superior envolve três dimensões indissociáveis: o de ingresso, o de permanência e o de qualidade na formação, contrapondo-se, assim a uma visão fragmentada e imediatista”. Essas três vertentes devem ser levadas em consideração e trabalhadas de forma diacrônica, buscando o êxito das políticas por meio do acesso, permanência e de um ensino de qualidade.

O objetivo agora é entender como acontece a permanência na universidade das estudantes quilombolas que responderam ao questionário on-line. Com o foco para fatores como, dificuldades enfrentadas pelas alunas, auxílio estudantil, e por fim, será perguntando como definiria sua trajetória e quais metas após a conclusão da graduação.

Nesse sentido, perguntou-se para as alunas, você encontrou dificuldades durante o curso? Caso sim, quais? Os relatos evidenciam as dificuldades encontradas quando chegaram à universidade.

Encontrei sim, na compreensão de conteúdo, muitos assuntos eram novos para mim, pois não tive contato durante meu ensino médio e na dificuldade de oratória, devido me achar insuficiente na leitura para as discussões em sala de aula (MARIA CARMO).

Com certeza, encontrei todas as dificuldades possíveis, dificuldade de leitura, interpretação, financeira na hora de comprar o material e também do tempo, pois precisei dividir esse tempo em cuidar da casa dos filhos e do estudo, pois além de ser estudante sou mãe, pai e tudo que a necessidade pede (MARCIA SOUSA).

Sim, por diversos fatores: a relação com os colegas, com a tecnologia que exige bastante o manuseio da mesma e os textos bastante complexo. (AURIETE BATISTA).

As respostas demonstram o quanto o acesso ao nível superior é apenas mais um fator ponta de um iceberg em relação às dificuldades e “[...] desigualdade de oportunidades e exclusão que se inicia em momentos anteriores da trajetória individual”. (SALVADOR; HERINGER E OLIVEIRA 2014, p.11). Esses fatores são ratificados nas falas das estudantes quando é enfatizado que no ensino médio não tiveram contato com determinados assuntos, além da dificuldade em relação à leitura, ou seja, essa dificuldade vem desde o Ensino Base.

Ainda sobre a permanência das estudantes na Universidade, perguntou-se: você participa de alguma organização ou movimento dentro da universidade? Qual? As respostas que mereceram

análise foram transcritas abaixo:

Sim, sou vice representante do grupo dos alunos quilombolas UFPA-CBRAG e do movimento estudantil do campus (MARIA CARMO).

Sim! Atualmente sou representante dos Estudantes Quilombolas do Campus de Bragança, também faço parte do Grupo de Estudos Intercultural Pará Maranhão (GEIPAM), e exerço a função dentro da Comissão de Ética do Centro Acadêmico de História (CAHST) (MARCIA SOUSA).

As respostas demonstram um engajamento político ao participarem de movimentos importantes dentro do contexto da universidade, Arroyo (2014, p. 134) afirma que esse tipo de coletivo tem como objetivo “[...] mostrar que sempre estiverem presentes e resistentes”. Paralelamente a isso foi perguntado: qual a sua concepção sobre os negros na Universidade Federal do Pará Campus de Bragança? Obteve-se as seguintes respostas.

É que hoje podemos dizer assim que conquistamos um espaço de suma importância na universidade Federal do Pará Campus de Bragança e mesmo sendo pequeno nos orgulhamos dessa pequena conquista, mas a luta continua (AURIETE BATISTA).

Acredito que seja um grande passo não só para os alunos mas também para a instituição, pois o ano de 2015 foi marcado pela permanência de alunos quilombolas [...] porque apesar de ter passar por diversos obstáculos superamos uma série de dificuldades um ajudando o outro por um laço de solidariedade. É importante também destacar o processo de ocupação dos estudantes quilombolas nesse espaço, pois a partir do ano já citado houve um fluxo muito intenso de estudantes para esse campus movido por esse laço estabelecido desses alunos que já permaneciam, nesse sentido a essa ocupação foi bastante importante para todos (MARCIA SOUSA).

Minha concepção sobre negros e negras é que nesse ano de 2019 tivemos um grande êxito com a entrada de muitos alunos quilombolas, porém, muitos ainda não criaram essa identidade enquanto quilombolas, assim como muitas pessoas negras dentro da UFPA, lembrando que estou falando partindo da minha experiência (MARIA CARMO).

Fica nítido o sentimento de conquista e orgulho ao chegarem na universidade, mesmo em meio a inúmeros desafios que já foram colocados pelas alunas. A superação é uma das características apresentadas nas falas, além da importância dos(as) alunos(as) quilombolas ocuparem os espaços acadêmicos, como forma de empoderamento.

Um dos desafios em relação a permanência no Ensino Superior, é em relação a ter um auxílio estudantil ou não. Por isso perguntou-se: você ganha algum auxílio estudantil? As três alunas responderam que sim. Marcia e Maria disseram que recebiam a Bolsa Permanência, servindo como auxílio para a permanência na Universidade.

É importante fomentar o acesso ao Ensino Superior, mas para além disso, é necessário medidas que auxiliem na permanência desses alunos, e a permanência irá ajudar a medir a eficiência das políticas públicas que são voltadas para as “minorias”. Mas para além do auxílio financeiro faz-se necessário segundo Valente (2014, p. 139) “à necessidade do reconhecimento desses novos sujeitos na educação superior”.

Por fim, foram feitas as duas últimas perguntas: como você definiria sua trajetória na universidade até o presente momento? E quais suas metas após a conclusão do Ensino Superior? Termos como “participação ativa”, “prazerosa”, “superação”, ajudaram a dimensionar a trajetória

das alunas quilombolas.

Uma participação ativa, pois durante esse tempo participei de tudo que estava ao meu alcance, seja eventos acadêmicos, estudantil e até mesmo da ocupação nas universidades em 2016 (MARCIA SOUSA).

Um longo percurso pela frente, mas prazerosa por saber que este desafio vem cheio de conhecimento, experiência, muito cansaço também, mas Deus me dará forças, perseverança em continuar (AURIETE BATISTA).

Uma trajetória de superação e construção de identidade enquanto mulher negra e quilombola (MARIA CARMO).

Outro trecho que merece destaque é a “construção de identidade” que segundo Munanga (2003, p. 3) “identidade de resistência, que é produzida pelos atores sociais que se encontram em posição ou condições desvalorizadas ou estigmatizadas pela lógica dominante, para resistir e sobreviver”. Portanto, é nesse processo de resistência contra as esferas dominantes que são forjadas as identidades dos sujeitos que buscam lutar contra uma lógica hegemônica.

Em relação à última pergunta a ser analisada no presente trabalho, constatou-se o desejo de ingressarem na Pós-Graduação, além de terem manifestado a vontade de voltarem para sua comunidade e exercerem a profissão de professora e desenvolver pesquisas no campo educacional. Esses desejos foram expostos nas falas das alunas.

Em primeiro lugar vou continuar tentando, primeiro vou tentar o mestrado, um segundo plano é voltar pro meu município para exercer o meu ofício de professora (MARCIA SOUSA).

Ingressar em um mestrado e doutorado, depois voltar para minha comunidade e desenvolver pesquisas e ajudar na educação da mesma (MARIA CARMO).

Voltar para a minha comunidade e exercer minha função como educadora e também ingressar no mestrado (AURIETE BATISTA).

É importante esse desejo em continuar a ocupar os espaços acadêmicos seguindo para a Pós-Graduação. Lutando por uma formação continuada. Arroyo (2014, p. 225) afirma que a luta “[...] por escolas e universidades, pelo conhecimento científico ou por cursos de formação em espaços próprios ou na escola, na verdade buscam saberes que os ajudem a entender as verdades das experiências vividas”

Por isso a importância de fomentar e garantir a permanência desses alunos na universidade, por meio de políticas eficazes, que ultrapassem as demarcações do acesso. Ademais, as políticas de ações afirmativas devem romper com os limites apenas do acesso por meio da democratização do Ensino Superior, e sim garantir a permanência e o direito à educação como algo inalienável.

Conclusões

A trajetória das estudantes quilombolas do Campus de Bragança – UFPA na pesquisa, foi uma categoria de análise essencial para a compreensão do caminho trilhado desde o quilombo até à universidade. Por isso, acredita-se que o Processo Seletivo Especial (PSE) designado para quilombolas apresenta-se como uma conquista aos(as) estudantes quilombolas, como consequência de vários anos da luta dos movimentos sociais, em especial o Movimento Negro.

Os relatos das alunas quilombolas que foram expostos no presente trabalho, trazem algumas reflexões, tais como, a relação com sua comunidade, a dificuldade dos estudos na Educação Básica, resultando em dificuldades no Ensino Superior. Mas para além, há movimentos de resistência, há o enfrentamento das estruturas dominantes, e o desejo de prosseguirem no âmbito acadêmico, para depois retornarem à comunidade, e atuarem no contexto educacional. Ou seja, mesmo com dificuldades desde a Educação Básica, até à universidade, as alunas têm muitas expectativas sobre a profissão no futuro.

As falas das alunas demonstram um certo preconceito por meio dos estereótipos que são designados aos(as) alunos(as) quilombolas dentro de um ambiente de formação que é a Universidade. São preconceitos que ajudam a evidenciar a necessidade de movimentos de luta contra hegemônico, em uma constante busca pelo direito.

Todas essas questões suscitadas no trabalho demonstram o quanto a trajetória das estudantes quilombolas no Campus de Bragança é permeada por inúmeros desafios, e ao mesmo tempo é ratificado suas perspectivas de alcançarem seus objetivos. É necessário que o Estado assuma um papel que assegure o acesso, mas principalmente a permanência, garantido o direito e a legitimidade dos grupos que foram historicamente deixados à margem da sociedade.

As trajetórias dessas estudantes desde a educação básica no quilombo – ou em outro local, como foi o caso de Maria – até à chegada na Universidade, mostram que as condições de educação oferecidas, não foram tão favoráveis para que pudessem ter acesso à universidade por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Logo, só foi possível por meio das lutas do Movimento Negro para que as políticas públicas reparatórias fossem criadas, como as ações afirmativas que passaram a possibilitar o ingresso.

Conclui-se, que as vivências pessoais estão sempre permeadas por sonhos, pelas expectativas, pelas dificuldades e desafios que se mostram presentes na realidade acadêmica dessas universitárias. As ações afirmativas constituem-se um importante mecanismo de acesso, mas para que ocorra a permanência, outros fatores devem ser levados em consideração, a saber: a afirmação de suas identidades, além do diálogo com novas epistemologias, por meio das vivências e aprendizagens entre alunos(as) quilombolas e o saber científico por meio da universidade.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, Márcia; SILVA, Geraldo. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos Movimentos Negros e Escolas Profissionais. In: ROMÃO, Jeruse. (Org). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília: MEC, 2005, p. 65-85.

ARROYO, Miguel A. **Outros sujeitos, Outras Pedagogias**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BAUER, M. W. AARTS, B. **A construção do corpus**: um princípio para a coleta de dados qualitativos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUER, Martin W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BERGMANN, Barbara. **In Defense of Affirmative Action**. New York: Basic Books, 1996.

BOBBIO, N; MATTEUCCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Ed. UNB, 1992.

BRASIL, IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em www.ibge.gov.br. Acesso em 11/04/2019.

BRASIL. **Resolução Nº. 4.309, de 27 de agosto de 2012**. Estabelece normas para reserva de vagas a alunos quilombolas contemplando duas vagas nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará – UFPA. Belém: 27 de agosto de 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de Agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: 29 de agosto de 2012.

CARVALHO, R.M.A.; LIMA, G.F.C. **Comunidades Quilombolas, Territorialidade E A Legislação No Brasil**: uma análise histórica. *Política & Trabalho. Revista de Ciências Sociais*, n. 39, outubro de 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11ª ed. São Paulo: Coretz, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e sociais**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FIABANI, Adelmir. **Mato, Palhoça e Pilão**: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** Vega: Passagens, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. **Ação Afirmativa e princípio Constitucional da Igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, P. 20.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi)Seriiação como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014.

HALL. Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 7 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

- MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- MEDEIROS, Priscila Martins. O descentramento e a desracialização do nacional: Estado, Relações Étnico-raciais e ações afirmativas no Brasil. (**Tese de Doutorado em Sociologia**). São Paulo. UFSCAR, 2014.
- MINAYO, M. C. de S(org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2012.
- MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 117, p. 197-217, nov. 2002.
- MORIN, E. Os desafios. In: **A cabeça bem feita: Repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8 edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, capítulo 1, p. 13-33.
- MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.
- MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. *Revista USP*. São Paulo (28) : 56 - 63, dezembro / fevereiro, 1996.
- MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania**. Ação Educativa, ANPED. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica, SP. 2003. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/kabe>>.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Rio de Janeiro. Vozes, 2014.
- ROMÃO, Jeruse. **Educação democrática como política de reversão da educação racista**. Seminário “Racismo, Xenofobia e Intolerância”, Salvador, 2000. Disponível em: <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/ppcor/0098>. Acesso em 11/04/2019.
- SALVADOR, Andréia Clapp; HERINGER Rosana Rodrigues; OLIVEIRA, Antonio José Barbosa de. **Políticas de ação afirmativa: direito e reconhecimento**. O Social em Questão - Ano XVII - nº 32 – 2014.
- SAVIANI, Dermeval. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. Rev: **Póesis Pedagógica** - V.8, N.2 ago/dez.2010; pp.4-17.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- VELOSO, Tereza Christina M. A. MACIEL, Carina Elisabeth. **Acesso e permanência na educação superior: análise da legislação e indicadores educacionais**. Revista Educação em Questão, Natal,



CAPÍTULO 14: "OS NEGOS DA RESIDÊNCIA": TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (CÂMPUS DE CAJAZEIRAS/PB)

João Marcos de Souza Rodrigues (UFCG)

Alexandre Martins Joca (UFCG)

Introdução

O objetivo deste artigo é analisar as trajetórias de estudantes negros universitários com ênfase nos percursos socioculturais e educacionais nos contextos da vida familiar, escolar e acadêmica. Toma como referência, a experiência de um grupo de estudantes negros moradores da residência universitária da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em Cajazeiras/PB.

A Universidade Federal de Campina Grande (Câmpus de Cajazeiras/PB) constitui-se como um o Centro de Formação de Professores (CFP) e está localizada no sertão paraibano na cidade de Cajazeiras a 450 km da capital João Pessoa. O CFP/UFCG dispõe de onze cursos de graduação, entre os quais nove são cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras Inglês, Letras Português, História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia) e dois são de bacharelado na área da saúde (Enfermagem e Medicina). Na Universidade também existe cursos técnicos que são coordenados pela Escola Técnica de Saúde de Cajazeiras (ETSC).

Quem são os alunos negro(a)s da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (Câmpus de Cajazeiras)? Quais seus contextos socioeconômicos e culturais vividos? Como traçaram seus percursos educacionais da vida escolar à universidade? Como se veem? Foi buscando conhecer as trajetórias de vida de alunos negros estudantes da UFCG, que esses questionamentos se fizeram necessários. Assim, abordamos a constituição de suas trajetórias educacionais a partir de duas perspectivas: a empírica, microsocial, em uma dimensão pessoal e a histórico-cultural, via abordagem social, macrosocial.

Os sujeitos da pesquisa são quatro alunos de cursos de licenciatura e moradores na residência universitária masculina. Para fins éticos, os nomes dos sujeitos utilizados na pesquisa serão fictícios, sendo identificados por Carlos, José, Antônio e Cícero. O critério de escolha desses sujeitos se deu em virtude dos mesmos serem conhecidos pela comunidade estudantil como “os *negos da residência*” por se identificarem como negros(as) e adotarem posturas, atitudes de defesa dos direitos das pessoas negras e por defenderem a afirmação de suas identidades negras no cotidiano acadêmico e em suas relações nos vários ambientes da instituição universitária.

O tipo de pesquisa que será desenvolvida nesse trabalho se constitui como uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfica, tendo em vista que esse tipo de pesquisa procura se aprofundar em aspectos subjetivos e simbólicos da realidade dos sujeitos, “ou seja, ela trabalha com o universo dos significados dos motivos, das aparições, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). Essa é uma forma do pesquisador adentrar na vida dos sujeitos pesquisados, podendo assim compartilhar “seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca

[...]” (MAGNANI. 2009, p.135). Esse método consiste, portanto, em um aprofundamento na vida cotidiana dos sujeitos participantes durante um período de tempo para que se possa apreender e compreender as suas vidas (Uriarte, 2012).

A escolha desse método deu-se por proporcionar uma compreensão mais aprofundada das implicações das representações das identidades que os sujeitos fazem no ambiente universitário, de forma que não irá simplesmente falar dos sujeitos, mas também, de suas concepções de representação identitária e de como a compreende em suas vivências nos vários espaços da universidade.

Para entrar em contato com os aspectos da vida desses sujeitos nos valem de instrumentos variados para a coleta de dados, entre esses a entrevista semiestruturada que nos levou a ter acesso às suas trajetórias de vida, antes e durante seus processos formativos na universidade. Em um conceito mais genérico acerca do que é a entrevista (RICHARDSON, 2010, p.207-208) conceitua que

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras *entre* e *vista*. *Vista* refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. *Entre* indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao *ato de perceber realizado entre duas pessoas*.

Desse modo, essas entrevistas se desenvolvem visando extrair do subjetivo desses sujeitos a organização de suas trajetórias de vidas o que nos leva a analisar como essas estão diretamente relacionadas com aspectos coletivos de suas vidas (Duarte, 2004).

Trajetórias dos “negos da residência”: elementos empíricos, históricos e culturais

As trajetórias de vida²³⁹ como categoria utilizada por várias disciplinas nas ciências humanas e sociais passou por várias contestações e reformulações. Nesse sentido, ao tratarmos das trajetórias de vidas partimos de uma ideia de que elas se constituem na relação dos sujeitos com a estrutura social, proporcionando a elaboração de significados para a sua realidade e atuando na transformação e reprodução da realidade social.

As trajetórias são compreendidas aqui como processos não lineares nas vidas dos sujeitos, ou seja, como uma junção fragmentada de fatos que são apreendidos por eles a partir de suas realidades, e que estão diretamente entrelaçados com as estruturas sociais de exclusão em que estiveram e estão inseridos.

Por tratar-se de jovens negros advindo de famílias pobres do sertão paraibano e cearense, compreende-se que suas trajetórias de vida escolar e acadêmica estão diretamente inseridas no contexto sociocultural específico. Nele, reforça-se a ideia de pertencimento a uma classe social marcada por desigualdades e exclusões sociais e educacionais e preconceitos diversos: regionais, étnicos, de classe. Desse modo, ao refazerem os caminhos percorridos em suas trajetórias educacionais - de antes e depois do acesso a universidade – os sujeitos elaboram percepções críticas e reflexivas diversas sobre suas realidades sociais e a emergência de transformá-las. Nesse contexto, afirmam o acesso à universidade como oportunidade de uma experiência de formação e transformação significativa, tanto no percurso de percepções acerca de suas identidades étnicas

239 Nas ciências humanas os estudos sobre biografias de vida, trajetórias de vida passaram por vários processos de reformulação e conceituação de modo que, partimos de uma percepção acerca das trajetórias de vidas a partir das reflexões pontuadas pelo historiador Francês Giovanni Levi em seu texto “O uso da biografia”.

quanto cidadã.

De “*classe pobre*” e “*envolvido com a música*”: os percursos de Carlos

Natural do município do Barro/CE, cidade localizada no interior do Ceará, mais precisamente na Região do Cariri, Carlos (23 anos) construiu uma trajetória de vida cheia de descobertas e de “problemas”, como uma grande parte dos jovens de “*classe pobre*”, como ele mesmo se define. Essa auto definição de Carlos como um sujeito de “*classe pobre*” aponta, a priori, para a sua compreensão da luta de classe, das desigualdades sociais, das suas difíceis “condições materiais de vida”.

Sua família como a maioria dos arranjos familiares de nossa sociedade, se estrutura em um modelo de família nuclear, sendo sua mãe é responsável pela manutenção da casa e seu pai, agricultor, plantando em terras arrendadas de terceiros e nos momentos vagos trabalhando como autônomo. Em sua casa também reside o seu tio que trabalha como gari e o seu avô, aposentado.

Na sua vida escolar, durante o Ensino Fundamental, chegou a sofrer agressões físicas dos colegas. A recordação desses fatos é descrita como momentos em que “*tudo se torna embaçado*”. Apesar das adversidades, as recordações da escola são suavizadas ao rememorar o prazer que sentia por estudar, como também as “*turmas*” com quem andava.

No ensino médio, comenta, teve “*momentos conturbados*” em sua vida, principalmente em virtude de problemas com o álcool, o que estava relacionado aos envolvimento com pessoas, a “*viver um negócio depressivo*”. Contudo, mesmo sem tirar boas notas nos estudos, esses se tornaram construtivo, criando interesse principalmente pela área de cálculo. Fora da escola, foi se envolvendo com a música e começou a aprender a tocar violão.

Assim, em sua preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) almejava entrar em um curso de música, desejo que se intensificou quando durante ao ensino médio, a partir de um projeto financiado pelo governo do Estado do Ceará, pode ir duas vezes ao Festival de Jazz e Blues na cidade de Guaramiranga no Estado do Ceará. Nesse festival, pôde participar de oficinas que lhes proporcionaram uma maior dedicação com a música, especificamente o violão. Nesse mesmo período, começou a dar aulas de música a crianças em escolas, no projeto Mais Educação do Governo Federal, e na igreja da qual, naquele período, fazia parte.

Em virtude do envolvimento com a primeira das sete artes, fez a sua inscrição no Sistema de Seleção Unificada - SISU para o curso de música, mas não obteve nota suficiente para aprovação. Na segunda abertura do SISU optou pelo curso de Pedagogia, sendo aprovado e adentrando na Universidade no ano de 2014, na cidade de Cajazeiras/PB a 51Km de distância de sua cidade natal. Daí o acesso à universidade fora dos limites do município de moradia de usa família exigia o distanciamento do convívio familiar e, em virtude das condições financeiras precárias, a inserção como residente universitário no CFP/UFCG.

A escolha do curso teve como um dos motivos o fato de já ministrar aulas para crianças, pois nesse período, conciliava os estudos com o trabalho de professor de violão. Foi nessa relação que começou a construir uma nova visão sobre o aprendizado das crianças.

Seu primeiro contato com o curso foi um momento de questionamentos, pois era um dos três homens que compunham a turma composta majoritariamente por mulheres e, em sua grande maioria, com experiência na docência, o que o deixou bastante “*acanhado*”, mas o forçou a

procurar conhecer a Universidade e nela vivenciar outras experiências.

A Universidade me possibilitou ter acesso a essas discussões. Por quê? Pelas pessoas né? Por conviver aqui dentro né? Pelas relações que eu consegui ter e manter até hoje e algumas vezes também até dentro da sala de aula, mas ela se deu de diversas formas, dentro da sala de aula, nos livros né? A questão da sala de aula principalmente nas aulas de sociologia onde a professora trouxe vários textos né? Sobre as políticas étnicorraciais. E aí eu estudei também por fora em outros textos né? Eu estudei também esse parecer onde foram feitos resumos, fichamentos, eu comecei também a ver vídeos e a andar também com o Antônio que sempre a gente estava conversando sobre isso (Carlos, 23 anos).

O acesso à universidade aparece aqui como oportunidade a novas experiências, da “convivência”, das “pessoas”, das “relações”, dos novos espaços, dos novos conhecimentos, dos novos sujeitos, da experiência que “se deu de diversas formas”. O “novo” aqui, assume a dimensão do até então desconhecido no sentido da vivência da experiência reflexiva, da elaboração de saberes e da capacidade de ser tocado. É o que Bondía (2002) chama de experiência.

Nas palavras de Bondía (2002), no texto “*Notas sobre a experiência e o saber sobre a experiência*”, a experiência é compreendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. A experiência que é “singular” e “produz diferença, heterogeneidade e pluralidade”, de modo que o sujeito da experiência, é o sujeito ex-posto (...) “Do ponto de vista da experiência”, para o autor, o importante é a ex-posição, “com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco”! Pensamos que isso é essencial e necessário neste momento: a capacidade de sermos tocados pelo outro e de tocá-los.

Hoje é residente na Universidade, é morador do quarto 07²⁴⁰, se juntou ao grupo dos “negos da residência”, e não diferente dos outros colegas com quem divide os espaços da Universidade, criou uma rotina que é muito comum para os que moram nesse espaço. No período da manhã, às vezes fica estudando no quarto, pois seus companheiros de quarto estudarem nesse horário. Quando não, vai para o Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia ou sai para fazer suas vendas de perfumes na universidade, pois tem como uma de suas fontes de renda a venda de produtos de uma empresa de marketing multinível.

No horário do almoço junta-se a outros colegas na mesa do RU (Restaurante Universitário) onde compartilha os acontecimentos do dia, o que finda por gerar rodas de diálogos nas quais as situações vividas no cotidiano da Universidade são problematizadas, teorizadas e discutidas em grupo. Ao término do almoço, quando não fica no CA de Pedagogia, retorna à residência para descansar. É nesse momento que às vezes, os colegas com quem compartilha a morada no quarto 07 também chegam e faz-se um espaço/tempo de discussões sobre a vida, a sociedade a Universidade etc., muitas vezes, ao som de músicas. Essa dinâmica na vivência e no fluxo de pessoas no quarto 07 da RUM se tornou algo rotineiro, onde músicas e discussões se misturam no cotidiano dos “negos da residência”.

Para Carlos (23 anos), o momento inicial de inserção acadêmica, de conhecer a Universidade e de lá construir novas relações com outros sujeitos, foi lhe proporcionando vivências que propiciaram o fortalecimento do sentido de pertença étnica, como negro. Vivências que no

240 Quarto da residência universitária masculina em que os três dos quatro sujeitos da pesquisa são moradores. O quarto 07 também se torna o local em que os “negos da residência” se encontram durante o dia para estudar, ouvir música, e para debater sobre variadas questões de suas vidas e da sociedade.

decorrer do cotidiano acadêmico se passaram tanto nas discussões em sala de aula, na apreensão dos saberes já sistematizados sobre as questões étnicorraciais, quanto na sua relação com outros estudantes negros nos demais espaços de convivência acadêmica: na RUM, no RU, nos bosques. Assim, Carlos permitiu-se ser tocado, expôs-se às experiências, nas palavras de Bondía (2002).

A partir de sua percepção sobre o vivido, a universidade não se restringe ao acesso à dinâmica pedagógica do saber no campo epistemológico, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem. Não se restringe à uma dimensão formativa intelectual. Ela comporta, também, a experiência do vivido, do “*andar*” junto, do está “*conversando*”, da convivialidade com o outro, de modo a assumir um significativo lugar na construção identitária e política dos sujeitos.

José e o *black power* como “resistência negra”

José (26 anos) é um escritor de poesia popular e, também, natural da cidade do Barro/CE. Contudo, diferente de Carlos (23 anos), nasceu e viveu parte da sua infância e adolescência na zona rural. Como de costume de grande parte das famílias de zona rural de algumas décadas atrás, sua família é bastante numerosa, composta por pai, mãe e nove filhos.

Seus pais, hoje aposentados como agricultores rurais, não tiveram acesso à educação escolar, o que os fez levar uma vida voltada para o trabalho no campo, sendo nesse percurso que, residindo na cidade de Abaiara, município do cariri cearense, até mudar-se para o Barro, onde trabalharam em terras arrendadas. Depois de algum tempo, seus pais, com a ajuda dos filhos que viajaram para a região sudeste em busca de melhores condições de vida, compraram um terreno no qual construíram a casa que residem até hoje.

A vida escolar de José (26 anos) como aluno de escola pública e rural foi muito conturbada, principalmente pelo fato de ter que ficar migrando de escola o que o “*atrapalhou em algumas relações*”. Associado ao problema da migração de escola, estava as péssimas condições de infraestrutura das instituições que estudou durante toda a educação básica, principalmente por não ter materiais didáticos, ou uma quadra para esportes, como também os problemas relacionados a gestão da escola que ficava a mercê dos grupos políticos, ou seja, “*muda o grupo político, muda tudo na escola*”. No entanto, como toda história de vida escolar não é marcada somente por momentos problemáticos, apesar das péssimas condições da escola, teve bons professores com quem até hoje mantem relações de amizade.

Em meio aos percalços de sua formação escolar, no ano de 2012, José (26 anos) começou sua trajetória no ensino superior no curso de História da UFCG/CFP, do qual é aluno concluinte. Na UFCG é, também, morador na residência universitária masculina. Para ele,

A inserção na Universidade foi um aprender cotidiano, porque eu não tinha contato, nem imaginava como é que era a Universidade. Então, eu posso dizer que eu entrei achando que ia ser algo mais parecido com o que eu via antes. Algo mais burocrático, mas eu me surpreendi no sentido de que aqui a gente aprende a constituir autonomia. A gente aprende a caminhar por si, a força mesmo né? Ter contato com linguagens acadêmicas. Eu posso dizer que a universidade pra mim contribui demais, porque eu vivi a Universidade. Eu apenas não assisti aula, certo? Na universidade eu participei de militâncias; de momentos de conversas; de eventos. Ter contato mais próximo com professores, não só fora da universidade. Isso me leva a construir hoje uma visão diferente do que eu tinha de Universidade (José, 26 anos).

Conforme podemos perceber, mesmo após a existência de políticas públicas de inserção

de jovens pobres e negros no ensino superior, a instituição universitária - digo, sua dinâmica de organização e de funcionamento dos processos de ensino-aprendizagem - parece continuar distante do cotidiano desses jovens, da sua realidade. Distante de sua capacidade imaginativa, de modo a pairar sob uma abstração ou sobre a associação à dinâmica da educação básica. Apesar dos jovens pobres e negros já se permitirem ao sonho do ingresso na universidade, o distanciamento geográfico (físico) e cultural parece resistir no cotidiano desses jovens, de modo que a universidade, no momento de inserção ainda paira sob o crivo do desconhecido.

Foi nesse processo de viver a universidade, que extrapolou sua vida acadêmica para além das relações em sala de aula o levando a construir sua identidade como negro e educador, dois aspectos forte de sua vida acadêmica que se entrelaçam e o dão possibilidade de pensar a sua atuação profissional como futuro educador.

Como educador empenha-se em trabalhar o ensino de história a partir de “*novas linguagens, linguagens artísticas e poesia popular*”, elementos que estão relacionados com sua história de vida, pois muito antes de adentrar a universidade fazia algumas composições de músicas. Após entrar na universidade dedicou-se a produção de poesias de cordel que o levou a promover oficinas sobre cordel tanto na Universidade como em escolas públicas.

Na Universidade, José (26 anos) também fortalece sua identidade como negro a partir de uma rede de sociabilidade que construiu com os “*negos da residência*”, grupo de amigos do qual faz parte. Esse processo de identificação faz com que traga consigo, especialmente na estética, elementos que afirmam sua negritude, e o leva a orgulhar-se dela. Entre esses elementos estéticos tem-se o seu cabelo black power, o qual se orgulha em exibir não somente como forma de identificação enquanto negro, mas como forma de resistência. No relato do trecho que segue do diário de campo podemos perceber como esses processos costumam se apresentar no cotidiano desse sujeito:

Outro dia, na residência, enquanto nos organizávamos para o jantar no RU, José (26anos) decidiu desmanchar as mechas dos cachos do seu cabelo, fazendo um penteado black power. Saímos da residência em direção ao RU e nas proximidades do ginásio poliesportivo, nos encontramos com Cicero (26 anos) que já voltava do RU. Ao perceber o penteado de José (26 anos) comentou: “*Resistência negra!*”. José (26 anos), no momento, abriu um sorriso tímido e reafirmou a fala do amigo: “*Resistência negra!*” (Diário de campo).

Alguns aspectos acerca da identidade e da estética negra tornam-se importante nesse trecho do diário de campo, o primeiro é que como aponta Hall (2006), as identidades no tempo presente ou na modernidade tardia, não se constituem como algo fixo e imutável, mas sim como um descentradas, fragmentadas sendo fruto não somente da forma como nos identificamos, mas também das formas como somos representados e interpelados pelos outros acerca de nossas identidades, ou seja, elas são frutos de relações socioculturais. Desse modo, tomando a fala da Autora Nilma Lino Gomes apontamos que “a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/ racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2003, p. 171).

No que diz respeito especificamente a estética negra, o ao tomarmos como ponto de reflexão o pensamento da autora supracitada que em seu trabalho discute a identidade negra a partir do olhar da escola sobre o corpo negro, a mesma afirma que

Para essas pessoas, a experiência com o corpo negro e o cabelo crespo não se reduz ao espaço da família, das amizades, da militância ou dos relacionamentos amorosos. A escola aparece em vários depoimentos como um importante espaço no qual também se desenvolve o tenso processo de construção da identidade negra (GOMES, 2003, p.167).

Transplantando a afirmação para o espaço universitário e relacionando com os aspectos estéticos abordado na trajetória de José (26 anos) compreendemos que, a universidade também se constitui como um espaço de constituição dessa identidade em que os sujeitos através de sua estética criam um espaço de afirmação, ou seja, a valorização do corpo negro em seus vários aspectos. Corpo esse que devido a estrutura racista de nossa sociedade vem passando historicamente por processos de mutilação e negação. Acerca dessa violência racista para com o corpo negro a pesquisadora Neusa de Santos Souza reflete que

A violência racista do branco exerce-se, antes de mais nada, pela impiedosa tendência de destruir a identidade do sujeito negro. Este, através da internalização compulsória e brutal de um ideal de Ego branco, é obrigado a formular para si um projeto identificatório incompatível com as propriedades biológicas do seu corpo. Entre o Ego e seu Ideal cria-se, então, um fosso que o sujeito negro tenta transpor, as custas de sua possibilidade de felicidade, quando não de seu equilíbrio psíquico. (Santos, 1983, p.2-3).

Desse modo, a autora Nilma Lino Gomes quando trata dos relatos de pessoas negras nos salões étnicos, em que analisou a relação entre o cabelo crespo e o corpo negro tendo em vista suas implicações no âmbito da educacional, afirma que “somos sujeitos corpóreos e usamos o nosso corpo como linguagem, como forma de comunicação”(2003, p.173). Portanto, entendemos que quando José (26 anos) se apropria de mecanismo estéticos identitários como a exibição do cabelo *black power*, esse cabelo se constitui como objeto discursivo que expressa aspectos históricos tanto de opressão e negação que o corpo negro sofreu e sofre, como também de valorização cultural de reconhecimento de suas raízes africana. A estética se materializa em luta política de afirmação de sua identidade.

Antônio: “o poder negro” e a militância na universidade

“O poder negro!”. Anuncia o letreiro da camisa de Antônio (23 anos) ao trafegar em espaços diversos da universidade. Natural de Várzea Alegre, da cidade localizada no cariri cearense, onde era morador de “zona periférica”, Antônio (23 anos) advém de uma família pobre composta pelos pais e dois irmãos. A renda familiar se resume ao trabalho autônomo do pai como pedreiro e os ganhos que a sua mãe tem com o pequeno salão de beleza que criou em casa, onde trabalha fazendo escova, chapinha, entre outras atividades comuns em salões.

Em meio à realidade de jovem de periferia, não teve tanta cobrança dos seus pais com estudos, principalmente, a da mãe que sempre o ajudou, mas de quem nunca a ouviu falar coisas como: “*vamos fazer sua tarefa hoje*”. Considera que um dos fatores responsáveis por essa ausência de sua mãe é o fato de ela não ter tido acesso à educação escolar.

Na ausência desse incentivo familiar, “*matava aula*” para ficar na rua jogando bola com os amigos, ou simplesmente para sair com eles. Foi assim sua vida escolar na adolescência. No entanto, mesmo com as fugas da escola, Antônio (23 anos) gostava de estudar. Quando adentrou ao ensino médio, entre o primeiro e segundo ano, lhe veio o questionamento sobre “o que é que

eu vou fazer quando acabar isso daqui? ”. Esse questionamento lhe acompanhou até o terceiro ano do ensino médio, período em que decidiu que iria estudar em uma Universidade.

No mesmo período em que cursava o terceiro ano do ensino médio, se submeteu a uma seleção para participar de um cursinho grátis financiado pelo governo do Estado do Ceará, que seria ministrado na escola onde estudava. Para o ingresso no cursinho, escreveu uma redação na qual justificava o porquê deveria participar daquele curso, buscando destacar, em seu texto, a vontade de estudar e os problemas socioeconômicos com os quais vivia desde a infância. Nessa época, procurou conciliar as aulas da escola às aulas do cursinho.

Ao término do Ensino Médio, prestou seleção de vestibular para o curso de Geografia na Universidade Regional do Cariri (URCA) no qual foi aprovado, mas não efetuou a matrícula. Nesse mesmo ano começou a trabalhar de garçom o que o distanciou dos estudos. Contudo, uma de suas professoras ao vê-lo naquele emprego o chamou para conversar e o aconselhou a retornar aos estudos. *“Se não fosse essa conversa da professora... ela ter me pegado e ter me levado na escola e, “Vamos conversar! Vem aqui comigo! ”. Se não fosse essa conversa, eu acho que eu teria continuado trabalhando lá”,* explana. Após um ano trabalhando de garçom decidiu largar o emprego.

No ano de 2013 prestou vestibular para o curso de Sistema de Informação na Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN). Desistiu do curso depois de um ano, pois seu desejo era estudar em uma Universidade Pública. Junto a isso estava a incerteza se iria conseguir um emprego após a conclusão do curso para pagar o Programa de Financiamento Estudantil (FIES) fator que também colaborou para a desistência. Desistindo do curso, decidiu utilizar sua nota do ENEM para pleitear uma vaga na UFCG (câmpus de Cajazeira), no curso de Pedagogia, no qual foi aprovado.

Mesmo sem saber a localização da cidade de Cajazeiras e sem ter o total apoio dos pais, que achavam que ele desistiria do curso, como já tinha ocorrido anteriormente, largou tudo em sua cidade e começou sua trajetória como estudante em uma Universidade Pública, local no qual se identificou, principalmente em virtude da identificação que construiu com o curso e com a educação. *“Eu acho que meu lugar era aqui mesmo, sabe? Me encontrei, na verdade, na educação! Ser professor! No outro curso que eu fazia era tudo de forma mecânica, sabe!? Muitas vezes eu não gostava. Eu me identifiquei com a educação”.*

Com a possibilidade de concretização do desejo de adentrar no ensino superior público surgiu a dificuldade para permanecer na Universidade, pois precisava da garantia de moradia e alimentação, o que o levou a participar da seleção para as residências universitárias onde foi aceito.

Ao adentrar na residência construiu sua rede de amizades se tornando parte do grupo dos *“negos da residência”*, pois foi no contato com outros sujeitos, como também no acesso a discussões em sala de aula que Antônio (23 anos) foi se reconhecendo como negro. Antes, segundo relata, se identificava como *“moreno, moreninho, moreno claro, pardo”*. É também em meio a esse processo de identificação no qual estão correlacionados as experiências em grupo e o acesso a discussões teóricas em sala que Antônio (23 anos) se constrói como militante negro, ocasião em que reconhece a importância do estudo para construção de uma militância.

Eu não tinha a base teórica por trás da questão da militância porque a militância não se dá somente pela militância, é necessário ter uma fundamentação teórica, ter a base teórica. E a partir de estudos de leituras mesmo que eu fiz, em entrono do meu objetivo, de indicações eu pude ir me engajando. (Antônio, 23 anos).

A Universidade surge como a oportunidade de fortalecimento da militância negra. O acesso aos conhecimentos produzidos como embasamento teórico que sustenta as reivindicações da militância. Assim, a relação entre educação e lutas sociais tornam-se indispensáveis. A militância, portanto, se torna um dos fatores cruciais em seu percurso como aluno universitário negro, o motivando em suas publicações e estudos, como também o levou a se envolver com movimento estudantil tornando-o presidente do centro acadêmico do seu curso. Através dessa representatividade, tem buscado fomentar discussões no âmbito político que também estejam relacionadas às questões étnicorraciais, por compreender a importância do aspecto político na formação do pedagogo.

Então, eu vi que tanto a questão da nossa formação vai exigir várias áreas, a questão técnica, a questão científica, a questão humana e a política, todas vão estar envolvidas. E essa questão do centro acadêmico, eu vi que nosso curso estava sem representatividade, sem estudante pra representar o curso. E eu achei importante a gente reativar o espaço. Abrir o espaço, na verdade, pra haver esse diálogo, pra discutir também questões como a gente está idealizando, as questões étnicorraciais na Universidade (Antônio, 23 anos).

O olhar sobre a universidade como um espaço da formação integral dos sujeitos e não apenas de formação profissional, no sentido restrito da dimensão intelectual, parece contribuir para a percepção da ação política como uma experiência acadêmica. A indissociabilidade entre as dimensões formativas - técnica, científica, humana e política - parece levar Antônio (23 anos) a perceber a academia também como lugar da militância, tanto estudantil quanto negra e o movimento estudantil como campo de disputa representativa.

Para além da compreensão de que a formação inicial dos professores, ou melhor, a formação acadêmica, deva proporcionar ao(à)s graduando(a)s um arcabouço teórico que os possibilitem a realização de práticas educativas de enfrentamento ao preconceito racial e, conseqüentemente, a construção de uma escola não racista, Antônio (23 anos) sugere a própria trajetória acadêmica como possibilidade implementação dessa política, de ações de combate ao preconceito racial.

É nesse envolvimento com a militância negra e com a educação que Antônio (23 anos) continua sua jornada na Universidade, vislumbrando em sua atuação na escola, como educador, e na luta contra as formas de opressão que recai sobre a população negra brasileira.

A Universidade surge na trajetória de Antônio (23 anos) como o espaço/tempo da formação política, portanto, da atuação dos jovens como sujeitos políticos. O espaço do movimento estudantil, da representação estudantil, é visto por Antônio (23 anos) como a oportunidade de trazer as questões étnicas para o cotidiano acadêmico. A ocupação do lugar de “presidente do Centro Acadêmico” aparece como estratégia nesse sentido. Na última década, no campo das questões étnicorraciais, a representatividade, o lugar de fala, têm tomado centralidade a discussão nos espaços sociais de debate sobre as políticas identitárias. Vale ressaltar as décadas de invisibilidade dos sujeitos negros nos espaços de poder na sociedade brasileira. Em se tratando de espaços acadêmicos, nos quais a população negra foi historicamente excluída, a ocupação de espaços de representatividade surge como uma relevante estratégia de desconstrução dos lugares sociais que tomam a raça como determinante dos (não)pertencimentos.

De “*confusões*” a afirmações: as construções de Cícero

Cícero (26 anos) é aluno do curso de História e natural de Patos/PB, município localizado no Sertão Paraibano. Segundo ele, sua família tem uma organização nuclear, sendo composta por ele, duas irmãs, o pai, que é pedreiro, e a mãe, que trabalha nos afazeres domésticos, o que o leva a se reconhecer como pobre. Atualmente, o que ele gosta de fazer é estudar, de modo que não ver o estudo como uma obrigação imposta pela Universidade, mas por um “*gostar de estudar*”. Considera o curso de História como um divisor de águas na sua vida, ajudando-o a compreender diversas questões por ele vivenciadas antes de adentrar no ensino superior. Questões essas que define como “*uma confusão*”.

Ao rememorar as lembranças da vida escolar na infância e o percurso que fez até a adolescência, aciona o gatilho da “*confusão*” a qual não consegue expressar de forma clara em palavras, mas que possivelmente estava relacionada com a ausência de suporte por parte da escola durante a formação na educação básica.

Tais fatores se mostram nítidos em sua trajetória de vida, quando em 2009 prestou seleção de vestibular para Artes Cênicas na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em decorrência das “*confusões*” e medos vivenciados na experiência da vida escolar a “*universidade se tornou um negócio muito grande, assustador*”, fazendo-o desistir do sonho de ser ator. A desistência da universidade resultou em três anos afastado dos estudos e em mais confusões em sua vida, principalmente, pelo sentimento de culpa que carregava. Desse modo comenta que

Quando eu terminei o ensino médio passei três anos de interrupção pra depois vim pra UFCG. E nesses anos sempre me veio uma questão: Que porra! Você acaba se culpando, carrega uma culpa sozinho. A de que não marcou... porque não teve interesse meu. Aí a culpa não é compartilhada é só sua (Cícero, 26 anos).

O sentimento de culpa parece está relacionado principalmente às cobranças pelo fato de estar ficando mais velho e de não ter conseguido nem uma efetivação profissional, nem adentrar na universidade.

É em meio a essas várias cobranças que Cícero (26 anos), ao conversar com um amigo que estudava na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIC) em Cajazeiras, foi “*construindo um espaço imaginário*” da cidade. “*Pow, é um cenário ideal!*”. Esse “*ideal*” estava relacionado a necessidade de fuga, de distanciamento, para tentar entender a sua realidade em Patos. Nesse mesmo período tanto o seu amigo que morava em Cajazeiras como outros o incentivaram a cursar História, pois o viam com vocação para a área, principalmente, pelas conversas que compartilhavam. Algumas pessoas também afirmavam que ele tinha vocação para Jornalismo, pela forma como falava da sociedade, sendo que chegou a pesquisar sobre o curso, mas desistiu dessa possibilidade, optando por cursar História. “*Não! Eu vou para o curso de História! Vou cursar História*”.

Em dois mil e treze (2013), Cícero (26 anos) começa sua trajetória como estudante universitário e junto à felicidade, a “*confusão*” trazida da escola se refletia em sua dificuldade de compreender os assuntos abordados em sala. Mesmo assim, deu continuidade à sua trajetória de buscar se inserir efetivamente no espaço universitário. As necessidades estruturais e econômicas o levaram a tornar-se residente universitário.

Hoje, Cícero (26 anos) é aluno do curso de História e ao fazer esse movimento de rememorar sua história de vida antes da universidade e entendê-la como uma “*confusão*”, reconhece a

importância da universidade em proporcionar subsídios para conseguir analisar as “*confusões*” de sua vida e retirar a culpa de si próprio. Esse processo só foi possível, segundo ele, através dos conhecimentos proporcionados pela Universidade. Desse modo reflete o significado da universidade para sua vida:

Assim, eu me afirmei dentro da universidade! Eu me descobri dentro da universidade! Então a universidade sempre vai ser esse espaço de retorno a minha casa, seja em qual for a instituição, mas sempre que eu entrar numa universidade, sempre vou estar sendo recebido dentro da minha casa, porque foi aqui que eu me constituí. (Cícero, 26 anos).

Contudo a universidade também se tornou o local de lhe proporcionar novas confusões, principalmente as relacionadas a constituição de sua identidade, pois mesmo sendo morador do quarto 07 da residência e de compartilhar sua vivência como parte dos “*negos da residência*” não se reconhece como negro, sobretudo por não ter os traços fenotípicos que são usualmente utilizados para identificar uma pessoa como negra (Guimarães, 1995). Ao ser questionado durante as entrevistas sobre sua identidade étnica, Cícero (26 anos), nos trouxe a seguinte reflexão acerca da forma como se identificava:

Pra mim hoje é muito difícil né? Porque, por esses fatores, esses condicionantes da sociedade né? Eles foram me levando a entender que eu era pardo. Uma proximidade com indígena por causa de elementos presentes na minha família né? O que se conta pra mim sobre a história da família, mas, há uma dificuldade hoje pra mim numa identificação étnica justamente por isso, porque, entendo e compreendo esse termo pardo quase uma rejeição a uma cor e quase uma afirmação a outra e ao mesmo tempo também no meio de tantas discussões sobre etnia também eu tenho, não sei se a palavra é receio, mas não sei como fosse eu me identificar hoje como preto e como os grupos étnicos perceberiam essa minha afirmação preta. Então, eu não tenho hoje uma maturidade pra me identificar e isso se torna tão difícil quando você vai responder a algum questionário, a galera pede ali, trava mesmo assim, na hora de saber (Cícero, 26 anos).

Desse modo, ao analisarmos as percepções de Cícero (26 anos) acerca das confusões que permeiam seu processo de identificação entendemos que, ele se encontra em meio a um processo de ambivalência em que a única forma de se identificar como negro fica restrita a critérios ideológicos (Munanga, 2009). As confusões relacionadas a forma como se identifica ficam assim permeadas pelos discursos dos outros da forma como eles o percebem e o define.

Essa confusão também é parte do processo de desenvolvimento dos sujeitos na sociedade moderna em que como pontua (Woodward, 2014), estão passando por uma crise de identidade, ou seja, a relação dos sujeitos com as instituições que participam, no caso, família, instituições educacionais entre outras vem exercendo algum tipo de controle sobre a forma como ele tende a se identificar.

Educação, Etnia e Identidade: o que dizem as trajetórias de alunos negros

Considerando o cenário educacional brasileiro e a histórica exclusão da população pobre e negra dos espaços da educação escolar, é perceptível um avanço para a população negra no campo do pertencimento à escola e em especial, ao acesso à universidade, nesse início de século XXI. Ao observarmos os contextos sociais e econômicos desses jovens constatamos o baixo nível de escolaridade de seus pais e as precárias condições econômicas de suas famílias, no entanto,

apesar de uma vida marcada por limitações econômicas e do baixo acesso a bens culturais, esses jovens em algum momento da vida almejaram seguir uma trajetória escolar e ingressar na Universidade. Isso indica uma mudança cultural significativa, dadas às baixas possibilidades de êxito escolar nos contextos em que viviam.

Vale lembrar aqui que foi a proposta de luta do Movimento Negro Unificado (MNU) que adentrou importantes espaços sociais no decorrer do processo histórico brasileiro, principalmente, no final do século XX e início do século XXI. Entre esses lugares de luta podemos apontar os espaços voltados às políticas públicas educacionais, tendo em vista que a educação esteve e permanece nas pautas dos movimentos negros que constituíram a história do Brasil. Nesse sentido, compreendemos que o conjunto de propostas de lutas do movimento negro reverbera até o tempo presente, principalmente a partir do ano de 2003, época em que o consegue a partir de lutas no campo político, garantir a inserção socioeconômica e a valorização cultural do negro(a).

No âmbito dos espaços educacionais, em si tratando de jovens moradores de cidades do interior de estados do nordeste brasileiro, identificamos dois distanciamentos: o geográfico e o sociocultural. Isso porque o distanciamento das IES tanto se faz pela ausência de câmpus universitários em suas cidades de morada quanto pelo distanciamento sociocultural que poderiam tornar inviável o acesso a esse espaço. Esse último decorre do caráter elitista e segregador da educação escolar e, em especial, das IES na sociedade brasileira.

Um campo que tem avançado no sentido do enfrentamento desses distanciamentos tem sido as políticas afirmativas de inclusão, pois após a redemocratização do país, no Brasil

elaboram-se demandas, sistematizam-se proposições concretas que vão ganhar status de políticas públicas afirmativas no campo da educação, da cultura, da saúde, da assistência social etc.. Assim, as políticas voltam-se a produção de mecanismos legais de punição (criminalização do racismo); de ações de promoção da cultura e da história afro-brasileira, africana e indígena, entre outras (...) Dentre as políticas públicas de inclusão (de repressão ou promoção) posso destacar a criminalização do racismo; as políticas educacionais de cotas para negros nas Universidades; a proliferação de espaços institucionais (nas esferas municipais, estaduais e federal) de políticas públicas específicas a estes grupos sociais como indicadores de importantes avanços nas políticas públicas sociais de inclusão (JOCA, 2017).

Assim, há um avanço cultural alimentado pela perspectiva da educação como um direito fundamental a todos e todas. Talvez esse avanço no campo da cidadania seja um elemento determinante que faça com que jovens negros de cidades do interior do nordeste brasileiro sonhem e lutem para chegar à universidade, apesar dos desafios ainda presentes quando vislumbramos suas precárias condições materiais de vida.

No entanto, podemos perceber nas trajetórias aqui apresentadas que a universidade aparece como um divisor de águas no que diz respeito à identidade étnica dos jovens negros, ao autoreconhecimento como negro, o que sugere a invisibilidade e/ou ausência das questões étnicas no decorrer da vida escolar na educação básica desses sujeitos.

Ao fazermos um apanhado de pontos específicos do processo de formação educacional na vida desses sujeitos, percebemos que a educação básica não os possibilitou o acesso a uma organização curricular que contribuíssem efetivamente na construção das identidades negras desses sujeitos. Taís fatores, podemos aferir, decorrem principalmente da forma como o sistema educacional brasileiro foi historicamente construído, ou seja, a educação escolar em nosso aí está presa a ideia de uma homogeneização dos alunos(as), tendo em vista a não conceber esses

sujeitos como singulares, pertencentes a uma cultura e uma realidade social específica.

A autora Ana Canen (2000), ao problematizar as questões acerca da multiculturalidade, aponta a partir das visões de alguns autores, como a escola em meio ao desenvolvimento da sociedade neoliberal se volta para os processos de organização curricular que são preconizados por esse modelo de sociedade. De modo que, é preciso uma homogeneização dos saberes que devem ser ensinados, tendo em vista que tais necessidades são tão alinhadas a uma ideia de produtividade e qualidade, desconsiderando assim, as particularidades dos sujeitos e os saberes culturais que esses carregando consigo e que são parte importante nos processos de constituição de suas identidades.

É partindo dessas reflexões compreendemos que para os sujeitos desta pesquisa a educação básica não teve relevância no que diz respeito ao acesso a uma gama de artefatos culturais e problematizações que contribuíssem na constituição de suas identidades negras.

É em meio ao apogeu das vitórias que as propostas de lutas do movimento negro moderno, que sua política de identidade se populariza e adentra as universidades com mais intensidade, sendo apropriada pelos negros(as) que nelas se inserem e servindo como fator importante na construção de uma identidade politizada que faz com que esses sujeitos se reconheçam como negros(as) e busquem se apropriar dos conhecimentos que historicamente lhes foram negados.

Portanto, as identidades negras no tempo presente se estruturam a partir de um processo histórico de luta e valorização encampado pelos movimentos negros. É nesse processo que se insere o trabalho de politização da raça enquanto construto social que foi por muito tempo atribuído significados negativos. Junto a isso se soma a construção de uma identidade negra que é politizada, fator que está diretamente relacionado aos conhecimentos que os movimentos negros sistematicamente produziram.

Ao nos voltarmos para os percursos desses sujeitos no ensino superior conseguimos traçar alguns elementos que aponta para a importância da universidade no processo de constituição de suas identidades, como também de politização das mesmas. Para tanto, fazemos os seguintes apontamentos: os universitários negros não tiveram acesso ao ensino superior por meio das políticas de cotas raciais, de modo que isso nos leva a inferir que por não terem condições de constituírem suas identidades negras, no âmbito de suas formações na educação básica, os mesmo não utilizaram desse instrumento como forma de acesso a instituição universitária. Esse fator também nos leva a refletir que, a não problematização por parte da escola básica acerca dessas questões, contribuem para que muitos sujeitos negros, principalmente os advindos de camadas populares não tenham nem acesso a informações sobre esses artefatos jurídicos legais que obrigam as instituições educacionais a garantirem uma porcentagem de vagas destinadas a essa população.

Outro elemento de fundamental importância é que os sujeitos reconhecem que o acesso aos conhecimentos científicos sistematizados a cerca das questões que tratam sobre as populações negras na sociedade brasileira contribui de forma significativa na forma como esses sujeitos refletem sobre si e sobre suas condições como negros(as). Entretanto, fica explícito nas suas narrativas, que o acesso a esses conhecimentos no âmbito das atividades de ensino-aprendizagem acadêmicas parecem não serem suficientes para a construção de percursos de afirmação e/ou reconhecimento de suas identidades étnicas. Aliado a essa dimensão formal da vida acadêmica os espaços de sociabilidades, de formação política, de interação com os iguais,

da grupalidade que os fortalecem, surgem como relevantes em suas narrativas. É nessa dinâmica de ações não formais - nos grupos, nas conversas, nas discussões, nas trocas - vivenciadas nos espaços acadêmicos que universitários negros vão se afirmando e fortalecendo-se como negros. Vale ressaltar que essas experiências ocorrem à revelia da institucionalidade acadêmica e se constituem pela lógica da vida cotidiana.

Muitos ainda são os desafios ao processo de democratização das universidades brasileiras no que diz respeito às questões étnicorraciais, em especial, ao acesso à população negra à universidade. O pesquisador Henrique Cunha Junior, ao tecer uma crítica a construção histórica de segregação racial da universidade e ao analisar o panorama de como ela vinha se estruturando principalmente no âmbito da pesquisa, traz os seguintes questões:

Os programas favorecem quem em iniciação científica e artigos. Os pesquisadores vêm de ensino universitário noturno, que não dá a oportunidade de iniciação científica. As disciplinas de base dos temas pretendidos pelos pesquisadores negros não existem nas graduações. A única fonte de formação tem sido o próprio movimento negro. Os programas rejeitam pesquisadores militantes dos movimentos negros. Bancas de entrevista não conseguem superar a relação patroa/empregada existente nas nossas relações sociais cotidianas, tornando as entrevistas tensas, e as pesquisadoras negras antipáticas. Este fato ocorre mais entre as mulheres. Quem é antipático não entra. As negras “muito da exibida” não entram (JUNIOR, 2003, p.156).

Esse cenário aponta para desafios socioculturais na cultura acadêmica no que diz respeito às epistemologias e aos processos de subjetivação implementados. Constatamos uma necessária reconfiguração na implementação de discussões científicas, de maneira que vá ao encontro das necessidades de contribuir estratégias institucionais voltadas a politização de identidades negras, de modo a reafirmar o compromisso político e social da universidade. Apesar dos avanços, o favorecimento dessas discussões nos currículos formais das universidades se faz emergente, fomentado um maior empoderamento e autonomia dos sujeitos negros, à compreensão de suas condições como negros(as), levando-os a traçar estratégias mais organizadas na luta contra o racismo.

Ao questionar as bases democráticas da universidade, a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003) aponta como uma das questões centrais a necessidade de se reconhecer o papel histórico da população negra e suas contribuições em vários aspectos de nossa sociedade, principalmente no campo dos conhecimentos e dos saberes que os povos negros trouxeram para o nosso país. Desse modo, entendemos que, ao se propor discussões sobre os negros(as), e reconhecendo seu papel histórico e cultural nos currículos de formação acadêmica e na produção epistemológica, a universidade avança no caminho da democratização, trazendo importantes contribuições para a sociedade brasileira e para o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de universitários negros.

Algumas Considerações

Os resultados da pesquisa apontam que os jovens universitários negros percorreram caminhos marcados por questões étnicas e de classe desde a infância, apresentando-se como desafios enfrentados tanto na vida familiar e escolar quanto nos espaços da universidade. São trajetórias marcadas por medos, por frustrações, por idas e vindas, por recuos e por avanços. Marcadas por escolhas, mas também por imposições circunstanciais (a)diversas que surgem em

suas narrativas ora como “*confusões*”, ora como “*lutas*”.

As precárias condições materiais de vida nos contextos familiares e as fragilidades dos sistemas educacionais em seus municípios de morada surgem como obstáculos significativos em suas trajetórias escolares. Em suas narrativas não demonstram explicitamente a consciência das relações entre as questões de classe e as desigualdades étnicas, apesar de as percebermos nas curvas dos seus discursos.

As trajetórias dos jovens universitários negros no sertão paraibano e cearense apontam para um avanço no campo do sentimento de pertença aos espaços escolares e à universidade. A persistência desses jovens aos estudos sinaliza uma sutil e significativa transformação rumo à percepção da educação com um direito de todos e todas. A esses jovens, já foi permitido o direito de se ver na universidade e de lutar por esse sonho, de redirecionar os rumos mais prováveis da vida, apesar dos obstáculos a serem enfrentados no percurso de sua concretização. Dentre esses obstáculos identificamos os distanciamentos geográficos e culturais, entre suas realidades materiais de vida e o universo acadêmico. O acesso à universidade se fez possível em virtude da soma de elementos socioculturais que caracterizam os espaços/tempos vividos, como por exemplo, as lutas do MNU por políticas afirmativas de inclusão na educação e as ainda incipientes, e não menos importantes ações afirmativas educacionais implementadas nesse sentido.

A universidade, apesar de suas limitações e fragilidades, adquire, para esses jovens, uma singular relevância tanto na formação intelectual quanto política. Ela viabiliza o arcabouço epistêmico, no âmbito do acesso a conhecimentos diversos, inclusive sobre as questões étnicorraciais, mas sobretudo, ela possibilita a experiência do está junto, da grupalidade, contribuindo na construção e/ou no fortalecimento da identidade étnica e ressignificando os sentidos sobre o “eu” e o “nós”, na medida em que possibilita espaços/tempos de experiências coletivas entre iguais, neste caso, entre “*os negos da residência*”.

Referências

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19. Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 12 mai. 2019.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de pesquisa**. n. 111. dez. 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/43>. Acesso em: 23. abr. 2019.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n.24, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/248/showToc>. Acesso em: 09 abr. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no brasil. **Novos estudos**.n.43. nov.1994. Disponível em: <http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-43/>. Acesso em: 05 mai. 2019.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre

o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29,n.1.jan./jun.2003. Disponível em: <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/?cat=17&paged=2>. Acesso em: 12 mai. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JÚNIOR, Henrique Cunha. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica** (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 153-160.

JOCA, Alexandre Martins. **Políticas públicas de inclusão em questões étnicorraciais**. Congresso Internacional de jovens pesquisadores: Edição Brasil. V.1, 2018, ISSN 978-85-61702 -46 -5. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/revistas/joinbr/anais.php>. Acesso em: 13 mai. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Etnografia como prática e experiência. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgas/ha/index.php/pt/>. Acesso em: 09 abr. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos**. 3.ed. Autêntica: Belo Horizonte, 2009.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa Social: método e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica** (Org.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 43-54.

SOUZA, Neusa Santos. **Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe**. n. 11, 01 dez. |2012. ISSN 1981-3341. DOI 10.4000/pontourbe.300. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/300>. Acesso em: 09 abr. 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (Org.). Petrópolis: Vozes,



Geraldine Mendonça de Souza (UFF)

Pode o subalterno falar? Resolvi utilizar este questionamento de Gayatri Chakravorty Spivak (2010) para já apontar uma de minhas intenções, enquanto intelectual, que não é incorrer no problema de fazer do outro meu objeto. A busca não é *por falar por, mas falar com*. Desta forma, abrindo espaços para que o sujeito subalternizado possa ser ouvido, identificando e criando cenários de combate à própria subalternidade.

Possivelmente, a maioria de nós nunca se questionou sobre a questão. Porque antes de alcançar o direito à fala, teria o subalterno que desenvolver sua capacidade de pensar. E se Descartes tinha razão, por muito tempo os subalternizados não existiram. Parte de nossa sociedade ainda quer que seja assim.

Este trabalho é em primeira pessoa por uma questão básica, que aproveito para explicar através do mote “Você pode substituir mulheres negras como objeto de estudo por mulheres negras contando a sua própria história”²⁴¹. Me colocar na linha de frente nas páginas que seguem faz parte do trabalho de identificação da luta traçada pelos movimentos negros para assegurar uma educação de qualidade e não preconceituosa que contemple a sua comunidade e atue no sentido de romper com as barreiras visíveis e invisíveis do racismo.

Caminho com bell hooks – escritora, professora e intelectual insurgente – na ideia de uma educação transgressora, como uma prática de liberdade. E acredito que é este tipo de educação que vem sendo pleiteada e conquistada por negros ao longo da história do Brasil. E também que deveria ser esta educação como prática de liberdade o foco maior de todo docente. Uma educação que combata estereótipos, que vá além dos conteúdos, que seja inspiradora, enfim, uma prática de desenvolvimento da criticidade como meio de resistência. Considero que a professora e militante maranhense, Maria Raymunda Araújo²⁴², a Mundinha, foi e ainda é uma importante representação deste tipo de intelectual transgressor.

Para os negros, o lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista. Com efeito, foi nas escolas de ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.

[...] Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. (HOOKS, 2013, p. 10)

Acho válido trazer aqui como ocorreu meu encantamento por Mundinha. Sendo professora do Ensino Básico, constantemente sou questionada pelos meus alunos, principalmente as alunas, sobre onde estão as mulheres nas narrativas históricas, o que elas faziam enquanto determinado evento ocorria, ou, simplesmente, como era o modo de vida feminino em determinada época. Fato é que a historiografia veio deixando enormes lacunas nas narrativas e no imaginário de e sobre as mulheres, principalmente as mulheres negras.

241 Campanha do Grupo de Estudos e Pesquisas Intelectuais Negras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

242 Fundadora de Centro de Cultura Negra do Maranhão.

Ao iniciar o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) não havia ainda delimitado quem seria a minha companheira de pesquisa. Me recuso a chamá-la de objeto, de inerte e inanimada ela não tem nada. Foi cursando a matéria Pós-abolição, Interseccionalidade e feminismos no Ensino de História ministrada pela Prof.^a Dra. Giovana Xavier, através das leituras, discussões e trocas que tivemos em nossos encontros, que conheci esta personagem, Maria Raymunda Araújo, e me apaixonei por sua força, dedicação e trabalho. Mas, principalmente, por ser ela uma mulher negra. Estava eu escapando dos vícios de uma história única. Acho relevante frisar que não havia tido esta oportunidade de conhecer, ler e trabalhar autoras e personagens negras durante toda a graduação, cursada na Universidade Federal Fluminense entre 2006 e 2011.

A educação brasileira está longe do satisfatório, mas ao considerarmos a variável da racialidade as estatísticas se tornam ainda mais cruéis. Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves (2000) considera que a gravidade da situação educacional do país só pode ser devidamente acionada levando em consideração o fator geracional.

Ao entrar em contato com os dados apresentados pela pesquisa de Gonçalves, rapidamente minha própria vivência foi acionada. Nascida no fim dos anos 1980, tendo sangue direto de explorador e explorados, portugueses e escravizados, sou a primeira pessoa de minha família a alcançar e concluir o Ensino Superior. E a única a ter feito isso em uma Instituição Pública. Este dado pode até parecer sem valor. Mas não o é. Nem para minha família, nem para tantas outras.

É neste ponto que Luiz Alberto levanta seus questionamentos, “como avós analfabetos influenciaram a pouca escolarização de seus filhos, e como estes, apesar da pouca escolaridade, têm estimulado suas gerações futuras a terem êxito na escola” (GONÇALVES, 2000, p.325). Reconheço-me neste texto, assim como inúmeras famílias, taxadas como minorias, mas que representam, atualmente, 54% da população deste país.

Como um dos pontos principais é preciso entender o processo de luta para a conquista do direito do ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras e sua importância para uma educação ampla, libertária e transformadora, capaz de contribuir para a formação de uma sociedade que não esteja focada na manutenção de privilégios, mas na construção, e alcance, de direitos e oportunidades. Neste caminho, a atuação de Mundinha Araújo, escritora, pesquisadora e militante do movimento negro, e seu papel no desenvolvimento de ações na construção de uma história positivada e plural, que dê conta das questões negras é emblemática.

A lei 10639 sancionada em 2003 garante a obrigatoriedade do ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no currículo escolar dos ensinos fundamental e médio. Porém, muito antes da sanção da referida lei, Mundinha já desenvolvia um projeto no Maranhão que contemplava uma “nova” história da população negra, que tocava no modo de organização destes homens e mulheres no passado e também no presente, abordando temáticas e histórias silenciadas pelo racismo e pela colonialidade. A professora e militante tinha consciência da potência de seu ensino e sabia que era necessário lhe dar bases legais. Conseguiu o apoio do poder público para legitimar sua entrada nas escolas no início da década de 1980, e alguns anos depois, em razão da Constituinte, brigava para que esta prática se tornasse uma lei e alcançasse todo o território nacional. Sua prática não foi isolada, mas é muito representativa.

A escolarização no Brasil era um privilégio (e pensando nas atuais políticas públicas

propostas e implementadas no país, pode voltar a ser). Neste ponto Antonieta de Barros, primeira mulher negra eleita para o legislativo, e Mundinha encontram-se em suas práticas inovadoras, para a época, de levar a educação para as populações menos favorecidas e de abordar o conteúdo didático de uma forma diferenciada para que esta mesma população pudesse ver-se inserida como agente transformador e participante da História. Ambas perceberam a importância de inserir a população negra no contexto nacional e sabiam da necessidade de recorrer às instituições políticas para isso. Antonieta tornou-se deputada estadual por Santa Catarina, no primeiro pleito em que mulheres exerceram o direito ao voto e a candidatura, buscando atuar na luta pela valorização do magistério, da condição feminina e contra o preconceito racial. Mais uma vez, me choca e incomoda que eu só tenha entrado em contato com a figura de Antonieta após deixar a graduação e buscar preencher as lacunas de uma história silenciada.

A catarinense Antonieta de Barros dedicou toda a sua vida ao ensino da população carente e em busca do direito das mulheres. Ela não se contentou apenas com seu crescimento pessoal, já que mesmo de família humilde conseguiu frequentar a escola. Seu objetivo era que as populações carentes tivessem a mesma oportunidade, por isso abriu um curso voltado a formação desta população. Se nos dias de hoje, esta ainda é uma pauta difícil, é possível compreender o motivo de minha admiração ao imaginar que ela fez isso na primeira metade do século XX. Jarid Arraes (2017) a colocou no rol das *Heroínas Negras Brasileiras* e, em cordel, disse:

Pois não era só mulher
O que já era difícil
Era negra num passado
De racismo, de suplício
Bem pior que atualmente
E sem sucesso propício.

No ano de vinte e dois
Antonieta fundou
Um curso particular
Onde ela ensinou
Por toda a sua vida
Como muito acreditou.
[...]
Por inteira a sua vida
Viveu como educadora
Jornalista ou deputada
Se manteve ensinadora
Com lições educativas
E também libertadoras.

As palavras que usou
Espalhou pela nação
E com tudo semeou
A melhor revolução
Pelo espaço feminino
Pela sua Negra Ação. (ARRAES, 2017, p. 18 e 21)

Assim como Jarid, também uma intelectual negra, até à idade adulta, eu nunca tinha ouvido falar em figuras negras que houvessem tido uma contribuição expressiva, individualmente, para a nossa História, principalmente mulheres.

E para meu espanto, na busca por minhas origens afro-brasileiras, descobri que já

conhecia sim alguns expoentes de nossa cor. Machado de Assis, Gonçalves Dias, Mário de Andrade, Monteiro Lobato, Chiquinha Gonzaga, Nilo Peçanha, Virgínia Bicudo e outros. Todos estes tiveram sua origem e identidades negados, “tornando-se” brancos para que pudessem ser aceitos por nossa aristocrática sociedade.

Este processo de branqueamento e apagamento de nossas raízes, cultura e história, já serviriam para justificar a existência e necessidade da lei 10639/2003, que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática „História e Cultura Afro-Brasileira“. Após dezesseis anos desta lei ser sancionada, ainda existem pessoas ligadas ao processo de ensino/aprendizagem que ignoram seu conteúdo, e assim sua própria prática.

O cenário político brasileiro, no início do século XX, não se apresentava favorável a inserção da população negra em seu seio. Tanto a Revolução de 30 quanto o Estado Novo não suplantaram um regime democrático, pois o que vigorava no Brasil durante a Primeira República era uma política oligárquica e excludente, que atendia a seletos e autoritários grupos sociais, a elite aristocrática, o coronelismo. Importante destacar, que as defesas da imigração europeia para fins de branqueamento só foram deixadas de lado em decorrência do nazismo e da Segunda Guerra Mundial, porém ideias eugênicas já haviam se espalhado no imaginário brasileiro.

A virada institucional da luta pelas interlocuções sociais na educação ocorre a partir de 1990, obviamente, assegurada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, que permite enxergar e contemplar a pluralidade da sociedade brasileira, até então ignorada, garantindo a obrigatoriedade do ensino público e universal, prescrito no artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”.

Mas não podemos perder de vista que esta era uma pauta antiga, principalmente para os movimentos negros, mesmo antes do fim oficial da escravidão em 1888. Iniciativas de introduzir os negros no processo de escolarização surgem a partir da Lei 2040 de 28 de setembro de 1871, popularmente conhecida como Ventre Livre. Naquele contexto, diante da perspectiva de liberdade destas crianças passou a ser considerada a necessidade de “criação” das mesmas. Assim, por meio da redação do artigo 1 nos parágrafos 1º da referida lei, temos que “Os ditos filhos menores ficarão em poder o sob a autoridade dos senhores de suas mãis, os quaes terão obrigação de criar-os e tratar-os até a idade de oito annos completos”; e no 3º “Cabe tambem aos senhores criar e tratar os filhos que as filhas de suas escravas possam ter quando aquellas estiverem prestando serviços”.

Embora existisse uma lei que garantia educação para as crianças negras livres elas foram excluídas do processo de escolarização. Dessa maneira o Estado assistiu sem maiores interferências a precariedade educacional da população negra. Essas crianças permaneceram durante a sua infância sob o domínio dos seus senhores que não lhes proporcionaram uma educação que as integrasse a sociedade.

O Estado ao deixar as crianças negras e livres nas mãos dos senhores acaba condenando-as a mesma educação dispensada aos escravizados, uma educação guiada pelo trabalho exaustivo e castigos corporais. Homens, mulheres e crianças negras, livres, ou escravizadas, desprovidas economicamente, não puderam contar com o Estado para receberem uma estrutura que lhes permitissem acesso as práticas educacionais diferenciadas das que eram desenvolvidas no espaço privado. Podendo nos indicar o quanto a educação foi acionada como um importante

Wlamyra Albuquerque (2004) apresentou em sua pesquisa as tensões que ocorriam no pré-abolição, onde o número de negros escravizados encontrava-se em declínio graças inúmeras estratégias de negociação e resistência, e que o fim da escravidão já era algo esperado pelos senhores, pois “foi na montagem da difusa combinação entre possibilidades e limites da liberdade e cidadania dos negros que a sociedade oitocentista experimentou a gradativa desestruturação do escravismo” (ALBUQUERQUE, 2004, p. 90). Ela ainda explica como, erroneamente, o termo “vadio” acabou se relacionando aos ex-escravos graças ao vocabulário policial que via a mobilidade e autonomia adquirida pelos negros com desconfiança.

É sabido que a lei emancipatória de 1888 não se preocupou com o impacto que causaria na sociedade. Tão pouco a elite da época. O que se almejava era a abolição irrestrita e esta já estava assegurada. No mais, acreditava-se que uma adequação no vocabulário pudesse sanar futuros problemas e esconder o passado vergonhoso.

Esse processo de exclusão possui a Abolição como marco definidor entre os diferentes mecanismos de exclusão, primeiro a escravidão e depois o racismo. Logo, a história da escravidão para o MNU [Movimento Negro Unificado] é a história da estruturação da exclusão racial no Brasil. Após a Abolição, a elite brasileira apenas teria criado novos mecanismos para manter a exclusão dos negros. (A HISTÓRIA..., 2016)

Fato é que escravidão e cidadania eram, e ainda são, realidades jurídicas impossíveis de coexistir. Esperava a elite conseguir transbordar as práticas que regiam as relações escravocratas para a “nova” sociedade composta por negros livres e [para sempre] senhores. Nestas circunstâncias, não é estranhamento que o primeiro Código Civil Brasileiro só tenha sido promulgado em 1916.

Desaparecerão por uma vez, desaparecerão para sempre essas relações absurdas de senhor para escravo e de escravo para senhor, tão criminosamente mantidas por tantos anos! Riske-se dos dicionários e nunca mais se profira a palavra escravo [...]. Conserve-se a palavra senhor, porque exprime um tratamento decente que se dá ao cidadão, e porque não havendo a palavra escravo, não podem os vindouros ter ideia dessas relações absurdas. (Jornal Independente apud ALBUQUERQUE, 2004, p. 127)

De fato, o preconceito e a discriminação ganham novo fôlego no projeto de construção do estado nacional brasileiro, especialmente nas décadas que antecederam à abolição e os anos subsequentes. Um desses espaços em que aparece é na política migratória e sua ideia de embranquecimento da nação. Celso Furtado (1974), foi um dos que colaborou para a manutenção da ideia de inferioridade da população negra. Em seu famoso *Formação Econômica do Brasil*, Furtado afirma que a população escravizada, negra, possuía um “baixo nível mental” (FURTADO, 1974, p. 141).

Talvez inconscientemente, percebo que este aspecto se mantém presente em nossa formação escolar e acadêmica. Ao não tratar dos sujeitos históricos negros, nem como bibliografia de referência e nem como personagens, a História os mantém como seres inferiores e silenciados.

Integrante do grupo convocado pela UNESCO, em 1949, para realizar estudos afim de

implementar um programa de combate ao racismo, o sociólogo baiano Luiz de Aguiar Costa Pinto suscitou questionamentos quanto a aplicabilidade do conceito de raça para a apreensão das desigualdades existentes no mundo. Ele caracterizava a discriminação racial como uma manifestação das disparidades políticas e econômicas. Para Costa Pinto a hierarquização racial estava intrinsecamente ligada ao poder imperialista, e consequentemente a sociedade de classes.

Aceitar a ideia de irracionalidade, ratificada por Furtado, é desqualificar o caráter racista e segregacionista adotado pela política brasileira no pós-abolição, que restringiu a possibilidade de mobilidade profissional e ascensão social da população negra, principalmente através da política imigrantista europeia.

Nem a Lei da Abolição, 13 de maio de 1888, nem a Proclamação da República, em 1889, foram capazes de expandir os direitos políticos e civis de forma igualitária a toda a população. Ao longo dos anos, tímidas conquistas vêm sendo alcançadas por meio da organização e mobilização de grupos sociais, muitos deles negros. Mesmo assim, apesar da relevância das demandas implementadas, faz-se necessário o questionamento sobre a efetiva implantação destas conquistas no cotidiano. Como o fato da lei 10639 ter sido sancionada em 2003 e eu, ao terminar minha graduação em 2011, curso que incluía o grau de licenciatura, não ter qualquer noção de sua existência e nem ter usufruído das mudanças propostas na redação da referida lei.

A histórica prática de impedir que a população negra alcançasse o letramento, e consequente escolarização, criou um fosso social estruturante na sociedade brasileira, estabelecendo os privilégios que a população branca se arroga até hoje, ao desqualificar a luta dos movimentos negros e ao negar o próprio racismo. Para haver privilégios é necessário que alguém tenha seus direitos cerceados. Para que este cenário se modifique é necessário que o lado privilegiado se dê conta de sua condição. E mais, que busque alterá-la. Este processo se dá através do enfrentamento e do diálogo, por isso faz-se tão necessário o acesso da população negra a educação como porta de entrada para todos os setores da sociedade.

Desde o início do século XX, os movimentos negros brasileiros, em variadas formas de organização, viam na educação uma de suas principais bandeiras. Seria ela um importante caminho para equiparar brancos e negros no mercado de trabalho; pela ascensão social e integração; e pela conscientização de sua história, valores e cultura. Ainda que as irmandades existentes no período escravocrata não tenham contribuído para uma escolarização dos negros, elas permitiram uma preservação das tradições africanas, que auxiliaram na formação da identidade desta população no pós-abolição. Ainda em 1926, foi fundado o Centro Cívico Palmares com o objetivo de unir os negros para uma luta de reivindicações frente aos governos. Já havia a consciência sobre a necessidade de articulação dos movimentos negros frente a reivindicações no âmbito da política, perpassando por avanços e conquistas no legislativo. É possível perceber que o agenciamento e a luta pelo reconhecimento e integração da população negra no cenário nacional perpassa todo o século XX, sendo a aprovação da lei 10639/2003 uma culminância desta bandeira.

Este ano a referida lei completa dezesseis anos, porém a Prof^a. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, que integrou a comissão responsável por elaborar o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para as diretrizes curriculares para a reeducação das relações etnicorraciais, ressalta que a preocupação dos docentes neste sentido aumentou, mas ainda segue dependendo de iniciativas individuais. Indicada por parte do movimento negro para fazer parte do CNE, Petronilha lembra que em 2002 já havia uma pressão para que o órgão trabalhasse

neste sentido.

Em discussão com o movimento negro, se havia concluído que, para reeducar as relações etnicorraciais de forma a combater o racismo, seria necessário conhecer, estudar, aprender sobre a história e cultura dos povos que vieram da África e sobre a história e cultura que produzem seus descendentes.

Então, em novembro de 2002, começamos a trabalhar neste sentido. Fizemos questionários, conversamos e consultamos pessoas, instituições, ativistas do movimento negro, comunidades negras, conselhos de educação estaduais e municipais, secretarias de Educação, professores negros e não-negros, e assim por diante. Quando a Lei 10.639 foi promulgada, já havia um movimento para que se trabalhasse a educação étnico-racial a partir do conhecimento da história e da cultura afro-brasileira e africana. [...]

Mas a lei foi construída durante anos por demanda do movimento social e também do movimento indígena. Ao longo do século 20, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso. (SILVA *apud* PINA)

“Na realidade, quando falamos em educação o mais adequado seria buscar nas ações de pessoas, grupos ou instituições indícios de que tem a capacidade de alterar o comportamento de outrem em uma dada direção” (GONÇALVES, 2000, p. 334). É neste sentido que vou ao encontro de Mundinha Araújo. Jornalista de formação, Mundinha se tornou professora, ativista e importante pesquisadora sobre a história do negro. Além da fundação do Centro de Cultura Negra (CCN) do Maranhão (1979), auxiliou na criação do Bloco afro *Akomabu* (1984), coordenou o “Mapeamento Cultural dos Povoados de Alcântara” (1985-87), conta com publicações acerca de suas pesquisas – as comunidades de Alcântara; Negro Cosme; Balaiada – e dirigiu o Arquivo Público do Maranhão entre 1991 e 2003. A intelectual e militante resistiu a vaias e ao preconceito escancarado por ter adotado uma estética negra nos anos 1960, após entrar em contato com os ideais de Angela Davis e dos Panteras Negras, Mundinha buscou criar e difundir uma história que se preocupasse também em mostrar a beleza do ser negro, como parte integrante e fundamental da história do Brasil.

Ela não representa, de forma alguma, uma tentativa isolada de incentivar e positivar a educação e o ensino para a população negra, mas foi, e ainda é, uma importante militante que atuou para construir uma história mais plural, que pudesse apresentar os diferentes matizes e trajetórias dos africanos e dos afro-brasileiros. Buscando, através da educação, reverter a realidade de desigualdade vivida, mostrando que ao longo da história a população negra sempre buscou mecanismos para uma libertação definitiva. Mundinha é para mim um exemplo. Uma história que eu gostaria de ter conhecido mais cedo. Uma intelectual que me faz enxergar minhas múltiplas capacidades enquanto mulher e negra.

A subordinação sexista e racista na vida das mulheres negras obscurece obras das nossas intelectuais, atuando em paralelo aos estereótipos socialmente construído da mulher “só corpo, sem mente”. A insistência cultural com a aceitação dos papéis historicamente sistematizado talvez seja um dos entraves para a visibilização das produções intelectuais negras, contudo, a maior deles é sem dúvida a apropriação dos valores pelas mulheres negras. (SOUZA, 2017, p. 39)

Minha identificação com Mundinha justifica-se não só pelo seu trabalho para a causa da educação da população negra, mas por ser ela uma figura feminina. Isto torna o seu trabalho

mais desafiador, uma vez que precisa se articular não só contra o racismo, mas também contra o machismo. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67).

Nilma Lino Gomes (2012), na pesquisa intitulada *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnicorraciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003*, revelou, entre outras coisas, que: Segundo os profissionais da escola que estavam à frente das práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a Lei 10.639/2003 deu legitimidade ao trabalho que já vinha sendo realizado, muitas vezes de forma isolada e antes mesmo da sanção da referida Lei; As escolas inseridas num contexto mais afirmativo e com processos mais democráticos de gestão revelaram-se realizadoras de práticas de Educação das Relações Étnico-Raciais envolventes, mais enraizadas e sustentáveis.

Em 1997, a autora já apontava cinco contribuições do movimento negro para o pensamento educacional: 1) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; 2) ênfase no processo de resistência negra através da história; 3) a exigência do reconhecimento de que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros no Brasil; 4) a consideração da remota necessidade de aceitar mais formalmente, a existência de diferentes identidades que são formadas nas relações sociais, e daí a importância da formação dos professores para atuarem na realidade das nossas escolas; 5) a reflexão sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não somente o acesso a educação, mas também, a permanência digna na escola e o êxito escolar dos alunos de diferentes origens raciais.

O poder público vem implementando reformas no ensino, sendo algumas delas por meio de medidas provisórias, de modo não democrático, além de organizações conservadoras e neoliberais estarem promovendo uma “caça às bruxas” entre os docentes que possuem práticas que combatam os diversos tipos de preconceito e foquem na inclusão das minorias sociais. Estamos vivendo um retrocesso nas conquistas civis e sociais, que perpassam o sistema educacional. Reforma de modalidades de ensino sem consulta prévia a comunidade escolar, ideias em torno do projeto “Escola sem partido”²⁴³ e outros pontos nevrálgicos que visam retirar do professor a sua capacidade de intelectual-transformador (GIROUX, 1997). Ao tornar e tratar o docente como uma peça técnica, instrumental, no processo de ensino/aprendizagem, este se vê esvaziado de sua intelectualidade e da capacidade de contribuição para que os cidadãos se tornem reflexivos e ativos. Daí a importância de historicizar a demanda por um currículo escolar que contemple o Ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Algumas temáticas que competem a cultura afrodescendente ainda possuem abordagem traumática em sala de aula, principalmente no que compete assuntos sobre a religiosidade de matriz africana.

A escolarização ampla e universal é uma conquista recente, que só foi assegurada pela Constituição Federal de 1988, como verificado nos artigos 206 e 208.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições

243 O “Escola sem partido” busca combater o que chama de “doutrinação ideológica” nas salas de aula, o que vai contra o artigo 206 da Constituição Federal de 1988 que garante a pluralidade de ideias no ambiente de ensino.

públicas e privadas de ensino;

IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. (CRFB, p. 121-122)

Como é possível perceber, esta conquista é muito recente, principalmente quando pensamos nos séculos de dominação portuguesa e exploração escravocrata. Se não havia legislação que assegurasse o ensino a todos, que subterfúgios a população negra teria utilizado para ter acesso a ele? A igualdade universal republicana precisa ser encarada como meta programática e não como princípio constitutivo.

Henry Giroux, em suas reflexões, considera os docentes como pessoas especiais capazes de se dedicar aos valores do intelecto e de fomentar a mesma criticidade nos jovens, na busca por uma sociedade livre e democrática. Para isso, o pedagógico deve se politizar, e a política percorrer o sentido inverso.

Como tal, o ponto de partida desses intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos. (GIROUX, 1997, p. 163)

É preciso, assim, enxergar a escola não como uma ilha apartada da realidade socioeconômica que a envolve, mas como reprodutora e mantenedora das seleções e exclusões promovidas em macro pela cultura. Tendo isto em mente, não é só o professor que não é neutro, a escola também não o é. Esta suposta imparcialidade e neutralidade é impossível uma vez que toda atividade humana envolve algum nível de pensamento, mesmo quando a prática já tenha se tornado rotineira.

[...] a ausência de memórias e histórias de determinado grupo nas escolas dificulta as construções identitárias positivas pelos indivíduos deste grupo, a presença hegemônica de memórias e histórias de um grupo específico pode suscitar a construção de identidades que alimentem um sentimento de superioridade em relação aos outros grupos sub-representados nos currículos [escolares]. (PEREIRA, 2016, p. 64)

Com isso em mente, as lacunas de minha graduação, que cheguei a supor pudessem ser “inconscientes”, são fruto de um projeto de educação que visa manter as minorias sociais

apartadas do processo de construção histórica ao lhes negar a voz e a representatividade.

Tal invisibilidade, pois, não é ingênua. Ao contrário, explicita outras faces do racismo e do sexismo vividos por intelectuais negras. As trajetórias de mulheres negras não negam que quase não há motivação para o exercício da intelectualidade, por isso a pouca escolha delas por esse trabalho. Consta-se que tornar-se intelectual deve ser uma conquista e dimensão para poucos, haja vista, por exemplo, a predominância masculina nesse exercício. Prova disso é que, nas rodas de discussões sobre intelectualidade, pouco aparece a dimensão de gênero e muito menos ainda estudos sobre intelectuais negras. (SANTIAGO, 2017, p. 59)

A ideia da convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos não se comprova no cotidiano. A população negra permanece sobre estigma de inferior e incapaz, ainda que o artigo 5º da Constituição assegure a igualdade de todos perante a lei, enxergo que na prática as oportunidades não se apresentam de forma igualitária o que torna a mobilização dos movimentos negros para a criação e implementação de leis reparatórias uma pauta atual e necessária.

A linha do politicamente correto, hoje, serve para passar por cima de pontos sensíveis e evitar trazer à baila assuntos necessários e existentes, como o racismo. A intelectualidade brasileira [a elite], até meados do século XX, tinha seu pensamento permeado pela raça, a construção de uma nação composta majoritariamente por afrodescendentes colocava-se como um dilema.

O pensamento social brasileiro se arroga o domínio sobre a evolução da questão racial. Essa confiança só foi abalada pela política de ações afirmativas. A partir delas, a intelectualidade, grosso modo, se omitiu, evitando o confronto direto, contra ou a favor. Em busca de uma paz social imaginária, a tal democracia racial, postergou-se a discussão nacional sobre o racismo, ignorando as desigualdades geradas por ele. Ao omitir do pensamento social as desigualdades raciais, a intelectualidade brasileira “perde o controle” sobre a temática, que por muito tempo só foi acionada pelos movimentos negros, frente às elites. A partir da Conferência de Durban, 2001, alianças entre movimentos negros e sociais, setores governamentais, acadêmicos, mídia (ainda que parcamente) buscam dar visibilidade as questões raciais, porém visando apenas a materialidade do racismo, relegando suas dimensões históricas e simbólicas.

Essas mesmas dimensões históricas e simbólicas só são possíveis de serem alcançadas ao retirar-se o discurso único, o do europeu, o do homem branco. Tendo a dimensão de que mesmo com a abolição, a população negra encontrava-se alijada dos direitos políticos e civis, tendo que batalhar para fazer com que estes lhe valessem. E que o acesso à educação era a principal forma de mobilidade social. Mas que também não pode ser qualquer educação, necessita ser uma que reconheça os negros como parte integrante e fundamental da História deste país, devolvendo-os a humanidade e a ancestralidade.

Reconhecendo minha identidade de professora intelectual da educação básica e ex-aluna de uma graduação na qual não me senti acolhida e representada, acredito não ser este um momento de divisão. A educação é um campo de resistência. Precisamos integrar as práticas escolares ao meio social e demonstrar por meio da história, vivência e conquistas que os direitos desfrutados em nossa frágil democracia são resultado de lutas, mobilizações e tomada de consciência. Pontos que Mundinha vem tentando acionar desde o início dos anos 1980. Acredito que, quanto mais amplo e plural for o ensino, mais consciente, reflexiva e crítica será a sociedade.

Como o teórico social italiano, Antônio Gramsci, [Paulo] Freire redefine a categoria

de intelectual e argumenta que todos os homens e mulheres são intelectuais. Isto é, independentemente de sua função social e econômica, todos os seres humanos atuam como intelectuais ao constantemente interpretar e dar significado a seu mundo e ao participar de uma concepção de mundo particular. (GIROUX, 1997, p. 154)

Este trabalho, para além de percorrer e traçar algumas iniciativas dos movimentos negros para garantir o acesso a educação e se ver contemplado por ela em suas temáticas, busca demonstrar o quanto esta luta é atual e contínua e que somos todos atores neste cenário onde o flerte com o medievalismo nos faz temer as nossas possibilidades de futuro.

Este trabalho nasceu de uma admiração e de um incômodo. Passei a graduação vendo professores, literalmente, abraçarem livros de autores – homens, só para reforçar – europeus e venerá-los como se fossem verdadeiras relíquias. Não recrimino, mas nunca me reconheci neste contexto. Minha paixão pela História nasceu com o *tsé-tsé*²⁴⁴, quando compreendi que esta matéria falava sobre coisas reais e bem mais próximas do que eu imaginava. Este fato ocorreu no 2º ano do Ensino Fundamental, quando a professora Terezinha nos contava sobre a colonização portuguesa. Até então eu seguia a senso comum, achava que a História era decorar um monte de datas e nomes, a partir do *tsé-tsé* eu entendi que era muito mais do que isso, e que decorar era tudo que eu não precisava fazer. As narrativas históricas retratavam pessoas cheias de paixões e dores, conflitos, vitórias e desafios... Deste momento em diante, minha meta passou a ser contar histórias que também me significassem. A história da minha gente e, nada melhor que, fazê-lo na companhia de mulheres fortes, inovadoras, corajosas e, infelizmente, em sua maioria ignoradas pela sociedade, as Intelectuais Negras.

Foi em contato com elas, seus pensamentos e práticas, que me vi representada e acolhida. Foi na aula de uma delas, Giovana Xavier, que encontrei Mundinha Araújo. Foi lendo uma delas, Conceição Evaristo, que descobri que minhas escrevivências importam e que minha prática docente possui minha assinatura, afinal sou eu uma autora. Foi com a própria Mundinha que entendi o poder de uma educação voltada para a consciência racial e, então, me vi amparada e estimulada. Muitas outras influências de mulheres negras perpassam meu caminho, impossível nominar todas neste trabalho.

A população negra precisa ver-se na História, mas não como o objeto inanimado ou o selvagem escravizado. É preciso falar de sua riqueza, cultura, influências, luta, mobilização, resistência, enfim, de sua agência. Mesmo hoje que este direito é resguardado pela aprovação da lei 10639/03, ainda encontra resistência devido ao racismo institucional e estrutural e ao fundamentalismo religioso.

Bibliografia

ALBUQUERQUE, Wlamyra Ribeiro de. **A exaltação das diferenças: raça, cultura e cidadania negra** (Bahia, 1880-1900). Tese. Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

244 *Tsé-tsé* é o nome popular, de origem banto, dado a moscas que transmitem o tripanossoma causador da doença do sono.

ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1974.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. "A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro". In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção (orgs.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil – Expressões do Movimento Negro**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

_____. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei no 10.639/03**. Brasília: MEC; UNESCO, 2012.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. "Negros e educação no Brasil". In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-346.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

PEREIRA, Amílcar Araújo. "Histórias do Movimento Negro e as lutas por educação no Brasil Republicano". In: XAVIER, Giovana (org.). **Histórias da Escravidão e do Pós-abolição para as escolas**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. p. 51-65.

OLIVEIRA, Arlete dos Santos. **Mulheres Negras e Educadoras: de amas-de-leite a professoras**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTIAGO, Ana Rita. "Intelectuais Negras: Entre a invisibilidade e a resistência". In: SANTIAGO, Ana Rita; et al. (orgs.). **Descolonização do conhecimento no contexto afrobrasileiro**. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p.55-66.

SOUZA, Grace Kelly Silva Sobral. **Mulheres negras e relações de gênero: narrativas de construção da identidade de mulheres negras participantes do Bloco Afro Akomabu do Centro de Cultura Negra do Maranhão**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

A HISTÓRIA e a identidade negra nas fontes primárias do MNU. In **Congresso Internacional de História**. Jataí - GO, set - 2016. Acesso em 20/01/2018. <http://www.congressohistoriajatai.org/2016/resources/anais/6/1453348086_

ARQUIVO_publicacao2.pdf>.

BRASIL. Câmara da Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 2012. 35ªed.

PINA, Rute. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Acesso em 14/01/2018. <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africaainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>>.

Introdução

Este artigo objetiva construir uma narrativa autobiográfica, visando articular questões sociais, quais sejam: Cotas, Identidade Racial e Permanência Estudantil. Através da noção de autobiografia, pretendo discutir o modo como um corpo como o meu foi continuamente interpretado por diferentes espaços sociais em que ocupei. Demonstro quais foram as racializações que este corpo sofreu e, por fim, como a construção de minha identidade negra encontra-se perpassada pela criação e manutenção das cotas raciais em universidades públicas.

Como explorado por Pollack e Heinich (1986), a abordagem biográfica é um espaço discursivo que permite a reconstituição de identidades. Os autores exploram como as identidades individuais estão conectadas a um processo sócio-histórico-cultural. Ao levar em consideração tal ponderação de Pollack e Heinich, pretendo elaborar um resgate histórico para entender os processos sociais que incentivam pessoas negras a não se assumirem enquanto negras, e, assim, perseguirem um ideal de embranquecimento – discute-se, desta forma, um certo modelo de Estado-nação brasileiro.

Segundo Costa (2015): “o relato de vida pode ser considerado como o condensado de uma história social individual, suscetível de múltiplos modos de exposição em função do contexto em que esteja inserido.” Para o presente artigo, este exercício demanda uma construção narrativa que leve em conta múltiplos contextos, desbravando as diferentes racializações pelas quais passei; com esse intuito, irei narrar três espaços diferentes de minha trajetória escolar: o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior.

Ao recuperar essa trajetória biográfica, tenho plena convicção de que não estarei narrando a totalidade das relações que estabeleci entre esses três diferentes contextos da minha vida. Dessa maneira, admito que o que fiz ao longo do texto, foi estabelecer certa coerência entre os acontecimentos mais significativos. Além disso, escrever na primeira pessoa dentro de uma academia que reproduziu a exclusão de narrativas negras é importante, pois coloca em evidência o ponto de vista do protagonismo de outras histórias, de outras perspectivas e de outros interlocutores. A autobiografia pode se colocar enquanto uma ferramenta efetiva para entender e dimensionar as múltiplas opressões que corpos negros precisam enfrentar para que possam se empoderar²⁴⁵ e fazer frente à branquitude; processo esse que seria mais difícil de ser realizado se estivesse sendo estudado por uma terceira perspectiva, ou seja, a de um sociólogo branco, por exemplo. Como afirma Gonzalez (1984. p.223):

E o risco que assumimos aqui é o do ato de falar com todas as implicações.
Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (infans é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos

245 O conceito de empoderamento é um instrumento de emancipação política e social. Para maiores explicações sobre o termo “empoderamento”, ver: Berth, Joice - O que é empoderamento? (2018).

adultos) que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.

A aplicação da Lei de Cotas gerou uma maior entrada²⁴⁶ de pessoas negras e indígenas nas universidades²⁴⁷, fazendo com que “aqueles” (fabricados socialmente como “outros”) que sempre foram objetos de estudo, isto é, negros e indígenas, não obstante, povos escravizados e colonizados, ocupem também a posição de pesquisador - e por que não, pesquisador de si mesmos? A dimensão da miscigenação no Brasil e o encorajamento de que negros de pele clara se classifiquem como “pardo”, silenciando suas origens negras em nome do embranquecimento, faz com que a identidade negra seja construída por si e não pelo outro, como é o caso de negros de pele preta, que têm sua identidade negra apontada e reforçada diariamente. Começo discutindo a questão do conceito de raça.

A importância de pensar o conceito de Raça.

O mundo social está ligado a um universo simbólico que o utiliza para dar significado e sentido. A partir disso, discuto raça não enquanto fator biológico, mas, sim, enquanto uma construção social na qual pessoas de pele preta carregam os signos de inferioridade em relação às pessoas de pele mais clara. As elites coloniais desenvolveram uma ciência que legitimava a escravidão de povos negros e amarelos por uma suposta inferioridade ao homem branco e europeu (GUIMARÃES, 2003).

Pensar a sociedade brasileira e suas relações sociais na contemporaneidade significa refletir uma sociedade na qual o branco, o europeu e o colonial foram definidos como o *ethos* de reprodução social e, atrelados a esse modo de existir, está a configuração da Branquitude. Nossa classificação racial resulta do encorajamento e do reconhecimento da miscigenação em que os “traços físicos (especialmente a cor de pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios) das categorias não brancas normalmente possuem conotações negativas” (TELLES, 2003, p. 104).

Discutir a branquitude no Brasil, portanto, significa perpassar por diversas pessoas, instituições e violências, as quais cada uma delas desempenha um papel diferente na urdidura de opressões que compõem a marginalização do corpo negro na sociedade brasileira - seja ela a linguagem (FANON, 2008), a cultura hegemônica (PESAVENTO, 2001), o Estado (SANTOS, 2016) ou a escravidão (MBEMBE, 2003). Cada uma dessas clivagens político-morais, desde a criação da analfabetização do negro até a não reparação histórica pela escravidão, desempenha um obstáculo diferente ao sujeito negro no que tange a sua emancipação e auto-afirmação de sua identidade.

Tomando a sociedade brasileira a partir do tripé formado pelo colorismo, pela ideologia do embranquecimento e pela democracia racial, temos um racismo que se reproduz sob o manto da igualdade entre brancos e negros e de oportunidades entre esses dois grupos raciais, colocando sob a perspectiva individual de cada negro²⁴⁸ a culpa por fazer parte de uma sociedade que gera

246 O percentual de pretos e pardos que concluíram a graduação cresceu de 2,2%, em 2000, para 9,3% em 2017. Notícia disponível em: < <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-05/cotas-foram-revolucao-silenciosa-no-brasil-afirma-especialista>>. Acesso em: 14/05/2019

247 Para maiores informações sobre a implementação da lei de cotas raciais, ver: Munanga, K. (2007). Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas.

248 Como mostrado por Rego et al (2003), existe um predomínio da visão liberal na sociedade brasileira, que conduziu à histórica culpabilização dos pobres pelo seu insucesso em conseguir ascender socialmente e passar a

uma população negra que carrega os números de serem os menos escolarizados, os que vivem nas áreas com menores números de I.DH, os mais pobres²⁴⁹ e os que mais são mortos.

A constituição histórica da mestiçagem

Para entender a porosidade que negros de pele clara têm com relação à branquitude, é importante realizar um resgate histórico para entender a constituição e as representações que existem ao redor do negro de pele clara.

A elite pensante do país constituiu e incentivou a entrada de imigrantes europeus brancos para o Brasil e tolerava os estupros sistemáticos de africanas escravizadas e mulheres indígenas por homens brancos para anular a superioridade numérica do negro e para alienar seus descendentes, ou seja, afastá-los de uma identidade negra. Isso evitaria os prováveis conflitos raciais conhecidos em outros países, por um lado, e, por outro, garantiria o comando do País ao segmento branco, evitando uma possível revolta como a que ocorreu no Haiti (MUNANGA, 2004).

A criação desse não-lugar do pardo, seja ele o Mameluco (formado pela união entre brancos e indígenas) ou o Mulato (formado pela união entre negros e brancos) foi incentivado pois: “os senhores de escravos foram obrigados a criar grupos intermediários livres de mestiços para ficarem entre eles e os escravos, pois havia certas funções econômicas essenciais para as quais não havia brancos disponíveis” (HARRIS, 1967. p.117):

E as funções e diferenças sociais entre pretos e mulatos perpassam por uma população mulata que constituiu o contingente mais numeroso de homens livres, se comparado com os pretos. Por exemplo, em Itapetininga, no Estado de São Paulo, apenas 4% dos mulatos eram escravos contra 95% de pretos, em 1799 (NOGUEIRA, 1955).

É importante resgatar, aqui, as noções de que o negro, nessa época, significava uma propriedade, um objeto que estava a mercê das vontades de seu dono, um sujeito sem corpo, antepassados, nomes ou bens próprios, que chegaram no Brasil como peças, coisa e propriedade (SCHWARCZ, 1996); ; sendo assim, essa construção de que o mulato poderia servir aos homens brancos, serem livres e eventualmente serem absorvidos no mundo da branquitude, se apresenta como um caminho pelo qual é necessário abandonar uma identidade negra e perseguir os padrões estabelecidos pela branquitude, constituindo, por exemplo, o Mameluco como capitão sanguíneo e truculento a serviço dos bandeirantes, e o mulato, capitão-do-mato e terrível perseguidor dos escravos foragidos (VIANA, 1920).

Como mostra discute Munanga (2004. p.71):

Essa tentativa do mestiço em ter uma posição específica na sociedade é provisória e ilusória, porque o branco superior, de classe alta, o repele. E como, por sua vez, ele foge dos negros e índios das classes inferiores, acaba numa situação social indefinida e torna-se um desclassificado permanente na sociedade colonial.

Esses processos históricos evidenciam que foram numerosas as tentativas da elite branca brasileira de desvencilhar mulatos e mamelucos de suas identidades originárias, fazendo com que adquirir bens de consumo, com isso, atribuiu-se estereótipos pejorativos e racistas, como o do negro preguiçoso.

249 Um estudo feito em 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) com a Fundação João Pinheiro (FJP) e com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) aponta que a renda média de Negros no Brasil é a metade da renda média de Brancos.

estes servissem aos interesses do sistema colonial da época, se colocando como superiores aos negros e indígenas, inclusive para auxiliar no processo de perseguição de africanos escravizados fugidos e do genocídio de indígenas. Essa talvez seja a face mais perversa desse sistema de desumanização da figura negra, já que ao auxiliarem nesse processo, eles estavam aniquilando suas próprias raízes.

Além disso, esses processos também evidenciam que as vivências de mulatos – posteriormente, negros de pele clara – se colocam diferentes aos de pessoas negras – posteriormente, pretas. A constituição do colorismo no Brasil, conforme desenvolvido por Sueli Carneiro (2004), sugere que quanto mais próximo da pele escura um negro estiver, maior será a dificuldade para ocupar espaços de poder, e maior será os casos de racismo que ele terá que enfrentar.

De acordo com Daflon (2007), os atuais estudos sobre raça no Brasil consideram a população negra como a soma entre pardos e pretos, já que as condições socioeconômicas e de de ascensão social são muito parecidas, o que faz com que esse grupo receba as mesmas políticas públicas: Ainda assim, como mostrado por Daflon (2007. p. 182):

Esses dados convergem com outras pesquisas que mostraram que há barreiras bastante severas à mobilidade social tanto de pretos como de pardos, mas também certa porosidade das elites àqueles poucos pardos que conquistam posições sociais de status – uma deferência que não se costuma fazer aos pretos. Ao aceitar eventualmente em seu seio aqueles indivíduos de cor de pele mais clara que obtiveram mobilidade social, a elite branca se resguarda das tentativas de dessegregação feitas pelos não-brancos, selecionando indivíduos mais aptos a serem assimilados conforme os seus próprios critérios de branquidade.

Essa percepção de que negros de pele mais clara podem ocupar esses lugares, a fim de reforçar a tese de que o Brasil vive numa democracia racial, faz com que as trajetórias de vida, suas ascensões e as percepções sobre si, sejam diferentes entre negros de pele clara e de pele preta; ; e é justamente essas diferenças e percepções que pretendo mostrar ao longo da autobiografia.

As trajetórias

Sou filho de um casal de relação interracial. Meu pai é branco e minha mãe é negra. Tanto meu pai quanto minha mãe também são filhos de casais interraciais, assim, eu cresci com um avô paterno negro e uma avó paterna branca; uma avó materna branca e um avô materno negro, respectivamente.

Desde muito cedo, cresci sob o discurso dos meus pais de que eu deveria estudar, que só o estudo faria com que eu não continuasse naquela classe social, ou “acabando” como torneiro mecânico numa fábrica como meu pai, ou como empregado doméstico, como minha mãe, já que ambos concluíram apenas o ensino fundamental. Toda a minha jornada escolar foi feita em escolas públicas do bairro que fica em Piabetá, pertencente a cidade de Magé, onde a maior parte da turma era formada por negros, com um número muito baixo de pessoas brancas. Nesta época, minha identidade racial não era uma questão. Até que eu cheguei ao fim do ensino fundamental, em

2011, e comecei a pesquisar qual escola de ensino médio seria a melhor opção para garantir que eu acessasse ao mercado de trabalho em uma melhor posição – perceba-se aqui uma conotação, no que se refere aos estudos, bastante inscritas em certos repertórios morais de raça e classe social: é para atingir o trabalho e não uma ascensão intelectual.

Comecei a pesquisar sobre escolas que ofereciam cursos técnicos concomitantes ao ensino médio tratam-se de escolas integrais que foram criadas pelo governo federal, sob comando do Ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva²⁵⁰, com o intuito de formar técnicos para o mercado de trabalho, entretanto, como eu era morador da baixada fluminense, da cidade de Magé, a maior parte dessas escolas ficavam na capital, no Rio de Janeiro, o que tornaria difícil o acesso.

Entretanto, uma cidade próxima, Petrópolis, estava oferecendo o ensino médio integrado em Comunicação Social, e o passe-livre²⁵¹ do estudante era aceito para chegar até lá. Decidi então fazer o concurso para disputar as 30 vagas disponibilizadas. Chegar no ensino médio, e estudando em Petrópolis sendo morador de uma cidade considerada subdesenvolvida como Magé, representou uma ascensão social pela educação para os meus pais, que nunca acessaram ao ensino médio. Eu também fiquei muito feliz de ter sido aprovado e de poder estudar naquela cidade, já que Petrópolis é uma cidade que possui aparelhos e instituições que a coloca como mais desenvolvida e rica do que Magé. Em Petrópolis há cinemas, shoppings, restaurantes, museus, teatros e diversos aparelhos e instituições públicas que Magé não possui.

A turma na escola em Petrópolis foi formada com 30 pessoas, não consigo precisar a raça dessas pessoas, e chegou ao terceiro ano do ensino médio formando a metade disso, apenas 15 pessoas, sendo elas: 5 negros (incluindo a mim); 10 pessoas brancas; tínhamos 15 professores, sendo esses 14 brancos e uma professora negra.

Estudar numa cidade que reforça esses valores culturais da branquitude e do período colonial, como é o caso de Petrópolis²⁵², onde o europeu é considerado como o povo que detém a civilização e o ideal a ser atingido, -fez-me pensar, pela primeira vez, qual seria a minha raça e como me portaria no mundo, já que, junto com o ensino médio nessa cidade, foi a fase em que eu passei a me descobrir e a construir a minha identidade, ou seja, a definir quais são os valores que eu compactuava, as bandas que escutaria, os livros que leria, a maneira de me vestir, entre outros elementos.

Sou um negro de pele clara e tenho cabelo liso. A união desses fenótipos -permitiu com que a minha raça não fosse pensada por mim, mas pelos outros. Não consigo lembrar da primeira vez que isso aconteceu, entretanto, depois que passei a estudar nessa escola em Petrópolis²⁵³, passei a me enxergar e a ser enxergado como índio, mesmo não tendo raízes indígenas até os meus bisavós, apenas pela conjunção dos fenótipos e do meu cabelo liso.

E essa identidade fez-me repensar muitas coisas, já que ser indígena e estar ocupando aqueles espaços era como se eu estivesse me embranquecendo, primeiro por ter os amigos mais próximos da turma as pessoas brancas; e esse embranquecimento é com relação à minha

250 Para maiores informações sobre a expansão de escolas técnicas no Brasil durante a era Lula, ver: BRAN-DÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada Educação Profissional e Tecnológica. 2010

251 O passe-livre estudantil é um direito conquistado pelo movimento estudantil que garante a gratuidade de passagens no transporte público para o trajeto entre a casa e a escola.

252 Para maiores informações sobre a colonização germânica da cidade, ver: DE OLIVEIRA, Priscila Musquim Alcântara. Imigração germânica e nazismo em Petrópolis nos anos 1930.

253 De acordo com os dados do CENSO de 2010 do IBGE, a população total de Petrópolis é de 295.917 pessoas, destes, negros (Pretos e Pardos) correspondem a 36,3% da população e a população Branca corresponde a 62,3% da população. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14/05/2019

infância e meu desenvolvimento em um território periférico e de maioria negra, como Magé²⁵⁴.

Mesmo tendo o cabelo liso como meus amigos brancos, a “maldição” da cor, como tratado por Nabuco (1883), gritava, já que no âmbito das sociabilidades com outras pessoas, eu era sempre o que não tinha a voz respeitada, que a opinião não servia numa roda de conversas e enquanto alguns começavam a namorar, eu sempre era classificado como o “bonitinho”, mas só para relações fugazes, não para constituir um relacionamento sólido, todavia, não considerava essas questões como ligadas a minha raça, já que, mesmo sendo na época o índio, eu absorvia todas as referências culturais que o meio branco demandava, sejam elas músicas, artes, filmes e etc.

Como trabalhado por Daflon (2007), aos negros de pele clara é dada essa condição na qual ele pode absorver os signos da branquitude, diferentemente de pessoas negras de pele retinta, que na maior parte das vezes, não conseguem fazer parte desse grupo, já que nessa perspectiva, eu, o negro de pele clara, estaria na metade do caminho entre o negro e o branco, bastando casar-me com uma mulher branca para que as gerações futuras nascessem brancas, como retratado no quadro “A redenção de Cam” de Modesto Brocos.

Conforme articula Souza (1983. p.23):

A história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. É a história de submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico, É a história de um identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação.

Enquanto que todos os meus amigos brancos da escola e do grupo de sociabilidades tinham pais que eram empregados em posições consideradas superiores, eu era o único que tinha uma mãe que é empregada doméstica. Essa categoria de trabalhadora era sistematicamente escondida por mim durante os diálogos, como se fosse uma vergonha, como se fosse um demérito e algo que dificultaria o caminho da assimilação dos padrões brancos; já que, ter uma mãe que exerce uma função que é considerada inferior, poderia dificultar a minha aceitação naquele grupo, uma vez que a maior parte das mulheres que exercem essa profissão são negras.

Cotas, identificação racial e acesso à universidade.

Após o ensino médio e com a inscrição no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), foi quando comecei a pensar sobre qual categoria de cota eu utilizaria. A princípio, me candidatei para a cota de indígena, entretanto, precisaria de uma comprovação, diferentemente da cota para estudantes negros e pardos oriundos de escolas públicas, que é autodeclaratória. A partir desse momento, então, passei a me enxergar enquanto pardo, pois, para mim, eu não era negro e a identidade de indígena foi-me atribuída por outras pessoas, não por mim. Como mostrado por Neuza Souza (1983. p.48) acerca do relato de se tornar negra:

Aí, eu não sabia meu lugar, mas sabia que negro eu não era. Negro era sujo,

254 De acordo com os dados do CENSO de 2010 do IBGE, a população total de Magé é de 227.322 pessoas, destes, negros (Pretos e Pardos) correspondem a 63,1% da população e a população Branca corresponde a 35,5% da população. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 14/05/2019

eu era limpa; negro era burro, eu era inteligente; era morar na favela e eu não morava e, sobretudo, negro tinha lábios e nariz grossos e eu não tinha. Eu era mulata, ainda tinha esperança de me salvar. Em termos de classe, continuava a dúvida. Em termos de negritude, não.

Desse modo, se identificar enquanto negro vai muito além de se enxergar enquanto um corpo diferente do branco; significa lutar contra todos os estigmas raciais negativos que circundam a identidade negra. Penha-Lopes (2007) afirma que é inegável que a adoção das cotas raciais implica uma reavaliação do significado da raça para a identidade racial dos brasileiros, que conforme aponta Telles (2003. p.104) “a categoria negro no Brasil é frequentemente evasiva, permitindo, por um lado, contornar o estigma social, e por outro, a manipulação política que repele importantes distinções sociais por raça”.

Ao ser aprovado na UFF (Universidade Federal Fluminense), e começar a estudar nesta universidade, continuei me identificando enquanto pardo durante os dois primeiros períodos. Mas os cartazes expostos nos corredores, as pichações nas escadas que versam sobre feminismo negro, identidade negra e negritude me fizeram-me (re)pensar sobre muitas coisas. Até que estabeleci amizades com pessoas negras da universidade e que faziam/tinham feito parte do movimento negro e eram mais atentos sobre a discussão do colorismo e da construção de uma identidade racial negra.

A branquitude é um lugar de vantagem estrutural, é um ponto de vista, um lugar a partir do qual a cultura universitária se desenvolve e se reproduz (FRANKENBERGER, 2004). A branquitude é um obstáculo a ser superado para que a experiência de pessoas negras ocupando um espaço de produção do saber não seja assimilacionista, conforme discorre Candau (2003. p.89-90). Ao refletir sobre as relações entre universidade e diversidade cultural constatou:

O que queremos evidenciar é que as políticas de ação afirmativa referentes ao mundo universitário não podem limitar-se a questões relativas ao acesso de sujeitos anteriormente excluídos ou com desiguais oportunidades e possibilidades de ingressar nesse nível de ensino, mas é a chamada cultura universitária que necessita ser ressignificada para que as questões multi/interculturais passem a impregnar os diferentes componentes do dia a dia da universidade.

Com isso, o meu propósito em fazer parte da comunidade acadêmica da UFF não é o de simplesmente assimilar e reproduzir o sistema da branquitude que está estabelecido, como reproduzi durante o ensino médio no Colégio D. Pedro II em Petrópolis. Coloco-me na comunidade acadêmica como um corpo que irá fazer frente a esse sistema e que pretende fazer produções que versem sobre a população negra no Brasil e as especificidades das sociabilidades de pessoas pardas.

É importante destacar que a minha permanência na UFF está ligada à rede de apoio construída com amigos cotistas negros, bem como ser parte do NEGRA - *Núcleo de Estudos Guerreiro Ramos*, que tem por objetivo reunir alunos negros que estejam fazendo produções acadêmicas. O núcleo não tem um modelo professoral. Ele é dirigido pela Prof^a. Dr^a Flavia Mateus Rios e todos os membros leem e compartilham perspectivas sobre a produção que está sendo desenvolvida, o que possibilitou que eu escrevesse o meu primeiro artigo acadêmico intitulado

“Discursos de ódio na internet: uma análise sobre a marginalidade dos corpos negros”, que foi submetido ao X Congresso Brasileiro de dos (as) Pesquisadores (as) Negros (as), e aceito para fazer parte da programação na Sessão Temática 19 - Mídia e Negritude.

Pesquisas que tratam dos caminhos percorridos por negros que ascenderam socialmente, apontam que é possível afirmar que sem uma rede de apoio financeiro, intelectual, afetivo e familiar, esses sujeitos não teriam alcançado sucesso acadêmico, profissional e pessoal, conforme trabalhos como os de Ednilda Santos (2010), que pesquisou docentes da Ufam, e de Yvone Gonzaga et al. (2009), que pesquisaram docentes na UFMG.

Entrar e em uma universidade federal, na Universidade Federal Fluminense, sendo filho de uma empregada doméstica negra e de um pai branco operário, vindo de uma trajetória escolar que foi feita através de escolas públicas significou muitas coisas: significa ocupar uma posição que nem mesmo eu imaginava que ocuparia; mas isso não significa afirmar que a permanência e a conclusão deste curso ~~está~~ estão garantidas.

Passar para uma universidade federal, é considerado por muitos negros - como os interlocutores da pesquisa etnográfica produzida por Daniela Valentim (2012) -, como sendo o passo mais fácil, pois a permanência e a produção de saberes que versam sobre a população negra e temáticas sobre África demanda uma luta muito maior e mais extensa.

Para que eu pudesse acessar e levar a cabo a graduação, precisei sair de casa, procurar um emprego que pudesse conciliar com o curso noturno e pagar aluguel para poder morar mais próximo do trabalho e da faculdade. Isso faz com que a rotina para poder estudar seja atravessada pelo trabalho, já que se eu continuasse morando com os meus pais, na baixada fluminense do Rio de Janeiro, precisaria trabalhar de qualquer jeito para me sustentar, e, além disso, precisaria sair de casa 04h30 da manhã para ir para o trabalho, sair às 16h00, ir para a faculdade e ter aulas de 18h00 horas até 22h00 – o que faria com que eu chegasse em casa por volta de 00h00 horas. Restariam apenas 4 horas e 30 minutos de sono por dia, uma rotina nada saudável.

Entretanto, ter uma vivência universitária que seja atravessada pelo trabalho, gera uma barreira a mais para ser rompida, qual seja: mesmo morando perto do trabalho e da faculdade, preciso sair de casa todos os dias 06h00 e retornar às 22h30, o que faz com que outras atividades desenvolvidas e necessárias para uma graduação multidisciplinar que não fique restrita ao ambiente da sala de aula e de seu horário se tornem impossíveis. Como aponta Zago (2006. p.10):

O tempo investido no trabalho como forma de sobrevivência impõe, em vários casos, limites acadêmicos, como na participação em encontros organizados no interior ou fora da universidade, nos trabalhos coletivos com os colegas, nas festas organizadas pela turma, entre outras circunstâncias. Vários estudantes se sentem à margem de muitas atividades mais diretamente relacionadas ao que poderíamos chamar investimento na formação (congresso, conferências, material de apoio).

Precisar trabalhar integralmente oito horas por dia, e ainda emendar em mais quatro horas de aulas que exigem cerca de 4 textos por dia, gera um estresse a mais e uma impossibilidade até mesmo de aproveitar o final de semana para desenvolver outras necessidades da vida, como relacionamento familiar, afetivo e consigo mesmo, já que, se eu não utilizar os finais de semana

para ler os textos da semana, não conseguirei manter o ritmo; o resultado: uma compreensão total das aulas prejudicada.

Além disso, ainda não pude participar de nenhuma viagem para congressos de-estudantes, por exemplo. Já que o trabalho não permite, nem mesmo posso participar dos treinos de esportes que a faculdade oferece, fazendo com que a troca de saberes entre estudantes de diferentes cursos não seja feita, por eu estar circunscrito ao espaço da sala de aula. Isso vai de encontro com o que constatou Salvador (2008. p.135): “Esses alunos passavam a maior parte do dia no trabalho e também nos transportes (ônibus e/ou trem), devido à longa distância entre trabalho e universidade. A vida universitária se concentrava, sobretudo, nas atividades de sala de aula”.

Escrevo essa autobiografia em Julho de 2018, estando atualmente no quarto período da graduação, durante os últimos dois anos trabalhei numa mesma empresa, entretanto, em Junho de 2018 fui demitido, um mês atrás. Essa demissão, num período onde o Brasil acumula 12,5% da população desempregada, ou seja, 12,7 milhões de pessoas gera um sentimento de medo, uma vez que se eu não conseguir arrumar outro emprego, a minha permanência na universidade está ameaçada²⁵⁵.

Conforme mostrado por Valentim (2012) em uma pesquisa etnográfica enfocada em 16 ex-alunos negros cotistas da Uerj, concluiu-se que dos 16 alunos negros, 15 vivenciaram a condição de bolsistas da universidade ou precisando trabalhar no setor privado durante algum momento da graduação; isso mostra como pessoas negras estão expostas durante toda a graduação na universidade a uma série de barreiras que podem comprometer a qualidade e a graduação, sendo a maior parte atrelada à insuficiência econômica, seja para se manter, seja para adquirir materiais necessários nos cursos, com os livros no curso de Direito ou os materiais necessários para desempenhar as aulas de laboratório dos cursos de Medicina ou Odontologia, apenas para citar alguns exemplos.

Conclusão

No Brasil, como mostrado ao longo do artigo, muitas são as estratégias das elites dominantes, desde a época colonial, para gerar um afastamento entre pretos e pardos, visando com que pardos não assumam sua identidade negra em nome de um projeto de embranquecimento futuro, no qual ele possui maior porosidade para acessar e ocupar espaços de poder.

Mesmo que as condições socioeconômicas sejam parecidas e negros de pele clara partilhem da mesma tessitura de opressões geradas durante e após a abolição da escravatura, a percepção do racismo por negros de pele clara é menor em relação a percepção de negros de pele retinta sobre o racismo, e isso faz com que, no campo das sociabilidades, negros de pele clara e retinta partilhem de uma trajetória diferente, possibilitando com que as percepções sobre si, as relações amorosas e a relação com o espaço urbano sejam diferentes.

Devido à natureza flexível e ambígua dos esquemas classificatórios baseados na cor e na mestiçagem que operam no Brasil, negros de pele clara que possuem um distanciamento maior de traços fenótipos de matriz africana podem gozar do “benefício da dúvida”, fazendo com que o mesmo não seja atrelado, a todo tempo, aos estereótipos negativos atrelados a pessoas negras, uma expressão disso é a quantidade de vezes que amigos negros com traços fenotípicos mais

255 Notícia disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/30/desemprego-fica-em-123-em-julho-e-atinge-129-milhoes-de-pessoas-diz-ibge.ghtml>>. Acesso em: 14/05/2019

próximos do africano, foram parados pela polícia enquanto andavam pela cidade e eu, sendo um negro de pele clara e tendo cabelo liso, andando pelos mesmos lugares, nunca fui.

Ser um negro de pele clara, abandonar a identidade parda e assumir uma identidade negra significa romper com a expectativa histórica de que pardos, por estarem mais próximos do ideal branco, se embranqueçam e sejam absorvidos pela branquitude para também reproduzir o sistema racista vigente. É assumir uma identidade política.

Referências

BERTH, Joice. **O que é: empoderamento?**. Belo Horizonte-MG: Letramento: Justificando, 2018.

BRANDÃO, Marisa. O governo Lula e a chamada Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Retta, Seropédica**, ano, v. 1, p. 61-87, 2010

CANDAU, Vera. (Org.). Relatório final de pesquisa. **Universidade, diversidade cultural e formação de professores**. Rio de Janeiro: PUC - RJ. Departamento de Educação, CNPQ, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. **Correio Braziliense**, p. 11-29, 2004.

COSTA, Patrícia Cláudia. Ilusão biográfica: a polêmica sobre o valor das histórias de vida na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, p. 51-71, 2015.

DAFLON, Verônica Toste. **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro**. 2007. Tese de Doutorado defendida no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FANON, Frantz; DA SILVEIRA, Renato. **Pele negra, máscaras brancas**. SciELO-EDUFBA, 2008.

FRANKENBERGER, R. **The social construction of whiteness**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências sociais hoje**, v. 2, n. 1, 1984.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. Como trabalhar com raça em Sociologia. **Educação e Pesquisa**. Vol. 29 n° 1 São Paulo Jan/Jun, 2003.

HARRIS, Marvin. **Padrões raciais nas Américas**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1967.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia** (Natal), vol.9 n°3 Natal Sep/Dec. 2004.

MBEMBE, Achille. Necropolitics. **Public Culture**, vol. 15, n°1, Winter 2003, pp. 11-40, p. 401-411.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra** - Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo** [1883]. Petrópolis: Vozes, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. **Relações raciais no município de Itapetininga**. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo, p. 168, 1955.

OLIVEIRA, Priscila Musquim Alcântara. Imigração germânica e nazismo em Petrópolis. nos anos 1930. Disponível em: <http://www.encontro2014.mg.anpuh.org/resources/anais/34/1401503153_ARQUIVO_ARTIGO_ANPUH_priscila_alcantara.pdf>

PENHA-LOPES, Vânia. Cotas universitárias e identidade racial: o caso dos primeiros cotistas da Uerj In: **Cadernos Penesb**. Niterói: EdUFF/Quartet, n.9, dez. 2007.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Uma outra cidade: o mundo dos excluídos no final do século XIX**. São Paulo: Brasiliense novos estudos, 2001.

POLLACK, Michael; HEINICH, Nathalie. Le témoignage. Actes de la Recherche en Sciences Sociales. v.62-63, p.3-29, jun., 1986.

REGO, Walquiria G. Domingues Leão; PINZANI, Alessandro. **As Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. Editora Unesp, 2013.

SANTOS, Carla Adriana da Silva. **Ó pa í, prezada!: racismo e sexismo institucionais tomando bonde no Conjunto Penal Feminino de Salvador**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre Mulheres, Gênero e Feminismo

SANTOS, Ednailda. **Identidade e trajetórias de docentes negra(o)s da Ufam**. Dissertação (Mestrado em Educação). Amazonas: Universidade Federal do Amazonas, 2010

SALVADOR, Andreia. **Ação afirmativa no ensino superior: estudo da política de inserção de alunos pobres e negros na PUC-Rio**. Tese (Doutorado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; DE SOUSA REIS, Leticia Vidor. **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. EdUSP, 1996

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Graal, 1983.

TELLES, Edward. **Racismo à Brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Unesp, 2013.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-alunos negros cotistas da Uerj: os desacreditados e o sucesso acadêmico**, Rio de Janeiro: Quartet: Faperj. 2012

VIANA, Francisco José de Oliveira. **Populações Meridionais do Brasil**. São Paulo. Edições da Revista do Brasil - Monteiro Lobato e Cia. Editores. 1920, p. 69

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares camadas populares. **y**, v. 11, n. 32, p. 227, 2006.



CAPÍTULO 17: DIÁLOGOS SOBRE RACISMO(S) E TRAJETÓRIAS UNIVERSITÁRIAS: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE PROFESSORAS E DOUTORAS NEGRAS

Joselina da Silva (UFRRJ)
Tatiane da Conceição Carneiro (UFRRJ)
Maria Simone Euclides (UFPI)

O presente artigo, tem por objetivo apresentar e problematizar trajetórias de mulheres negras, doutoras e professoras universitárias, da graduação ao ingresso no Ensino Superior como docentes efetivas. Discorre sobre os desafios presentes na permanência, continuidade, término e aprovação em concurso público, chamando a atenção para a efetividade nos debates sobre ações afirmativas, que garantam a equidade de sujeitas e sujeitos negros nos espaços públicos de conhecimento/saber/poder, ainda tão invisibilizados (as).

Para a concretização deste artigo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 (onze) docentes negras, doutoras e professoras universitárias, em dois estados: Ceará e Rio de Janeiro. Buscamos compreender as trajetórias acadêmicas e profissionais destas profissionais, partindo do ingresso destas nas instituições de Ensino Superior, analisando como as dimensões raciais e o racismo influenciaram em seus respectivos espaços de formação e oportunidades acadêmicas/profissionais.

Trajetórias entrecruzadas com racismos e sexismos

A discussão sobre racismo, ainda é um assunto caro e bastante pertinente em nossa sociedade. Por mais que a perspectiva “raça²⁵⁶” em seu sentido biológico já não tenha mais significado na atualidade, a percepção racial enquanto demarcador de lugares e espaços não pode ser ignorada, uma vez que ser negro no Brasil é, desde sempre, estarmos sujeitos às inúmeras formas de desapropriação de oportunidades e presos a um imaginário que ainda insiste em desconsiderar o homem e a mulher negra como sujeitos de direitos.

Conforme ressaltou Ricardo Henriques (2001) e Delcele Queiróz (2001); o que se observa nas trajetórias de afrodescendentes, é um círculo infundável de negações, nos quais a segregação se inicia antes mesmo do ingresso de meninos e meninas negras no sistema educacional, e a cada degrau colocado, aumentam-se as adversidades. Os processos de escolarização para os afrodescendentes - além dos demarcadores econômicos influenciarem diretamente na travessia, o próprio racismo e seu círculo de negações constantes da identidade negra - possuem ação direta com o abandono e evasão de estudantes negros e negras.

Por conseguinte, o ensino superior, não mudará esta lógica. Este espaço, por excelência do saber e formação para o mundo do trabalho, ainda é o lugar onde impera a cultura hegemônica, eurocêntrica, e segregacionista²⁵⁷. Embora, não desconsideremos os avanços significativos quanto ao ingresso de jovens negros e negras no Ensino Superior, dados sobre a permanência e a evasão destes estudantes, nos apontam como o funil acadêmico, quase sempre não privilegia

256 Apropriadamos e comungamos da definição de raça por Nilma Lino Gomes (2005), enquanto um marcador político e que dá sentido e significado as relações de poder e hierarquias, tendo por base os caracteres fenotípicos.

257 Sobre a dimensão da universidade enquanto lugar de reprodução das desigualdades de produção de conhecimento e exclusão de grande parte da população não branca, Petronilha Silva, Cunha Júnior e Carvalho Jorge (2003), trazem elementos importantes no que tange a compreensão deste espaço enquanto lugar da “brancura”.

estas categorias.

Desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, os dilemas e determinismo raciais, classe e gênero, interferem de maneira direta no que tange a permanência e continuidade dos estudos para a população negra. Desde os processos discriminatórios presentes nos processos pedagógicos (currículo eurocentrado), à falta efetiva de reconhecimento das hierarquias raciais, tudo isso, indicará o “sucesso” ou o “fracasso”, de jovens, homens e mulheres negras. A escolarização ainda é um dos projetos de vida que proporcionaria outros caminhos de formação profissional, trabalho e renda.

Neste artigo trazemos pois, os percursos realizados por mulheres negras que atualmente atuam como docentes efetivas provenientes da Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal do Ceará, Universidade Regional do Cariri e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro brasileira, todas no Estado do Ceará. No Rio de Janeiro, duas professoras foram entrevistadas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro- UERJ²⁵⁸. Utilizamos nomes fictícios para identificar nossas entrevistadas, tais como: Joselina Pérola Negra, Preta Zeferina, Josina Machel, Luiza Mahin, Antonieta de Barros, Nzinga, Dandara, Aziza, Ashanti, Aisha.

Considerando a perspectiva de gênero, esta quando analisada no âmbito educacional e científico tem um forte peso e é preciso que seja problematizado de modo a compreender as nuances concernente a trajetórias acadêmicas e profissionais para mulheres e homens. Apesar de haver uma feminização do espaço escolar, à medida que se avança os níveis de ensino, menor chance de serem encontradas as participações femininas. (BORDI, BAUTISTA, 2007). Dentro da lógica de discussão de gênero e ciência, como já destacado por Velho e Léon (2012); os homens enquanto provedores teriam o trânsito livre para realizarem a travessia científica, (ao saírem da graduação ingressam logo no mercado de trabalho ou teriam tempo mais flexível para a investidura do ofício de pesquisador). Romper com os “laços e os estereótipos culturais” é um desafio constante.

Ser professora, para o pai de Jovelina Pérola Negra (nome fictício de uma de nossa entrevistadas), por exemplo, - que veio de família de classe média e inter-racial - foi percebido por ele como uma ofensa. No “direito” de pai e homem, queria assim delimitar e escolher o futuro que sua filha deveria seguir, demonstrando uma conduta fortemente arraigada por uma visão cultural patriarcal, no qual o machismo ainda impera e interfere profundamente nas relações familiares. Desta forma, toma como foco a liberdade e autonomia das mulheres. Além disso, seu pai acreditava que essa não era uma profissão rentável. Ele havia predeterminado, que sua filha se tornasse uma juíza e não uma professora de escola pública.

Na minha família existiu duas tias formadas para ser professoras com o terceiro pedagógico. Mas nunca se admitiu que elas exercessem a profissão. Porque não tinha valor nenhum na família alguém ser professor ou professora. Quando eu decidi que ia ser professora foi um abalo muito grande na minha família a ponto do meu pai deixar de falar comigo, não querer me sustentar, sabe? Minha mãe teve que se voltar contra ele, passou a me sustentar, passou a mandar dinheiro para mim com toda a dificuldade do mundo. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

258 Este artigo apresenta os recortes de duas pesquisas: uma de doutorado, intitulada “Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas” e desenvolvida por Maria Simone Euclides, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. A segunda, uma dissertação de mestrado todavia em desenvolvimento e conduzida por Tatiane da Conceição Carneiro - no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), da UFRRJ.

Para essa professora, houve um processo de ruptura a partir do momento em que se conscientizou da existência da questão de gênero enquanto um demarcador da diferenciação na sociedade, bem como de uma dominação patriarcal. A clareza de que naquela reação do pai, estava imbuída uma noção de superproteção e ao mesmo tempo certo controle de sua vida, a fez compreender desde cedo, a necessidade de construir sua própria autonomia. Tudo isto, independente dos riscos que poderia sofrer, diante uma sociedade que cerceia através de julgamentos e ações, “certos afrontamentos” e resistências. A partir daí, passou a pautar-se por novos rumos saindo do binômio dominação/subordinação. Ademais, após esta primeira experiência de afrontamento, vai constituir-se nas suas relações posteriores, quer seja no seu matrimônio, quer seja em suas escolhas profissionais.

O meu maior desafio de ser negra e mulher não é fácil, pois tive que abrir mão de dois casamentos. Nunca relutei em ficar em casa e ir a um congresso, pois minha família tinha que entender meu compromisso. (...) da minha geração de colegas, ainda tem muito aquela história de que o homem segue a carreira e as mulheres cuidam da casa, dos filhos, mas elas nunca dão vazão aquilo que elas realmente tem de desejo da profissão. (...). Então, eu disse: eu não tenho porque pensar menos se eu já tive que romper com o pai, sair da minha cidade, sofrer um monte de coisa fora da minha casa. (Jovelina Pérola Negra, 2015).

Jovelina Pérola Negra, que, desde cedo considerava a importância do curso de pós-graduação, revelou que o fato de ter engravidado não representou um “limite” para que a mesma continuasse os estudos. A maternidade foi conciliada com os estudos, recriando uma nova rotina, novas estratégias a fim de não prejudicar o caminho profissional que ela já almejava e iniciara.

O desafio de ser mulher e de ser mulher negra é uma coisa difícil porque assim, a minha profissão ela é, ela tem um lugar de muita importância na minha vida. Eu abri mão de dois casamentos para isso. Por mais que eu gostasse dos meus maridos, por mais que não fosse dando certo, eu nunca relutei entre viajar para um congresso e ter que ficar dentro de casa. (...) eu sempre disse: eu vou ter tudo o que eu tenho direito, marido, filho, academia, meus estudos, meus congressos e os filhos e quem estiver comigo vai ter que entender que isso para mim é importante, entendeu? (Jovelina Pérola Negra, 2015 Grifos da autora)

A mesma situação mencionada acima foi também vivenciada de maneira similar, pela docente Preta Zeferina. Esta, na época tanto da escolha por fazer um curso superior, quanto a ida definitiva para capital de Pernambuco, a fim de cursar a faculdade de Psicologia, foi a princípio não “permitida”, uma vez que seu pai tinha como projeto de vida para ela, o casamento.

Quando foi para fazer o vestibular foi bem difícil. Porque a gente tinha uma usina, tem duas usinas na cidade que era uma fonte de emprego para os rapazes e mulheres. Minha irmã casou com um funcionário da usina. E para mim eu acho que estava um pouco colocado também isso que eu casaria com um desses técnicos e eu iria trabalhar como professora no município. Mas eu não queria isso para mim. Eu queria ser psicóloga. Eu já tinha escrito no meu caderno que aos 24 anos eu estaria terminando o curso de psicologia (Preta Zeferina, 2016)

Na mesma lógica, na qual a presença do machismo e a incidência de sua ação sobre as escolhas acadêmicas vividas pela professora Jovelina Pérola Negra, a docente Preta Zeferina, também vivenciou, porém, as tensões de gênero não se deram com relação ao pai, mas, com seus irmãos. Após sair o resultado do vestibular, veio impasse sobre a moradia na capital. A

referida docente, recém graduada da Universidade Federal do Pernambuco, naquele momento, sem condições econômicas, encontrou uma residência universitária, conforme a professora Preta Zeferina discorre na fala a seguir:

soube que havia uma residência universitária, onde estudantes do interior vinham e podiam ficar; os meus irmãos acharam que eram coisa de puta que eu não podia ficar naquele lugar. Porque naquela época era 74, não era permitido uma moça morar sozinha numa república, por causa da reputação, principalmente, Recife muito conservador (...) isso era machismo deles também. Eu conheci várias alunas de lá, minhas colegas, excelentes pessoas, muito respeitosas e não tinha nada disso, era mais um preconceito (Preta Zeferina, 2015).

Nesta e em outras situações, o impacto de gênero, estaria diretamente relacionado à realização de escolhas profissionais, ao fato de ter autonomia e liberdade para transitar e realizar sua carreira. Tal qual percebida na trajetória da docente Josina Machel, a incidência de gênero parte de sua mãe, que desde o início da carreira profissional, acreditava que ela deveria se dedicar mais às funções da casa. Assim, as atividades de viagens e participação em congressos são vistas como algo negativo. Fato compreensível, uma vez que nossa cultura patriarcal preexiste o cuidado da casa, dos filhos e a função materna.

eu acho que ela (sua mãe), não entende muito não essa coisa da escolarização. Eu acho que ela não se conforma muito com esse universo acadêmico não. Ela não gosta, que a gente viaja muito, que a gente saia para congresso, ela não gosta (risos). Ele preferiria que fosse dona de casa (risos). Se eu fosse dona de casa, ela seria mais feliz. (Josina Machel, 2015).

No meio acadêmico, viagens a congressos e trabalhos de pesquisas, auxiliam na carreira profissional uma vez que se abre um leque de oportunidades e contatos. Obviamente, para mulheres, isso se tornaria mais difícil, quando são somente elas a terem que abrir mão de oportunidades profissionais do que os seus cônjuges (Velho e Leon, 1998). Essas e tantas outras oportunidades perdidas têm impacto no estabelecimento de parcerias e intercâmbios e na internacionalização da produção científica, para mulheres, de tal modo que a dedicação a carreira profissional, só ocorrerá de fato após os filhos saírem de suas dependências.

Quando os filhos crescem, os pais envelhecem, iniciando-se um novo ciclo de cuidados intergeracionais, e mais uma vez, dependente das mulheres. A dimensão da maternidade e o caminho profissional foi um impasse a princípio durante o ingresso no doutorado para a professora Nzinga, que teve que escolher fazer o doutorado em uma cidade próxima à sua família, para que assim, tivesse condições de estudar e cuidar de seu filho:

Fiz a seleção em dois programas (do doutorado): na Federal da Bahia e na Federal do Ceará. Eu passei na Bahia e fiquei em 1º lugar. Como eu tive neném, ficou muito difícil para eu me deslocar para Salvador com uma criança pequena e meu companheiro estando aqui trabalhando na região. Daí como eu tinha sido aprovada também na UFC eu acabei ficando na UFC em função da condição de ser mãe com criança pequena para estudar. É importante considerar essa condição da mulher. (Nzinga, 2015).

É importante mencionar, que para a maioria das docentes, a graduação, mestrado e doutorado foram realizados em seus respectivos estados. Apenas duas docentes, saíram de suas instituições de origem e foram continuar a formação acadêmica, em outros estados (Luiza Mahin que é do estado do Rio Grande do Sul e fez doutorado na Universidade Federal de São Paulo e

Filipa do Pará que é do Piauí e foi estudar na Pontífica Universidade Católica também no Estado de São Paulo). Ambas, não possuem filhos (as).

Como bem destacado por Velho e Léon (1998), é muito complexo estudar a produção e participação científica de mulheres no ensino superior, haja vista que se entrecruzam diferentes variáveis como idade, região, estado civil dentre outros. A mulher “solteira”, ou que não possua uma “relação matrimonial”, teria mais tempo e consequentemente se dedicaria mais à carreira profissional. Caso que não é o mesmo para mulheres que tem que conciliar trabalho, maternidade e família adiando para outros momentos o ingresso no ensino superior e/ou a realização de uma pós-graduação, principalmente se for no exterior.

A situação mencionada acima, ocorreu com 5 (cinco) das onze docentes investigadas (Jovelina Pérola Negra, Preta Zeferina, Antonieta de Barros, Nzinga, Dandara). As mesmas, tiveram que conciliar a maternidade e a vida acadêmica, ora adiando o ingresso na pós-graduação, ora se desdobrando para conciliar as várias tarefas de mãe, acadêmica e esposa. Como bem destacou a docente Dandara, situar a maternidade na travessia profissional de mulheres, sobretudo, para mulheres negras, é bastante crucial e relevante, uma vez que a depender das situações, isso poderá influenciar diretamente em suas escolhas e projeções futuras.

Assim, a continuidade ou não dos estudos, se fez para boa parte das mulheres aqui investigadas, mediante a conciliação quase sempre entre o trabalhar, estudar e cuidar dos filhos. A professora Jovelina Pérola Negra, destacou que durante o mestrado, ao descobrir que estava grávida, reprogramou e otimizou suas atividades de pesquisa de modo a não perder os prazos e assim concluir o mestrado. Essa articulação, deu-se através do dispêndio de seu esforço no trabalho da dissertação, para “não perder tempo”, o foco e a convicção de não abrir mão de nenhum dos projetos o profissional e o familiar, mesmo ouvindo de seus colegas e alguns professores o descrédito, a desconfiança de que ela “daria conta” de concluir o mestrado.

O mestrado eu terminei com dezoito meses. Terminei cedo porque eu engravidei. Eu passei no mestrado em julho e descobri que estava grávida em agosto (...). Então a gravidez todinha foram as observações, entendeu? E quando ela nasceu eu fui fazer as intervenções na escola. *Eu não tinha tempo para poder ficar parada* (...) Terminei e para variar tinha os preconceitos na universidade. Eu ouvia zum zum zum de que possivelmente eu deveria abandonar o mestrado (...). Achando preconceito de que se você engravida não vai ter apoio dos outros, da família. E que você vai ter que abandonar sua carreira. Aí eu disse: mas não tem nem perigo disso, entendeu? (Jovelina Pérola Negra, 2015, Grifos da autora).

Semelhante a percepção das demais docentes Luiza Mahin, Josina Machel, Filipa do Pará, Dandara, Antonieta de Barros, quando destacam, que enquanto mulher negra e sua condição econômica, não poderia deixar de e otimizar e se apropriar das ocasiões e contextos favoráveis às suas respectivas formações acadêmicas e profissionais.

Eu tenho uma coisa assim comigo até por uma questão muito prática que eu tenho na vida. *Então, eu não posso me dar o luxo de ter uma crise sabe, esperar um ano para ver o que eu vou fazer.* As coisas para mim são muito práticas: terminou a graduação-mestrado, terminou o mestrado-doutorado, terminou o doutorado você vai para uma universidade pública e eu planejei assim. Aí, quando eu estou fazendo a minha tese, os últimos anos, já pronta para defender, entregar, abre concurso (...). Aí, eu conversei com meu orientador e eu disse para ele: eu vou parar um mês de produzir a tese e eu vou estudar para esse concurso. Ele arregalou os olhos, mas disse que confiava em mim. E foi o que eu fiz. *Porque era tudo ou nada* (Luiza Mahin, 2015, Grifos da Autora).

Desta forma, as professoras negras, outrora estudantes, foram construindo seus caminhos profissionais, sempre atentas às oportunidades. Em uma sociedade, cada vez mais competitiva e restrita, na qual as possibilidades tornam-se mais reduzidas o olhar atento e a necessidade efetiva de encontrar estabilidade econômica, torna-se algo extremamente relevante. Assim, boa parte das professoras negras, iniciaram suas carreiras como docentes efetivas durante o término do mestrado e/ou enquanto o realizavam. O risco de se tornarem “doutoras e desempregadas” era um dos maiores medos das mulheres aqui interpeladas.

Neste sentido, a tentativa nos processos seletivos para concursos tanto para professores substitutos como para professores efetivos, foram realizadas por todas as docentes e em boa parte, gerou um desgaste emocional, haja vista a urgência em ter um emprego estável, ligada à uma própria sobrevivência, conforme nos ressalta a docente Luiza Mahin:

(o processo de seleção), é um processo difícil porque envolve assim uma certa ansiedade. A necessidade mesmo de querer passar por conta da sobrevivência. Não era uma coisa assim: ah, eu tinha outra forma de sobreviver e aí eu ia arriscar fazer a seleção. As seleções eram em busca de uma forma de me manter, por isso que elas se tornavam assim algo mais, digamos assim, uma ansiedade. Isso gerava uma ansiedade muito grande, uma cobrança né. Não era nem uma cobrança, *era um receio, um medo de não passar. Tinha medo que não desse certo e de ficar desempregada. De não ter como me manter. Porque sempre eu tive que me manter mesmo.* Eu passei vários anos assim trabalhando de professora substituta e passando de seleção em seleção. (Luiza Mahin, 2015, Grifos da Autora).

A necessidade imediata, as colocava em uma posição de constante superação dos desafios e limitações e atenção para não perderem as oportunidades que apareciam em seus percursos. Além disso, a disciplina, autocontrole, organização e planejamento apresentavam como diretrizes primordiais nas respectivas trajetórias aqui apresentadas, nas quais, a noção de tempo e ação concreta sempre andaram de mãos dadas. Assim, mesmo “estudando, trabalhando e cuidando de menino”, a atitude da docente Jovelina Pérola Negra, foi a de agilizar também o ingresso e o término de seu doutorado:

Aí eu terminei o mestrado em 2007, terminei em março. Em julho, já passei no doutorado. Já emendei. Porque eu achei que se eu parasse, talvez eu não conseguisse voltar pela dinâmica da vida. Aí eu disse: não, não vou parar, eu vou emendar logo porque eu faço logo tudo de uma vez. Assim, da dissertação já veio um tema para a pesquisa do doutorado (Pérola Negra, 2015).

É importante ressaltar aqui, que tal como as questões de gênero, as necessidades econômicas também foram fatores que apareceram enquanto empecilhos diretos na continuidade ou não dos estudos. Desde a adolescência, boa parte das docentes aqui investigadas, já trabalhavam para suprir as carências econômicas e contribuir com seus familiares. O trabalho - ao mesmo tempo que a realização do ensino médio - influenciava sobremaneira a dedicação integral aos estudos e consequentemente, a possibilidade de realizarem uma trajetória acadêmica de maneira contínua e sem interrupção. A mesma situação de trabalho e estudo, foi também encontrada durante a graduação e pós-graduação. Característica bastante comum, a quem precisa complementar a renda, haja vista que ser professor em escolas públicas é uma atividade mal remunerada até então. Essa articulação entre trabalho e formação, não se deu somente no período da graduação como também nos demais níveis de escolaridade.

Dadas às condições econômicas, que encontravam, não tinham possibilidade puramente de dedicar-se somente aos estudos e a pesquisa propriamente dita. Neste sentido, a noção do tempo e a disponibilidade para realizar as atividades acadêmicas foram recorrentes nas entrevistas com as docentes. Assim, realizar a pós-graduação tanto o mestrado e doutorado com dedicação exclusiva, não foi algo possível para todas as trajetórias encontradas²⁵⁹. Apenas para uma docente, foi possível a dedicação exclusiva no doutorado. Nos referimos à professora Luiza Mahin, que foi contemplada por uma bolsa do programa da Fundação Ford. A mesma reconhece o diferencial de se fazer uma pós-graduação, com dedicação integral e o quanto isso ampliou as possibilidades de sua formação acadêmica.

eu te diria que a diferença de pela primeira vez na vida poder me dedicar exclusivamente aos estudos. Foi um suporte que eu só via meus colegas terem, tudo né, as viagens, os pagamentos para participar de congressos, livros (...) eu estava onde eu queria e precisava estar porque todos eles foram muito generosos comigo no sentido de me dar todas as condições, me dar dicas, participar de todas as aulas. Eu ia para muitas coisas. Isso foi fundamental lá dentro. (Luiza Mahin, 2015).

Para as demais docentes, as atividades de pesquisa foram realizadas em boa parte, não sendo bolsistas de nenhum programa de financiamento da pós-graduação como a CAPES²⁶⁰, CNPq dentre outros. O mestrado e/ou o doutorado, foi realizado concomitante às outras funções tão prioritárias quanto a escolarização. Quadro presente na realidade de vários estudantes de camadas populares cujo dispêndio a ser realizado durante a trajetória acadêmica, é quase o dobro do que os demais estudantes de origens diferenciadas²⁶¹.

A necessidade de conciliar trabalho e graduação acabou influenciando nos percursos realizados pelas estudantes, impedindo que as mesmas, tivessem condições materiais e efetivas de realizar com tranquilidade. Dificultou também as diversas possibilidades de formação para além do espaço universitário, como foi mencionado pela professora Josina Machel, referindo-se à graduação:

eu era uma aluna de sala de aula porque eu função de ter que trabalhar eu não tive a oportunidade, por exemplo, de ir para iniciação científica, de atuar nas ações de extensão, de viajar para participar de congresso acadêmico. Foi um curso de quatro anos, mas eu era aquela aluna de sala de aula, aquela aluna que ia para universidade assistir as aulas e pronto. Não tive a oportunidade de intercâmbios, de vivenciar outras experiências durante esse tempo. (Josina Machel, 2015).

A realidade citada acima, deu-se em continuidade quando as docentes ingressaram na pós-graduação. Ancorada a dimensão do tempo e dedicação total a vida acadêmica (o caminho da graduação e da pós-graduação principalmente), tem-se também as condições necessárias para que consigam e/ou conseguissem desenvolver com tranquilidade e uma dedicação exclusiva aos estudos e pesquisas durante a pós-graduação. Isso segue diretamente relacionado, aos aspectos

259

260 A concessão de bolsas de mestrado e doutorado, leva alguns critérios dentre eles: a posição de classificação dos discentes e situação econômica. Foram bolsistas, durante o mestrado: Jovelina Pérola Negra, Filipa do Pará e Luiza Mahin.

261 É importante novamente destacar que maior parte das docentes investigadas é de mulheres que ingressaram no ensino superior e na pós-graduação como mães e/ou estado civil de casadas. Isso também interferiu na dedicação exclusiva aos estudos.

também ligados às condições econômicas, temporais e familiares, gênero, ambiente, espaços favoráveis a elaboração de pensamentos e construção teórica, conforme pode ser evidenciado na narrativa de Dandara:

Meus estudos foram perpassados por muitas dificuldades financeiras ou de tempo ou os dois. Nunca foram dadas todas as possibilidades de estudar de uma forma tranquila. *Eu tenho inveja na verdade de quem consegue se afastar para fazer só um doutorado com sua bolsa. Eu não nunca tive isso. Não fez parte da minha história, da minha trajetória, assim como não para a trajetória de grande maioria das mulheres negras de estudar confortavelmente. A gente estuda pressionada de ter que dar respostas para as condições objetivas de subsistência para poder criar os filhos.* (Dandara, 2015, Grifos da Autora).

Ademais, analisando as condições de formação e escolarização de jovens negros e negras, as narrativas aqui, chamam a atenção para a necessidade de se ter políticas públicas que favoreçam e garantam não só a entrada deste segmento nas universidades, como também lhes garantam a permanência nestes espaços (bolsas moradia, alimentação, possibilidades de acesso a projetos de pesquisa e extensão).

Quanto a terceira problematização concernente sobre a inserção ou não das docentes na pós-graduação como mestrandas e doutorandas, temos a situação do ingresso e permanência nos Cursos de Pós-Graduação, que também apresentam nuances e desafios para estudantes negros e negras.

O lugar da orientação nas trajetórias das docentes

Para além da realização do mestrado e doutorado, para boa parte das docentes, esta inserção, se concretizou, mediante o encontro de professores orientadores que também já discutiam as questões raciais e que, portanto, oportunizaram o ingresso das mesmas, na Pós-Graduação. Cabe mencionar alguns exemplos de como essa relação de apoio e fortalecimento se deu a partir das narrativas das docentes.

A inspiração para dar continuidade aos estudos, veio a partir das experiências e trocas afetivas, junto a educadores (as), que desde sempre, impulsionaram o desejo pela academia, como mencionado pela professora Josina Machel:

eu comecei a pensar na possibilidade de fazer um mestrado, mas assim, muito incentivada também por vários professores que eu tive na graduação, que nos impulsionava, que nos ajudavam, que discutiam sobre essa importância. Durante a minha graduação, a gente recebia muita orientação da importância da gente poder ir para uma pós-graduação, fazer um mestrado, fazer um doutorado (Josina Machel, 2015).

Da mesma forma, o seguir a carreira docente foi se consolidando a partir de referências de outras professoras negras que possuíam uma representatividade importante na trajetória de cada aluna. Enquanto uma das primeiras referências de docência negra em uma universidade pública, que encorajou as alunas negras a também projetarem e desejarem o caminho da docência superior como projeto de vida, possível de ser alcançado. Foi o caso de duas docentes, Jovelina Pérola Negra e Antonieta de Barros não obstante apoiadas pela mesma docente.

Ambas, até o período da universidade, não tinham se deparado com professores negros em sua formação e muito menos, acreditavam que mediante a condição de vida a qual possuíam, teriam possibilidades objetivas de reverterem a situação na qual se encontravam. O encorajamento

quer seja por palavras, quer seja por atitudes que possibilitassem a inserção cada vez mais efetiva de cada aluna, nos espaços institucionais (concessão de bolsas de pesquisa e/ou extensão), que esta professora transmitiu a estas alunas marcou de maneira inversa a trajetória que cada uma trazia até chegar a universidade. Ou seja, oportunizou o ingresso dessas estudantes no Ensino Superior.

Conhecer e conviver com uma docente negra que tinha um jeito diferenciado e próprio de viver a negritude influenciou positivamente na forma como cada uma das discentes Antonieta de Barros e Jovelina Pérola Negra, se perceberam como alunas negras e de certa maneira nas escolhas profissionais realizadas posteriormente. A partir da convivência com essa determinada professora, elas foram se descobrindo e redescobrando enquanto mulheres negras e o que poderiam se tornar. A partir deste espelhamento inicial advindo do encontro com a docente mencionada anteriormente, temos então, o seguinte depoimento:

no segundo ou terceiro semestre de aula, nós estávamos matriculados na disciplina pedagogia de Paulo Freire e havia uma grande expectativa nessa disciplina porque tinha acabado de passar no concurso uma professora da Paris 8. E entrou uma mulher negra, pequena, com uma mochila de couro nas costas, cabelo de trancinha, sandália de couro. Uma pessoa simples, uma pessoa doutora que fala seis idiomas, negra! Totalmente quebrou, fragmentou, espalhou no chão o modelo de professora universitária que eu tinha. (...) Essa mulher entrou e sentou na cadeira da professora (...) a doutora Sandra Petit. Sabe o que é a primeira referência de mulher negra bem sucedida da minha vida?. (Antonieta de Barros, 2015).

A boa relação entre as duas, foi de tal modo, que a professora, a convidou para participar como bolsista em um projeto de iniciação científica. A partir destes projetos, tanto Antonieta de Barros, quanto Jovelina Pérola Negra, foram suas respectivas orientandas de mestrado e doutorado. Por aqui, percebe-se a importância da representatividade negra enquanto trajetórias de sucesso na inspiração e também possíveis projeções futuras no enfrentamento contra o racismo de estudantes negros (as).

Por outro lado, Filipa do Pará relatou que ao término da Graduação durante a realização da monografia, seu interesse era pesquisar sobre a história do negro em sua região, porém, não encontrou professor que a orientasse. “O corpo docente, não se apresentava como possíveis orientadores e, segundo a temática, não teve ninguém que interessasse” (Filipa do Pará, 2015). Diante disso, a única alternativa encontrava, foi a de realizar a pesquisa sem um orientador, contando com o seu próprio esforço em se tornar concreto a curiosidade de investigar tal temática. Faltava -lhe incentivo e apoio direto do corpo docente no que tange a contribuir em sua formação científica e além disso, inviabilizando o término de seu processo formativo no Ensino Superior (conclusão da graduação em História).

eu queria ter a oportunidade de fazer um trabalho desse; ai não tinha quem orientasse, sabe assim, eu fiz meu trabalho sozinha. É um trabalho que eu gosto muito porque eu acho que foi muito fruto realmente do meu esforço pessoal. Fiz uma monografia sobre o movimento negro lá na época, conversei, entrevistei à minha maneira, sem orientação, os principais líderes dos grupos. (...)Eu tive que fazer minha pesquisa sozinha. Não tinha quem me orientasse... (Filipa do Pará, 2015).

A situação relatada pela docente acima, é uma realidade constante também já evidenciada por diversos pesquisadores (Cunha Júnior, 2003; Carvalho, 2006), no que se refere a criação de

nichos acadêmicos no qual estudantes negros não teriam a facilidade de ingressar e terem de fato, seus problemas de pesquisa, aceitos como “temas relevantes” a serem investigados na pós-graduação:

eu me lembro que uma das coisas que me chamava a atenção, é que quando foi avançando o processo da graduação a maior parte dos meus colegas recebiam incentivos para ir para o mestrado, menos eu; Justamente por não acontecer que eu decidi que eu iria para o mestrado e eu fui para o mestrado e foi uma zebra porque o pessoal nem apostava que eu fosse passar porque não era um tema assim “relevante” (Luiza Mahin, 2015).

Carvalho (2006), utiliza a expressão de “confinamento racial” para falar da “branquitude” que impera no espaço acadêmico, bem como a maneira na qual as questões raciais são tratadas na universidade. Segundo ele, “a segregação racial no meio universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, mas sua prática concreta tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, através de mecanismos que esse próprio mundo acadêmico cria e recria, e nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los.”

Geralmente, a aceitação de estudantes negros nos cursos de pós-graduação e mesmo a orientação de temáticas relacionadas as problemáticas raciais, não são positivamente percebidas, em alguns programas. O que acaba deixando muitos futuros pesquisadores negros fora do mestrado e doutorado²⁶². O fato de dizer que não tem orientador para a temática racial, ou que se trata de um tema irrelevante para a sociedade atual (o recorte de classe interessaria mais do que o recorte racial), revelaria sobremaneira, a não aceitação de que este ainda é um tema bastante caro para compreender as nuances e as hierarquias raciais.

O “desinteresse” para projetos cuja temáticas abranjam as problemáticas raciais, demonstram também a tentativa de negar a existência do racismo ou de falar sobre ele. Assim como apontam a negligência em aceitar um alunado negro, tendo em vista as visões estereotipadas sobre os mesmos. O foco ainda é centrado nas concepções mistificadas sobre as relações raciais, como por exemplo, a exaltação da democracia racial, do que propriamente abordar o racismo e suas interfaces.

Embora as dimensões apresentadas acima, não sejam claramente definidas durante o processo de seleção de ingressos (as), ele não deixa de se fazer presente durante os processos seletivos. Fica no interdito e torna-se ainda mais complexo pensar a inserção de jovens negros na carreira acadêmica e de pesquisa. Situação bem descrita pela professora Luiza Mahin durante sua graduação:

os primeiros desafios na graduação, foi perceber que a universidade, o mundo acadêmico não estava necessariamente preparado para discutir a questão racial. Eu tive como orientador o único professor negro de toda a universidade que era um professor cabo-verdiano que me ensinou uma das coisas que depois eu aprendi e trago até hoje. Ele me dizia que eu não poderia ter argumentos políticos para o debate racial na universidade. Eu tinha que aprender a ter argumentos teóricos e muito fortes. Então, a partir desse momento eu consegui lidar. Eu sentia que a questão racial podia até ser bem vinda na universidade dentro de determinados limites. Perguntavam ah, você não quer conversar sobre o carnaval? (Luiza Mahin, 2015).

262 Essa realidade explicaria em partes, o número inexpressivo de jovens negros e negras como pesquisadores no Brasil. (José Jorge Carvalho, 2006; Cunha Júnior, 1996 e Reis, 2012)

Das onze docentes aqui interpeladas, num total de quatro (Josina Machel, Filipa do Pará, Jovelina Pérola Negra e Antonieta de Barros) o mestrado, somente ou mestrado e doutorado, foram realizados no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, tendo como orientadores, professores negros que criaram e vem legitimando ao longo dos anos, o eixo de pesquisas: Sociopoética e Relações Raciais.

Toda essa continuidade, também se coaduna com a trajetória acadêmica realizada e as oportunidades encontradas, necessariamente de aprendizado, durante a formação nas universidades, mediante as experiências como bolsistas de extensão ou pesquisa, ou mesmo em estágios, na maioria das vezes junto a professores negros que se debruçavam sobre as questões raciais e consequentemente, davam visibilidade oferecendo oportunidade de formação científica a alunos (as) e negros (as).

Notas sobre racismo e travessias de estudantes negras

Assim, como a pesquisa realizada por Reis (2012), analisando as trajetórias acadêmicas de professoras negras, encontrou narrativas que afirmaram o isolamento ou preterição de jovens negros em projetos de pesquisa e/ou extensão durante a graduação. Reis (2012), evidenciou que no percurso da graduação, em grande parte dos nichos acadêmicos, estudantes negros não são convidados (as) e/ou selecionados (as) para participarem de projetos de pesquisa.

Em nossa investigação, tal situação foi também reafirmada. As entrevistadas destacaram que em suas trajetórias acadêmicas, se depararam com situações nas quais o racismo sempre falava alto, desde o ingresso, a permanência dentro dos cursos de graduação e a escolha para serem bolsistas em projetos. Tais atitudes estariam diretamente relacionadas às concepções errôneas de incapacidade e desempenho acadêmico de estudantes negros (as). Dito de outra forma, trata-se de mecanismos que acabam por invisibilizar a presença de jovens negros (as), no âmbito da pós-graduação, desconsiderando e racialmente delimitando quem tem acesso ou não nestes espaços.

Neste sentido, a inserção na pós-graduação, deu-se à medida que na trajetória acadêmica, as discentes encontravam educadores que viam as questões raciais como questões políticas e investigativas. Esta linha de pesquisa lhes abria um leque de oportunidades de ingresso na pós-graduação. Como bem colocado pela docente Filipa do Pará, a sua imersão no doutorado, ocorreu à medida que encontrou um docente que “bancou sua ideia”, assumiu consigo o desafio de falar sobre a negritude e orientá-la. Filipa do Pará, destacou, que se não fosse este aceite, certamente, ela não teria realizado o mestrado acadêmico:

Bancou a orientação (...) vamos dizer assim, ele assumiu um compromisso político que se eu passasse, ele orientaria porque lá dentro não tinha ninguém interessado para orientar. Então, como ele já estava iniciando a colaboração dele ao programa, ele disse que se eu passasse, ele orientaria. *É isso que eu chamo de bancar o ingresso dentro do curso. Porque se não fosse ele que assumisse a orientação, não tinha ninguém para me orientar. Ninguém ia me aprovar.* (Filipa do Pará, 2015, Grifos da autora)

A postura deste mesmo professor que a orientou, também foi crucial na formação de outras estudantes negros e negras no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará. Enquanto uma postura de educador militante, esta atitude, foi também evidenciada com os demais docentes do eixo sobre questões raciais, os quais possuem a característica de agregar

estudantes cujas trajetórias e pertencimentos se referem etnicamente a negros e negras e/ou oriundos das classes menos favorecidas, independente do pertencimento étnico racial.

De modo similar e tendo clareza dos processos de discriminação e negação, as docentes que aqui interpelamos, quando ingressaram no ensino superior, passaram a criar estratégias de modo a contribuir para que estudantes negros (as), e/ou pobres (negros ou não), tenham possibilidades de serem bolsistas de projetos de pesquisa ou extensão, assim como os demais estudantes, como foi a estratégia adotada pela professora Preta Zeferina: “eu comecei na graduação, a criar disciplinas, a dar oportunidades... Eu tive um projeto de extensão com quinze bolsistas”.

Filipa do Pará, também trouxe em sua narrativa uma situação parecida, no qual sua primeira professora durante o doutorado em Moçambique, a inspirou a reconhecer e ter práticas inclusivas na academia. Conforme ressaltado por ela essa professora, foi uma das primeiras “que rompeu o bloqueio da dominação branca, ou do privilégio branco de estudar e ir para Portugal se graduar.

Deste modo, e de tantas outras maneiras, nota-se nestas atitudes, ações concretas de potencializar e possibilitar o ingresso e a formação de novos pesquisadores e pesquisadoras negras, já que a invisibilidade negra ainda é um algo reificado por grande parte das universidades públicas do país.

As iniciativas citadas e defendidas acima, são, em tese, práticas de enfrentamento e ações de resistência frente ao racismo institucional. Ademais, olhando as linhas e eixos de pesquisa nos quais as docentes estudaram, como mencionado pela docente Antonieta de Barros, ser apoiada e acolhida por docentes (negros), foi primordial em sua trajetória acadêmica.

quando eu conheci a professora Sandra Petit, que nós decidimos a temática na iniciação científica, ela me apresentou ao professor Henrique Cunha. Nesse momento eles estavam começando a se afinar para a pós-graduação. Ela estava entrando na pós-graduação, ele já era do programa. Eles estavam trabalhando próximos essa época e eu conheci ele. Ele é um grande incentivador das pessoas que entram e ele quer realmente que isso cresça na universidade, a presença da população negra (Antonieta de Barros, 2015).

Assim, é preciso reafirmar o papel e a importância dos programas, uma vez que, neste espaço de investigação, docentes dão apoio e abrem possibilidades de pesquisas para estudantes que analisam as problemáticas raciais. Se em espaços anteriores, as discussões de ciência, conhecimento e teoria tenham sido pautadas em um saber eurocêntrico, especificamente, nesta linha de investigação, há docentes dando visibilidade aos saberes afrodescendentes de forma a fortalecer e a encorajar novos pesquisadores a investigarem nessa temática.

dentro das dificuldades existiu alianças, existiu enquadramentos. E para nós é ter esse eixo lá da UFC que primeiro foi puxado pelo professor Henrique Cunha e pela professora Sandra Petit. Então, a gente deve muito a eles porque isso aí é apoio, isso aí é aliança. Isso aí é como se fosse bálsamo para nós na travessia. É dizer assim: oh mulheres negras vocês podem, olha que bela, olha não sei mais o que... (...) Isso foi nos dando condição da gente poder estar lá diretamente ou não. Lá foi o primeiro lugar que disseram venha dar aula depois do seu doutorado, venha dar aula que a gente lhe aceita, o que é isso? É empoderamento, isso é aliança, isso é apoio. Ninguém se faz sozinho. A gente precisa de apoio. Então, onde tem universidade que tem os NEABs, que tem professores, que tem pessoas que estão ali, a gente pode alcançar (Dandara, 2015).

Neste sentido, os professores do eixo²⁶³, acabaram por se constituir como multiplicadores de
263 Atualmente o eixo “Sociopoética e relações raciais”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, é composto pelos seguintes docentes: Henrique Cunha Júnior, Sandra Haydee Petit e

ações de combate e enfrentamento ao racismo. Neste espaço, nota-se uma expressiva discussão atualizada, e em primeira pessoa sobre as dimensões raciais não somente no estado do Ceará, como também estabelece contribuições teóricas e epistemológicas no Brasil e demais países, especificamente os diaspóricos.

Cabe mencionar aqui, que professoras negras, outrora, estudantes universitárias, ao assumirem a docência como um lugar de enfrentamento e ao mesmo tempo de fortalecimento do diálogo sobre as diferenças, oportunizam de maneira efetiva e simbólica a aproximação de novos estudantes negros e negras, bem como a elucidação de questões pertinentes a igualdade e desigualdade racial, instrumentalizando os futuros graduandos e graduandos nas adversidades possíveis no mundo acadêmico-profissional.

Como por exemplo, a criação de um grupo de pesquisa sobre e com mulheres negras, pela docente Filipa do Pará. Essa professora, assim como as demais, contribui de forma direta no enegrecimento das oportunidades de acesso e permanência de estudantes negras no ensino superior, mediando espaços/lugares de enegrecimento nas pesquisas acadêmicas e seus fins políticos- pedagógicos.

É importante destacar, que no ensino superior, o número de docentes negros ainda é bastante reduzido em relação aos demais professores brancos, consequentemente as problematizações com o cunho mais progressista sobre as questões raciais estão por ser construídas. Embora, não caiba apenas aos professores negros a reflexão científica e acadêmica sobre as relações raciais e o racismo. Consequentemente, há um número ainda, inexpressivo de investigações tendo como sujeitos pesquisadores (as) negros (as).

Gomes (2005, p.186) partindo deste contexto de racismos epistemológicos e institucional, defende a necessidade do aumento da participação de pesquisadores negros na universidade e assim, descentrar o espaço acadêmico do reduto branco: *“aumentar o quadro de pesquisadores negros é aumentar as chances de mudar a situação de subalternidade em que se encontra o negro no país e fazer com que a produção desses intelectuais ganhe visibilidade”*. Portanto, trata-se de uma forma direta de reverter o quadro de privilégios e distinção que persistem nos espaços de disputa e oportunidades científicas, como nos deixa perceber muitas falas das professoras cujas trajetórias apresentamos aqui.

Ao término deste texto, seguimos com algumas reflexões e inquietações: em quantas instituições encontra-se esse espaço de acolhimento e perspectivas negras? As cotas de raciais implementadas ao longo destes últimos anos, tem potencializado a nossa presença e o direito a termos direitos.

Pensamentos conclusivos

De modo geral, nas narrativas das docentes a “explicação” para a “demora” para o ingresso tanto no mestrado quanto no doutorado, está relacionada à realidade e a condição material de encontrar um trabalho remunerado em detrimento de dar continuidade aos estudos; a maternidade; a falta de orientador e/ou êxito nos processos seletivos, na maioria das vezes justificada pela falta de um professor em algumas áreas e ou programas com disponibilidade no âmbito das relações raciais. Discorrendo ainda mais a respeito das mulheres negras percebemos que apesar de serem indivíduos diferentes (na sua história de vida, no seu histórico familiar...), no contexto geral, muitas

delas acabam tendo uma história de vida bastante parecida, principalmente no que diz respeito às dificuldades da formação escolar.

Analisando as complexidades de gênero como marcadores existentes na vida de cada uma das docentes aqui investigadas, percebemos que a problemática não reside somente, nas consequências que elas diretamente causam as mulheres. Também nos chamam a atenção para a diversidade e infinidade de poder – pais, irmãos, maridos e etc – sobre a individualidade de cada jovem que não termina com a saída de seus respectivos redutos familiares.

A negociação de gênero, bem como as posteriores escolhas profissionais, serão muitas vezes, mediadas por seus pares. Assim, a continuidade dos estudos e os novos contextos situacionais esteve ligada às situações em que gênero apareceu como demarcador, como por exemplo, quando as docentes tiveram que conciliar maternidade e carreira acadêmica, e/ou adiar seus projetos.

Referências

BORDI, Ivonne Vizcarra; BAUTISTA, Graciela Velez. Género y éxito científico en la Universidad Autónoma del Estado de México. **REV. ESTUD. FEM.**, Florianópolis, v. 15, n. 3, p. 581-608, Dec. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104>

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **PADÊ: ESTUDOS EM FILOSOFIA, RAÇA, GÊNERO E DIREITOS HUMANOS**. UniCEUB, FACJS Vol.2,N.1/2007.ISSN 1980-8887 Disponível em: <http://publicacoes.uniceub.br/index.php/pade/article/view/144/133> Acesso em: 20 de jun. 2016

CUNHA JÚNIOR, Henrique. As Estratégias de Combate ao Racismo, Movimentos negros na Escola, na Universidade e no Pensamento Brasileiro. In: KABENGELE Munanga (org.), **ESTRATÉGIAS E POLÍTICAS DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL**, pp. 147 a 156. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996

GOMES, Nilma. Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **AÇÕES AFIRMATIVAS E COMBATE AO RACISMO NAS AMÉRICAS**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

HENRIQUES, Ricardo. “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”. **INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA)**, texto para discussão nº 807, julho 2001. Disponível em: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_0807.pdf. Acesso: 10 de novembro de 2016.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **RAÇA, GÊNERO E EDUCAÇÃO SUPERIOR**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, UFBA, 2001. 320 p. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_tese_2001_DMQueiroz.pdf Acesso em: 20 de mar. de 2019.

REIS, Maria Clareth Gonçalves. **MULHERES NEGRAS E PROFESSORAS NO ENSINO SUPERIOR – AS HISTÓRIAS DE VIDA QUE AS CONSTITUÍRAM.** 35ª Reunião da Anped. GT 21. Educação e Relações étnicas raciais. Porto de Galinhas: 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT21%20Trabalhos/GT21-2187_int.pdf Acesso em: 10 de mar. de 2019.

VELHO, Léa; LEÓN, Elena. A construção social da produção científica por mulheres. **CADERNOS PAGU**, Campinas, SP, n. 10, p. 309-344, jan. 2012. ISSN 1809-4449. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/4631474/2350>>. Acesso em: 01 maio 2019.



Elísia Maria de Jesus Santos (UFBA)

Ao pensar em sociologia quais autores ou autoras lembramos? Ao recordamo-nos de nossos educadores sociólogos, qual o sexo e cor deles? Certamente teremos dificuldade se tentarmos responder a essas perguntas aparentemente simples, principalmente se fizermos um recorte racial e de gênero.

O interesse por esse estudo surgiu por meio de uma apresentação de trabalho, na qual se afirmava que os negros, estatisticamente, são maioria na sociedade brasileira e as mulheres maioria nesse grupo, contudo não estávamos nos espaços de poder. Meus discentes, refletindo a ausência de poder na população negra e meu papel como socióloga, queriam mais mulheres negras como docentes, mas infelizmente, desconhecíamos, naquele momento, outros nomes aflorando então uma inquietação que estava silenciada em função do papel de educanda orgânica. Está sempre foi uma discussão presente na minha graduação e mestrado na Universidade Federal da Bahia, mas não foi um tema de pesquisa.

O *campus* da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas sempre foi considerado um dos espaços mais heterogêneos da UFBA. Nos últimos decênios, verificamos o aumento de ações e debates em torno de políticas educacionais direcionadas à superação das desigualdades étnico-raciais e de gênero, entretanto, não é comum professoras negras nesse espaço.

A problemática do racismo e do machismo, infelizmente, não são fatos recentes, pelo contrário, são oriundos de uma sociedade adoecida pelo sistema patriarcal e escravista. Há uma mentalidade provinciana, até os dias atuais, que renega os grupos não brancos.

Com a promulgação da Lei 10.639, em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), torna-se obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira em toda a educação básica, por conta disso, tivemos uma grande avanço educacional, contudo, começam-se outros questionamentos, quem ensinará os educadores?

Por isso, repensar as grades curriculares dos grandes centros acadêmicos é uma ordem emergente na educação, estes espaços começam a serem observados e discutidos como um sistema que não há representatividade, tanto racial, quanto de gênero, e esta é a base desta pesquisa, compreender onde está as multiplicas identidades e quais os seus legados.

A proposta desse trabalho é contribuir para o combate da desigualdade de raça e gênero nos espaços acadêmicos, já que o racismo à brasileira possui peculiaridades que precisam ser contextualizadas.

O nascer da ciência.

A sociologia é uma ciência que nasce na Europa em 1838 nas linhas ideológicas do filósofo; Auguste Comte. Este pretendia unificar a Psicologia, a Economia e a História, levando em consideração que todos esses assuntos giravam em torno do ser humano e seu comportamento, contudo, os fundamentos sociológicos só foram institucionalizados com Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber.

Entender que eles são clássicos é considerar a importância das gerações antecessoras e suas contribuições para contemporaneidade. Calvino argumenta que os clássicos tendem a relegar as atualidades à posição de barulho de fundo, mas ao mesmo tempo não pode prescindir desse barulho de fundo. É clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível (CALVINO, 1999, p. 14- 15).

Para compreender a sociologia é necessário estudar as linhas ideológicas destes três autores, ou como são chamados nas Ciências Sociais, os “três porquinhos”, que são considerados os pilares da sociologia, contudo neste artigo vamos seguir uma linha epistemológica negra, respeitando as contribuições destes autores.

Uma sociologia negra.

Depois do estudo sobre os clássicos das Ciências Sociais vamos analisar uma sociologia negra, ou melhor, uma Sociologia da Práxis, como é denominada a partir do núcleo do pensamento de Clóvis Moura, sendo uma crítica radical à sociologia acadêmica. A formação dessa sociologia é resultado de uma militância do movimento negro, desde 1910, que leva a questão racial para outro crivo de debate: de uma ciência para o negro ou “Sociologia Negra”:

Essa tomada de posição, que desafiava a Sociologia de Relações Raciais escrita até meados dos anos 1970, como os estudos da Escola Sociológica Paulista cuja formulação máxima materializou-se, entre outras, na obra. A integração do negro na sociedade de classes (1964), do sociólogo Florestan Fernandes, que, em sua visão, eram estudos mais “sobre” do que “para” o negro, ou seja, careciam de um sentido pragmático de ação na realidade social, foi apresentada e desenvolvida em simpósios das reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre 1977 e 1979, em eventos no Museu de Arte de São Paulo (MASP), em seminários, exposições e debates referentes aos 90 anos da Abolição, em 1978, mas especialmente naquele que é o momento talvez culminante de sua produção: a Quinzena do Negro da USP, que, entre maio e junho de 1977, reuniu pesquisadores e estudantes negros e também brancos para abordar um aspecto que [lhe parecia] da maior relevância revelar o negro como criatura e criador. Numa palavra: Sujeito. A discussão acerca da subjetividade negra assumia uma feição política no domínio de um discurso acadêmico, que teve no pensamento de Eduardo pontos de impulso e de inflexão (TRAPP, 2018).

Começamos uma sociologia com novos protagonistas, o negro deixa de ser o objeto de estudo, e torna-se o intelectual que analisa os fatos sociais. A década de 1970 é o estopim desta nova linha de análise, florescendo sociólogos como Eduardo Oliveira, Clóvis Moura, Beatriz Nascimento. Esta que em seu artigo: Por uma história do homem negro, se contrapõe a Florestan Fernandes afirmando que ele possui “um dos trabalhos mais sérios sobre o negro no Brasil”, mas salienta que “este tipo de abordagem, rico em dados, em números, leva a que alguns estudiosos, e mesmos aqueles que buscam somente nestes trabalhos um conhecimento maior da nossa problemática, constatem somente o negro de uma perspectiva social” (NASCIMENTO apud RATTS, 2007, p. 93). E quando você debruça na análise da população negra, apenas pelo espectro social, invisibilizamos todos os outros problemas causados pela questão racial. A autora afirma que precisamos estudar sobre e para os negros, e que estes devem ser os reais atores destas análises, de forma incisiva, escreve: “Não aceito mais nenhuma forma de paternalismo, especialmente intelectual” (NASCIMENTO apud RATTS, 2007, p. 98).

Estamos mergulhando contra corrente, ao contrário de uma biografia intelectual clássica, o nosso objetivo é analisar sociologicamente a relação entre biografia e intelectuais negros,

identificando as diferentes estratégias de inserção em um campo intelectual, estruturado dentro de um determinado momento histórico, e sua influência na produção/reflexão de uma pensadora singular, em nosso caso, Ângela Figueiredo. Segundo Figueiredo e Grosfoguel (2007), após a implementação dos sistemas de cotas nas Universidades Federais tivemos um crescente aumento do número de pesquisadores negros (mestres e doutores), contudo, há uma ausência de professores negros das universidades públicas brasileiras. Para estes autores, os fatores são pluricausais, estes são:

[...] a geopolítica do conhecimento que tem levado a minimizar a produção dos intelectuais negros; o funcionamento da cultura acadêmica (networks) e do capital social e simbólicos requeridos (3); o isolamento do intelectual negro, particularmente, quando ele é politicamente comprometido com o combate às desigualdades raciais e, evidentemente, ao racismo, tal como ele se manifesta em nossa sociedade. (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2007, p.1)

Percebemos, então, que há um consenso da invisibilidade desses intelectuais e devemos levar em consideração a anulação histórica dessa população, que contribui para preterir os cidadãos de cor. Um país que sempre buscou a política do embranquecimento, seja, por leis excludentes, políticas nacionais como as da Era Vargas, que beneficiava ou não-negros ou por um racismo institucional solidificado. A compreensão do negro como parte integrante do povo brasileiro veio por meio de rebeliões e grandes campanhas abolicionistas, ainda no período monárquico:

[...] o intelectual negro brasileiro forjou e vulgarizou, desde a campanha abolicionista, uma visão positiva da contribuição dos africanos para a construção nacional e para a constituição moral do nosso povo. Tal visão conviveu por várias décadas com uma atitude integracionista politicamente passiva, com a qual os mulatos e negros procuravam demonstrar que a cor era a única diferença entre eles e a elite branca, sem qualquer implicação moral ou cultural. (GUIMARÃES, 2004, p.2)

Era necessário enfatizar o quanto a cor da pele não era sinônimo de cognição e, para isso, os quilombos se urbanizaram, tornando-se movimentos sociais como a Frente Negra Brasileira, movimento social que se transforma em partido político, para ser extinto em 1937, com o Estado Novo. No entanto, apesar de uma existência ínfima, começa a discussão entre negros sobre o seu papel na nação, gerando, assim, outros movimentos sociais como, por exemplo, o Teatro Experimental do Negro, no Rio de Janeiro (1944-1964); e o Movimento Negro Unificado (MNU) (a partir de 1978). Um grande movimento contra a discriminação racial no Brasil foi iniciado, fazendo enxovalhar o mito da democracia racial e aflorando uma quantidade significativa de negros intelectuais oriundos, direta ou indiretamente, da militância dos Movimentos Sociais:

Intelectuais negros sempre existiram no meio acadêmico brasileiro (inclusive intelectuais do porte de Milton Santos, geógrafo mundialmente famoso), embora estes fossem – e ainda sejam – poucos nas universidades brasileiras. Porém, frise-se aqui que a porcentagem de acadêmicos negros deve variar de universidade para universidade, bem como de região para região, entre outros fatores. (SANTOS, 2008, p1)

No século passado, a possibilidade de termos intelectuais negros nas universidades públicas brasileiras era remota. Tivemos educadores como Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos que, apesar do reconhecimento internacional, não foram professores efetivos de universidades públicas brasileiras antes do período supracitado. Eles faziam parte de uma população, considerada minoria social, que é elencada e tratada como objetos de pesquisa ou, pior, como seres subordinados e dependentes do conhecimento colonizador eurocêntrico. (SANTOS,

2008). Entretanto, esse cenário vem sendo alterado no século XXI. Os estudos das relações raciais que, historicamente, foram produzidos por acadêmicos brancos cuja epistemologia baseia-se no estudo sobre negros, começam a ser substituídos por intelectuais negros que falam de si e sobre si. Não podemos esquecer que o interesse em entender a questão racial não é recente e fruto de revanches raciais, pelo contrário é o momento de explanar outros horizontes epistemológicos. A sociologia e a Antropologia sempre foram palco dessas discussões:

A primeira geração estava preocupada com o futuro da nação brasileira, condenada pelos efeitos “maléficos” da mistura de raças. Nesse período, os estudos vislumbravam uma única saída: o clareamento, ou embranquecimento, da população brasileira a partir da mistura das raças em gerações consecutivas, ou seja, havia uma crença de que mestiçagens sucessivas levariam, inevitavelmente, ao desaparecimento da população negra. A partir dos trabalhos de Freyre há uma interpretação do Brasil numa chave cultural; para alguns autores, há em Freyre uma valorização da mistura racial e cultural. O culturalismo de Freyre acabou por consolidar a crença na democracia racial brasileira, paradigma interpretativo vigente pelo menos até o final dos anos 1980. O terceiro momento é caracterizado pela institucionalização da sociologia e, conseqüentemente, pela adoção de técnicas de pesquisa e reflexões teóricas mais rigorosas. Aqui é importante destacar a figura de Donald Pierson e a influência que exercerá sobre a sociologia brasileira a Escola de Chicago. Pierson desenvolve uma importante pesquisa sobre as “relações raciais” na Bahia, em que acaba por corroborar, ou fortalecer, a crença na inexistência do preconceito racial, enfatizando que o preconceito no Brasil é de classe. Duas críticas contundentes podem ser dirigidas ao trabalho de Pierson: primeiro, ele generaliza a conclusão de uma pesquisa realizada em Salvador (BA), cidade com a maior população negra no Brasil como um todo; segundo, atribui demasiada importância à mobilidade social de poucos negros. É importante destacar aqui a importância atribuída à mobilidade social dos negros, já que era vista como um exemplo contundente da inexistência do preconceito ou da discriminação racial. (FIGUEIREDO, 2015, p.2).

Sobre esses últimos momentos ainda têm impregnados no currículo acadêmico, nas ementas das disciplinas e no corpo docente. Uma democracia racial, segundo a qual não tem uma diversidade epistemológica, uma lógica que exclui massivamente os negros do corpo docente. A epistemologia eurocêntrica retroalimenta-se com pesquisas e discursos da imparcialidade/universalismo/neutralidade e, na realidade, trata-se apenas da manutenção de privilégios. Para Figueiredo (2015), é mais do que invisibilizar, é um projeto de exclusão massiva, como se observa, por exemplo, com o caso do sociólogo Guerreiro Ramos, que tinha um posicionamento diferenciado dos cânones institucionais das ciências sociais brasileiras e foi abolido do espaço hermenêutico, mas deixando o legado de uma Sociologia engajada e militante, na qual a forma como se discute objeto de estudo diz muito de que lugar se fala. E desse lugar de falar que devemos abordar, onde estão às mulheres negras sociólogas? Para Collins (2016), muitas intelectuais negras, especialmente aquelas em contato com sua marginalidade na universidade, exploram esse ponto de vista, produzindo análises sobre as questões de raça, classe e gênero. Para ela:

As mulheres negras precisam assimilar um ponto de vista que é bastante diferente do seu próprio. Homens brancos têm, por muito tempo, sido o grupo dominante na sociologia e sua visão de mundo sociológico compreensivamente reflete as preocupações deste grupo de praticantes. (COLLINS, p.3, 2016)

Nessa perspectiva, as mulheres negras na sociologia representam um caso mais intenso dos desafios, sendo considerada como estrangeiras, tentando naturalizar sua presença nesse espaço que foi preterido por séculos. Collins (2016) observa que as mulheres negras permanecem enraizadas em suas idiossincrasias, ao mesmo tempo em que apresentam uma postura crítica em relação a estes, apresentando um novo fazer ciência, não apenas para os estudos feministas,

mas para algumas das questões fundamentais que a própria sociologia enfrenta. Devemos nesse momento discutir neste contexto atual pós-cotas, quais referências bibliográficas são utilizadas em cursos de graduação e pós-graduação. Precisamos compreender o porquê do não crescimento de professores negros nas universidades públicas brasileiras, pois, por uma questão histórica, percebemos que estes espaços não serão cedidos. Para uma Universidade multiculturalista é necessária uma pluralidade no corpo docente e respeito a estas profissionais.

Sociólogas docentes negras nas universidades federais da Bahia.

Os programas de ações afirmativas (2005) e a reserva de vagas para população negra em concursos (2017) têm aumentado as discussões sobre a categoria raça/cor no Brasil em anos recentes, além de problematizar a questão de identidade e pertencimento:

Sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. E a identidade é o papel assumido: é como numa peça de teatro em que cada um recebe um papel para desempenhar (Zerbo, 2016).

Além de refletir sobre identidade, iremos identificar quantas Universidades Federais temos na Bahia, quais têm o curso de licenciatura ou bacharelado em Ciências Sociais e quantas sociólogas negras esta universidade possuem no seu corpo docente, levando em consideração à autoidentificação.

Compreendemos a autoidentificação como pertencimento a uma determinada etnia/raça:

(...) a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas.

Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA 1994, p. 177-178).

A identidade é um processo de construção dialética e social e o processo de evolução da identidade da população negra através da autoafirmação foi extremamente tardia no Brasil por conta das retaliações oriundas de uma sociedade escravagista e racista.

Neste artigo iremos trabalhar duas categorias delicadas e que ainda são feridas abertas nesta sociedade: raça e gênero. O Brasil foi o último país a abolir a escravidão e sustenta o racismo no formato de mestiçagem: todos são iguais, então não precisa de políticas públicas, naturalizando a pobreza entre os negros e a riqueza entre os brancos

Nos últimos anos percebemos que o número de educadores e educadoras atentos a essas questões tem aumentado, porém muitos preferem discutir somente do ponto de vista socioeconômico. Tal atitude é reducionista, pois as teorias racistas presentes na sociedade são retroalimentadas durante a realização das seleções e na manutenção do discurso sobre a incapacidade intelectual do negro.

Ser uma mulher negra no Brasil é construir pedagogicamente uma nova versão sobre sua pessoa. Esta é sempre objetificada, relacionada aos cuidados da casa e associado ao sexo:

Não é de hoje que mulheres negras têm denunciado sua invisibilidade e a secundarização de suas questões específicas, tanto nas políticas públicas, pesquisas acadêmicas e análises estatísticas, quanto nos próprios movimentos negro e feminista (Ribeiro, 2008, Carneiro, 2003, Werneck, 1992). Inúmeras pesquisas e levantamentos socioeconômicos apontam as

condições de desigualdade das mulheres e da população negra na sociedade brasileira. No entanto, leituras generalizadas escondem particularidades e especificidades em relação às condições da mulher negra. (SANTANA e MARIANO, 2015).

Muitas intelectuais negras acreditam que precisamos reconhecer a história da ciência foi excludente e nesta nova geração devemos estudar as diversidades ideológicas com autores e autoras negras. Pesquisadoras como Lélia González, Sueli Carneiro, Jurema Werneck, Ângela Figueiredo, Paula Galvão, Zelinda Barros no Brasil, Patrícia Hill Collins, Ângela Davis, bell hooks e Audre Lorde, nos Estados Unidos, têm se dedicado a compreender as especificidades das mulheres negras como sujeito.

Além de analisarem os seus papéis como ator social, Jurema Werneck afirma que as mulheres negras como sujeitos identitários e políticos é um resultado de demandas históricas, políticas, culturais do movimento de mulheres negras, pois a interseccionalidade (junção de raça, gênero e classe) é um instrumento de luta política, no combate às múltiplas e imbricadas opressões e que precisam ser publicizadas.

Ratificando a questão título deste capítulo, perguntamos: qual o lugar da mulher negra como objeto e como agente reflexivo na academia baiana? Qual papel tem desempenhado? Como tem sido instaurada a sua legitimação? Quantas professoras negras universitárias você teve?

Para ensaiar estas respostas precisaríamos coletar e analisar rigorosamente cada departamento de sociologia desde a fundação além de empreender uma árdua revisão bibliográfica dos estudos sobre a intelectualidade negra na Bahia. Distante aqui de uma coisa e outra, recortaremos a análise das Universidades Federais e seu corpo docente no ano de 2018.

Temos na Bahia seis universidades federais: Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

As quatro últimas universidades possuem graduação em Ciências Sociais, licenciatura e/ou bacharelado. A partir de busca nos sites de cada Universidade, currículo lattes, redes sociais e e-mail, foram identificados as seguintes sociólogas negras: Na UFBA, o curso de Ciências Sociais é dividido em três departamentos: antropologia, sociologia e ciência política, no total soma sessenta e duas educadoras e nenhuma docente negra.

Na UFRB dos vinte e três educadores, temos apenas: Ângela Lucia Silva Figueiredo e uma bolsista de pós-doutorado Zelinda dos Santos Barros, na UNIVASF dos vinte e seis educadores, têm apenas a professora Doutora Paula da Luz Galvão e por fim na UNILAB, dos dezesseis professores temos uma mulher negra: Dra. Cristiane Santos Souza.

No total de todas as Universidades Federais da Bahia, só temos quatro educadoras que se declaram negras e são sociólogas, embora a pesquisa não tivesse como objetivo final uma análise quantitativa o resultado apresenta a pouca presença de negras atuando na carreira educacional universitária.

Ao fazer esta análise houve uma sensação de que este não era o melhor tema a ser estudado, contudo a angústia de perceber o quanto o machismo e racismo causam danos psicológicos à população negra preponderou e este que era para ser um tema harmonioso para uma conclusão de curso, acaba sendo uma análise para fomentar ações afirmativas para este público:

Muitas vezes o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar de que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta mais para perto do sofrimento como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para transformação de nossa consciência e nossas vidas e de outras e um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas nos põe numa solidariedade e comunidades maiores enaltece fundamentalmente a vida. (hooks, 1995)

É extremamente indigesto perceber que temos apenas cinco sociólogas negras e apesar de nos sentirmos desmotivadas e assustadas, precisamos pensar o que fazer com este dado. A luta por um lugar no espaço cultural e intelectual brasileiro, não exige apenas meritocracia e oportunidade, mas combater um dos principais móveis ideológicos do pensamento capitalista ocidental: a discriminação e a exclusão. Para além deste lugar, bell hooks afirma que os trabalhos das mulheres são raramente reconhecidos como atividades intelectuais. A academia nunca foi um lugar reservado às negras no sistema produtivo de trabalho:

As intelectuais negras não são escritoras famosas (e nem todos os escritores são intelectuais) continuam praticamente invisíveis nesta sociedade. Essa invisibilidade é, ao mesmo tempo, em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação. (hooks, 1995, p. 467)

No contexto de um curso como o de Sociologia as vozes destas mulheres têm sido subalternizada pelos projetos colonialista, imperialista, escravista, miscigenista, e nacionalista. Ana Claudia Pacheco, socióloga negra e professora da Universidade Estadual da Bahia, afirma que primeira década do século XXI, o desenvolvimento de estudos e pesquisas na academia sobre as mulheres negras cresceu, mas não por estas mulheres. A produção de intelectuais negras ainda é ignorada, silenciada e invisibilizada nos cânones acadêmicos. Estas ainda são atreladas a funções de servitude e afastadas do mundo das ideias e da capacidade de contribuição não só intelectual, mas também política.

Todo sociólogo e socióloga tem um papel nesta discussão, toda escolha de referências bibliográficas é política e fala muito da corrente ideológica e do lugar ao qual pertence. Nascimento em seu livro: O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil, afirma que o silêncio constitui um dos pilares da dominação:

Na acepção popular, racista é quem fala do racismo ou enuncia a identidade do discriminado; a atitude não racista é o silêncio. Contudo, verifica-se que tal noção representa não apenas um equívoco com um dos pilares que sustentam a dominação, pois o silêncio configura uma das formas mais eficazes de operação do próprio racismo no Brasil. Complemento do silêncio, outra forma e sintoma do racismo estão no processo de tornar invisível a presença do afrodescendente na qualidade de ator, criador e transformador da história e da cultura nacional (NASCIMENTO, 2003, p. 23).

Quando não se contribui para desconstrução do sistema tradicional de privilégios se mantêm as desigualdades. Os sujeitos que defendem a manutenção deste sistema desqualificam os constructos intelectuais daqueles que não são detentores de poder econômico, muito menos de status social e que, logo, não são considerados intelectuais, mas objetos de pesquisa.

A partir do que foi apresentado, podemos afirmar que as cinco sociólogas negras que são docentes nas universidades federais tornam-se referências e devem ser citadas e estudadas. No

próximo capítulo vamos repensar o conceito de intelectualidade, articulado a análise da literatura destas mulheres que contribui para elaboração de outras epistemologias, trazendo os recortes da diferença, com uma nova disposição política, um novo modo de ser educadora/pesquisadora, em particular na Sociologia.

As obras das sociólogas negras das universidades federais do estado da Bahia.

Para desenvolver este problema de pesquisa e conseguir defini-lo com justificativas, objetivos, aporte teórico e considerações finais, foi necessário concentrar três grandes motivos: O primeiro que nos fizemos escolher este tema de investigação está relacionado há uma memória que se reporta aos idos iniciais da graduação no curso de Ciências Sociais e com a trajetória política como ativista do Feminismo Negro em Salvador, Bahia, do período de 2005 a 2008. Neste momento após entrar na UFBA, conjuntamente com quatro mulheres, fundamos o Núcleo de Estudantes Negras da UFBA- Pérolas Negras, o primeiro movimento, nesta universidade que aborda as duas categorias em todos os eixos de discussão. Além disso, os questionamentos de algumas educandas sobre referências negras e finalmente por uma discussão em sala de aula com uma educadora da área de antropologia, que por conta de todos os temas de trabalhos que escolhíamos tinha a interseção raça e gênero, ela se sentiu incomodada e nos convidou a criar um mundo só com mulheres negras.

A mesma educadora que estudou na graduação, mestrado e doutorado comunidades indígenas, sendo esta não pertencente deste grupo, mas sente-se afetada quando mulheres negras usam o espaço acadêmico para falar por si, Frantz Fanon afirma que:

Eu fui odiado, desprezado, detestado, não pela vizinha do outro lado da rua ou pelo meu primo por parte de mãe, mas por uma raça inteira. Eu competi contra algo irracional. Os psicanalistas dizem que nada é mais traumatizante para a criança do que estes encontros com o que é racional. Eu diria, pessoalmente, que para um homem cuja arma é a razão, não há nada mais neurótico do que o contato com o irracional (Fanon, 1967, p. 118).

Estamos falando de sujeitos negros e constroem epistemologias com bases e referências bibliográficas diferentes dos estabelecidos, para sair desta zona traumática e alcançar os espaços acadêmicos é um percurso extremamente íngreme e desmotivador.

Infelizmente muito pouco se escreveu sobre intelectuais negras e suas obras, a maioria dos negros pensam em grandes pensadores europeus, quase sempre invocando imagens masculinas para mostrar que conhece do assunto a sabe discuti-lo, muitas vezes tem medo de ir além do óbvio. Muitos puxam alavanca de segurança dos autores clássicos europeus por receio de não serem aceitos ou compreendidos.

A tradição acadêmica negra é ignorada e desvalorizada, mulher preta ou homem preto não é considerado erudito, além disso, a subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras:

A filosofia política da solução da questão negra baseou-se sobre o velho padrão da absorção gradual dos indivíduos negros através da seleção e assimilação daqueles que escolhessem se identificar a si mesmos com os círculos dominantes da raça dominante e manifestar completa lealdade aos seus interesses e valores sociais. (Fernandes, 1969, p. 137)

Seguindo as linhas ideológicas de Guimarães (2004), historicamente a agenda política da população negra é oriunda da luta contra as barreiras legais, à promoção e à mobilidade social

de pessoas negras, que lutou primariamente pelo acesso aos direitos de ser um cidadão e ser dissociado de figuras animalescas:

Esse importante deslocamento de sentido é tributário, como espero ter sugerido, de uma longa tradição do pensamento social brasileiro negro, que tem como principais características: denunciar o isolamento moral e social dos negros, induzido pela estética e pela ciência europeias; tratar os africanos como colonizadores do Brasil; entender o país como produto do trabalho negro; ver a classe trabalhadora brasileira como originária dos escravos africanos, dos artesãos e artistas negros e mestiços; entender a cultura e os costumes dos africanos como base de nossa cultura popular. (GUIMARÃES, 2009)

Por conta disso, este trabalho é importante por sua natureza de reflexão e inclusão. Grada Kilomba em *Pantations memories* afirma que escrever sobre nós é uma forma de “tornar-se um sujeito”, aonde trazemos nossas subjetividades e próprias percepções, em resumo, uma releitura das Ciências Sociais a partir de mulheres negras que sempre foram preteridas e dissociadas das ciências. As mulheres negras redimensionaram a sociologia à medida que se empoderaram de capitais intelectuais, políticos e simbólicos no plano das disputas de poder, construindo novos universos, falando em nosso nome. (Kilomba, p.12, 2010).

Começaremos nossa análise com a professora Dr^a Ângela Lúcia Silva Figueiredo, atualmente é educadora do Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB e associada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos (Pós-Afro da UFBA) onde é coordenadora do curso avançado em estudos étnico-raciais Fábrica de Ideias e educadora no programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares de gênero (PPGNEIM).

Sua área de concentração na Antropologia e Sociologia são: identidade negra, gênero, política do corpo, beleza negra. Atualmente coordena o Coletivo Ângela Davis, grupo de pesquisa ativista nas áreas de gênero, raça e subalternidade e coordenadora da primeira Escola Internacional *Black Feminism Thought*, criada em 2017.

Figueiredo tem como base acadêmica a perspectiva do feminismo negro e realizou dois filmes-documentários: *Deusa do ébano* (2004) e *Diálogos com o sagrado* (2013). O primeiro aborda a noite da beleza negra do bloco afro Ilê Ayê no Curuzu- Salvador/Bahia, enquanto o segundo trata da experiência de mulheres rezadeiras no Recôncavo da Bahia. Além disso, publicou os seguintes livros: *Novas elites de cor: um estudo sobre os profissionais negros em Salvador* (2002), *Classe média negra: Trajetórias e perfis* (2012), *Beleza Negra* (2016). Nos últimos anos, publicou diversos artigos na área de gênero, raça e feminismo negro.

A socióloga possui mais de cem publicações, contudo, por uma questão metodológica iremos analisar sua última pesquisa e tese de doutorado, por compreender que este representa um dos estudos mais profundos que já fez e que aquele configura o acúmulo de experiência acadêmica deverás, cabe ao leitor ou leitora um maior aprofundamento das obras de Figueiredo e assim mergulhar na sua linha ideológica.

O doutorado desta socióloga foi realizado no Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (2003), e o título da tese foi: *A classe média negra não vai ao paraíso: Trajetórias, perfis e negritude entre os empresários negros*, orientada pelo professor Dr. Carlos Hasenbalg.

Figueiredo discorre sobre a classe média negra comparando negros e brancos inseridos na mesma classe social, sua origem, estrutura, transformação os perfis, trajetórias, recursos e estratégias de mobilidade utilizada pelos empregadores negros:

O Brasil não é Estados Unidos, disso já sabemos, mas é a partir da comparação que sempre

formulamos questões acerca da população negra brasileira e insistimos em indagar sobre a solidariedade política e econômica com relação à comunidade, sendo também comum a comparação com as formas de assunção da identidade. Entretanto, é bastante sintomático que a comparação não seja feita com a literatura atual, sobre a população, ou como preferem a comunidade negra norte americana e seus problemas atuais. Na verdade, dialogamos com uma comunidade negra americana imaginária, perfeita, impossível de ser alcançada em outros lugares da diáspora. Por isso, foi dedicado grande parte do segundo capítulo a apresentar ao leitor o debate sobre a Black middle class, nos Estados Unidos, e somente depois disso tratou-se das interpretações de mobilidade social e da classe média negra brasileira. Com objetivo de demonstrar as diferenças entre os contextos e as estratégias de mobilidade, foi mantido o termo Black middle class em inglês, tornando-o quase uma categoria nativa. Diferentemente da tradição dos estudos sobre a classe média negra nos Estados Unidos, temos tido poucos trabalhos que se debrucem sobre o entendimento desta temática. Até então, não temos um único livro sobre a classe média negra que possa ser considerado um clássico sobre o tema, tal como o trabalho de Frazier (1975). Uma das raras exceções é o trabalho de Azevedo (1955) sobre as elites de cor, sendo que, ainda assim, a abordagem do autor reduz-se ao contexto das relações raciais na Bahia e não nos oferece uma compreensão mais ampla acerca da realidade nacional. (FIGUEIREDO, 2003)

Infelizmente os negros e negras que estão na classe média são da primeira geração de ascendentes e não tem seu capital econômico, social e simbólico consolidando como pessoas brancas inseridas na mesma posição, por conta do racismo impregnado na sociedade. Figueiredo marca a sociologia porque traz como objeto de pesquisa uma classe média brasileira e os negros inseridos nela.

A socióloga parte de narrativas para analisar o modo como constroem e definem as suas realidades, como definem a questão da identidade racial, como a articulam e que peso relativo tem os fatores que eles vivenciam.

A última produção bibliográfica foi o artigo na revista Direito e práxis em 2018 com o tema: Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. Este artigo aborda as contribuições políticas e sociais do movimento de mulheres negras, desde em 1988:

Neste texto abordei, ainda que resumidamente, um breve histórico e contribuição do movimento negro e do movimento de mulheres negras. Foram destacadas como contribuição efetiva a desmistificação da mestiçagem e do discurso da democracia racial brasileira que mantiveram intactas as hierarquias raciais e a exposição dos dados sobre as desigualdades de renda e acesso à educação entre negros e brancos. A positivação do termo negro para autoclassificação da cor traz um componente afirmativo identitário, antes não existente. Simbolicamente relevante foi a crítica realizada ao 13 de Maio e a substituição desse pelo 20 de Novembro, como o dia Nacional de Consciência Negra. A obrigatoriedade dos componentes de História e Cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar e, definitivamente, o processo de implementação das ações afirmativas. (FIGUEIREDO, 2003)

Nesta última produção é apresentado à importância e o resultado do movimento de mulheres, esta é considerada uma das maiores ativista do movimento feminista negro da atualidade e constrói na UFRB um novo legado acadêmico, que estende com a sua ex-orientanda de doutorado a professora Zelinda Barros.

A próxima socióloga Dr^a Zelinda dos Santos Barros, é atualmente docente Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e conselheira suplente do Conselho Estadual de Educação da Bahia, período 2018-2022.

Sua grande área de atuação na antropologia e sociologia é nos estudos sobre gênero e relações raciais, da mesma forma Figueiredo, escolhemos analisar a tese e o último trabalho

de Barros. Sua tese de doutorado teve como título: Implicações da formação à distância para o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras defendida em 2013 e o último artigo publicado em 2017, segundo o lattes da autora foi: Eu marchou, tu marcha, por que marchamos?

A tese de Barros apresenta um estudo de caso sobre o Curso de Formação para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileiras do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO/UFBA), investigando as implicações de um curso a distância com este tema, a forma como os discentes se apropriam dos conteúdos sobre a temática e os reelaboram no espaço virtual:

Como uma das principais preocupações da tese era investigar como os conteúdos eram apropriados e reelaborados pelas/os cursistas, recorri à análise de discurso, que nos permite considerar o contexto em que as mensagens são produzidas, atentar para a variabilidade dos discursos e para o que está implícito nas mensagens (GILL, 2010). A abordagem teórica adotada nessa tese aproxima-se dos Estudos Críticos do Discurso ou Análise Crítica do Discurso (DIJK, 2010) devido ao interesse pelo discurso e por sua postura engajada em favor dos grupos dominados; deles se distancia por não se ocupar do exame da reprodução discursiva do abuso de poder, mas dos efeitos da naturalização de discursos particulares como sendo universais e do processo de produção de discursos mediados pelas tecnologias digitais. Observo como os sujeitos, a partir de situações sociais particulares, respondem às diferenças culturais observadas e se posicionam em relação a temas explicitamente referidos a um segmento étnico-racial específico: o afro-brasileiro. (BARROS, p.28 2012)

A autora aponta que após a Lei n. 10.639/03 com introdução do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas e Africanas nos currículos escolares e o acompanhamento do movimento negro se efetivada a Lei n. 10.639/03, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB), contudo se faz necessário compreender como os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas seriam abordados.

As mudanças no campo da educação com a utilização da EAD como modalidade educativa torna-se um importante subsídio para a construção de novos saberes e troca de experiências, segundo Barros está é uma das maiores estratégia de ampliação do acesso à educação adotada pelos últimos governos federais.

Em seu novo artigo a autora realiza a análise sobre movimentos sociais, saindo da temática de educação, mas não da racial. O título foi: Eu marchou, tu marcha, por que marchamos? Texto originalmente publicado nos Cadernos Sisterhood em 2017, onde começa o texto se incluindo enquanto mulher negra que luta pela sobrevivência.

Barros defende a importância das marchas como estratégias de ocupação coletiva como forma de enfrentamento contra o racismo, do sexismo, da homofobia e de tudo o que as oprime, para ela:

Os passos daquelas e daqueles que nos antecederam fortalecem a nossa caminhada, nos fornecem pistas dos caminhos que devemos trilhar. Esses passos reverberam o passo calmo das nossas avós, o passo ligeiro dos quilombolas em fuga e o passo altivo das/os nossas/os lideranças, mas, sobretudo, traduzem luta, inventividade e resistência. Nesse sentido, quem marcha nunca marcha sozinha/o, leva consigo o bastão forjado nas lutas passadas, que revigora e renova os horizontes que seguirão orientando a nossa caminhada em busca de paz para existirmos. (BARROS, 2017)

Este texto convoca todas as mulheres negras para estarem nas ruas marchando e se mantendo unidas. Convidando-as a lembrar dos exemplos de luta e das estratégias coletivas de resistência para sucumbir todas as formas de opressão.

Essas autoras pensam e exercitam uma epistemologia afro-brasileira, tomando uma posição frente ao mundo e seus acontecimentos, da mesma forma que a Doutora Paula da Luz Galvão na

UNIVASF estrutura seu pensamento e obras.

A socióloga é uma referência na área da sociologia da religião e uma militante das questões de gênero em Petrolina e Juazeiro. Os trabalhos que iremos analisar seguindo a linha cronológica decrescente é sua tese de doutorado: *Gambiarrras Políticas e Acomodações Necessárias: gerencialismo neoliberal e políticas públicas para as mulheres em Petrolina-PE*, orientada pela Dr^a Elena Calvo Gonzalez e a dissertação de mestrado: *Redes de relação e possessão doméstica em zonas populares de Salvador*, orientada por Miriam Rabelo.

Sua tese analisa os modos como as perspectivas feministas e a de cunho gerencialista neoliberal, são operacionalizadas nos processos de implementação das políticas públicas (considerando-as como todas as ações, decisões, leis e medidas reguladoras que Estado implementa.) para mulheres em Pretolina/ PE:

Apesar de as políticas públicas que reconhecem as diferenças de gênero terem sido implementadas desde a década de 1980 no Brasil, as políticas estaduais e municipais no estado de Pernambuco com este enfoque só começaram a ser elaboradas e postas em prática a partir da criação da Secretaria da Mulher do estado, em 2007, e das secretarias e organismos municipais de políticas públicas para as mulheres criadas após este ano. Neste período (da década de 1980 aos anos 2000) a agenda política no Brasil sofreu transformações significativas, principalmente devido ao processo de redemocratização, com a presente influência dos movimentos sociais urbanos com importante participação feminina na sua atuação e demandas relacionadas à condição da mulher, e dos movimentos feministas que propunham a transformação das desigualdades presentes entre homens e mulheres, como vimos logo acima. Estas mudanças têm dado um caráter diferenciado ao atual momento político sob o qual as políticas para as mulheres têm sido postas em prática nos municípios do interior brasileiro. Além disso, as transformações teórico-epistemológicas trazidas à tona pelos movimentos feministas e pela academia sobre a problemática da igualdade e diferença, e seus reflexos nas concepções identitárias, têm dado um caráter diferenciado às propostas políticas. (GALRÃO, p. 30-31, 2017)

A alteridade de gênero está sendo implementada gradualmente nas políticas públicas do Estado de Pernambuco, e segundo Galvão há inúmeras estratégias alternativas que são utilizadas para levar a cabo políticas e ações para as mulheres no formato de “gambiarrras”, consideradas como arranjos necessários para a operacionalização do modelo gerencialista de políticas públicas.

Na dissertação a questão de gênero está presente, mas, com um campo totalmente diferenciado: o religioso. A socióloga analisa as redes de cooperação em torno da experiência da possessão por uma entidade espiritual na vida de Zezé e das mulheres que frequentam a casa:

A riqueza dos detalhes dos rituais realizados na casa de Zezé nos oferece alguns elementos para pensarmos aspectos de uma religiosidade singular que está presente em muitos espaços das cidades brasileiras. Por esses detalhes é possível notarmos modos distintos de se estruturar e relacionar com o sagrado, que muitas vezes não condizem com as maneiras tradicionais de se lidar com o religioso. Na casa de Zezé podemos viver aquilo que dizem sobre a religiosidade baiana: de que ela está em todos os aspectos de nossas vidas. Observando Zezé vemos que o religioso habita de fato a sua casa e praticamente todas as suas relações, das mais íntimas às mais banais. Mesmo se ela quisesse, teria dificuldade em colocar de lado sua religiosidade, e viver apenas sua casa e família. Quando se engajasse em atividades das mais corriqueiras, como lavar roupa a suja, ela se depararia com todo o aparato dos rituais e de Sultão e seria tomada, mais uma vez, por uma evidência antiga da sua vida: a de que possui entidades espirituais que realizam trabalhos no nosso mundo a fim de ajudar pessoas e cumprir sua missão. (GALRÃO, p. 46, 2016)

A mesma observa que nestes processos de maioria feminina há um esquema de cooperação e reciprocidade que a todo tempo é a reafirmada por uma determinada entidade. Esta intelectual

saiu de uma zona de conforto e traz discussões pioneiras e angustiantes da mesma forma que a última socióloga que iremos analisar Dr^a Cristiane. S. Souza.

Os trabalhos que iremos analisar é sua tese de doutorado cujo título é: *Trajetórias de Migrantes e seus descendentes: transformações urbanas, memória e inserção na Metrópole baiana*, defendido na Universidade Estadual de Campinas e orientada pela Dr^a Emília Pietrafesa de Godoi e seu último artigo: *Do Interior para a periferia: mulheres negras liderando lutas por moradia em Salvador, Bahia, Brasil*.

Na sua tese Souza etnógrafa as trajetórias de migrantes que saíram do interior do Estado da Bahia e se inseriram na cidade de Salvador, especificamente no Subúrbio Ferroviário de Salvador, discorrendo sobre as histórias dos migrantes e de seus descendentes através de suas memórias:

A ligação com estes lugares de origem dos mais velhos não se dá apenas na concretude do território. Observei isto entre muitos dos meus amigos que não conheciam, ou haviam estado no interior de seus pais e ou avós. A experiência de Haroldo, Nelma, Dedeu e Elaine e seus primos, mais novos e da mesma geração, diferente de Eliana, Robson, Roberto e Rosana, os mais velhos dos nascidos na cidade, é bem significativa, pois revela que a ligação com estes lugares é uma ligação narrativa. Ligação essa com uma memória que foi legada, a ele, aos irmãos e aos primos através de suas mães. São vínculos para além do contato e da visita continuamente realizada a estes lugares. O pertencimento é a um sentimento, a uma casa, a uma origem, que se é transmutável no tempo e no espaço; é o pertencimento, de certa forma, a um projeto, um sonho, uma esperança de uma vida melhor, que não tenha ela mesma um sentido único, pois varia de acordo com o tempo, o contexto e as subjetividades que figuram a constituição das pessoas. (SOUZA, p.345, 2013)

A socióloga, a partir da análise de diversas histórias de vida observa que no decorrer do êxodo diversas pessoas sofreram e/ou vivenciaram situações de subalternização, invisibilidade, discriminação e racismo. Contudo, construíram estratégias, formas sociais e simbólicas para subverter estes lugares se inserindo no mundo do trabalho, sistema educacional forjadas nos processos de deslocamento e estabelecimento na cidade.

Na sua tese ele não discorre sobre a questão racial profundamente, apesar de ser citado, contudo no seu último artigo, a questão racial e gênero é abordada categoricamente. Em *Do Interior para a periferia: mulheres negras liderando lutas por moradia em Salvador, Bahia, Brasil*, observamos a partir de narrativas o cotidiano das mulheres negras e pobres da periferia de Salvador e suas estratégias de luta pelo direito à moradia:

As mulheres negras que se inseriram na luta por moradia ao aportar em Salvador, enfrentando valores de um modelo patriarcal de família, rompendo com seus maridos opressores, se libertando pelo trabalho (com todas as contradições do trabalho doméstico) e na luta que as fizeram/tornaram lideranças, tiveram que (re)construir e (res)significar valores de um modo de vida particular e forjar outros, não sendo reconhecidas e, ainda, sendo sempre golpeadas pelo sistema patriarcal de nossa sociedade.

Mas, mesmo assim, subverteram os paradigmas e através da vida acadêmica, da militância e de outros movimentos sociais, conseguiram questionar universalidades e apontar para outras perspectivas, produzindo referências para os passos que seguem através das novas gerações.

Dentre os processos observados e analisados de forma interseccionada, as trajetórias investigadas trazem especificidades da vida em movimento (em deslocamentos) que apresentam características relevantes na organização de uma série de ações de luta e resistência na vida dessas mulheres. Evidencio estes processos através das trajetórias apresentadas, particularmente a de Dona Railda. (SOUZA, 2018)

É importante dizer que as narrativas presentes no texto apontam que grandes parte das mulheres analisadas conseguiram inserção na cidade pelo trabalho doméstico e são marcadas

pela luta por moradia. Souza afirma que a vida destas é marcada por uma série de ações de resistência, afirma ainda que desde a escravidão mulheres negras lideram os espaços de luta sem excluir e/ou hierarquizar as experiências de raça, gênero e classe.

Todas estas pesquisadoras estão conscientes da opressão sexista e racista do sistema universitário, todas as quatro pesquisadoras abordam questões relacionadas à raça, classe e/ou gênero, pois o movimento de direitos de mulheres negras não cabe mais fora da ciência.

No que se referem às produções acadêmicas, as análises sobre estas sociólogas aponta que há uma necessidade de sair do lugar de objeto, de campo e se tornar a forjadora epistemológica, como afirma Djamila Ribeiro:

Muito tem se falado ultimamente sobre o conceito de lugar de fala e muitas polêmicas acerca do tema têm surgido. Fazendo o questionamento de quem tem direito à voz numa sociedade que tem como norma a branquitude, masculinidade e heterossexualidade, o conceito se faz importante para desestabilizar as normas vigentes e trazer a importância de se pensar no rompimento de uma voz única com o objetivo de propiciar uma multiplicidade de vozes. Partindo de obras de feministas negras como Patricia Hill Collins, Grada Kilomba, Lélia Gonzalez, Luiza Bairros, Sueli Carneiro, o livro aborda, pela perspectiva do feminismo negro, a urgência pela quebra dos silêncios instituídos explicando didaticamente o que é conceito ao mesmo tempo em que traz ao conhecimento do público produções intelectuais de mulheres negras ao longo da história. Em *Aprendendo com o outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro*, Patricia Hill Collins fala da importância das mulheres negras fazerem um uso criativo do lugar de marginalidade que ocupam na sociedade a fim de desenvolverem teorias e pensamentos que reflitam diferentes olhares e perspectivas. Pensar outros lugares de fala passa pela importância de se trazer outras perspectivas que rompam com a história única. (RIBEIRO, 2017)

Ribeiro ratifica que não apenas a mulher pode falar sobre a categoria de raça e gênero, mas que o lugar de fala implica numa postura ética de pensar o mundo a partir do que lugar que se ocupa na matriz de dominação. As teses e artigos de todas as sociólogas supracitadas restitui uma humanidade negada à comunidade feminina negra, estabelecendo uma crítica à hierarquização dos saberes como produto da classificação racial e de gênero, demonstrado que a epistemologia anteriormente valorizada e universal de ciência é branca, eurocêntrica, cristã e patriarcal.

Considerações finais

Neste artigo mergulhamos nos principais trabalhos das sociólogas negras docentes nas universidades federais da Bahia e levamos em consideração na análise que a problemática do racismo e do machismo é uma ferida em estado de putrefação nesta sociedade, por conta disso, 100% das autoras abordam a questão racial e de gênero.

Infelizmente, possuímos uma mentalidade provinciana que renega os grupos não-brancos, ainda acreditamos que cabe a este grupo desempenhar as atividades domésticas, em detrimento das atividades:

A socialização sexista inicial que ensina as negras e na verdade a maioria das mulheres que o trabalho mental tem de ser sempre secundária aos afazeres domésticos ao cuidado dos filhos ou a um monte de outras atividades servis tornou difícil para elas fazer do trabalho intelectual uma prioridade essencial mesmo quando suas circunstâncias sociais ofereciam de fato recompensas por essa atividade (hooks, 1995, p.471).

Deveras neste trabalho estas mulheres são protagonistas de centros acadêmicas e percussoras na estruturação de uma sociologia por/de negra. Tivemos o cuidado de identificá-las, analisar suas principais e mais recentes obras e, finalmente, refletir o papel das negras na

Sociologia.

Esta sociologia negra é estruturada a partir do núcleo do pensamento de Clóvis Moura que faz um esforço de pensar o processo conflituoso de integração do negro na sociedade Ocidental. O autor abdica de uma epistemologia eurocêntrica reinventando a negritude desde o praxismo.

Mergulhamos contra corrente, ao contrário de uma biografia intelectual clássica, lendo e “degustando” uma bibliografia negra, Figueiredo (2007), sintetiza afirmando que os sistemas de cotas nas Universidades Federais deram certo e tivemos um crescente aumento do número de pesquisadores negros, contudo há uma ausência de professores negros das universidades públicas brasileiras.

A vida das quatro sociólogas analisadas é marcada por uma série de ações de resistência, pois, só em conseguir driblar o sistema da opressão sexista e racista do sistema universitário, é uma batalha ganha.

Foi percebido, diante de uma ciência tão excludente, que era necessário criar modelos alternativos de análise sociológica, em perspectivas de estudo para/do negro, e as Ciências Sociais constitui o campo que mais abarca conhecimentos sobre a ideologia negra.

É importante frisar, para leitores e leitoras desatentas que das seis universidades federais só encontramos quatro educadoras negras na área de Ciências Sociais, lamento se até a escrita deste trabalho tivemos alguma mulher negra aprovada em concurso ou que se declara negra e é educadora que não se encontra como referência levamos em consideração o fenótipo, este que é marcador social que determina de qual raça/etnia nós somos, afinal, ter amigos negros, empregada negra ou uma avô por parte de pai que é negra não te tornas negro, mas, uma pessoa branca com relações sociais com a população negra.

Entendemos que o processo de racialização foi iniciado no século XVI com fundamentação científica para inferiorizar negros e índios. Por isso, coube a estas populações re-construir as noções de cultura e conhecimento.

Este trabalho é um movimento que apresenta as docentes negras das Universidades Federais da Bahia que conseguiram driblar as barreiras estabelecidas nas instituições de ensino. Assim estamos fazendo conhecer, perdoem os que esperavam que neste artigo tivéssemos dificuldade de síntese pela quantidade de sociólogas negras que seriam encontradas e se deparou com apenas quatro mulheres, está não é a melhor soma pensando que a Bahia é um estado de maioria negra e feminina, mas é o que nós possuímos, e porque estas mulheres não chegaram neste lugar?

É melhor responder com outra pergunta: como mulheres negras conseguiram burlar o processo de apagamento da cultura negra que acontece desde o período colonial? Discutir a invisibilidade da questão racial e gênero gera um desgaste na academia, pois é interpretada como um fato que não se nota, não se discute e nem se deseja discutir. O que não é analisado na ciência é considerado senso comum e discurso de militância, por conta disso, não cabe a nós manter estas discussões no campo da invisibilidade ou quando discutir trazer referências eurocentrada, como afirma Steve Biko: “Estamos por nossa própria conta” e nós temos um conhecido vasto que deve ser apresentados para além dos espaços acadêmicos.

Referências bibliográficas.

BARROS, Zelinda. **Agenciamento de discursos étnicos no ensino de História e Cultura Afro-brasileiras a Distância**. Revista Fórum Identidades, v. 10, p. 134-148, 2011.

BARROS, Zelinda. **Eu marcho, tu marchas, por que marchamos?** Cadernos Sisterhood, v. 2, p. 23-24, 2017.

BARROS, Zelinda. **Refletindo sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileiras à distância**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros (as) - ABPN, v. 3, p. 101-116, 2012.

CALVINO, I. (Tradução Nilson Moulin). **Porquê ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

COLLINS, Patrícia Hill. **Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro**. Soc. estado. v31, n1, Jan./Apr. Brasília, 2016.

DAVIS, Angela. **Women, race and class**. New York: Random House, 1981.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. New York: Grove Press, 1967.

FERNANDES, Florestan. **Negro in Brazilian society**. Tradução: Jacqueline D. Skiles, A. Brunel, e Arthur Rothwell. Edited by Phyllis B. Eveleth. New York, Columbia University Press, 1969.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo, Cia Editora Nacional, 2 vols., 1965.

FIGUEIREDO, Ângela (2000). **“São quase todos brancos de tão ricos? Trajetórias e percepção das diferenças entre os empresários negros”**. XXIV Reunião da ANPOCS. Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Petrópolis, 23-27 de Outubro de 2000.

FIGUEIREDO, Ângela. **A classe média negra não vai ao paraíso: trajetórias, perfis e negritude entre os empresários negros**. Tese de Doutorado em sociologia. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2003.

FIGUEIREDO, Ângela. **Novas elites de cor. Estudo sobre os profissionais liberais negros de Salvador**. UCAM. CEAA. Annablume. São Paulo, 2002.

FIGUEIREDO, Ângela. **Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira**. Rev. Direito Práx. [online]. 2018, vol.9, n.2, pp.1080-1099. ISSN 2179-8966. <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2018/33942>.

FIGUEIREDO, Ângela; GROSGOUEL, Ramón. **Por que não Guerreiro Ramos? Novos**

desafios a serem enfrentados pelas universidades públicas brasileiras. Cienc. Cult. vol.59 no.2 São Paulo Apr./June 2007.

GALRÃO, Paula L. **“Gambiarra” políticas e acomodações necessárias: gerencialismo neoliberal e políticas públicas para as mulheres em Petrolina-PE.** Salvador/BA, 2017. Último acesso em: 11/01/2019, disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23682/1/Tese_PaulaGalrao.pdf

GALRÃO, Paula L. **Possessão doméstica e redes de relação em uma zona popular de Salvador.** Salvador/BA, 2016. Último acesso em: 11/01/2019, disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/19991>

GUIMARÃES, Antônio S. A. **“O projeto Unesco na Bahia”. Comunicação ao Colóquio Internacional “O projeto Unesco no Brasil: uma volta crítica ao campo 50 anos depois”,** Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, entre 12 e 14 jul. 2004.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Como trabalhar com “raça” em sociologia.** Universidade de São Paulo. 2003.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Intelectuais negros e formas de integração nacional** Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Janela para a história: intelectuais negros e formas de integração nacional.** Estud. av. vol.18 no.50 São Paulo Jan./Apr. 2004. Último acesso em: 13/01/2019, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100023>

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002. 107

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

HENRIQUES, Cibele da Silva. **As Expressões Do Racismo Institucional Nas Universidades Federais Do Estado Do Rio De Janeiro: Mulheres Negras Trabalhadoras e Intelectuais.** Cadernos de Estudos Sociais e Políticos, Rio de Janeiro, vol. 7, nº 13, 2017

HOOKS, Bell. **From margin to center.** Boston: South End Press, 1984.

HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras** (1995). Estudos feministas, UFSC, 477 n.2. Acessado em 15/01/2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465>

INEP. **Micro dados do Censo da Educação Superior.** 2017

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo.** São Paulo: Francisco Alves, 1960.

KILOMBA, Grada. **“The Mask”** In: Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism. Münster: Unrast Verlag, 2. Edição, 2010

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África?** Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia** (Coleção: Primeiros Passos: 57). São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORENO, Ana Carolina. Negros representam apenas 16% dos professores universitários. Jornal G1. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/guia-decarreiras/noticia/2018/11/20/negros-representam-apenas-16-dos-professoresuniversitarios.ghtml> Último acesso em: 20/11/2018.

MOURA, Clovis. **A Sociologia posta em questão**. São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1978.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. S/no Paulo. Editora Ática, 1988

MULLER, Angélica. **A resistência do movimento estudantil brasileiro contra o regime ditatorial e o retorno da UNE à cena pública (1969- 1979)**. Tese (Doutorado em História) – FFLCH-USP, São Paulo, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil**. In: SPINK, Mary Jane Paris(Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

NASCIMENTO, Abdias. **Povo negro: a sucessão e a Nova República**. Rio de Janeiro: IPEAFRO, 1985.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor: identidade, raça e gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Por uma História do Homem Negro**. In: RATTIS, Alex. Eu sou Atlântica: sobre a Trajetória de Vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial/Kuanza, 2007, p. 93.

OBAMA, Michelle. **Minha história**. Ed.Objetiva. Rio de Janeiro-RJ2009.

OLIVEIRA, Eduardo de. Eduardo de Oliveira e Oliveira (Verbete). _____. (Org.). **Quem é quem na negritude brasileira**. São Paulo: Congresso Nacional Afro-brasileiro; Brasília: MJ, 1998.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f... e negra para trabalhar”; escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Campinas, SP: [s. n.], 2008.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **A trajetória de uma intelectual negra: uma voz subalternizada?**. In XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Salvador de 7 a 11 de Agosto, 2011.

PRANDI, Reginaldo. **Relatório Substantivo**. In: CENSO ÉTNICO-RACIAL DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 1. Relatório de Pesquisa. São Paulo: FFLCHUSP, 2002.

QUINTANEIRO, Tânia. **Um toque de clássicos: Durkheim, Weber e Marx**. 3ª edição. Belo Horizonte. MG, 2004.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz do Nascimento**. São Paulo: IMESP, 2007.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento; Justificando, 2017. 112p.

SANTANA, Bianca; MARIANO, J. **Situação da mulher negra na Região Metropolitana de São Paulo: síntese dos indicadores sociais e análises preliminares**. In: SEMINÁRIO FESPSP 2015 - SÃO PAULO: A Cidade e seus Desafios, 2015, São Paulo. São Paulo: A cidade e seus desafios. São Paulo: FESPSP, 2015. V. 01. P. 01-17.

SANTOS, Sales Augusto dos. **De militantes negros a negros intelectuais**. VI Congresso Português de Sociologia. Número de Série: 71.2008

SOUZA, Cristiane Santos, **Trajetória de migrantes e seus descendentes: transformações urbanas, memória e inserção na metrópole baiana**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP, 2013.

SOUZA, Cristiane. S. **Do Interior para a periferia: mulheres negras liderando lutas por moradia em Salvador, Bahia, Brasil**. LABRYS (Edição em português. online), v. 31, p. 3, 2018.

TRAPP, Rafael Petry Trapp. **A sociologia negra de Eduardo de Oliveira e Oliveira**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 10, n. 25, p. 194-121, jun. 2018. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/613>>. Acesso em: 24 nov. 2018

WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo**. Revista da ABPN, vol. 1, n. 1, MARJUN 2010.

CAPÍTULO 19: A MULHER NEGRA QUE SE VÊ DE PERTO E COM AS OUTRAS: TRAJETÓRIA DE VIDA DE UMA PROFESSORA UNIVERSITÁRIA



Míghian Danae Ferreira NuneS (UNILAB-MALÊS)

O endosso que me vem de indivíduos e lugares marginalizados me fortalece e inspira. Chamo atenção para isso, não para me promover, mas para oferecer um contratestemunho, que se opõe à insistência habitual em que não pode haver troca, contato, influência, significativas entre intelectuais e gente sem qualquer formação educacional (bell hooks, 1995, p. 95).

Este é um texto pessoal, mas não solitário. Assim como bell hooks (1995) nos lembra em seu texto sobre a importância das vozes outras que nos acompanham em nossa trajetória pessoal e profissional, quero tornar primordial aqui a importância que dou à sensação de presença constante do grupo social/racial a qual faço parte, a saber, a população negra, na constituição de quem que tenho me tornado todos os dias, para mim e para as pessoas à minha volta. Partindo da ideia de que eu não ando só, ao ser provocada para falar sobre minha trajetória pessoal e profissional nestas linhas que seguem, quero provocar do mesmo modo quem me lê a realizar um exercício de leitura que ultrapasse a medida do tempo, ou pelo menos essa ideia de tempo cronológico que nos persegue. Tentarei estabelecer uma ordem, mas uma ordem daquilo que me move para dentro – e daí para fora, parafraseando Narcimária Luz (1998) – de minha própria história; essa ordem faz voltas e encontra pessoas, passagens e lugares, desfazendo a ideia de que falar de nossa trajetória só é possível a partir de uma linha contínua que “evolui”, “em progresso” e “para frente”; quero, assim, ocupar-me muito mais das sensações e dos sentidos, aqueles que senti durante a caminhada que me trouxe e me mantém aqui.

O desejo de romper com uma ideia naturalizada de tempo é um desafio para quem lê e para quem escreve, mas a intenção de concretizar no texto modos outros de falar sobre a história que escolhi contar nasceu do interesse de desmontar a hegemonia presente não apenas aquilo sobre **o que** falamos em nossos textos mas também sobre **como** falamos. Nesse sentido, a abertura das universidades para outros grupos raciais/sociais que não apenas aqueles considerados “a norma” (ALVES, 2010) favoreceu ativamente a produção de outros conhecimentos, localizados, específicos, afetados e que afetam, conectados.

Um dos primeiros livros que conheci quando comecei a estudar sobre relações raciais e educação foi o livro *A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras*, de Nilma Gomes (1995), cujo título inspira o título deste texto. Este é um dos referenciais mais importantes para a escrita da dissertação que defendi em 2012 na faculdade de educação da Universidade de São Paulo (FE-USP); sinto que esta trajetória não poderia deixar de lembrar deste momento em minha carreira que me marcou como pesquisadora; no mestrado, hoje lembro, comecei a desenhar mesmo a ideia de que ser professora universitária era algo realizável para mim. Esta mesma introdução foi publicada no livro oriundo da dissertação, em 2017; quando recupero estes escritos, percebo que, apesar da vida acadêmica aparecer com alguma força para mim desde à época da graduação, visto que meu envolvimento com a vida universitária era grande desde lá, não parecia ainda que ser professora universitária era um horizonte possível de ser sonhado por mim. Eu era uma ótima estudante e apesar de saber que eu poderia ir além de dar aulas na educação básica caso continuasse os estudos, eu não pensava nisso, não ainda.

Não há uma explicação única para isso, mas talvez não ter tido outras referências familiares ou pessoas próximas pode ter colaborado para não planejar um futuro a médio e longo prazo. Estar viva e estudando satisfazia-me muito aos 19 anos, e não lembro de imaginar para além do fim da graduação. Hoje, é com emoção que ouço algumas estudantes universitárias negras já no primeiro semestre dizerem a mim que querem ser professoras universitárias “como eu”. Lembro-me ainda que, certa vez, ao fim de uma dessas aulas, um estudante negro escreveu-me que gostaria de ser como eu quando crescesse; eu respondi-lhe que, igualmente, gostaria de ter sido como ele em sua idade, tamanha determinação que possui em meio a tempos difíceis.

Durante os anos de 2009 a 2012, quando realizei o mestrado, eu era professora numa escola de educação infantil na cidade de São Paulo e já tinha alcançado certa estabilidade nesta função, já que a exercia desde 2004; havia sido ainda, por três anos (2006-2009), professora da educação básica da rede estadual, optando pela exoneração para realizar o mestrado. Ser professora de crianças pequenas era algo que eu sempre gostei de fazer; a satisfação em trabalhar em uma área que eu me identificava muito – como diziam as senhoras do corpo técnico de uma das escolas que trabalhei em São Paulo, eu era uma professora-criança, título que carregou com muito prazer – moveu-me para escolher estudar com as professoras negras de educação infantil da rede municipal de São Paulo.

Minha relação com o tema era tão próximo que, em alguns momentos, quando eu o apresentava em algum evento científico, algumas pessoas questionavam se o que eu estava fazendo era uma pesquisa sobre minha vida; lembro-me que à época, por desconhecer métodos de trabalho que incluem a subjetividade como parte integrante da pesquisa acadêmica, ouvia aquela afirmação como uma certeza de que meu trabalho não tinha qualidade. Passou-se alguns anos para que eu pudesse defender de modo intenso – e porque não dizer apaixonado? – que escolher um tema que nos afeta é importante, isto porque, entre outros motivos, ao não nos vermos presentes em estudos acadêmicos, nossa história precisa ser (re)contada por nós, porque a história, como tudo que se diz ciência, não é neutra. Quando escrevo isso, lembro que foi só no fim do doutorado que ficou para mim mais certo de que o que fiz no mestrado tinha sentido também para a universidade e eu poderia falar a partir de onde eu me situava, não apenas porque a história da educação brasileira tal qual eu como conhecia havia omitido a população negra como protagonista, mas porque outras pessoas que me antecederam e ainda aqui estão haviam já produzido teorias – afrocentricidade (ASANTE, 2009), afroperspectivismo (NOGUERA, 2011) – que davam suporte a minha escrita em primeira pessoa. Há pouco tempo, recebi um e-mail congratulando-me por ter “colocado minha voz no texto da dissertação” em 2012; Me alegro em receber estas felicitações, mas o que surpreende-me é o fato de que, à época, parecia não haver saída para mim: para falar sobre a história da educação da população negra brasileira, eu deveria, sem nenhuma dúvida, falar sobre mim. Como professora de metodologia da pesquisa, digo às/ aos estudantes, que é possível estudar *qualquer coisa*, deixando nítido na escrita dos textos qual é a vinculação com aquilo sobre o que escolhemos falar. Hoje, quando penso na minha trajetória estudantil, ainda sinto de perto o prazer que tive ao escrever a dissertação e a tese; esse prazer ainda sentido, me parece, só é possível porque os temas que escolhi me atravessam a vida que, para serem vistos como nossos, tornaram-se um desafio intelectual pessoal.

A palavra desafio me faz lembrar da palavra mãe. É ela quem, inicialmente, guia o meu olhar para o magistério, isso porque na opinião dela, eu gostava de crianças. Em 2012, eu me

questionava: [...] certa vez, ao perguntar à minha mãe por que havia me matriculado no curso de Magistério, ela me disse: “Ah, filha, você sempre gostou de crianças!”. E eu retruquei: “E porque não Pediatría?”. Ela olhou-me com a testa franzida e apenas disse, num tom de descrença: “Pediatría, filha?” (2012, p. 246). Essa passagem demonstra o quanto era ousado, naquele momento, para nós, morando numa casa ainda em construção num terreno cedido por nossa avó paterna, pensar em continuar os estudos. Minha mãe havia concluído o ensino médio depois que havíamos nascido, pois em sua família seus pais não puderam manter as despesas com a escola (transporte, material escolar etc.). Assim, ela começou a trabalhar e deixou a escola. Creio que a escolha pelo magistério aconteceu também porque era uma carreira próxima à realidade dela, já que na infância ela conviveu com uma tia professora de quem muito gostava e até hoje fala; esta tia, de quem ela guarda recordações de tê-la salvado de surras memoráveis na infância, alfabetizou quase todas as crianças da região onde viveu, recôncavo baiano. Quando me inscrevi no vestibular, nosso endereço ainda era o mesmo e a casa continuava por construir, assim como a certeza de que estudar era a única saída que restava para nós na família.

Aos 15 anos, entrei para um curso de magistério numa escola pública de um bairro de classe média em Salvador. Minha mãe havia feito todo o esforço possível para que eu pudesse estudar numa escola com melhores condições durante o ensino médio, visto que as escolas por onde passei na educação básica, situadas em bairros pobres de Salvador e no interior da Bahia, sofriam o descaso político com a educação para a população pobre e negra na cidade. Foram três anos de descobertas importantes: aprendi a andar de ônibus na capital, conheci outros lugares que não aqueles por onde passei durante toda a minha infância e adolescência, tomando contato assim com o fosso social/racial que separavam as pessoas. Passei a me relacionar com mais pessoas fora do círculo familiar e do grupo da igreja que eu frequentava quando era adolescente; durante essa época, conheci professoras/es e técnicos da escola que também iam me mostrando outros jeitos de ler o mundo e aprender novas coisas. O movimento estudantil apareceu de um modo insípido no ensino médio, mas ainda assim deixou suas marcas.

Abro um parêntese para fazer um destaque a duas professoras, ambas de Língua Portuguesa, que marcaram minha trajetória com mais força do que todas as outras que tive. Percebo que lembro delas porque elas **olharam** para mim; esse olhar materializou-se em forma de comentários elogiosos e incentivos à escrita, algo que eu realmente sinto prazer e exercito até os dias de hoje. Uma delas, professora na oitava série (nono ano atualmente), havia pedido o resumo de um livro de literatura em grupo, algo que fizemos com muito esmero, apresentando para turma não apenas o livro, mas o contexto histórico em que o livro foi produzido. A professora parabenizou-nos em público e solicitou que deixasse com ela uma cópia do trabalho, para que ela pudesse usar em suas aulas. Saímos nos sentindo ótimas dessa aula e uma das únicas fotografias que tenho das colegas de escola dessa época foi feita nesse momento; lá estou eu, a menor delas, de cabelo crespo (preso) e cabeça erguida.

No magistério, lembro-me com carinho da única professora negra que tive. Se fecho os olhos, posso ver a sala onde estudei e ela ali, que com sua elegância ao falar, conseguia o silêncio de toda a sala. No dia em que elogiou um trabalho escrito que eu havia entregue, eu não pude acreditar completamente. Ela parecia alguém tão distante de mim, inteligente, refinada, até mesmo um pouco tímida na minha opinião; nunca achei que me notaria numa sala com mais de 40 estudantes. Minhas palavras a conquistaram, mas talvez, vá saber, a identificação entre

nós, numa sala com poucos/as estudantes negros/as, a tenha motivado a não apenas escrever “parabéns” e um dez enorme no papel, mas a dizer isso publicamente. O que tenho certeza hoje é que seu elogio me alcançou e me anima até hoje a escrever.

Na universidade, tal feito voltou a ocorrer; também a professora de língua portuguesa voltou a elogiar-me pelos que escrevia, afirmando que era possível saber que o texto era meu mesmo se estivesse sem identificação, visto que eu já havia adquirido uma “maturidade” ao escrever que me fazia original.

Ao fazer essa pausa e refletir sobre minha relação com a palavra escrita, encontro aos oito anos uma gramática de quase 700 páginas comprada pela minha mãe nestes vendedores de livros que vão de porta em porta nas cidades do interior. Quando abro a gramática, vejo ainda na primeira página a letra de minha mãe com o meu nome e o de minha irmã escritos, além das séries que cursávamos (2ª e 3ª, respectivamente) e o ano de compra (1988). Lembro-me de começá-la a ler como se um livro de literatura fosse, visto que não dispunha de muitos livros em casa para tal feito. Assim também eram os livros didáticos que eu consumia completamente, sem saber que aqueles excertos apresentados no começo de cada capítulo faziam parte de um livro de literatura completo; eu lia qualquer livro que me chegasse às mãos, em parte porque via a importância que minha mãe – e também meu pai – dava à leitura. Eu lia o que me chegasse às mãos e escrevia em diários comprados pela minha mãe desde os oito anos. Ainda os tenho até hoje, guardados numa imensa caixa azul. Num deles, quando tinha nove anos, escrevi:

15.01.1989

Querido diário,

Esse dia foi o dia de votar. E depois tinha uma coisa interessante: tinha primeiro e segundo turno. Por exemplo, tinha 22 candidatos e votavam para quem quisesse. E depois os dois mais votados disputavam os dois sozinhos. Mamãe e papai votaram em Lula, mas ele não ganhou. Mas também a gente não vai votar numa pessoa [só por] que sabemos que vai ganhar. Collor só ganhou porque a Globo deu muita força para ele. Mais de dez mil pessoas trabalhando para ele. E ele tinha um acordo com o diretor da Globo, Roberto Marinho. (NUNES, 1989)

Ler e escrever eram brinquedo; quando vejo um pé de manga, lembro-me que ao fundo da casa onde morei quando tinha seis, sete anos havia um deles, com galhos enormes no alto, onde eu me sentava para brincar de ler. Sei que essas sensações estão inscritas em mim e eu sinto que, quando escrevo hoje, ainda é também pelos elogios que ouvi. Eles me fortaleceram em momentos especiais de descoberta sobre o que eu queria para mim como pessoa e me ajudaram a confirmar minhas escolhas profissionais.

A família ganhou mais um integrante em 1987, que viveu 20 anos apenas, tendo falecido em 2007 por conta da negligência médica de profissionais de saúde de um posto médico no bairro onde morávamos. Em 2007, eu morava em São Paulo e esse acontecimento me fez repensar sobre o que eu queria para mim, longe de casa e de quem eu amava. Meu irmão se foi e não pude vê-lo partir, ainda que simbolicamente, no enterro: o voo atrasou. Meu irmão tinha os eventuais “problemas com escola” que, à vista de educadoras/es e de uma literatura que de maneira intencional ignora o racismo estrutural no Brasil, acometem sem exceção todos os jovens negros de bairros empobrecidos no Brasil; seguindo esse modelo, que desemboca na “profecia autorealizadora do fracasso” (MARCELINO, 2018), ele se tornou mais um jovem negro que não “conseguiu” se adaptar à escola, que com efeito mais expulsava-o que o acolhia. Para mim, era

difícil ser uma profissional na área e não conseguir ajudar o suficiente nesse assunto dentro de casa; eu não tinha a experiência que tenho hoje. Essas sensações me levam a lembrar dele quando vejo os estudantes por vezes com sua idade chegar à UNILAB; sinto vontade, para além de dar aulas e orientações, dar-lhes um forte abraço e dizer-lhes para não desistir de estudar, mesmo quando tudo parecer chato e cansativo demais.

Fazer magistério deu-me a possibilidade de logo cedo começar a trabalhar, em escolas particulares de pequeno porte no bairro em que eu morava em Pau da Lima, bairro empobrecido de Salvador. Além disso, também cobri licenças de algumas amigas professoras que conhecia do grupo da igreja que frequentava. Fazer pedagogia, assim, surgiu como uma continuação daquilo que eu já estava praticando há pelo menos dois anos, e assim me matriculei no vestibular da UNEB; minha vaga, caso conseguisse entrar, seria para o Campus XI, em Serrinha e não em Salvador, cidade onde eu morava à época. Isso deu-se porque acreditávamos que a concorrência na capital seria grande e que os estudos iniciais que eu havia tido nas escolas públicas do bairro não teriam me preparado; ainda por conta disso, eu havia feito um ano de curso pré-vestibular no centro da cidade, como para “reforçar” o ensino perdido durante a educação básica. A época do pré-vestibular, lembro-me com carinho. Não lembro de ter estudado o que deveria, mas é fato que passei para o curso de pedagogia no interior, e assim mudei-me novamente, algo que eu já havia feito algumas vezes até aquela idade.

Eu sempre gostei de ser professora de crianças pequenas. A realização profissional que tanto dizem existir começou a aparecer a partir dos prêmios que eu recebi como professora de educação básica entre os anos de 2005-2007 e depois em 2013. Ser professora universitária lá em 2012, apesar de já parecer ser possível, não era um objetivo necessário do ponto de vista da realização pessoal ou financeiro; realizei o mestrado como uma estudante, mais do que como uma aspirante à professora do magistério superior. Eu estava aprendendo a ser pesquisadora, algo que hoje eu percebo como vital à prática da minha profissão, já que, atualmente, ministro aulas no setor de estudos de metodologia num curso de Pedagogia, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB, Campus dos Malês, BA.

Nos três primeiros meses de curso, em 1998, eu morei com a mãe de uma colega de minha mãe, esta professora substituta na UNEB em outro campus da Bahia. Nossa relação, contudo, não funcionou bem e acabei por mudar-me para a residência estudantil, lugar onde as/os estudantes que não tinham como ir e voltar para suas casas moravam durante a semana. Para mim, que sempre morei com a minha família, foi com muito susto que passei a dividir a casa com pessoas que nem conhecia; o susto inicial contudo, foi dando lugar à participação estudantil, pois tornei-me membro do diretório acadêmico do curso e logo depois, do diretório central dos estudantes da universidade. Durante a graduação, para conseguir me manter, tinha a ajuda da minha mãe, com despesas de alimentação, já que aos finais de semana, quando eu conseguia voltar para casa na carona com alguém conhecido/a ou mesmo pedindo na estrada, eu sempre trazia qualquer mantimento para diminuir as despesas que eu tinha na residência estudantil. Lá, dividíamos as despesas com comida, já que havíamos conseguido a manutenção da residência estudantil por parte da universidade; com as divergências políticas ocorridas dentro do diretório acadêmico, eu e mais duas amigas que lá moravam fomos convidadas a sair da casa, cabendo a nós procurar uma casa para alugar e dividir todas as despesas. Encontramos uma saída para pagar as contas de casa vendendo doces (brigadeiro) todos os dias, durante as aulas de pré-vestibular gratuito

oferecido pelo diretório acadêmico, pré-vestibular esse que também dávamos aula. Assim, entre uma aula e outra, vendíamos os doces, que garantiam o pagamento da luz e água mensal. Para as despesas que sobravam, cada uma de nós dávamos um jeito; eu passei a dar reforço escolar ou aceitar realizar serviços como transcrição de entrevistas das/os professoras/es que estavam realizando mestrado/doutorado, participar de grupos que aplicavam questionários na região; lembro-me que, nessa época, um dos empregos que tive foi o contrato como recenseadora do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que realizou em 1990 seu último censo do século vinte.

Por quase 05 meses, passei os dias percorrendo os distritos da cidade fazendo as já conhecidas perguntas existentes no enorme questionário elaborado pela instituição. Durante esta época, ganhei muitos mantimentos das pessoas que respondiam aos questionários, algo que não tenho como esquecer, já que ajudou a alimentar a mim e minhas colegas por alguns meses. Este foi um dos meus primeiros contatos com a pesquisa de campo propriamente dita e hoje, quando lembro desse momento, vejo como é mesmo difícil prescindir da relação entre as pessoas que participam de uma situação de pesquisa; ao não prescindir da relação, assumo a dificuldade que é não me afetar da situação, por mais que ela seja produzida por circunstâncias artificiais. Este contato inicial com a pesquisa de campo, os questionários e as relações que se estabeleceram foram importantes para quando hoje, enquanto professora de metodologia da pesquisa, falo do envolvimento do/a pesquisador/a como algo necessário de ser evidenciado na pesquisa, na tentativa de lidar com as dores e delícias que existem nesse empreendimento, também a partir do texto que construímos. Nas aulas que ministro na UNILAB, afirmo que o ponto nodal reside não se o/a pesquisador/a é afetado ou não durante o trabalho de campo, mas sim em como essa sensação pode ser descrita no trabalho escrito de modo a potencializar as experiências de campo para a compreensão daquilo que escolhemos estudar. Com todas essas vivências, a graduação tornou-se assim, uma sólida base para que eu tivesse contato com o que seria uma vida acadêmica. O contato com professoras/es ainda em formação – nível pós-graduação – ajudou-me a compreender como funcionava o universo da academia, e também a projetar meus estudos de pós-graduação; um professor com quem não tinha muita amizade, mas era bastante visto como muito inteligente, falava da USP, uma sigla que chegou até mim sem o significado completo mas com muita força. Não lembro se ele mesmo chegou a realizar estudos lá, mas ele valorizava tanto esta sigla que passei a achar que esta universidade seria uma das mais importantes do país; assim, quando tive a chance de viver em São Paulo e descobri que o significado da sigla USP era “Universidade de São Paulo”, acreditei ser possível encontrar esse lugar, afinal, eu tinha sido considerado uma boa estudante desde sempre, em todas as escolas que passei.

Em 2003, depois de um relacionamento com um rapaz do interior de São Paulo que acabou, fui convidada a continuar em São Paulo, agora na capital, na casa de uma senhora que chamava de mãe desde quando nos conhecíamos em Salvador. Morei com ela por três anos, e essa ajuda inicial me ajudou a conseguir estudar para passar nos concursos públicos que prestei em 2003 e 2005. A casa dela era longe da USP o suficiente para não ter conseguido nem mesmo realizar a inscrição numa matrícula como estudante especial no mestrado em história social, meu interesse em 2005. Trabalhando 08 horas por dia como professora de educação básica na prefeitura e no estado de São Paulo, o sonho de continuar a carreira acadêmica adormeceu por uns anos. Em 2006, entrei para um curso de especialização em História, Cultura e Sociedade na Pontifícia

Universidade Católica – PUC, SP; além de ser sobre um tema que me interessava à época, este curso funcionava aos sábados, dia em que eu poderia dedicar-me aos estudos. Estava indecisa se seguia na área da educação ou partia para a história; cheguei até mesmo a me inscrever no vestibular da USP em 2005 para a referida área, mas não cheguei a prestar. O curso de especialização, ao meu ver, poderia me ajudar a tomar decisões.

Meus/minhas colegas que faziam o curso comigo da área de história informavam-me que o mesmo, para quem vinha de outras áreas, parecia mais rico; assim, aproveitei ao máximo os materiais na área de história a que tive acesso; no momento de escrever o trabalho final, que poderia ser um artigo, uma monografia ou um projeto de pesquisa, uni tudo aquilo que gostava de estudar e que estava fazendo profissionalmente: pesquisar com as professoras negras de educação infantil da rede municipal de São Paulo tornou-se, assim, minha intenção de trabalho para o mestrado. Esta escolha não foi aleatória: pesquisando mais sobre o nível mestrado entre 2006 e 2008, vi que eu deveria escolher uma linha de pesquisa para realizar os estudos; na FE-USP, uma dessas linhas era a de história e historiografia da educação. Optei assim pelo mestrado em educação, o que me fez aproveitar toda a literatura de base que eu havia estudado durante a graduação e o curso de especialização. Esse interesse por outras áreas relacionadas à educação continuou mesmo depois do mestrado, já que estudando na USP eu aproveitei para conhecer e cursar diversas disciplinas em outras faculdades. Saciei assim parte do meu desejo de estudar antropologia, história e sociologia e mesmo arqueologia percorrendo pelos departamentos da USP, em cursos livres e disciplinas; já no doutorado, pensei novamente em mudar de área; quando conheci professor Kabengele Munanga e com ele tive o prazer de realizar uma disciplina, falei que estaria disposta a fazer o processo seletivo na Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FLCH-USP) e ser por ele orientada. Ele disse-me que seria melhor, pela minha trajetória na educação, continuar nela, visto que seria mais fácil, depois da conclusão do mestrado, conseguir participar de concursos para professora de magistério superior. Quando, em 2018, encontrei-o num evento em Florianópolis, corri para abraçá-lo, gritando: “Professor, eu consegui, eu estou na UNILAB, obrigada! Eu consegui!”. Lembrei a ele o que havia me dito e ele sorriu feliz. Registro aqui, nesse texto, minha admiração e carinho por esse professor que, sem ser meu orientador, orientou-me profissionalmente a seguir o caminho que agora ainda estou a trilhar...

Ao findar o mestrado, eu sentia muitas saudades de casa. Estava morando em São Paulo desde 2003, sete anos haviam se passado. Eu queria ir embora, mas amigos/as diziam que talvez fosse melhor terminar o doutorado antes de ir para casa de vez e tentar emprego em Salvador, com uma melhor qualificação. Em 2012, logo após defender o mestrado em abril, ainda pensava em continuar na mesma linha de pesquisa do mestrado, história e historiografia em educação, na FE-USP. Eu havia mudado o projeto de pesquisa inicial, este apresentado em 2012, que versava sobre o registro historiográfico da escola municipal *Malê Debalê*, escola esta que eu havia conhecido quando ainda estava no mestrado e que me animou muito a pesquisar. À época, fiquei tão feliz por encontrar a escola que quis ver a possibilidade de incluí-la no projeto! Com a orientação correta, guardei o desejo no coração e escrevi o projeto de doutorado pensando em realizar um estudo historiográfico sobre a escola, pensando também nas conexões possíveis entre a luta da população negra desde os tempos do Brasil escravocrata para acesso e permanência à educação, seja ela formal ou não. Submeti o projeto, que não foi selecionado no processo seletivo; a linha

de pesquisa à época continha um caráter que a vinculava à investigações das raízes de uma educação eurocêntrica, o que fazia com que um projeto de pesquisa que buscava apresentar uma escola criada e mantida pela população negra de Salvador não obtivesse a atenção necessária²⁶⁴.

Como não passei no processo seletivo – contrariando o que muitas pessoas imaginavam quando dizem que “alguém da casa” teria alguma vantagem em processos seletivos internos –, comecei a procurar outras universidades para estudar. Pensei que seria interessante, talvez, tentar estudar numa universidade federal, já que tinha feito toda a minha vida acadêmica em universidades estaduais. Assim, pensei na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mas sentia-me presa à São Paulo por conta do trabalho na escola. Tentei, ainda uma universidade no Rio de Janeiro (estadual) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), todas sem sucesso. Gostaria de ter tentado a Universidade Federal Fluminense (UFF), mas durante o tempo em que tentei entrada para o doutorado, a UFF não abriu processo seletivo para pós-graduação em educação. Pensei também em mudar de ares e tentei o doutorado para outra universidade, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Isso aconteceu porque, além de querer conhecer outro programa de pós-graduação, depois de ir morar em São Paulo e tendo conhecido o Rio, comecei a pensar que me adaptaria melhor à cidade. Não passei no processo seletivo, assim como não passei no processo seletivo a que me submeti na faculdade de educação da Universidade de Campinas.

Sendo assim, como continuava a morar em São Paulo por trabalhar na rede municipal – instituição que me permitia ajudar minha família e viver em São Paulo –, tentei novamente em 2013 o doutorado na FE-USP, agora com sucesso, mas em outra linha de pesquisa, chamada à época de sociologia da educação. Nos anos de 2012, 2013 e 2014, durante as férias e feriados, visitei a escola *Malê Debalê* em eventos específicos e comecei a notar a força da participação das crianças que estavam presentes ao espaço da escola, sede do bloco afro. Assim, elaborei um projeto para dar conta de falar das crianças negras que frequentavam uma turma de educação infantil na escola. Posso dizer que essa alteração foi uma das ações das quais mais sinto prazer em lembrar de ter realizado. Notei que

apesar de trabalhar como professora de educação infantil há quase uma década e meia, antes do contato com a sociologia da infância eu nunca havia refletido sobre a existência de um *mundo das crianças ou sobre as crianças como produtoras de cultura*. Talvez isso se deva, em parte, porque no magistério e na pedagogia – cursos que eu frequentei – a principal preocupação não era se aproximar do ponto de vista da criança, mas dominar conteúdos referentes ao currículo escolar e às legislações específicas da área. [...] curiosamente, mesmo estando próxima das crianças há bastante tempo, antes mesmo do doutorado, talvez eu não me sentisse suficientemente segura para começar qualquer estudo que as colocasse no centro do debate. Às vezes, sinto que precisei de mais tempo – e, mais uma vez, paradoxalmente, tornar-me “mais” adulta – para conseguir me aproximar das crianças como pesquisadora (NUNES, grifos da autora, 2017, p. 23)

Com a aprovação do projeto em 2013, comecei a estudar no mesmo ano, programando minha pesquisa de campo na escola para 2015, quando pensava em voltar definitivamente para Salvador. Quando terminei o mestrado e tive vontade de voltar, coloquei como meta que minha estadia em São Paulo seria de dez anos; minha pretensão, assim, era voltar para casa em 2013.

264 Ao acessar o portal da FE-USP, vejo que esta linha foi reformulada e tornou-se mais inclusiva no que tange aos estudos sobre os fenômenos educativos que ocorrem em grupos sociais/raciais brasileiros. Ver em: <http://www4.fe.usp.br/pos-graduacao/institucional/areas-de-concentracao?area=11>. Acesso em: 15.mai.2019.

Ao passar no doutorado em 2013, já tinha em mente que não conseguiria cumprir minha meta, pois deveria ainda cursar as disciplinas e arrumar um jeito de me manter em Salvador. Do mesmo modo, sentia-me imensamente feliz ao notar que eu continuava seguindo os passos que vinham “de longe” (WERNECK, 2010), pondo em marcha as ações de muitas mulheres negras que me antecederam. Aqui posso dizer que, desde sempre, minha relação com a espiritualidade, de uma maneira muito pessoal, conduziu-me para encontrar um lugar onde me sinto sempre acompanhada daquelas que vieram antes de mim e das que aqui estão. A certeza de não estar só conecta as decisões que tomo – e as que sou levada a tomar – com tudo que faz parte daquilo que aprendi que nós, importa para nós, população negra. A beleza que vi nos olhos das crianças com quem convivi e convivo, com as mulheres negras que me abraçaram e com os homens negros com quem vejo perto e também aprendo iluminam as escolhas que pude fazer.

Em 2013, solicitei licença sem vencimento na Prefeitura de São Paulo para dedicar aos estudos do doutorado. Desde o mestrado eu vim pensando que gostaria de saber o que era ser estudante de pós-graduação e não trabalhar, tendo me planejado para viver essa experiência por alguns anos. Inicialmente, não consegui uma bolsa de doutorado em específico, e então vivi com as bolsas que recebi do Programa de Formação de Professores (sic) (PFP) e, durante um semestre, do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), os dois mantidos pela FE-USP. Além disso, realizava atividades de formação sobre relações raciais e educação em organizações não-governamentais conveniadas com o governo federal. Entreguei o pequeno apartamento que aluguei no Grajaú – região onde morei todo o tempo em que vivi em São Paulo – e passei a morar no Conjunto Residencial da USP (CRUSP), para diminuir as despesas mensais, inicialmente como hóspede no apartamento de amigas estudantes da USP e depois, num quarto em apartamento para estudantes de pós-graduação

Esta situação durou todo o ano de 2014; em fevereiro de 2015, mudei-me definitivamente de São Paulo para Salvador. Submeti o pedido de bolsa CAPES novamente, sendo contemplada em abril, dois meses depois do término da bolsa do PFP/FE-USP. Voltei a morar na casa da minha mãe, moradora do bairro onde a escola *Malê Debalê* funcionava, escola esta que eu passei a frequentar todos os dias, já que minha intenção era realizar uma etnografia com as crianças pequenas (04-05). Realizei toda a pesquisa com a bolsa CAPES e, no fim de 2016, prestei concurso para professora de educação infantil de São Francisco do Conde (BA). Em abril de 2017, quando minha bolsa da CAPES terminou, assumi o cargo que passei no referido concurso e trabalhei nele até agosto de 2018. Durante esse tempo, submeti um projeto que realizei com as crianças de 2-3 anos sobre capoeira ao prêmio promovido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) chamado *Professoras/es do Brasil 2018*; chegamos a ser classificados/as na etapa regional, mas não continuamos nas demais etapas.

Tive muita dificuldade de adaptação no cargo de professora de educação infantil em São Francisco do Conde. A estrutura da escola em que trabalhei não colaborava para o bom atendimento das crianças pequenas e a concepção de educação infantil que chegava até nós professoras não era aquela com a qual eu comungava; ainda assim, fui extremamente agraciada no contato com as crianças e as famílias da cidade. Até hoje mantemos um contato carinhoso. No dia da minha exoneração para a assunção do cargo que ocupo hoje na UNILAB, enviei uma carta aberta às/as minhas colegas de trabalho da rede:

Hoje é um dia muito especial para mim. Hoje, no Diário Oficial da União, saiu

publicada minha nomeação como professora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês. Minha felicidade, contudo, não provém do fato de estar deixando o cargo de professora de educação infantil. Apesar de estar na rede de São Francisco do Conde a apenas um ano e quatro meses, comecei a exercer a profissão em 1996 e, de lá para cá, com algumas interrupções, já se vão 19 anos de trabalho com crianças. Trabalhar com crianças é uma das atividades que mais me dá prazer na vida e eu sigo acreditando que, de um jeito ou de outro, farei o possível para continuar perto delas. Com elas aprendi a ter paciência, a ser amorosa e festeira, a brigar pelo que quero e a descobrir na diferença possibilidades de aprender ainda mais. Se estou feliz, é porque sei que este lugar que ocuparei agora me dará outras oportunidades, oportunidades estas que também poderão impactar na vida das crianças são-franciscanas com quem continuo a conviver, já que vivo na cidade. Se estou feliz, é porque sei que a UNILAB deve ser a ponte entre as crianças, as professoras e o conhecimento necessário para que São Francisco do Conde tenha uma educação de qualidade. [...]

Com afeto, Míghian

Em junho de 2018, prestei concurso público para provimento de uma vaga no setor de estudos de Metodologia da Pesquisa e Estágio Supervisionado da UNILAB, Campus Malês. Na mesma semana de provas, havia um outro concurso em vigor na UNILAB – Campus Liberdade, para um setor de estudos que também me interessava. Ponderei ficar longe de casa novamente, longe da família e amigos/as. Decidi, então, ficar em São Francisco do Conde e realizar o concurso. Uma semana antes do concurso, houve no Brasil uma greve de caminhoneiros que fez com que as aulas fossem suspensas na creche onde eu trabalhava, o que me deu mais tempo para estudar na reta final. Por quase uma semana e meia, fiquei em casa dedicando-me completamente ao concurso, além do tempo que já havia dispendido anteriormente.

Senti-me confiante para realizar o certame; por fim, tornei-me professora universitária no dia 13 de agosto de 2018. De lá para cá, minha rotina de trabalho mudou muito, e sinto muita saudade das crianças. Tenho aprendido com as/as estudantes da UNILAB, estudantes estas/es oriundos de diversos lugares do Brasil e de países como Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Estar num espaço universitário onde a diferença é um dos pilares educativos mais importantes para a constituição de nossas carreiras acadêmicas e profissionais me motiva sobremaneira a continuar estudando, conhecendo, aprendendo sobre minha área, que definitivamente, é a pedagogia. Neste aprendizado sobre mim, descobri também como ser mais junto com as/os estudantes e outras/os professoras/es.

Trabalhar na UNILAB, justamente por ser a universidade que é²⁶⁵, passou a ser tornar um desejo cada vez mais latente, desde que me mudei para São Francisco do Conde. Quando estava ainda no doutorado, em São Paulo, ouvi falar da universidade e pensava: se for começar a dar aulas numa universidade, quero que seja na UNILAB. Quando soube do concurso para a rede municipal, um dos motivos que me fez realizá-lo foi a possibilidade de conhecer melhor o campus, os cursos que ofereciam e ficar atenta aos eventuais concursos oferecidos. Havia algum tempo também que ansiava por morar numa cidade pequena. Todos esses interesses juntos moveram-me para onde estou agora. Lembro-me assim, de uma música de Gilberto Gil, que sempre embala meus pensamentos, quando me vejo olhando o mar da janela de casa:

O melhor lugar do mundo é aqui, e agora

É assim que, ainda que os últimos anos tenham sido difíceis para a educação pública

265 Para conhecer melhor o projeto da UNILAB, consultar:

brasileira, eu escolhi continuar e resistir também com e através da felicidade. A alegria como radical filosófico que colabora com a nossa sobrevivência, como aprendi com Narcimária Luz (2010, 2012) ainda no mestrado, é a dimensão da realidade que escolhi convidar para estar presente comigo, porque como me conta Conceição Evaristo, “quando a dor vem encostar-se a nós, enquanto um olho chora, o outro espia o tempo procurando a solução” (2017, p. 114).

Referências bibliográficas

ASANTE, Molefi Afrocentricidade: notas sobre uma posição interdisciplinar. In: **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). São Paulo, Selo Negro, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 1995.

GIL, GILBERTO. Aqui Agora. In: GIL, GILBERTO. **Refavela**. Produção: Roberto Sant'anna. São Paulo: Warner Music, 1977. CD' (37min44).

HOOKS, Bell. **Intelectuais Negras**. Rio de Janeiro: Revista Estudos Feministas, Vol. 3, nº. 2, 1995, p. 464-478.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. **Obstáculos ideológicos à dinâmica da pesquisa em Educação**. Revista da FAEEBA, Salvador, n10, jul./dez.,1998. p. 151-165. Disponível em: <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero10.pdf>. Acesso em: 15.mai.2019.

_____. **O Reencantamento do Mundo: perspectivas de análise para a compreensão do nosso tempo**. In: Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2010.

_____. **Itapuã da ancestralidade africano-brasileira**. Salvador: Edufba, 2012.

MARCELINO, Sandra. **Escola, racismo e experiência escolar: o rompimento da profecia auto realizadora do fracasso a partir do relato de três jovens negros**. XI Congresso de Pesquisadores/as Negros/as: (Re)Existência Intelectual Negra Ancestral. Uberlândia, 12 a 17 de outubro de 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1538334091_ARQUIVO_Escola,racismoeeexperienciaescolar_Copene2018.pdf. Acesso em: 15.mai.2019.

NOGUERA, Renato. **Denegrindo a filosofia: o pensamento como coreografia de conceitos afroperspectivistas**. Griot – Revista de Filosofia, 2011. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/griot/article/download/500/222/>. Acesso em: 15.mai.2019.

NUNES, Míghian Danae Ferreira. **Histórias de Ébano: professoras negras de educação infantil**

da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04072012-125319/pt-br.php>. Acesso em: 15.mai.2019.

_____. **Mandingas da Infância:** as culturas das crianças pequenas na escola municipal Malê Debalê, em Salvador (BA). Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122017-130043/pt-br.php>. Acesso em: 15.mai.2019.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 07-17, jun. 2010. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/303>>. Acesso em: 15.mai.2019.



CAPÍTULO 20: O ENGENDRAMENTO DE UMA NOVA SOCIABILIDADE: AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA E AS INFLUÊNCIAS SOBRE SEUS BENEFICIÁRIOS

Alexsandro Eleotério Pereira de Souza (UNESPAR/PARANAVAÍ)

Negro, nascido em Londrina-PR e filho de mãe solteira — mulher negra que migrou para esta cidade aos 16 anos de idade a fim de furtar-se do penoso trabalho imposto na área rural onde morava —, convivi desde tenra idade em meio a duas realidades socioeconômicas e culturais. A primeira, de classe média, vivenciei na casa dos patrões de minha mãe, onde morei de meu nascimento até os 7 anos de idade. Espaço no qual construí minhas primeiras relações de sociabilidade, seja com os próprios patrões de minha mãe, cujo tratamento para comigo era de muito afeto, seja com seus filhos, meus primeiros colegas na infância. Já a segunda realidade se constitui concomitantemente por dois momentos distintos. O primeiro diante do convívio esporádico com meus familiares, residentes em uma área rural próxima a Londrina-PR, ambiente no qual as condições de vida eram de extrema precariedade, mas minha escolha para o gozo das férias escolares, junto a primos, primas, tios, tias e avó materna; e num segundo momento a realidade de um bairro da periferia londrinense, onde, com o auxílio financeiro dos patrões de minha mãe, compramos nossa casa e passamos a morar após os meus sete anos de vida.

Estigmatizado pela pobreza e violência que afetavam cotidianamente seus moradores, o Jardim União da Vitória, bairro onde minha mãe e irmãos residem até os dias atuais, me impôs uma realidade ímpar até então. Inferiorizado e marginalizado no âmbito londrinense, este bairro me possibilitava, ainda assim, melhores condições de vida do que a vivenciada na área rural por meus familiares. Com efeito, a residência neste bairro me atribui uma dupla representação social: a de morador da favela para meus conterrâneos londrinenses e a de morador na metrópole segundo a perspectiva de meus familiares. Tal representação dúbia se tornou a partir deste momento, uma constante ao longo de minha trajetória de vida, tanto no âmbito escolar, quanto no social e profissional.

A conclusão do ensino médio me outorgou, entre os familiares, o título de “doutor da família”, dado o fato de que até então ninguém havia obtido êxito na conclusão desse nível de escolaridade. Todavia, no âmbito de minha realidade londrinense, a reprovação em séries do ensino fundamental, o pouco tempo disponível para os estudos, devido ao trabalho como engraxate e posteriormente office-boy, e também a falta de referência familiar, fez com que a entrada na Universidade, em oposição à rápida inclusão universitária que tiveram os filhos dos patrões de minha mãe, tardasse a se realizar. Não obstante, quando do processo para a inserção aos bancos universitários, acabei por ver-me diante de duas oportunidades. A primeira se deu através da concessão de uma bolsa de estudos concedida pelo governo federal, por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI), no curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica (PUC); já a segunda foi garantida pela reserva de vagas a estudantes que se autodeclarassem negros no processo vestibular, no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Londrina (UEL), minha escolha para a realização da graduação.

No que tange ao âmbito social, o trabalho exercido como garçom em bares elitizados

da cidade, agora atrelado ao ingresso na universidade me possibilitou uma leitura distinta da sociedade. De um lado, uma realidade na qual vivia rodeado por clientes que gastavam em uma única noite o equivalente monetário ao que algumas famílias do meu bairro, inclusive a minha, gastavam em alguns meses para sobreviver. Somava-se a esse fato a perspectiva universitária em que colegas de sala apresentavam realidades socioeconômicas e culturais absolutamente distintas da minha. Foi a partir dessas percepções que comecei a questionar-me do porquê de tais disparidades e diferenças, presença constante em meu processo de socialização.

Junto às questões anteriormente citadas, o fato de eu ter saído de um bairro periférico para ir morar em um bairro elitizado — cuja possibilidade deveu-se a divisão de gastos com aluguel com outros sete colegas universitários — e os efeitos que esse acontecimento causou em mim, foram os responsáveis por levar-me ao recorte de meu primeiro objeto de pesquisa, meu ponto de partida como investigador sobre os aspectos da questão racial, já no fim da graduação. Por conseguinte, minha monografia de graduação obteve o seguinte título: *Sociabilidade e Território: o cotidiano do negro em Londrina*, cuja temática envolve a segregação não oficial de negros e brancos nos bairros londrinenses.

Acabei por concluir neste trabalho que, com algumas exceções que visam confirmar a regra, os bairros periféricos e marginalizados são territórios nos quais a população negra está mais bem representada. Para além desse dado quantitativo pude também observar que essa periferização da população negra foi ao longo da história brasileira, mesmo com toda complexidade que envolve esse tema, sendo socialmente compreendida com certa naturalidade. Como resultado dessa “naturalização” planejada, a presença de indivíduos negros em territórios socialmente prestigiados é tida como algo incomum ao imaginário social, fato que ajuda a explicar algumas questões suscitadas por mim diante da mudança de bairro.

Concluída a graduação passei a ministrar aulas de sociologia na rede pública de ensino. Tal oportunidade permitiu-me um aumento considerável de renda e, consequentemente, maior poder de acesso a bens e serviços. Não obstante, essa nova realidade me impôs novas questões sociais e sobre minhas idiossincrasias. Muito próximo a meus familiares, residentes ainda na área rural, e de minha mãe, irmãos e colegas do Jardim União da Vitória, somam-se agora os novos colegas de trabalho e aqueles adquiridos nos novos espaços sociais aos quais passei a frequentar (bares, clubes, cursos de idioma, etc.). Os novos espaços e os novos colegas se caracterizavam, respectivamente, por serem ocupados, em particular, por pessoas brancas e por serem esses amigos, em sua maioria, brancos. O estranhamento e o desconforto que tal fato me dava (dá), por ser quase sempre o único negro em tais espaços e entre tais amigos me levou ao engendramento de um novo objeto de pesquisa que, desdobrado no mestrado em Ciências Sociais, recebeu o seguinte título: *Sociabilidade e Racismo: os limites socialmente impostos ao bem-estar dos negros em Londrina*, cuja temática, como explicita o título, versa sobre os limites materiais e imateriais impostos aos negros em Londrina. Verificou-se nessa pesquisa, realizada com auxílio teórico e empírico — através de entrevistas em profundidade — que independentemente da posição socioeconômica, de maior ou menor prestígio, expressa, sobretudo, pelas profissões dos entrevistados que se autodeclararam negros (empregadas domésticas, professores universitários, policiais federais, pintores, atletas), todos, sem exceção, sofreram e sofrem algum tipo de restrição social em sua vida cotidiana, cujo racismo é a principal causa.

Em meio à trajetória acadêmica, a participação em projetos de pesquisa e extensão me

permitiu um acúmulo teórico e empírico a fim de melhor compreender os micromecanismos que permitem a manutenção do racismo e, por conseguinte, das desigualdades raciais. Com efeito, minha percepção é de que a disparidade no que tange ao acúmulo de capital simbólico, nos termos de Bourdieu (1989) e material, seguindo a perspectiva marxiana (Marx, 1982), entre negros e brancos ao longo da história brasileira foi o que gerou e continua a manter profundos contrastes entre esses dois grupos sociorraciais. Por sua vez, essa disparidade culmina numa desigualdade socioeconômica que se expressa de modo a hierarquizar os diferentes grupos e indivíduos. Assim, temos, mormente, na base da pirâmide social o indivíduo cujo exemplo é minha mãe, mulher, negra, solteira e migrante de áreas interioranas; já na ponta dessa pirâmide temos o homem branco, em particular o descendente dos povos europeus, tal qual o patrão, descendente italiano, de minha mãe. Citei aqui dois exemplos empíricos associados as minhas vivências, corroborados também por referências da literatura sobre a questão racial no Brasil (BASTIDE & FERNANDES, 1955; FERNANDES, 1972; HASENBALG, 2005; MUNANGA, 2008).

A trajetória acadêmica até aquele momento, fim do mestrado, permitiu-me ter a percepção de que a questão racial é inexoravelmente permeada por variáveis materiais e imateriais, não hierárquicas entre si, ambas tendo pesos muito similares no que tange a opressão socioeconômica da população negra.

O ingresso ao âmbito universitário permitiu-me vislumbrar uma gama de possibilidades e o engendramento de questões que até então não visualizava em meu horizonte. Para além da mobilidade social que a conclusão da graduação me herdou, ao longo do curso minha cognição, subjetividade e identidade foram sendo, gradativamente, afetadas. O conhecimento acadêmico disponibilizado pelo ambiente universitário permitiu desmitificar, em grande parte, algumas naturalizações cosmológicas e antropológicas que eu tinha sobre a vida. O convívio com meus pares de curso, com os colegas cotistas e com os docentes com quem compartilhei alguns anos de vivência nos projetos de pesquisa e extensão dos quais participei fez-me ver o quanto eu era diferente de alguns, iguais a outros e o que eu poderia vir a tornar-me no futuro, influenciando assim minhas perspectivas de vida. Já a forma como passei a ver-me devido a esses processos, e ter uma melhor compreensão sobre as representações sociais que me eram imputadas, levaram-me a constituição de uma identidade que é também fruto do que se espera de mim enquanto homem, negro e trabalhador assalariado. Todavia, que tem sua autonomia e busca de emancipação ao objetivar, no plano acadêmico e empírico, a desconstrução de estereótipos sociais.

Sobre a realidade descrita acima, encontrei, através da participação em eventos acadêmicos com estudantes cotistas de todas as regiões do país, vozes e histórias de vida que muito se assemelham à minha. É com essa bagagem empírica e teórica que atualmente vejo-me ciente de que, mesmo com potencial intelectual para tal, só pude vir a cursar uma universidade pública devido a um dos mecanismos das políticas de ação afirmativa, a política de cotas raciais. Impulsionado por esta perspectiva decidi-me por migrar das Ciências Sociais para o Serviço Social, a fim de ter uma melhor compreensão sobre as vicissitudes que engendram as políticas sociais no Brasil, bem como seus interesses, limites e possibilidades.

No plano das políticas públicas, trabalhos como os de Theodoro (2008), Jaccoud (2008), Marcondes [et al.] (2013) entre outros, demonstram que ao longo de sua existência as políticas universalistas tendem a excluir, com maior contundência, os negros e as mulheres, sendo a mulher negra a que menos usufrui de tais políticas. Isso decorre devido a depreciação por parte das elites

governantes e intelectuais, em adição à desconsideração das classes populares — ou mesmo pela ação de má fé praticada em determinados momentos por ambos os grupos — a diversidade humana e suas peculiaridades sociais. Ao fazê-lo, dão menos importância às representações socioeconômicas e político-culturais que tendem a desprestigiar em maior grau determinados grupos sociais reconhecidamente oprimidos, a exemplo das mulheres negras. Como resultado, acabam por não se atentarem para o potencial simbólico que têm as políticas específicas ou de ações afirmativas quando em conjunto com políticas universalistas, a fim de uma guinada nesta realidade de desmotivação, opressão, discriminação e racismo.

Por outro lado, pensando agora no contingente populacional negro que obtém êxito em romper a barreira de fragilidade econômica, a literatura acadêmica, em particular a do âmbito da sociologia e da Psicologia das relações raciais, tem nos contemplado com trabalhos que teorizam as transformações subjetivas, cognitivas e identitárias, pelas quais passam os indivíduos negros em ascensão social. Esses indivíduos, por sua vez, são aqueles que se furtam aos lugares naturalizados para a população negra, ou seja, espaços e territórios marginalizados e socialmente desprestigiados. Não obstante, mesmo tendo consolidado a estabilidade de condição econômica, há ainda o enfretamento contra o racismo (FANON, 2008; HASENBALG, 1979; CARONE; BENTO, 2012).

A inserção acadêmica me permitiu uma melhor compreensão sobre o modo com que mecanismos simbólicos e limitações materiais acabam por limitar a sociabilidade, mobilidade social efetiva e, por conseguinte, o bem-estar de grande parte da população negra, bem como visualizar, sistematizar e analisar os grupos sociais que acabam por se beneficiar da subalternização negra.

Mobilização política e análises teóricas sobre a questão racial: militantes e acadêmicos em prol do enfretamento às desigualdades raciais

Silenciadas e banalizadas após a década de 30 do século XX, a discussão acerca das questões que envolvem as relações raciais no âmbito brasileiro volta à tona, sob outras circunstâncias, um século após os movimentos eugenista e higienista terem articulado, em fins do século XIX e início do XX, estratégias para o genocídio da população negra (HOFBAUER, 2006; MISKOLCI, 2012; SKIDMORE, 2012; NASCIMENTO, 1978). Apoiadas em políticas públicas que objetivavam a marginalização e a exclusão da população negra, em oposição às políticas de imigração e acolhimento destinadas à população advinda, sobretudo, do continente europeu, o êxito das estratégias elaboradas pelos citados movimentos não alçou, como veremos, sua plenitude. Não obstante, nos legou um habitus social segundo o qual a sociabilidade entre negros e brancos, em particular, se desenvolve de modo hierárquico. Esse fato faz com que se naturalize uma disposição social na qual aos negros cabem atividades laborativas e comunitárias cuja característica é o pouco prestígio social em relação às práticas com maior prestígio desempenhadas por agentes brancos, salvo raras exceções, que visam confirmar a regra (IANNI, 2004; LIMA, 2013).

Ao longo da história, a resistência contra a opressão experienciada pela população negra foi, desde sua chegada a estas terras que se mostraram tão inóspitas, contínua, desenvolvendo-se sob as mais diversas perspectivas sociais, tanto no período escravocrata quanto no republicano. Essa intolerância contra as violências físicas e simbólicas vivenciadas pelos grupos sociais negros se explicita desde o revide pela violência física até a organização cultural e política a fim de se

fazer cumprir seus direitos, num primeiro momento enquanto seres humanos e num segundo como cidadãos (MOURA, 1977).

A invisibilidade dada pelos mais diversos agentes, midiáticos, acadêmicos e estatais às lutas negras, direcionadas sobretudo ao direito à cidadania, fez com que o êxito de algumas das reivindicações dos movimentos sociais negros, alçadas após uma estratégia política desenvolvida junto a agentes nacionais e internacionais, fosse recebido com surpresa por grande parte da sociedade brasileira. Tal realidade fez com que diante da implementação de políticas de ação afirmativa com recorte racial no âmbito acadêmico, no início dos anos 2000, emergisse um debate tido até então como resolvido, a saber: a questão do preconceito e da discriminação racial no Brasil.

Voltando um pouco na história, nos é pertinente a compreensão de que concomitantemente aos movimentos sociais feministas, é na segunda metade do século XX, em particular nos Estados Unidos, África do Sul e diversos países europeus, que os movimentos sociais negros assumem novas características. Esses, por sua vez, o fazem objetivando a resistência em meio a uma ordem social racista e consequentes mudanças em suas respectivas realidades sociais. Esse fato ocorre em paralelo a descobertas acadêmico-teóricas que nos permitem uma melhor compreensão sobre os meandros do racismo e da discriminação racial, e também pelas experiências de movimentos sociais negros de outros países, como França, Estados Unidos e África do Sul (HOFBAUER, 2006; PAIVA [ORG]., 2013).

É em meio a este cenário de preterimento das questões de classe que discussões e debates acerca das relações étnico-raciais, de gênero e relativas à sexualidade chegam a um novo patamar em âmbito global. Essas novas discussões, por sua vez, são caracterizadas por demandas de reparação das injustiças sociais cometidas às coletividades socialmente inferiorizadas, sob perspectiva do não reconhecimento de seu status social e de desigualdade de paridade participativa nos mais distintos campos da vida social (FRASER, 2007).

No que tange ao enfrentamento das desigualdades relativas à hierarquização étnico-racial, no âmbito científico busca-se a desconstrução do perverso legado do nazismo e do fascismo cuja culminância foi a II Grande Guerra. Em oposição às “pseudociências” elaboradas entre meados do século XIX e início do XX, que vieram a legitimar a hierarquização das “raças humanas”, surgem ciências que as desmobilizam, demonstrando, sobretudo, os interesses político-econômicos que as subjazem. Assim, com o avanço destas pesquisas, cujo âmbito se estende das ciências biológicas (que denunciam a falsidade do conceito de raça) até as ciências humanas (que utilizam esse conceito a fim de objetificar uma representação social fortemente arraigada a ser combatida) temos em nossa época novos contornos conceituais e práticos a serem utilizados no trato das questões étnico-raciais (GUIMARÃES, 2002). Sendo este um fato global, tem, por conseguinte, exigido a readequação, segundo suas respectivas peculiaridades, da agenda política por parte dos distintos Estados nacionais (PAIVA, 2013).

Heterogêneas em suas pautas, essas agendas têm explicitado como característica a possibilidade de contemplar uma demanda mais efetiva advindas de grupos sociais historicamente oprimidos. Mesmo ainda em tal situação periférica, esses grupos têm conquistado audiência cada vez maior, seja por sua articulação em movimentos sociais, ou mesmo pela inserção de indivíduos advindos desses grupos em espaços historicamente ocupados pelas elites (professores universitários, posições políticas no aparato estatal, profissionais liberais), o que tende a suscitar

discussões até então invisibilizadas (SPIVAK, 2010).

Desta feita, o trato dado pelos distintos Estados nacionais aos conflitos infligidos pelas disparidades étnico-raciais tem sido objeto empírico de contundentes pesquisas acadêmicas sobre as quais se debruçam número cada vez maior de pesquisadores. Para além desse fato, se mostram também como parâmetro para a implementação de políticas públicas em Estados resistentes ao trato da temática racial, que acabam por incorporar o problema racial apenas no contexto de tensionamento suscitado pelas reivindicações sociais dos grupos oprimidos, como é o caso do Estado brasileiro (SANTOS, 2013).

No que tange a questão étnico-racial, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2016, a população negra brasileira²⁶⁶ é representada atualmente por 53,6% do total de habitantes. Conjuntamente às populações indígenas, representada por 0,47% da população, constituem um grupo social que, por fatores sócio-históricos, podemos denominar como a minoria racial brasileira — mesmo constituindo mais da metade da população.

Faz-se necessário salientar que o conceito racial quando utilizado neste trabalho não está, a priori, atrelado a bases biológicas, visto que desde a década de trinta do século XX a ciência passa a negar esse conceito (GUIMARÃES, 1999). Utilizada por um longo período a fim da hierarquização entre os distintos povos, há o consenso científico em nossa época de que não existem raças no plural, dado que a

diversidade genética no interior dos grupos sociais não difere significativamente, em termos estatísticos, daquela encontrada em outros grupos distintos. (...). Desse modo, nenhum padrão sistemático de traços humanos pode ser atribuído a diferenças biológicas (GUIMARÃES, 2002, p. 22).

Isto posto, o termo raça aqui utilizado deve ser entendido como

um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário de um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, com algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (GUIMARÃES, 2002, p. 9).

O engendramento das políticas de Ação Afirmativa e seus desdobramentos: o caso UEL

implementadas no início dos anos 2000, as cotas raciais têm por objetivo inserir a parcela de estudantes que se autodeclaram negros, advindos da escola pública, na Universidade pública — campo social tido historicamente como de alto prestígio. Objetiva deste modo reparar uma profunda injustiça sócio-histórica caracterizada pela negação do espaço acadêmico-universitário como um espaço de pertencimento também à população negra. Essa realidade de segregação se explicita como um dos motivos para o alijamento dos bens sociais à população negra, ao limitar seu acesso, além do espaço universitário, a outros espaços da vida social cuja admissão se vê facilitada, ou mesmo como exigência, pela certificação acadêmica, para o usufruto de cidadania. Tem por meta, dessa forma, a paridade participativa entre negros e brancos também nos espaços de maior prestígio social.

Primeiro objeto das políticas de ação afirmativa voltadas à população negra, a reserva

²⁶⁶ Neste trabalho, seguindo a perspectiva do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra é constituída pela soma da população que se declara, conforme explicita as pesquisas do Censo, como preta e parda.

de cotas raciais nos vestibulares é disponibilizada atualmente, no ano de 2017, por todas as instituições de ensino federais e por 35, das 38 instituições estaduais de ensino superior públicas do país. Esse fato permitiu com que nos últimos dez anos o número de estudantes universitários negros fosse maior que o contabilizado ao longo de toda a história brasileira. De acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC) divulgado em site, em 1997 o percentual de jovens pretos entre 18 e 24 anos que cursavam ou haviam concluído o ensino superior era de 1,8% e o de pardos, 2,2%. Em 2014, última pesquisa feita sobre o tema, esses percentuais já haviam subido para 8,8% e 11%, respectivamente.

Assim, mesmo sendo um tema cujo trato se dá desde a segunda metade do século XIX, é somente no fim do século XX que o Estado assume oficialmente a presença das desigualdades raciais cotidianamente mantidas pelo racismo. E é no início do século XXI que medidas políticas passam a ser adotadas, a fim de suscitar o enfrentamento desta realidade. A implementação de políticas públicas, chanceladas como políticas de ação afirmativa, voltada à população negra incitou, e assim continua, calorosos debates, não se restringindo a setores específicos da sociedade, mas abrangendo-o em seu todo. Foi como se de súbito a questão racial se visse pautada em todos os meios sociais, desde o habitual almoço em família no domingo, até os fóruns mais privilegiados de discussão pública do país (Supremo Tribunal Federal, Senado, Câmara Federal). Veementemente negado ao longo da história brasileira, o racismo é hoje tratado nos meios mais populares; contudo, verifica-se que tal debate encontra-se alinhado com o senso comum, o que por sua vez, limita uma atitude crítica em seu trato.

Temos como premissa na elaboração deste ensaio que a política de cotas tem afetado o espaço acadêmico e também o da comunidade externa. Desse modo, as páginas que se seguem serão elaboradas a partir das seguintes questões: Em que medida as cotas raciais provocam a inserção de estudantes negros no espaço acadêmico? Como se dá essa inserção? Quais são as dificuldades, os conflitos, os aprendizados e as mudanças engendradas pela política de cotas? Qual o impacto das cotas na vida de seus usuários e também no âmbito acadêmico?

Destarte, pretendemos compreender e analisar o impacto da política de reserva de vagas na vida de estudantes negros e negras no campo acadêmico, pessoal e familiar enfocando o processo de inserção, as dificuldades, os conflitos, os aprendizados e as mudanças vivenciadas por esse grupo.

A busca por essa compreensão decorrerá através do prisma dos estudantes negros, que são os beneficiários da política de cotas raciais e que, devido ao tensionamento social suscitado por suas respectivas inserções aos bancos universitários, têm se organizado em coletivos a fim de entender e enfrentar os meandros da manutenção do racismo e de não sucumbir à hostilidade do elitizado ambiente universitário.

Como universo de minha pesquisa decidi-me pela compreensão das experiências vivenciadas por estudantes que optaram por cursar a graduação através do sistema de cotas raciais ofertado pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Implementadas a partir do ano de 2005, a reserva de vagas no processo vestibular dessa instituição é ofertada a estudantes oriundos de escolas públicas e também a estudantes que, além de terem concluído a educação básica em tais instituições, se autodeclarem negros (SILVA; PACHECO, 2013).

Para tanto, utilizamos como metodologia para a elaboração deste trabalho a pesquisa qualitativa dando preferência ao estilo de pesquisa etnográfica dialógica, dialética e colaborativa.

Ademais, se faz pertinente o conhecimento de que:

Uma etnografia dialógica é aquela que não é baseada nas relações de poder tradicionais de entrevistador e “informante”. Em vez disso, o pesquisador estabelece conversações recíprocas com as pessoas da comunidade. O sentido de uma perspectiva “dialética” é que a verdade emerge da confluência de opiniões, valores, crenças e comportamentos divergentes e não de alguma falsa homogeneização imposta de fora. Além disso, as pessoas da comunidade absolutamente não são “objetos de conhecimento”; são colaboradores ativos no esforço de pesquisa (ANGROSINO, 2009, p. 27-28).

A pesquisa etnográfica se mostra como uma ferramenta metodológica cujas contribuições se explicitam nos relatos dos estudantes sobre as mudanças individuais e sociais suscitadas por essa política. Para tanto, a fim de delimitar o universo de pesquisa a ser abordado, contei com minha experiência acadêmica e pessoal, as quais, por sua vez, permitiram-me chegar a dois coletivos de estudantes formados por indivíduos que se autodeclararam negros, os quais acompanhei pelo período de um semestre letivo.

A formação de coletivos de estudantes negros não é algo novo na UEL. Surgido em 2011, o coletivo pró-cotas foi o pioneiro ao congregar universitários que visavam denunciar o preconceito e a discriminação racial vivenciados no contexto acadêmico. Tinham por objetivo esclarecer a comunidade universitária os motivos e a necessidade da política de cotas raciais em seu processo vestibular. Formado a partir da demanda de estudantes de Ciências Sociais, esse coletivo conta atualmente com mais de 40 integrantes advindos dos mais distintos cursos de graduação. Este coletivo não mantém uma agenda fixa e contínua de reuniões. Os encontros acontecem em momentos pontuais, a exemplo das seguidas reuniões realizadas para a mobilização de estudantes diante do processo de avaliação das políticas de cotas na UEL, realizado em janeiro de 2017, e também para outras discussões que envolvem a comunidade negra.

No que tange ao segundo coletivo de estudantes negros formado na Universidade Estadual de Londrina, minha chegada ao coletivo Negrex-UEL, constituído por estudantes do curso de Medicina, se deu através do convite de uma das integrantes do coletivo para proferir uma palestra sobre “Identidade negra”. Organizado dois meses antes ao proferimento de minha fala, ocorrida em julho de 2015, esta foi a primeira reunião oficial do coletivo, que até então se comunicava por meios virtuais. Isto posto, passei a acompanhar este coletivo nas demais reuniões presenciais, ocorridas quinzenalmente, e também pelos meios virtuais, aos quais fui gentilmente inserido.

A partir do convite realizado pelos integrantes do Negrex-UEL a um estudante do curso de Psicologia e militante do movimento negro para uma fala sobre “saúde da população negra”, começam-se a arquitetar o terceiro coletivo de estudantes negros da UEL. O coletivo Quilombo Neusa Souza é formado por estudantes negros do curso de Psicologia. Parceiro em grupos de pesquisa e extensão, foi o estudante e militante que proferiu a fala, que me convidou para participar das reuniões do Quilombo Neusa Souza.

Nesse sentido, acompanhei com o auxílio de um gravador e um bloco de anotações as reuniões, discussões, descobertas, relatos e conflitos desses dois coletivos. Mesmo com algumas diferenças em sua organização, ambos os coletivos se formaram com a finalidade de criar um espaço de acolhimento, bem como de denunciar e barrar o preconceito e a discriminação racial vivenciados tanto no âmbito da Universidade Estadual de Londrina quanto na comunidade externa.

Formado por estudantes do primeiro ao último ano de seus respectivos cursos, o Negrex-

UEL contava, no momento da pesquisa de campo, com 25 membros. Já o Quilombo Neusa Souza contabilizava 13 membros. Realizadas quinzenalmente, mas fomentadas 24 horas pelas redes sociais, grupos no Facebook e WhatsApp, as reuniões de ambos os grupos se caracterizavam por momentos de tensão, sobretudo quando do relato de algum episódio de discriminação racial, seja no âmbito universitário ou na comunidade externa. Mas também de descontração devido a cumplicidade e afetividade que emergia do grupo. Além de acompanhá-los pelos meios virtuais, nos quais ainda permaneço, participei de oito reuniões no Negrex-UEL e de dez reuniões e atividades de mobilização junto ao corpo discente do curso de Psicologia no Quilombo Neusa Souza. A vivência junto a ambos os coletivos, a análise das diferentes falas expressadas nas reuniões e as entrevistas individuais realizadas com membros dos dois coletivos, oito no total, permitiram-me chegar a categorizações de análise empírica um tanto abrangentes, expressando assim, a nosso ver, a heterogeneidade e singularidade da realidade social vivenciada por esses estudantes negros.

A partir da concordância dos estudantes em acompanhar suas respectivas reuniões e também em realizar entrevistas individuais, apresentei a eles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual os mesmos prontamente leram e aceitaram. Sobre o número de estudantes entrevistados individualmente, bem como os critérios utilizados, questionei-os em uma das reuniões, sobre quais membros teriam disponibilidade e interesse para as entrevistas. Dentre os integrantes dos coletivos NegreX e Quilombo Neusa Souza, nove se mostraram disponíveis para essa etapa do trabalho. As entrevistas e reuniões foram gravadas e transcritas entre agosto de 2015 e julho de 2016. Como forma de garantir o anonimato dos entrevistados, utilizou-se pseudônimos, mantendo-se a graduação cursada pelo estudante, bem como sua idade. A transcrição do texto buscou ser a mais fiel possível ao registro oral, utilizando inclusive outras fontes, como o caderno de campo com anotações das percepções e a própria lembrança do pesquisador. “[...] a consciência de que durante a pesquisa estará trabalhando com dois materiais distintos: as narrativas orais, que o pesquisador registra e que estão presentes durante a análise, e o material escrito, que lhe exige novas atenções” (DEMARTINI, 1992, p. 54).

Para além da pesquisa etnográfica, realizou-se pesquisa documental através dos dados gentilmente disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação e também pela Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Estadual de Londrina. Os dados acessados são aspectos quantitativos sobre o número de ingressantes, percentuais de retenção, evasão e de concluintes, bem como o rendimento escolar de estudantes cotistas e não cotistas durante o período de vigência da política de cotas na UEL. Analisou-se também alguns gráficos que explicitam a avaliação institucional da UEL ao longo de sua história, a fim de se compreender os impactos da política de reserva de vagas na qualidade do ensino.

Desse modo, a fim de realizar uma análise teórica que respondesse à complexidade das questões suscitadas por nossos colaboradores no universo de pesquisa, por exemplo questões de desigualdades econômicas, educacionais, de gênero e de raça, buscou-se um arcabouço teórico de base materialista histórica. Essa escolha metodológica nos impele a ir além do dado fenomênico, buscando na história, nas condições materiais de vida e nos processos de sociabilidade entre os indivíduos as respostas para os contornos sociais atuais. A importância de tal método se faz inequívoca ao possibilitar-nos uma compreensão concreta sobre a realidade dada.

Compartilhamos a perspectiva marxiana (Marx, 2011) segundo a qual, quando

desconectadas de sua historicidade, as práticas sociais acabam por legitimar a realidade descrita, concebendo-a como possibilidade única. Por sua vez, legitimada pelo aparato estatal e pelos cidadãos, tais abordagens acabam por encerrar os indivíduos constituidores das distintas sociedades ao paradigma sociopolítico e cultural-valorativo daquele momento sócio-histórico. Acaba assim por essencializar uma realidade que é sempre passível de mudanças, portanto, dinâmicas.

Isso significa que esse diagnóstico do presente não pode ser produzido em vista apenas da compreensão de como funciona a sociedade capitalista. Tem de ser produzido em vista da plena realização da liberdade e da igualdade, realização que é impedida concreta e cotidianamente pela lógica mesma da produção capitalista. O diagnóstico do presente tem de ser produzido em razão das possibilidades de libertação da dominação do capital, à luz da emancipação possível que o capitalismo carrega dentro de si. Por isso, a teoria tem de estar em união com a prática transformadora que lhe dá seu pleno sentido (NOBRE 2013, p. 13).

Nessa perspectiva, acreditamos que as análises teóricas empreendidas por teóricos que se empenham sobre a compreensão do modo com que a questão racial tem se desenvolvido no âmbito brasileiro nos seria de melhor valia. Desse modo, utilizamo-nos das teorias elaboradas por intelectuais como Florestan Fernandes, Carlos Hasenbalg, Kabengele Munanga, Antônio Sergio Guimarães, entre outros. Houve também o exame de teorias elaboradas por autores estrangeiros, como as análises teóricas empreendidas pela filósofa norte americana Nancy Fraser, pelo psiquiatra e filósofo Franz Fanon, pelo sociólogo jamaicano Stuart Hall, pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu entre outros. Esses autores, brasileiros e estrangeiros, construíram um campo teórico que busca entender as relações humanas e sociais, objetivando a compreensão de como elas são cotidianamente engendradas, construídas e modificadas, o que vai de encontro aos nossos objetivos neste trabalho.

Espaços de pertencimento: a construção do lugar em território hostil

Pra mim a entrada e o conhecimento disponibilizado em meio a esses movimentos sociais foi o principal. Foi depois dessa entrada nos movimentos que eu aprendi a me identificar e a me autodeclarar negro. Tanto na universidade como na sociedade, de um modo geral. Foi naqueles espaços que eu percebi que as minhas angústias não eram só minhas. Percebi que outras pessoas passavam pelas mesmas coisas que eu passava, e o único modo de enfrentar essa realidade era por meio da organização e por meio do conhecimento (Zumbi, estudante de Psicologia, 23 anos).

Estar em um campo social desconhecido implica em que seus novos usufrutuários apreendam suas peculiaridades e, na medida do possível, que venham a adequar-se aos hábitos socioculturais que o permeiam. Em outras palavras, demanda ao indivíduo que venha a ter “uma disposição incorporada, quase postural” (BOURDIEU, 1989, p.61), que o permita enquadrar-se nas regras sociais pré-estabelecidas naquele contexto social. Não obstante, verifica-se que mesmo diante da inserção de um número cada vez maior de estudantes negros aos bancos universitários, o processo de adaptação ao campus tem se mostrado, em sua totalidade, como uma barreira aos citados graduandos. Esse fato, por sua vez, tem incentivado o surgimento de âmbitos sociais nos quais nossos interlocutores sentem-se, como relatam os mesmos, mais acolhidos.

Desconectado o ambiente acadêmico com a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes cotistas, é importante lembrar que ambos os cursos de Medicina e Psicologia nos

quais surgem os coletivos de estudantes aqui apresentados, são cursos integrais. Logo, a permanência no campus, por parte desses alunos, é maior, por vezes, do que a vivenciada junto a seus congêneres. Assim, num ato de resistência, acabam por criar espaços nos quais sentem-se representados e confortáveis para o diálogo e a troca de experiências. Essa realidade deve-se a um sentimento de hostilidade, imputado pela dessemelhança do campus da universidade para com os espaços sociais anteriormente experienciados pelos cotistas e implicitamente pelo racismo que o subjaz. Como resultado dessa realidade, tem-se o surgimento dos coletivos *NegreX* e *Quilombo Neusa Souza*. É pertinente salientar que estamos aqui fazendo alusão ao âmbito da UEL. Contudo, tais coletivos têm surgido no interior de um número cada vez maior de Instituições de Ensino Superior Públicas (IES) em todo o país, como nos mostram as pesquisas virtuais (sites de grupos de pesquisa, por exemplo o GEMAA²⁶⁷ e grupos de coletivos de universitários negros nas redes sociais) e também os relatos dos estudantes.

Pensados a partir de conversas tanto no âmbito do campus da UEL quanto em congressos acadêmicos ocorridos em outras universidades, os coletivos de estudantes negros têm demonstrado várias facetas. São espaços de acolhimento, diálogos, trocas de experiências, debates, leituras, elaboração e manutenção de autoestima. O que, por conseguinte, tem permitido a seus participantes a tomada de uma maior consciência sobre a questão racial e consequentemente de si mesmos.

Âmbitos marginais, pois tratam da temática racial de um modo crítico ainda incipiente nas universidades brasileiras, os coletivos estudantis negros não objetivam isolar-se do campus. Ao invés disso, buscam se fortalecer para então levar suas demandas aos órgãos dirigentes. Essas novas demandas objetivam maior proatividade dos dirigentes e gestores universitários, visando a readequação do campus a fim de que as especificidades dos estudantes cotistas sejam respeitadas. Desse modo, é interessante ter a compreensão de que ambos os coletivos negros surgem no interior de outros coletivos estudantis a partir do descontentamento dos estudantes negros por não se verem contemplados na amplitude das demandas daqueles coletivos. Ainda sobre a questão da contemplação das demandas, é nessa perspectiva que no interior dos coletivos de estudantes negros surgem coletivos de alunas negras a fim de abranger questões íntimas às mulheres negras. Essa nova demanda surge diante de compreensão das cotistas de que mesmo em meio ao debate racial, as particularidades desse público não estavam presentes.

Numa perspectiva teórica acerca das demandas empreendidas pelas estudantes negras, resgatamos aqui as análises de Fraser (2007, 2008, 2012) e Crenshaw (2002). Para ambas as autoras, há a impossibilidade de se analisar as distintas variáveis que levam à opressão social de determinado indivíduo, sem que se leve em consideração as intersecções ou os nós internos a essas variáveis, como exemplo a racial. Compreende-se, assim, que não há possibilidade de se tratar da temática racial, sem atentarmos à variável de gênero e também a de classe social, como intensamente debatido nos trabalhos das autoras citadas. Mulheres e homens negros sofrem a discriminação e o racismo de modo singular, do mesmo modo que vivenciam tais negações sociais de maneiras distintas.

A fim de melhor compreensão sobre seus respectivos surgimentos, coletivo *NegreX*, *Quilombo Neuza Souza* e coletivos de estudantes negras, disponibilizamos aqui os relatos dos membros desses grupos sobre esse momento, como veremos, tão intenso. Assim, falando sobre

267 Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Informações sobre esses grupos disponíveis no site: <http://gemma.iesp.uerj.br>.

o surgimento do *NegreX*, Dandara e Gabriel explicam que:

Nosso primeiro encontro presencial foi no encontro de estudantes de Medicina de Ouro Preto. Os horários da DENEM eram todos preenchidos, com horários agendados e organizados num caderno, mas a gente (estudantes negros) fazia nossa reunião no fim da tarde. A janta era das 18:00 as 20:00, então a gente combinava de jantar as 18:00 e as 18:30 a gente se encontrava. Aí a gente pegava um espaço na universidade fazia uma roda, se apresentava e acabava falando mais sobre as nossas experiências, coisas pessoais, ou alguma outra coisa com a qual gente quisesse contribuir. Naquele momento a gente não escolhia um tema e se debruçava sobre ele, isso a gente começou a fazer depois. Já nessas reuniões nas quais a gente escolhia algum tema, a gente chamava alguém pra falar, professores, pesquisadores. Um dos primeiros temas foi sobre racismo institucional, discutimos também identidade negra, a gente escolhe conforme a demanda. Depois desse início, foram acontecendo alguns desmembramentos. Hoje a gente tem também o grupo das negras, porque tinha algumas coisas que a gente queria conversar, que a gente achava que interessa mais as mulheres negras, aí não tinha por que os meninos estarem juntos. O *NegreX* nacional contempla todos os estudantes negros de Medicina e dentro dele tem o *NegreX* regional de cada faculdade e os grupos de mulheres. Nesse grupo de mulheres, a gente se comunica mais pelo Whats (WhatsApp) e a gente conversa sobre N coisas. Falamos muito sobre questões identitárias, sobre relacionamentos afetivos, sobre o racismo, aí em todos os sentidos, tanto nos relacionamentos afetivos como por exemplo, “ahh, aconteceu tal episódio no hospital que não foi legal”. A gente fala de várias coisas, coisas que nos incomodam (Dandara, estudante de Medicina, 32 anos).

Quando a gente foi pra DENEM a gente conheceu o *NegreX*, e assim, quando eu conheci eu repudiei. Eu pensei, porque vocês vão querer fazer um coletivo de negros na Medicina? E por ser auto-organizado, a minha educação sempre foi no sentido de que a gente tem que ter um líder, o líder é o que manda. Tanto que lá na DENEM eu não fui em nenhuma reunião, eu nem sei o que aconteceu lá. Mas depois que eu comecei a pesquisar, que eu conversei muito com o pessoal que trouxe a ideia do *NegreX*, que eu comecei a entender o que realmente é um coletivo, que é um lugar que a gente pode compartilhar as nossas experiências, discutir essas questões e tudo mais, aí eu comecei a entender a importância. Mas de início foi algo que eu reneguei, eu pensei “eu não vou participar disso, pra que que eu vou participar disso? uma coisa auto-organizada deve ser a maior bagunça”. Mas depois eu entendi e hoje é um lugar onde eu posso compartilhar as minhas opiniões, compartilhar as minhas ideias e eu sei que alguém pode discordar, mas esse discordar vai ser de uma maneira cordial, não vai ser de uma maneira que vai me agredir moralmente ou psicologicamente, então é mais um ambiente de se formar opiniões, um ambiente de discussão mesmo (Gabriel, estudante de Medicina, 21 anos).

Já sobre a criação do *Quilombo Neusa Souza*, vamos ao relato de Zumbi:

Esse coletivo surge a partir de inquietações que não eram só minhas, mas de grande parte dos cotistas negros que entram aqui na universidade. De um ano pra cá a gente tem percebido que houve um aumento de estudantes que têm participado do Centro Acadêmico (CA) de Psicologia. Aí eu comecei a trazer algumas questões pra dentro do CA, no sentido de que existiam poucos negros participando. Essas reuniões do CA estavam muito legais, tirando várias pautas, levantando vários problemas, problematizando várias questões internas ao curso. Aí eu comecei a problematizar algumas questões também, como a questão de que os negros não têm voz, do porquê da falta de voz dos estudantes negros no CA. Do fato de que, por vezes, nós somos silenciados, enfim passei a priorizar a questão do racismo na própria organização do movimento estudantil. Então, naquele espaço eu comecei a propor alguns debates e também algumas leituras acerca das relações étnico-raciais e mais especificamente do racismo, mas isso não deu muito certo. Mesmo assim, eu consegui levar alguns debates e também a conhecer outros estudantes, sobretudo, estudantes cotistas de outros anos aos quais eu não tinha acesso. Aí eu comecei a ter contato com os estudantes cotistas negros do primeiro e do segundo ano. Aí eu comecei a conversar com as pessoas e perceber que elas tinham uma visão bem

progressista sobre o tema, eram pessoas que queriam se aprofundar mais sobre o tema e pessoas com as quais eu fui criando maior afinidade. Aí, como alguns temas eram deixados de lado no âmbito do CA a gente, os estudantes negros, acabava conversando sobre isso pelo Facebook. Daí a gente fez um grupo no Facebook e depois a gente começou a se reunir presencialmente. Foi daí que começou a se formar o coletivo de estudantes negros da Psicologia, ele surgiu problematizando justamente esse racismo que existe no próprio Centro Acadêmico, no curso e nos outros vários espaços da academia (Zumbi, estudantes de Psicologia, 23 anos).

Zumbi continua agora descrevendo a primeira reunião do grupo e falando sobre suas impressões sobre esse encontro, vejamos:

A primeira reunião foi muito assim de a gente poder se conhecer melhor e falar sobre o que tinha sofrido de racismo, tanto no âmbito universitário quanto na comunidade onde mora, na família, enfim. Então foi uma coisa de cada um falar de como enfrenta, de como vivencia o racismo que aparece nas nossas vidas todos os dias. Aí, naquela reunião, a gente combinou de fazer um esforço político de estar lendo um texto relacionada a temática étnico-racial, tentar relacionar isso com a conjuntura atual do país e tirar uma síntese disso. Depois tentar escrever algo, enfim, tentar passar isso para os demais colegas, tentar criar mesmo uma forma de posicionamento político a fim de se inserir nos debates que acontecem no interior da universidade. A gente passou a pensar que o objetivo era que não tivesse apenas um ou dois negros, mas sim que nas reuniões do CA ou do DCE que todos os negros do coletivo estivessem presentes, exigindo assim que as reuniões não continuem sendo racistas e que a problemática racial seja inserida em todos os âmbitos do ambiente universitário (Zumbi, estudantes de Psicologia, 23 anos).

Os depoimentos acima permitem-nos fazer algumas análises. A primeira é a de que os estudantes negros não tinham espaços na agenda oficial, tanto em congressos quanto nos Centros Acadêmicos; vemos aqui algumas das peculiaridades impingidas pelo racismo institucional. Habitados às demandas estudantis advindas de graduandos cujas condições socioeconômicas divergem das dos cotistas negros, as discussões realizadas nesses espaços acabam por não contemplar as questões desse novo perfil de estudantes. Observa-se, portanto, que por mais progressista e crítico que se busque ser, por si só, esses espaços não conseguem congrega de fato todas as demandas estudantis. Ora, foi por não se sentirem contemplados pelas demandas de tais entidades, DENEM e CA no contexto aqui referido, que os cotistas acabaram por criar, às margens desses órgãos de “representação estudantil”, um espaço político-social no qual pudessem ver-se inseridos. Não deixaram, porém, a militância nesses espaços de debates sobre questões mais gerais dos estudantes universitários. Não podemos, é claro, deslegitimar a importância desses espaços, que são também espaços de resistência dos estudantes, mas que ao não se adaptarem a uma nova realidade na qual o perfil do corpo discente está a se alterar, permitem com que sejam criticados e tidos, até certo ponto, como territórios de manutenção do status quo.

Outro ponto está no fato de que, diante de uma maior consciência acerca dos meandros sociais de desigualdade socioeconômica e de status, nossos estudantes negros puderam enxergar aquilo que os unia aos demais graduandos, e também os limites que essas discussões tinham, no que tange à temáticas específicas. Situações como estas não são uma novidade quando analisamos a história de surgimentos dos movimentos sociais por todo o mundo (HARVEY, 1993, SPIVAK, 2010).

Para além dessa perspectiva sócio-política, é de grande valia a percepção de que junto à construção desses novos espaços, formados pelos coletivos negros, há o fortalecimento de

vínculos e a autopercepção de que não se está só, no que diz respeito às limitações e sentimento de humilhação impostos pelo racismo. Verbalizar os sentimentos impingidos pelo preconceito e pela discriminação racial é algo ainda difícil para grande parte da população negra. Preterida na sociedade brasileira, em sua maioria, pelas flagrantes desigualdades sociais, explicitar as emoções negativas que surgem a partir de contextos nos quais os negros sentem-se mais inferiorizados é recebido por aqueles que não vivem essa realidade com certa antipatia. Mesmo em meio a espaços tidos como críticos e progressistas, debater a subjetividade e mesmo a objetividade das limitações impressas pelo racismo a quem o vivencia, tem sido uma tarefa árdua. Assim, o simples fato de perceber que algumas das vivências mais íntimas é também compartilhada por outras pessoas faz com que o “monstro” a ser exterminado tome formas mais reais, o que por sua vez tende a possibilitar a utilização de ferramentas com maior eficácia ao enfrentamento do racismo e de suas sequelas. Mormente, estas ferramentas se expressam pelas trocas de experiências, bem como pela imersão dos estudantes na literatura acerca dos mecanismos de manutenção do racismo. Vejamos as percepções dos estudantes sobre esse encontro com seus iguais:

Eu cheguei na universidade e eu era uma coisa, mas agora no terceiro ano de curso eu já percebo que é diferente. No começo, enquanto cotista, eu comecei a me ver de uma forma diferente, me sentia mal. Eu precisava disso daqui, eu preciso de um espaço de discussão, de pessoas iguais a mim. Pra mim, ter essa possibilidade de ter um grupo de estudantes negros auto-organizados é muito importante. E pra mim todos os dias tem sido uma mudança muito grande, tanto dentro de sala, quanto no bairro onde eu moro. Saber como o racismo funciona, saber enfrentá-lo, isso é ótimo pra mim (José, estudante de Psicologia, 20 anos).

Acho que hoje eu consigo falar melhor sobre essa questão racial. Consigo me abrir, entender um pouco melhor as coisas que me incomodam, conversar com alguém que também sente ou pensa daquele jeito. Porque lá em São Paulo, antes de eu vir pra UEL, era meio diferente, não sei, eu não tinha com quem ter essas conversas, ou até tinha, mas eu não participava (Dandara, estudante de Medicina, 32 anos).

Pra mim a entrada e o conhecimento disponibilizado em meio a esses movimentos sociais foi o principal. Foi depois dessa entrada nos movimentos que eu aprendi a me identificar e a me autodeclarar negro. Tanto na universidade como na sociedade, de um modo geral. Foi naqueles espaços que eu percebi que as minhas angústias não eram só minhas. Percebi que outras pessoas passavam pelas mesmas coisas que eu passava, e o único modo de enfrentar essa realidade era por meio da organização e por meio do conhecimento. Porque querendo ou não é muito angustiante você se encontrar sozinho e tentando peitar o racismo. Eu estar próximo de pessoas que compreendiam aquilo, que sabiam sobre a existência e sobre a eficácia do racismo contra os negros já era algo muito motivador pra mim. Ver outros negros, outras pessoas que vivenciam a mesma realidade que eu, pra mim foi algo muito bom, foi ótimo saber que eu não estou sozinho, que eu vou conseguir peitar isso daí. Então no primeiro momento foi o movimento estudantil que me abriu essas portas, as possibilidades de eu vir a conhecer o movimento negro, conhecer pessoas que se organizavam na luta contra o racismo e ter outros contatos e sair do isolamento, não ficar sozinho. Eu acho que hoje muitos negros que se sentem isolados é justamente por isso, por não encontrar alguém pra conversar e pra dividir as angústias. De não chegar a conhecer esses movimentos e como resultado não conseguir encontrar uma válvula de escape pra toda essa tensão vivenciada nesse ambiente foda pro negro, que é UEL (Zumbi, estudantes de Psicologia, 23 anos).

Trocas de experiências, autoconhecimento e fortalecimento de laços coletivos entre a comunidade negra, esses têm sido alguns dos principais aspectos verificados em meio à criação dos coletivos de estudantes negros.

A sensação de pertencimento e reconhecimento a algum grupo é, como nos lembram Simmel (1983) e Baechler (1995), uma das principais características da sociabilidade. Ser aceito, reconhecido e poder contribuir com os objetivos traçados pelo grupo é o que permite que determinado indivíduo possa se autocompreender como pertencente ao grupo social ao qual desejava. Os aspectos citados nos levam a um novo patamar de análise acerca das influências da política de ações afirmativas sobre seus usuários, a saber: o surgimento ou a melhora de autoestima e com ela a busca por direitos no âmbito universitário.

Referência bibliográfica:

ACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: Theodoro, Mario (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília, Ipea, 2008, pp.131-75.

ANGROSINO, Michel. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre - RS Artmed, 2009.

BAECHLER, Jean. Grupos e Sociabilidade. In: BOUDON, Raymond (Org). **Tratado de Sociologia**. Trad. por Teresa Curvelo. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

BASTIDE, R., FERNANDES, F. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1955.

BOURDIEU, P. **O Poder simbólico**. 16º ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CARONE & M. A. BENTO (Orgs.). **Psicologia Social do Racismo**. 5º Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CRENSHAW, Kimberle. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DEMARTINI, Z. B. F. Trabalhando com relatos orais: reflexões a partir de uma trajetória de pesquisa. In: LANG, A. B. S. G. (Org.). **Reflexões sobre a pesquisa sociológica**. São Paulo: CERU, 1992. (Coleção Textos, n. 3.).

FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo, Difel, 1972.

FRASER, Nancy. "Reconhecimento sem ética". In Jessé Souza e Patrícia Mattos (org.). **Teoria Crítica do séc. XXI**. São Paulo: Annablume editora, 2007, p. 113-140.

FRASER, Nancy. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da Justiça na Era Pós-Socialista in SOUZA, J. (org) **Democracia Hoje**. Brasília, ed. UNB, 2001.

FRASER, Nancy. "Reconhecimento sem ética". In Jessé Souza e Patrícia Mattos (org.). **Teoria Crítica do séc. XXI**. São Paulo: Annablume editora, 2007, p. 113-140.

_____. A Justiça Social na Globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Trad. Teresa Tavares. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, out. 2002.

_____. **Escalas de justicia**. Barcelona, Herder, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Classes, raças e democracia**, São Paulo, Editora 34. 2002.

Harvey, David. **A condição pós-moderna**. Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Parte II. São Paulo, Loyola, 1993.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

LIMA, Márcia; RIOS, F. M.; FRANCA, D. S. N. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: Mariana Marcondes; Luana Pinheiro; Cristina Queiroz; Ana Carolina Querino; Danielle Valverde. (Org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. 1a. ed. Brasília:, 2013, v. , p. 53-80.

MARCONDES, Mariana. et al. (org.). **Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. 1a.ed. Brasília, 2013.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858. Tr. Mario Duayer e Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

MISKOLCI, Richard. **O desejo da nação**: masculinidade e branquitude no Brasil de fins do XIX. São Paulo, Annablume Editora, 2012.

MOURA, C. **O Negro**: de Bom Escravo a Mau Cidadão? São Paulo, 1977.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus identidade negra. Autêntica, Belo Horizonte, 2008.

- NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- NOBRE, M. (Org.). **Curso Livre de Teoria Crítica**. Campinas: Papirus, 2013.
- PAIVA, Angela R. **Ação afirmativa em questão**: Brasil, Estados Unidos, França 2013.
- SANTOS, Jocélio. T. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012). 1. ed. Salvador: **Centro de Estudos Afro-Orientais**, 2013.
- SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo. Q. As cotas raciais na Universidade Estadual de Londrina-UEL: balanço e perspectivas. In: Jocélio Teles dos Santos. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: UFBA/CEAO, 2013, v. 1, p. 1-25.
- SIMMEL, G. Sociologia. **Organizador [da coletânea] Evaristo de Moraes Filho**; São Paulo: Ática, 1983.
- SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro (1870-1930) (1a ed.). São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG (2010).
- Theodoro, Mario (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, Ipea, 2008.

CAPÍTULO 21: MUDANÇA DE DESTINO: AS NOVAS POSIÇÕES SOCIAIS DA POPULAÇÃO NEGRA A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS E O PROCESSO DE AFROCIDADANIZAÇÃO



Reinaldo da Silva Guimaraes (UNIAN)

Muda as pessoas que estão à sua volta (...) faz seus primos, seus sobrinhos, sonharem que é possível. Isso é o mais importante (...) você ajuda as pessoas a começarem a sonhar. Isso para mim não tem preço. Não é você contribuir com o carro da tua mãe, ou contribuir com o orçamento familiar (...). É saber que a sua sobrinha fala: “Ah, eu vou fazer jornalismo também!” Ou então o seu sobrinho fala: “Minha tia conseguiu, vou fazer medicina!” Jamais se sonhava em entrar na universidade. Eu fui a primeira pessoa da minha família a entrar na universidade. De todos: por parte de pai, de mãe e de todos os ancestrais, de tudo, enfim, de todos os escravos. Hoje eu tenho quatro pessoas [da família] na universidade. E quase todos da nova geração sonham... Isso não tem preço.

(Ex-estudante da PUC-Rio, Comunicação Social, Rio de Janeiro, 18/07/2006.)

A década de 1990 assistiu a uma importante inflexão nas formas de enfrentamento das desigualdades raciais no contexto sociocultural brasileiro, com o aprofundamento do debate sobre o mito da “democracia racial”. A busca de soluções para esta questão mobilizou governo e entidades da sociedade civil, com a finalidade de implementar políticas públicas capazes de tornar realidade a igualdade de condições e de oportunidades. Este debate foi inspirado pelo princípio de que a negação de oportunidades para a população negra, que experimenta historicamente a desigualdade social e racial, deveria ser efetivamente combatida.

O reconhecimento da existência de identidades historicamente excluídas e a consequente busca por políticas públicas não-universalistas, que procuram beneficiar estas populações, revela que o critério de justiça a ser utilizado —no sentido de garantir igualdade de oportunidades— é aquele no qual as “diferenças” deixam de ser o impedimento para a distribuição de bens escassos. (GUIMARÃES, 2013:92).

Sob este contexto, percebeu-se que para a transformação de tal realidade seria necessária a implantação de políticas de ações afirmativas, visando proporcionar aos grupos discriminados e excluídos, em especial a população negra, tratamento diferenciado a fim de compensar as desvantagens historicamente impostas, em suas condições materiais, simbólicas e culturais, como prerrogativa e atribuição de um Estado de Direitos.

De fato, as transformações ocorridas nas condições de acesso às universidades brasileiras vêm representando uma nova avenida para segmentos sociais, histórica e sistematicamente sub-representados nas instituições de ensino superior, e os exemplos de trajetórias “bem-sucedidas”, como as que serão apresentadas mais adiante, têm feito a diferença, possibilitando a transformação da realidade de pobreza cultural e econômica na vida individual, familiar e das comunidades pobres do Estado e da cidade do Rio de Janeiro.

No que se segue, discutiremos as Trajetórias Negras nas Universidades do Brasil, apresentando o contexto socio-histórico através do qual se configurou a implantação de políticas de ação afirmativa no contexto sociocultural brasileiro, concebidas para promover a participação igualitária dos indivíduos da população negra, bem como de outras populações igualmente sub-representadas tanto nas universidades brasileiras como na esfera do trabalho. Cabe ressaltar que não buscamos empreender aqui uma discussão sobre os limites e possibilidades da aplicabilidade

das ações afirmativas, mas refletir sobre como a potencialidade revolucionária dessas ações têm contribuído fortemente com significativas transformações na história de desigualdade racial da sociedade brasileira.

Assim, ao refletirmos sobre o potencial revolucionário das ações afirmativas, nos colocamos em posição oposta em relação à discussão que tem sido feita atualmente, através da qual se tem atribuído muito mais importância para a questão da justiça ou da injustiça, de mérito ou demérito, da ampliação ou não do racismo, em relação aos segmentos beneficiados, do que para o que julgamos como o mais fundamental e, por isso mesmo, não discutida efetivamente - especialmente em função da constatação de que os segmentos sociais mais prestigiados em nossa sociedade não têm interesse em transformar status quo das relações raciais, devido principalmente as relações de poder e dominação que envolve hierarquias e subalternidades - a transformação das condições materiais e intelectuais de existência da população negra como uma condição *sine qua non* para a construção de uma sociedade mais justa e mais democrática racialmente.

Por este aspecto, nos posicionamos a favor de cotas e de outros instrumentos de aplicação das políticas de ação afirmativa para o ingresso da população negra em todos os espaços em que esta população está sub ou não representada, para os lugares onde sempre estiveram ausentes ou mesmo presentes em condições e funções subalternizadas, seja nas universidades públicas, privadas, nas instituições públicas, ou mesmo para ingresso nos três poderes.

Em função do que se pretende discutir neste texto, julgamos pertinente apresentar as histórias de vida de profissionais da população negra beneficiárias das ações afirmativas na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio, apresentando o momento posterior a formação na universidade e o imediato ingresso no mercado de trabalho. Seus relatos se apresentam como significativamente importantes, não só porque dizem respeito ao processo de transformação das relações raciais no âmbito do ensino superior brasileiro, mas também por revelar certa “revolução silenciosa” (Souza e Silva: 2003), que vem ocorrendo no contexto sociocultural brasileiro, a partir da ampliação do ingresso na educação superior para a população negra brasileira.

Neste sentido, mais do que apresentar os relatos da vitória obtida por estas profissionais negras formadas na PUC-Rio, ao conseguirem superar todas as dificuldades impostas aos estudantes pobres da população negra no Brasil para entrar, permanecer e saírem formados de uma universidade, é importante demonstrar que essas trajetórias são prova de luta, dedicação e exemplo de “sucesso”. Como primeiras representantes do encontro entre a PUC-Rio e o Pré-Vestibular para Negros e Carentes/PVNC, essas profissionais, a partir desta experiência vital, protagonizaram e protagonizam uma nova prática social transformadora das relações sociais e raciais no contexto sociocultural brasileiro. Assim, elas expressam, no sucesso de suas trajetórias a realidade objetiva dessa revolução silenciosa verificável no ingresso e na posição que ocupam na hierarquia ocupacional na esfera do trabalho; nas transformações ocorridas em sua vida material e no efeito multiplicador de suas trajetórias perante suas famílias e comunidades.

Ressaltamos, contudo, que a condição de possibilidade de transformação das condições materiais, culturais e sociais dos indivíduos pobres da população negra, ou seja, da possibilidade concreta de realização da Afrocidadanização, através das políticas de ação afirmativa, deve considerar o que declara Pastore e Silva (2000:01), ao afirmar que “os estudos de mobilidade social não são flashes de curto prazo” e que, portanto, as trajetórias exemplares e seus efeitos multiplicadores, são indícios desse devir, desse futuro, a partir da ampliação das oportunidades.

O conceito de Afrocidadanização forjado por mim representa meu sonho, minha utopia de pensar maneiras de transformar as condições históricas vividas pelos indivíduos da população negra na sociedade brasileira, como alternativa ao que tem sido entendido até hoje a “democracia racial brasileira”. Ele pretende dar concretude, incorporar empiricamente, as conquistas de todos os direitos significativos e pertinentes aos indivíduos em uma sociedade democrática e justa. Ou seja, é concebido aqui como a realização efetiva da cidadania plena para os indivíduos da população negra, historicamente subalternizados em nossa sociedade.

A concretude da Afrocidadanização representa e abarca diversos referenciais: o reconhecimento da identidade racial como positiva; o reconhecimento do protagonismo da população negra como fundadora e construtora da sociedade brasileira; o direito a igualdade e a liberdade; o direito a diferença; o direito a disputar os benefícios sociais em igualdade de oportunidades e de condições, ou seja, a “afrocidadanização” seria a realização de uma verdadeira “democracia racial”, uma equidade social na qual todos os indivíduos da população negra, sejam contemplados e plenamente estabelecidos na sociedade brasileira.

Ele está alicerçado em três pilares fundamentais, que convergidos lhe dão corpo e sentido: a) o pilar AFRO, que dá significado e concretude à conscientização do indivíduo da população negra de sua identidade racial positiva, como condição de possibilidade à construção de uma afrocentrada, expressando a sua agência humana, o seu protagonismo histórico, a sua capacidade de pensar, criar, agir, participar e transformar a sociedade por força própria (Nascimento, 2003, p. 96-97); b) baseia-se também no pilar AÇÃO, referencial expressivo e representativo de um processo de luta e de conquista galgada na participação nos movimentos sociais que aponta um DEVIR, um FUTURO, como conquista, garantia e concretude do seu terceiro pilar, o da CIDADANIA.

Mas a efetivação deste sonho só será realidade através de um processo que tem a ver com outras conquistas básicas: a conquista de “capital cultural” (Bourdieu, 2005), a partir da ampliação das oportunidades educacionais; a mudança de habitus cultural da sociedade brasileira, que considera os indivíduos da população negra como subalternos. Portanto, a afroconsciência de se pertencer a população negra aliada a ação social representa a garantia da “cidadania plena”.

No que se segue, apresentamos depoimentos ilustrativos –e que transbordam vida– sobre as transformações ocorridas na trajetória das pessoas beneficiadas com as ações afirmativas. Veremos através das falas, que a trajetória profissional das pessoas entrevistadas reflete, em seu sentido econômico e simbólico, a importância de se ampliarem as igualdades de oportunidades para os indivíduos das camadas populares, especialmente os negros, para o ingresso no ensino superior como um dos principais e efetivos instrumentos para se eliminar a desigualdade social na sociedade brasileira. Dos discursos brota toda a essência do que almejamos transmitir nesse trabalho, através dos quais emerge todo o sentido ao que queremos dar às expressões Efeito Multiplicador e Afrocidadanização.

No decorrer das entrevistas, um aspecto fundamental para a discussão desenvolvida neste texto chamou a nossa atenção: a relação existente entre o status ocupacional superior ou posição hierarquicamente prestigiosa e a posição desejável ocupada pelas entrevistadas. A partir das entrevistas ficou transparente a importância simbólica e objetiva do profissional da população negra em ocupar determinadas posições de “prestígio” na hierarquia ocupacional, não somente pelo exemplo de ascensão e mobilidade social, mas como uma demonstração irrefutável de sua competência para exercer determinadas funções e ocupar determinadas posições. Entretanto,

ficou claro também que, em muitos casos, exercer uma posição que seja “prestigiosa” —no sentido de ser superior na hierarquia ocupacional— não é uma condição sine qua non para determinar o nível de satisfação profissional, ou mesmo uma condição necessária para que tais profissionais se sintam plenamente estabelecidas e realizadas como cidadãs. O que se observa, de fato, pelo menos para as profissionais entrevistadas, é que muitas dessas profissionais estão exercendo atividades que, embora não sejam consideradas posições superiores na hierarquia ocupacional da empresa onde trabalham, são posições que, comparadas com as ocupadas por profissionais não negras e com a mesma qualificação, são desejáveis no sentido de sua realização profissional.

Julgo relevante e expressivo aos propósitos deste texto trazer como relato principal as vozes das próprias profissionais. Acredito que agindo assim, deixo muito mais claro o que quero transmitir, pois acredito também que todo o simbolismo presente em cada discurso traz à reflexão um borbulhar de vida e de sentimentos que a pura análise do que foi narrado não deixaria transparecer. Como este é um estudo sobre o resultado das políticas e ações afirmativas, entendidas sob o ponto de vista dos indivíduos beneficiados, afirmo que a concretude de toda discussão acerca da efetiva construção do que tenho chamado de Afrocidadanização tem sua substância direta no discurso de cada entrevistada. São trajetórias exemplares e, por isso, precisam ser trazidas à baila como um farol que aponta um devir, um futuro.

Vale ressaltar que a importância do relato autobiográfico está em permitir que a trajetória de vida de cada ator social seja reinterpretada, a partir de sua condição atual, como projeção do seu passado. Sua relevância está no fato de se poder apreender em que condições e posições essas profissionais foram absorvidas pelo mercado de trabalho. Por isso, trago os discursos de forma descritiva, alguns em sua íntegra, porque os julgo significativos e exemplares para o estabelecimento e pavimentação de um caminho, através do qual possamos seguir para transformar as bases pelas quais a sociedade brasileira tem se conduzido até hoje em relação aos indivíduos da população negra.

Novas posições: o ingresso de profissionais mulheres negras no mercado de trabalho

A trajetória entre a saída da universidade e a entrada no mercado de trabalho das profissionais entrevistadas se mostra relativamente próspera e positiva. Isso significa dizer que quase a totalidade das entrevistadas se inseriu na esfera do trabalho em posições desejáveis e condizentes, do ponto de vista da sua satisfação profissional, após a sua formatura na graduação. Para a grande maioria o ingresso na esfera do trabalho ocorreu relativamente de forma rápida e sem muitos obstáculos: durante o curso através de estágios, ou mesmo através de contratos.

As entrevistadas estão ocupando posições em que até então não era comum encontrar um profissional da população negra. Obviamente que em alguns casos ainda incidem algumas discriminações, tanto em termos salariais, como em termos ocupacionais, mas em termos de ingresso apresentam um verdadeiro potencial para a transformação da realidade experimentada pelos indivíduos dessa população até então. Dadas as condições atuais, essa é uma realidade na qual, a persistirem as atuais ações individuais e coletivas associadas a políticas públicas contra a desigualdade racial, certamente o futuro será próspero. Em muitos dos casos observados, a discriminação ocupacional praticamente inexistente, deixando em seu lugar “apenas” as discriminações salariais. Essa é uma mudança significativa, visto que a desigualdade racial nas relações trabalhistas se caracteriza pela forte presença de discriminações, tanto no âmbito salarial

como, e principalmente, no âmbito ocupacional. O fato relevante, demonstrado no resultado das entrevistas, é que a entrada no mercado de trabalho de uma população negra qualificada, com ensino superior e graduada em uma das mais prestigiosas universidades do Brasil, tem ampliado de maneira significativa não só a igualdade de oportunidades, como também a igualdade de posições na hierarquia ocupacional no mercado de trabalho. Como o relato abaixo revela:

Hoje eu sou gerente de atendimento. Hoje a instituição é dividida em três gerências: Gerência Administrativa; Gerência de Atendimento, que é a parte ligada diretamente ao trabalho com as famílias e a Gerência Geral, que é hierarquicamente mais alta. Então, sou gerente de atendimento. Tem tudo a ver com meu trabalho, porque o trabalho com Serviço Social não está ligado só com as ações diretas com os usuários, há também essa parte de implementação, de planejamento, que é toda parte que eu faço. Nessa área que eu trabalho, esse é o espaço máximo, na verdade, porque o atendimento, o atendimento agora lá é dividido: o apoio técnico, os assistentes sociais, psicólogos, nutricionistas, as voluntárias, que atendem também as famílias e aí tem uma parte de informática e tal, e o direito do atendimento, que é justamente o setor mais elevado hierarquicamente nesse espaço de trabalho. Então, assim, esse espaço é o espaço que poderia estar. O outro espaço hierarquicamente mais elevado, digamos, que seria a Gerência Geral, é o espaço que eu não tenho a menor vontade de trabalhar, absolutamente, é muito número, sabe, aí é, não só muito número, é muito burocrático, então, não tem nada a ver com o que eu gosto de fazer. No meu trabalho eu estou perto das famílias, eu quero ver como as famílias estão; se estão melhorando sua situação ou não, eu tenho contato com o atendimento de alguma forma. É o que eu gosto muito mesmo, então, assim, eu não tenho interesse de fazer outra coisa. Hierarquicamente acima seria a Gerência Geral, não tenho menor interesse. (Ex-estudante da PUC-Rio, Bacharel em Serviço Social no ano de 2000. Rio de Janeiro, 04/05/2006).

Como foi destacado acima, essa entrevistada, caso quisesse ocupar um lugar de maior destaque e “prestígio”, ela o ocuparia sem ter problemas, mas a sua plena realização profissional não está na posição superior que pode ou poderia ocupar –apesar de ocupar uma posição limite e de destaque no setor em que trabalha–, mas na especificidade da atividade que exerce.

O ingresso imediato na esfera do trabalho em posições e salários condizentes com a formação, uma realidade para a maioria das entrevistadas, foi fundamental, como era previsto, para uma transformação substancial em suas vidas. Oriundas de famílias e comunidades pobres, essas profissionais deram um salto quantitativo e qualitativo em suas vidas, transformando-se, assim, em exemplos da condição de possibilidade de transformação das condições materiais, culturais e sociais dos indivíduos pobres da população negra, ou seja, da possibilidade concreta da realização da Afrocidadanização. Essa condição, vale a pena ressaltar, não é uma condição estática como na “democracia racial”, que mantém o *status quo* da desigualdade social enquanto afirma a não existência de desigualdade racial como fator preponderante para a sua perpetuação.

Temos de considerar, contudo, que uma análise da Mobilidade Social, conforme Scalón (1999, p.18), requer uma concepção de espaço social onde se distribuem bens e valores e se definem as posições dos atores, e, conseqüentemente, suas relações. Entretanto, o espaço social não é estático, e é através do estudo da mobilidade que se busca capturar a intensidade das mudanças, revelando dessa forma como ele é organizado. Para a autora,

O pressuposto básico das análises de mobilidade é o de que na sociedade moderna as oportunidades de aquisição de riqueza e poder são diferenciadas e dependem de condições sociais que não se restringem às qualidades pessoais. Dessa forma, o estudo da mobilidade social torna possível identificar rotas, bloqueios, sucessos e fracassos que são padronizados e sistemáticos, e devem ser entendidos como resultados tanto de talentos e realizações individuais como de processos sociais. Dessa forma, a mobilidade social inscreve-se nas análises de desigualdade, na medida em que estas esclarecem processos de cristalização ou redistribuição, permanência ou mudança nas chances de alocação em posições da estrutura

Por considerar recente, nova e inédita a condição de ingresso na esfera do trabalho de profissionais com o perfil apresentado das profissionais pesquisadas, não considero este estudo como uma específica análise sobre mobilidade social, mas como um importante dado para se poder avaliar a possibilidade de ascensão econômica a partir da ampliação do “capital cultural” dos indivíduos pobres da população negra. Assim, posso afirmar que, em curto espaço de tempo, se comparado com a geração imediatamente anterior à sua –pai e mãe– foi possível para algumas das entrevistadas uma mobilidade ascendente, com a ampliação de seu acesso a determinados bens econômicos e, principalmente, a benefícios simbólicos. Essas transformações se refletem no “efeito multiplicador” de suas trajetórias. Considero este “efeito multiplicador” o resultado expressivo de uma trajetória exemplar que desempenha um papel de apontar um devir como possibilidade de se fazer sonhar, tanto os indivíduos mais próximos, os mais distantes, os integrantes das suas famílias, como alguns indivíduos da sua comunidade, com um nível socioeconômico e cultural diferente.

A propósito dos discursos apresentados aqui, veremos que há diferenças fundamentais a serem consideradas no que concerne à transformação na vida das entrevistadas, pois, como apontei anteriormente, o processo de mobilidade social não é um *flash*, algo que se dá num instante, mas um processo longo de luta e perseverança aliado às oportunidades e competências. Algumas das entrevistadas já trabalhavam em outra atividade e não perceberam uma mudança substancial na sua condição material, principalmente por não terem ingressado de forma imediata na esfera do trabalho. Outras, muito embora afirmem ter acontecido mudanças significativas em sua vida material, revelam que a grande mudança ocorreu mesmo foi no âmbito do simbólico. Porque mais do que fazer sonhar com um futuro, cada trajetória demonstra uma realidade objetiva, tanto no que concerne à transformação da qualidade de vida, quanto nas formas de serem consideradas e reconhecidas na sociedade. Isso é significativo do ponto de vista das representações sociais na sociedade brasileira.

No que se segue, apresento alguns dos depoimentos mais ilustrativos –e que transbordam vida– das transformações ocorridas na trajetória das profissionais entrevistadas. Vemos, por exemplo, no discurso abaixo, como este reflete sua condição de plenamente satisfeita com a sua vida atual, mesmo considerando os problemas relacionados à discriminação ocupacional e mesmo os salariais, pois traz e revela a mudança profunda ocorrida em sua vida material. Ouçamos suas palavras:

Olha, antes de eu entrar na faculdade, eu morava em Deodoro, uma comunidade pobre e, assim, depois que eu me formei (...) eu tenho também a minha irmã, ela também fez informática em outra universidade, então a gente se uniu para conseguir sair dali (...) porque era o lugar em que a gente cresceu, que a gente nasceu, mas a gente queria conquistar algumas outras coisas (...) porque todo mundo sabe que os lugares carentes às vezes têm um pouco mais de violência também do que os outros lugares. Então, na época da faculdade a gente chegava super tarde em casa. Saía da PUC-Rio às dez horas, chegava todo dia à meia-noite, então sempre tinha um perigo para chegar em casa. Então, a primeira coisa que a gente pensou foi: “depois que a gente se formar, vamos tentar sair daqui”. Assim, depois de dois anos trabalhando, juntando dinheiro, a gente conseguiu sair dali, e nós duas juntas conseguimos comprar este apartamento. Depois de dois anos que a gente se formou, e depois de mais um tempo, de mais um ano, um ano e meio, a gente conseguiu comprar um carro também juntas. Então, hoje em dia a gente ainda mora com nossos pais. Nós nos mudamos para o Méier, minha mãe também. A nossa família toda tinha a mesma condição social, de pobres. Então, a minha mãe deixou a casa dela

para os irmãos dela, com um irmão e uma irmã, eles moram lá. Então a gente procura ajudar as outras pessoas da família. Minha mãe é a mais velha, então ela está sempre ajudando, e a gente também. Eu tenho uma prima que está na faculdade agora, quando ela precisa, a gente ajuda (Ex-estudante da PUC-Rio, Bacharel em Tecnologia em Processamento de Dados no ano de 2000. Rio de Janeiro, 13/03/2006).

Vemos também no discurso de outra entrevistada como houve uma melhoria significativa em sua vida, se comparada a uma realidade comum vivida pela maioria dos estudantes das camadas populares que ingressam no ensino superior: a dificuldade de viver a universidade, devido principalmente à insuficiência de capital econômico para se manter e atender a todas as despesas que estudar exige.

Olha, não posso dizer que seja uma vida recheada. Não é uma vida que não se tem dificuldade, como não é para muita gente, mas se for comparar o que eu passava na faculdade: levar lanche, não ter dinheiro, nenhum centavo para poder comer na faculdade, tinha que levar lanche de casa, ficava o dia todo na faculdade (...) usava blusa de uniforme para entrar pela frente no ônibus. Se comparar, lógico, eu estou longe disso, muito longe, graças a Deus. Porque, hoje eu posso, hoje eu tenho a minha casa própria, na verdade eu sempre tive, nunca morei de aluguel, minha mãe tem casa e tudo (...), mas, depois, eu pude construir uma casa junto com meu marido. Uma coisa que na nossa época era quase impossível de pensar era uma coisa sempre muito complicada que era o fato de eu poder ter computador com acesso à Internet e você poder ter, (...) isso, é claro, que tem outras implicações, que é o fato da economia estar diferenciada hoje, está tendo muita coisa mais popularizada, no sentido de que existem as privatizações, o estado neoliberal, enfim. (Ex-estudante da PUC-Rio, Licenciada em História no ano de 2001. Rio de Janeiro, 24/03/2006).

Ainda nesse mesmo depoimento, ela, ao comparar sua vida anterior com a que tem nos dias atuais, afirma:

Eu posso dizer que tenho uma vida confortável hoje. Eu sei que, por exemplo, se hoje chegar um feriadão, “vamos viajar, vamos embora, vamos viajar”! (...) ainda não tenho uma casa na praia, nem um iate, mas hoje eu posso planejar alguma coisa, antigamente eu não podia. E, como a gente, de certa forma, sabe que, quando a gente nasce numa família empobrecida, com pouca possibilidade, a educação é única saída, é o único caminho para que você possa realmente entrar no mercado de trabalho e ascender socialmente. Então, hoje, sim. Hoje eu posso falar que a minha família, ela se modificou, a gente tenta ainda, a gente luta, batalha para poder conseguir fazer algumas coisas, mas hoje a gente sonha em relação às coisas que há anos atrás a gente não podia sonhar: de poder ter uma casa mais confortável, de poder ter um carro. A gente sonhava em ter carro em casa e hoje o pessoal lá em casa pensa nisso. A minha irmã tem um carro. Hoje eu tenho uma irmã minha que fez faculdade, que é funcionária federal, então, ela comprou a casa dela, coisas que há cinco anos a gente não pensava que poderia ter (idem).

A trajetória de outra profissional entrevistada reflete, em seu sentido econômico e simbólico, a importância de se ampliarem as igualdades de oportunidades para os indivíduos das camadas populares para o ingresso no ensino superior como um dos principais e efetivos instrumentos para se eliminar a desigualdade social na sociedade brasileira. De sua fala brota toda a essência do que almejo transmitir neste trabalho. Dele também emerge todo o sentido que quero dar às expressões “efeito multiplicador” e “afrocidadanização”. Ouçamos a pujança do seu importante discurso:

Essa é para chorar (...) o ingresso na universidade foi muito duro. Meu pai era motorista de ônibus, minha mãe trabalhava com projeto social. A gente sempre teve uma consciência social por causa disso, mas, sei lá, a média salarial da minha família na época devia ser seiscentos reais, e as passagens para a PUC custavam quase trezentos, duzentos e pouco, metade do orçamento da família. Eu passei roupa para pagar passagem, eu vendi bijuteria, eu fiz cruz na boca, como se diz dos pobres (...) a gente fica com fome, fiquei com fome na PUC. Então, para

mim foi muito difícil, porque eu fiquei com fome, eu pedi carona, como meu pai era motorista de ônibus, para eu economizar na passagem, e a passagem era caríssima até a Central do Brasil, de Nova Iguaçu, eu pedi carona muito tempo, e, aí, até fui posta para fora do ônibus, óbvio. Então, eu costumo dizer que (...) quando a gente entra na faculdade (...). Foi um processo de degradação da minha autoestima, tão grande! Porque, como a gente entra na faculdade dessa maneira, você está tão acostumado a baixar a cabeça. Sempre falo isso! Você abaixa a cabeça para pedir carona, você abaixa a cabeça para pedir xerox, você abaixa a cabeça para a professora para falar que não tem um DVD em casa para assistir o filme que ela pediu. Você abaixa a cabeça para dizer que você não pode comprar o livro. Resultado: quando você termina o curso, você não consegue mais levantar a tua cabeça, porque está com torcicolo. Teu pescoço está tão duro! Você está com a cabeça tão para baixo, que você demora. Eu acho que demorei. Eu tenho cinco anos de formada! Pelo menos nos últimos quatro, eu fiquei tentando levantar a minha cabeça. Eu tive depressão! Foi um processo de degradação autoestima (...) Eu fico pensando: Meu Deus, graças a Deus os pobres e negros chegaram à universidade. Mas, meu Deus, a que custo! Que custo é esse? Que degradação é essa? Talvez tenha pessoas que não se recuperem jamais, eu pude me recuperar, enfim, minha vida material era isso. (Ex-estudante da PUC-Rio, Bacharel em Comunicação Social, em 2001. Rio de Janeiro, 18/07/2006).

Ela, ao comparar sua vida atual com a que teve anteriormente à sua formação adquirida na PUC-Rio, mostra o seu percurso e sua ascensão social; porém, mais do que isso, afloram no texto a certeza e a alegria de se ver criando paradigmas, de se ver gerando e abrindo caminhos:

Agora, hoje, eu ganho um excelente salário em relação à população brasileira, não em relação aos apresentadores, não em relação a quem faz a mesma coisa que eu, meu salário é baixo em relação às outras pessoas que têm a mesma função. Eu ganho um salário baixo em relação a eles, mas eu conquistei muitas coisas, e essa conquista não foi minha, foi uma conquista familiar. Com isso a minha irmã está na universidade, está se formando, tem melhorado, melhorou a vida dos meus pais, e melhorou em muito a minha vida. Estou pagando a minha casa própria, claro que tudo ainda é início, começando uma casa, mas já tenho um carrinho, não ando mais de ônibus há um ano e pouco, dois, sei lá, então, isso, há uma mudança drástica da minha vida, fora o glamour de ser uma apresentadora, muito mais glamour do que tudo. Não é você contribuir com o carro da tua mãe, ou contribuir com o orçamento familiar da tua mãe, com dinheiro, mas é contribuir, saber que tua sobrinha fala “ah não, eu vou fazer jornalismo também”, ou então teu sobrinho fala “minha tia conseguiu, vou fazer medicina”. Jamais se sonhava em entrar na universidade, fui a primeira pessoa da minha família a entrar na universidade, de todos, por parte de pai, de mãe, e de todos os ancestrais, de tudo, enfim, de todos os escravos. (idem).

Outro aspecto importante na análise da trajetória das profissionais entrevistadas está no impacto que sua formação acadêmica teve sobre a sua família e comunidade de origem. O desenvolvimento de novos projetos e a participação ativa em projetos já existentes, especialmente os ligados aos pré-vestibulares, é um traço marcante na trajetória de alguns desses indivíduos. A perspectiva de quem se forma e consegue ingressar imediatamente na esfera do trabalho e, em função disso, inicia um processo de ascensão social, sendo originário das comunidades pobres, principalmente convivendo com a cotidianidade da violência, seria a de seguir o caminho “natural” em busca de outros lugares mais tranquilos para viver, geralmente para viver em lugares distantes da comunidade onde nasceu e se criou. Mas, em alguns dos casos estudados, as entrevistadas mantiveram seu vínculo com a comunidade mesmo depois de terem ascendido socialmente. De uma maneira geral, todas as entrevistadas colaboraram e colaboram de alguma forma com suas comunidades e ajudaram a muitos dos seus vizinhos e familiares a galgarem um espaço melhor e a melhorarem suas vidas.

Dentre as diversas formas de contribuição, queremos destacar a trajetória de uma das entrevistadas, que dirige toda a sua formação acadêmica para trabalhar em função de sua comunidade. Ela ressalta em suas relações com a comunidade o fato de as pessoas irem até ela

para conversar, para perguntar determinadas coisas, para pedir orientação. Destaco ainda que a sua ação junto à sua comunidade de origem a levou a desenvolver todo o seu pensamento e todo o seu trabalho em função de tentar melhorar a qualidade de vida das pessoas que ali moram. Essa atitude tem feito uma diferença significativa em sua comunidade. A respeito dessa “ação afirmativa” e sobre seus projetos ela declara:

Hoje a gente desenvolve uma série de projetos a partir das dificuldades que a gente vê nessa comunidade. A gente tem um conselho, que a gente chama de conselho da comunidade, que a gente reúne uma série de líderes, de lideranças, de moradores, creche, igrejas, para estar nos ajudando a pensar quais são os problemas e como é que a gente interage com essa comunidade. Então, eles apontam para a questão de que tinha muita gente analfabeta, então a gente trouxe um projeto de alfabetização de jovens e adultos e aí (...) a gente já trabalhava com a questão do pré-vestibular (...) tem muitas mulheres chefe de família na comunidade, sem recursos, sem fonte de renda, então, a gente montou um projeto de grafite, para usar a grafite como uma forma de geração de renda. Então, assim, a gente está sempre em contato com essa comunidade, pensando em quais são as necessidades e como é que a gente pode interagir. Acho que é, nesse sentido, todo o trabalho que eu faço. E a minha formação acadêmica eu uso no sentido de estar trazendo coisas e pessoas para essa comunidade para tentar melhorar a qualidade de vida das pessoas que moram aqui (...). (Ex-estudante da PUC-Rio, Licenciada em Letras no ano de 1998. Duque de Caxias, 31/05/2006).

É significativo também o relato dado por outra entrevistada, não só no sentido de sua atividade ligada às aulas de redação que continua dando no pré-vestibular em que estudou, mas principalmente pelo efeito simbólico de sua conquista para toda a comunidade, conquista essa que não considera somente dela, mas de todos.

Hoje, eu já estou fazendo dez anos, esse ano, dando aula no pré-vestibular. Em 1996 nós fundamos o pré-vestibular, está fazendo dez anos. Quando eu entrei na universidade, eu fundei um pré-vestibular lá na comunidade, hoje meus ex-alunos são professores, eu fiquei velha. Vários professores são ex-alunos meus, os meninos ficam me encarnando “como assim, você deu aula para o professor de matemática, deu aula para o professor de história”, e eles se formaram. Então, lá na comunidade, uma rede, uma teia, o pré-vestibular caminha sem mim. Eu fiquei dois anos em São Paulo, eles continuaram a vida. Eu voltei, assumi lá o posto de novo, dou aula de redação, e já passaram, sei lá, quinhentos, seiscentos alunos pela minha mão, então, eu contribuo dessa maneira. (Ex-estudante da PUC-Rio, Bacharel em Comunicação Social, em 2001. Rio de Janeiro, 18/07/2006).

É retratada também pela entrevistada a peculiaridade da vida vivida em comunidade, com todos os seus episódios de ciúme e inveja da conquista do outro –e especialmente todo o orgulho que algumas das pessoas da comunidade sentem por esta conquista– que marcam fortemente toda a nossa vida.

Nossa, é (...) para mim é mais difícil, acho que complicado fazer essas perguntas, porque tem a questão do *glamour*. Eu estou sempre na minha comunidade, estou lá todo sábado e domingo, inclusive dou aula ainda no pré-vestibular. Então, é exemplo não só para minha família não, aquela conquista, a conquista da universidade, foi uma conquista coletiva, inclusive do bairro, vizinhos. Eu me lembro que não tive dinheiro para fazer a formatura, e aí no dia da minha formatura, no dia que eu fui assinar lá, minha mãe foi comigo, eu assinei lá o livro de colação de grau. Pois é, eu assinei, e aí meio triste, porque claro todo mundo estava se formando, mas eu não queria ter aquela formatura, porque não era a minha vida, não era a minha realidade, só que eu não tinha dinheiro para nada, nem para o diploma (...) e aí, quando eu cheguei em casa meio assim, sabe, tudo bem, estou formada, e aí, eu cheguei em casa tinha uma mega festa, todos os meus vizinhos já estavam organizando aquela festa há um mês, sabe, assim, todo mundo chegou, cada um (...) chegou com um prato disso, daquilo, quando eu abri o portão estava o bairro inteiro dentro do quintal da minha mãe, sabe, fizeram uma mega formatura. Ninguém teve uma formatura como a minha, maravilhosa. Então, foi uma conquista de todo mundo, sabe, todo mundo está sempre lá participando, todo mundo acha o máximo que eu esteja lá, que eu apresente o jornal e no domingo esteja lá sentada na barraca com eles, oh,

eles acham o máximo isso, mas é a vida, vida normal, continua a vidinha simples. (Ex-estudante da PUC-Rio, Bacharel em Comunicação Social, em 2001. Rio de Janeiro, 18/07/2006).

Destaquei as relações comunitárias como uma questão importante porque compreendo que cada indivíduo, com a sua “agência” ou como sujeito coletivo, a partir das redes de solidariedade, tem feito a diferença nas comunidades pobres, operando uma verdadeira mudança de *habitus*. Desse modo:

Se o *habitus* representa a incorporação nos sujeitos de esquemas avaliativos e disposições de comportamento a partir de uma situação socioeconômica estrutural, então mudanças fundamentais na estrutura econômico-social devem implicar, conseqüentemente, mudanças qualitativas importantes no tipo de *habitus* para todas as classes sociais envolvidas de algum modo nessas mudanças (Souza: 2003, 62).

Afinal, são destas comunidades em que os indivíduos convivem diariamente com o descaso das autoridades, com a violência, que tem surgido o verdadeiro sentido da expressão “cidadanização”, ou seja, o compromisso que cada um tem em sua intervenção política como cidadãos conscientes da necessidade de transformar a sua realidade social. Ao manterem esse forte vínculo com a comunidade essas profissionais, servindo de exemplo e referência, contribuem com a possibilidade de fazerem os outros sonhar com seu ingresso na universidade e com a possibilidade de conquistar melhores oportunidades na vida. Esse dado é significativo, especialmente por demonstrar que, por serem profissionais negras em ascensão social, elas trazem um novo paradigma de análise, pois assim como é possível ascender e permanecer negra, também é possível ascender socialmente, permanecer negra e manter o vínculo com a comunidade, sem deixar de reconhecer a sua origem pobre.

Os dados apresentados neste estudo, indicam que a ampliação de oportunidades de inserção no ensino superior constitui o principal fator responsável pelo aumento dos capitais cultural, social e econômico dos indivíduos provenientes das camadas pobres e, particularmente, dos membros da população negra. Nesse sentido, as ações afirmativas têm contribuído e se apresentado como um instrumento potencializador das transformações ocorridas nas condições de ingresso dos profissionais negros na esfera do trabalho, que já não ocupam exclusivamente posições subalternas, como as histórias de vida aqui narradas o ilustram.

Por fim, como se pode perceber, o caminho para a transformação das condições materiais de existências dos indivíduos das camadas mais pobres da nossa sociedade, não importando neste aspecto se são da “raça” negra ou não, começa com um pequeno gesto, com uma pequena ação, com a agência humana de cada um de nós, e essas ações se espalham pela sociedade como um contágio, e seu efeito multiplicador transforma caminhos e realidades.

Depois do “sucesso”: algumas conclusões

Inspirado por Marx, na passagem de *O 18 brumário de Luís Bonaparte*, “a revolução social (...) não pode tirar sua poesia do passado, e sim do futuro” (Marx, 1978, p. 331), ousar dizer que o tema que este trabalho trata não pode extrair sua poesia do passado, pois sua verdadeira inspiração está no devir de uma sociedade que começa a se transformar. A “revolução silenciosa” que as ações afirmativas puseram em marcha na última década no Brasil só poderá extrair sensibilidade, beleza e harmonia de um processo de transformação das desiguais relações sociais e raciais

brasileiras em um futuro, cujo presente já começou a construir. É apenas olhando para o futuro que se poderá vislumbrar a possibilidade de termos uma sociedade racialmente mais justa, na qual episódios como os narrados na introdução deste trabalho deixem de ocorrer ou, pelo menos, sejam cada vez menos possíveis ou frequentes.

Este olhar para o futuro é significativamente importante para que compreendamos a relevância das ações efetuadas no passado. A inspiração deste trabalho foi fruto do meu olhar sobre as “ações afirmativas” propostas pelo PVNC e acolhidas pela PUC-Rio na década de 1990, com o objetivo de ampliar o ingresso da população pobre ao ensino superior. A partir deste olhar constatei como a agenda e atuação do PVNC foram significativas para garantir a presença da população negra no ensino superior e como esta mesma agenda foi importante para que a PUC-Rio iniciasse o seu pioneiro programa de ações afirmativas no Brasil.

Diante deste quadro, as políticas de ações afirmativas, trouxeram em seu bojo a igualdade de oportunidades, o respeito e a valorização da cultura afro-brasileira, a afirmação da identidade, oportunizando a inclusão da população negra nos diversos espaços sociais, tendo em vista que esta população representa a maioria da população brasileira e, principalmente, o reconhecimento de um passado cruel e opressor deve ser revertido se a sociedade brasileira quiser alcançar, de fato, a democracia.

Cada vez mais membros da população se reconhecem enquanto negros; as ações afirmativas, sejam no espaço educacional ou em outros espaços, representa em nossa realidade expressivo avanço na garantia de participação da população negra na universidade evidenciando, que apesar das dificuldades que podem se apresentar, esta é uma oportunidade real que se torna uma aliada na luta por uma vida melhor, um futuro melhor. Sob este contexto adquire-se poder, não um poder coercitivo e manipulador, mas sim um poder emancipador, que tem modificado a cada dia a vida de muitos negros no Brasil e modificará ainda mais, tendo em vista que muitos negros estão por se formar na universidade e muitos outros ainda entrarão nesse espaço de construção de saberes e de cidadania.

Mas há muito mais a ser conquistado, como já disse várias vezes. Devemos também nos transformar em docentes, assistentes sociais, médicos, engenheiros, advogados, juízes, dentistas, matemáticos, filósofos, sociólogos, psicólogos, pesquisadores, dentre outros, para ensinar as próximas gerações de estudantes negros, a partir de outros valores e visões de mundo, construindo conhecimento a partir de pontos de vista renovadores. Assim, colocar claramente este debate em termos de “raça” significa ir levantando os muitos véus de silenciamento, de invisibilização, de discriminação e de preconceito que ainda recobrem as relações sociais e raciais do Brasil, seja no ensino superior, seja na esfera do trabalho, em poucas palavras: na sociedade de uma forma geral.

Acreditamos que ainda estamos no início da discussão, mas estas apontam para uma condição de processo; de um devir; de futuro. É certo que há muito ainda a se fazer, muita luta a enfrentar, porém o conjunto de vivências e percepções que temos presenciado reflete uma condição revolucionária para transformar profundamente a história material, cultural e simbólica na vida dos indivíduos da população negra brasileira. Portanto, oportunizar na educação e nos espaços sócio ocupacionais a inserção da população negra, contribui para que o indivíduo desta população se afirme cada vez mais enquanto negro e torne-se, além disso, cidadão.

Em função destas narrativas, mesmo que por diversas circunstâncias alguns desses

indivíduos ainda se encontrem em situação de subvalorização em sua formação, somos levados a acreditar que as posições “desejáveis” na esfera do trabalho serão ocupadas em futuro próximo por profissionais negros, na mesma medida em que forem sendo cada vez mais se capacitando para o exercício destas funções. Isso equivale a dizer que o fato de que se apresentem na esfera do trabalho cada vez mais os profissionais negros capacitados, se fará menos desiguais a divisão racial do trabalho no Brasil.

Apesar do otimismo que a amostra das profissionais entrevistadas permite ter a este respeito, é bom lembrar que no Brasil persistem formas sutis de discriminação racial, como estruturas de longa duração ligadas ao efeito perverso que a memória da escravidão, ou mesmo os traços históricos ligados ao “mito negro” (Souza, 1983, p. 25), exercem na imagem social dos indivíduos da população negra. Isto é particularmente sensível quando se tratam de posições laborais que envolvem poder e prestígio (*glamour*) pois, como se sabe, “o Brasil discrimina pela cor da pele, pelos traços africanos e não pela árvore genealógica” (LEITÃO, 2004, p. 218).

Em relação aos aspectos apontados no texto, vemos que as sutilezas da discriminação racial à brasileira, pautadas principalmente no “fenótipo”, tomado por Castro e Guimarães (1993) como uma forma de “capital”, tem sido solapada em sua virulência pelas recentes transformações nas consciências das identidades raciais, uma das maiores contribuições que a educação superior tem prestado aos indivíduos da população negra. Chama a atenção o fato de as profissionais entrevistadas se auto identificarem como negras. Além disso, é igualmente relevante a reflexão sobre este tema que naturalmente aparece, quando indagadas sobre a sua identidade racial ou sobre a sua percepção de “racismo”. Esta construção de uma identidade racial negra positiva vem transformando o *habitus* cultural da sociedade brasileira, que vai lentamente passando da desqualificação do negro e do descrédito da sua capacidade profissional para o reconhecimento do valor das suas conquistas individuais e coletivas nas esferas da educação superior e do trabalho.

Mas, como já disse antes, esta transformação não é uma questão de curto prazo, daí a importância de se olhar para o futuro, a partir do sentido das transformações presentes. À medida que se transformem as formas pelas quais se reconhece os elementos constitutivos do “capital racial” (Castro e Guimarães, 1993, p. 54-55) dos indivíduos da população negra, associando a este “capital” alguns elementos proativos, como a formação acadêmica e a constituição de redes de relações para formar um “capital social” positivo, a discriminação enfraquecerá, podendo mesmo chegar a ser superada. Cabe ressaltar que agregar valores positivos ao “capital racial” dos indivíduos da população negra não significa seu “embranquecimento”, a partir do sucesso pessoal ou profissional, ao contrário, significa reconhecer e positivar os valores éticos e estéticos da própria raça negra.

Neste particular, a passagem pela universidade, além de ampliar o nosso capital cultural oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho, para algumas das profissionais entrevistadas ampliou também o “capital social”, abrindo avenidas de mobilidade que normalmente estariam fechadas para os indivíduos da população negra. A colocação profissional, em uma posição condizente com a formação recebida na universidade, permitiu que as entrevistadas indicassem uma melhoria das condições materiais de vida, que foi sentida tanto no plano pessoal, quanto no familiar, com efeitos multiplicadores para toda a comunidade. Tais oportunidades, que são de naturezas distintas, além de permitirem a ampliação do capital econômico, ajudaram a garantir direitos, contribuindo fortemente para a conquista da cidadania das

profissionais entrevistadas. Tendo em vista esse aspecto, podemos dizer que as ações afirmativas têm ampliado os direitos de cidadania dos indivíduos da população negra, ou seja, que estas vêm atuando como uma poderosa ferramenta no processo de Afrocidadanização.

Como se pode constatar, os relatos apontam para esta condição de processo; de um devir; de futuro. Com certeza ainda há muito a se fazer, muita luta a enfrentar, porém o conjunto de vivências e percepções das profissionais entrevistadas reflete esta potencialidade revolucionária das ações afirmativas, ou seja, de uma transformação profunda nas condições materiais, culturais e simbólicas na vida dos indivíduos da população negra brasileira. Nesse aspecto, as profissionais entrevistadas transformaram sua condição de inserção na esfera do trabalho, tornaram-se outras profissionais; transformaram materialmente as suas vidas pessoais, melhoraram as vidas materiais das suas famílias, e algumas delas continuam comprometidas com as suas comunidades de origem. Fizeram mais, mantiveram seus laços sociológicos fortemente atados, não se mudaram em massa para áreas melhores e mais ricas das cidades: permaneceram onde sempre estiveram. Suas trajetórias inspiram e iluminam os sonhos de irmãos, sobrinhos, parentes e vizinhos. Transformaram educação em valor familiar e comunitário, e desse valor extraíram, e extraem, outros valores, éticos e estéticos, para as suas comunidades.

Estão se transformando, e ao fazê-lo, estão revolucionando os seus universos. Muitos “denegriram”, a educação tornando-as cada vez mais negras: mais negras e mais cidadãs. A educação tornou-as cada vez mais negras: mais negras e mais cidadãs. Estão se transformando, e ao fazê-lo, estão “revolucionando” os seus universos. Por este aspecto, podemos dizer que as ações afirmativas têm ampliado os direitos de “cidadania” dos indivíduos da população negra, ou seja, que esta política vem atuando como uma poderosa ferramenta no processo de Afrocidadanização.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. **Escritos e educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (Orgs.). 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CASTRO, Nadya A.; GUIMARÃES, Antônio, 1993. Desigualdades raciais no mercado e nos locais de trabalho. **Estudos Afro-Asiáticos**, nº 24, setembro.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo; Selo Negro, 2013.

_____. A dimensão afirmativa das ações: uma perspectiva analítica e a experiência do PVNC. In: FONSECA, Denise (Org.). **O social em questão**. Revista do programa de pós-graduação em Serviço Social da PUC-Rio. V. 10, nº. 10, ano VII, 2º semestre de 2003, pp.116-135.

LEITÃO, Miriam. Conclusão. In: **Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos**. Organização: Ângela Rondolpho Paiva. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Desiderata, 2004. p. 211-217.

MARX, Karl. O 18 brumário e cartas a Kugelmann. In: **Manuscritos econômicos – filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção de textos José Arthur Giannotti. Tradução de José Carlos Bruni... (et al). 2. edição. São Paulo: Abril Cultural, 1978, p. 323-404.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O Sortilégio da Cor: Identidade, Raça e Gênero no Brasil**. São Paulo: Summus, 2003.

PASTORE, José; DO VALLE SILVA, Nelson. **Mobilidade social no Brasil**. São Paulo: Makron Books, 2000.

PISCITELLI, Rui Magalhães. O Estado como promotor de ações afirmativas e a política de cotas para o acesso do negro à universidade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2570, 15 jul. 2010. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/16985>>. Acesso em: 25 nov. 2013.

SCALON, Maria Celi. **Mobilidade social no Brasil: padrões e tendências**. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ-UCAM, 1999.

SOUZA, Jessé. (Não) Reconhecimento e subcidadania, ou o que é “ser gente”? In: **Lua Nova**, n°. 59, pp. 51-73, São Paulo, 2003.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **Por que uns e não outros: a caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.



OS DISCURSOS SOBRE RAÇA, MISTIÇAGEM E (IN)SUCESSO NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS NAS REVISTAS VEJA E ÉPOCA

Delton Aparecido Felipe (UEM)

Introdução

O Decreto 4.876 que estabelece o Programa Diversidade na Universidade, assinado pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva em 12 de novembro de 2003, foi uma das reivindicações do Movimento Negro, direcionada à população negra¹³⁵. O artigo primeiro estabelece que este Programa, “[...] inserido no âmbito do Ministério da Educação, tem a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. (BRASIL, 2003). Com a aprovação desse decreto, as universidades públicas e privadas têm autonomia para adotar a política de cotas raciais em seus vestibulares.

O debate em torno da validade, ou não, da política de cotas raciais para inserir alunos negros e alunas negras no ensino superior utilizando o critério racial causaram impactos sociais e opiniões divergentes entre os que concordavam e os que discordavam dessa política pública. Os debates sobre as cotas raciais foram pautadas pelas mídias sociais, pois como argumenta Kellner (2004) à sociedade atual se organiza por meio de espetáculos oriundos da cultura de mídia que representam um dos alicerces das sociedades contemporâneas, sugerindo comportamentos aos indivíduos e que narram suas controvérsias e lutas assim como modelos para solução de conflitos.

As mídias sociais, especialmente as revistas de grande circulação nacional tem como função

[...] oferecer aos leitores uma seleção ordenada e concisa dos fatos essenciais da semana em todos os campos do conhecimento, explicando seu significado, fornecendo seu pano de fundo e servindo como uma espécie de rascunho semanal da história desse mundo efervescente e aparentemente inexplicável (BAHIA, 1972, p. 401).

A revista, portanto, edita o mundo de forma sintética e sua narrativa explica e oferece um sentido e um significado aos fatos. Para atrair seu público, utilizam-se do encanto das cores, da seleção de fotografias perfeitas e dos títulos chamativos que oferecem articulações e análises das informações oriundas da televisão, do jornal, do rádio e da internet. Assim, as revistas contribuem para a permanente necessidade de informação, que é uma das características fundamentais da Sociedade do Espetáculo (KELLNER, 2004).

Consideramos as revistas *Veja* e *Época* difusoras de pedagogias culturais, porque possuem dispositivos ativos e operantes capazes de ensinar, fazer circular informações e posicionamentos sobre um tema social. Como afirma Larrosa (1994) às pedagogias culturais ajudam a constituir da

135 Utilizamos as expressões negros e negras; população negra; negritude; sujeitos da negritude e culturas negras e não a expressão afrodescendente como está nos diversos documentos governamentais (BRASIL, 2003b; BRASIL, 2004) e em uma série de produções acadêmicas, porque, ao buscar as marcas históricas sobre o local do negro e da negra na constituição da identidade nacional, entendemos que os primeiros termos citados nos permitem um registro histórico mais amplo do que o último. Além disso, Guimarães (1999) argumenta que o racismo no Brasil está intrinsecamente ligado à cor, transformando os que têm a pele mais escura em negros e os que têm a pele mais clara em brancos, independente de sua ancestralidade africana.

cultura e a produção dos sujeitos sociais na trama social.

A escolha das revistas *Veja* e *Época*, atende os seguintes critérios: São revistas classificadas como informativas e possuem circulação semanal e nacional. Na classificação do Instituto Verificador de Circulação (IVC), em seu site¹³⁶, são as duas maiores revista de circulação semanal do país.

Com base neste pressuposto, procuramos problematizar a seguinte questão norteadora: **Quais os posicionamentos sugeridos pelas Revistas *Veja* e *Época* sobre as cotas raciais para a inserção da população negra no Ensino Superior?** Para responder esta questão, realizamos uma busca nas revistas *Veja* e *Época*, na versão digital¹³⁷ do período de 2003 a 2010. Localizamos 726 revistas e, nestas, encontramos 36 textos que têm sua formação discursiva construída em torno das cotas raciais. Neste artigo, discutiremos os textos que, em sua formação discursiva, articulam cotas e raça; cotas raciais e mestiçagem; cotas raciais e sucesso¹³⁸. Optamos pelo ano 2003 como marco inicial do mapeamento por ser o ano da aprovação do Decreto 4.876 até 2010, quando o decreto completou sete anos para verificar qual o arquivo discursivo construído sobre as cotas raciais pelas revistas.

Para analisar esses textos, procuramos ultrapassar a superfície dos textos, fazendo reflexões históricas, sociais e políticas entre os discursos e as práticas sociais vinculadas a estes discursos. Foucault (1986, p. 56) recomenda “[...] não mais tratar os discursos como conjuntos de signos, elementos significantes, que remetem a conteúdos ou a representações, mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que se falam”. Entendemos que os discursos sobre as políticas de cotas raciais estão ancorados em uma lógica de valorização da população negra brasileira, chamada de ações afirmativas, é o primeiro passo para entender os debates sobre cotas raciais difundidos por *Veja* e *Época*.

A mestiçagem como foco no discurso de *Veja* e *Época*

A raça, como um critério para elaboração de políticas públicas no Brasil, parte do pressuposto que conceito de raça não é uma categoria historicamente estável. Em um país que teve sua organização social baseada no ideal de um único povo, adotando as características desse povo como um sinal de civilização, a discussão do conceito de raça se torna imprescindível para entender as marcas do governo¹³⁹ da população negra e sua educação no discurso de *Veja* e *Época*. O discurso da mestiçagem, em oposição ao discurso de raça, é recorrente nos textos que se propõem a discutir as políticas de cotas raciais. Dessa forma, analisar as formações discursivas sobre a raça e a mestiçagem na sociedade brasileira implica em compreender “[...] qual o seu significado, como é usada, por quem, como é mobilizada no discurso público e qual o seu papel nas políticas sociais mais amplas e na política educacional – tudo isso é contingente histórico” (APPLE, 2000, p.42).

136 Disponível em: <www.ivc.org.br>. Acesso em: 25 out. 2013.

137 As revistas *Veja* e *Época* possuem a versão digital de suas revistas disponíveis para os assinantes com as mesmas características da versão impressa.

138 Esse recorte foi necessário, pois esse texto deriva de uma pesquisa maior de doutoramento que tinha por objetivo discutir os posicionamentos sugeridos das revistas *Veja* e *Época* sobre a educação da e para a população negra brasileira.

139 Governo, conforme Veiga-Neto (2000), significa o poder que se exerce e é exercido para administrar as condutas, a si e ao outros.

Nos textos de *Veja* e *Época* sobre cotas raciais, os discursos que emergem das práticas sociais legitimam determinados saberes e outros saberes são desvalorizados, produzindo, assim, um embate de forças e de formações discursivas. Nessa perspectiva, o conceito de raça e de mestiçagem serve como dispositivo de poder que os *experts* das revistas utilizam para abordar a adoção das cotas raciais que favorece a entrada da população negra em espaços sociais como as universidades.

Quadro 1 – Cotas e raça.

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Haverá conflitos	Ricardo Mendonça	Reportagem	26/06/2003	Época
Convite ao ódio racial	Alexandre Oltamori	Reportagem	12/07/2006	Veja
As armadilhas do racismo	Leandro Loyola	Reportagem	05/09/2009	Época

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

No texto **Haverá conflito**, reportagem de Ricardo Mendonça, publicado na revista *Época* em 26/06/2003, há uma entrevista com o historiador Roberto Martins, um dos poucos acadêmicos que conhece a realidade dos negros brasileiros porque pesquisou esta temática na maior parte de sua carreira. Ricardo Mendonça afirma que Roberto Martins “[...] defende a política brasileira de cotas - mesmo acreditando que elas acirrarão conflitos. E propõe uma solução polêmica para o problema do branco que se declara negro para se beneficiar da cota: comissões de julgamento de raça” (MENDOÇA, ÉPOCA, 26 jun. 2003, s/p.). Na entrevista, Martins afirma que

[...] até hoje a sociedade brasileira se recusa a discutir o racismo, pois continua presa ao mito da democracia racial: a falsa idéia (*sic*) de que no Brasil não há discriminação [...] sem a cota, os negros não estão entrando. Na Universidade de São Paulo, os negros são apenas 1,3% dos 39 mil alunos. Isso é irrisório em um país onde 45% da população é negra” (MENDOÇA, ÉPOCA, 26 jun. 2003, s/p.).

O historiador Roberto Martins destaca que o movimento negro nunca foi levado a sério e a política de cotas raciais para o acesso ao ensino superior enfrenta reclamações de outros grupos sociais que são contrários a esta política.

[...] Cota é o aspecto mais polêmico da ação afirmativa. Se alguém propuser celebrar a contribuição do negro para a cultura ou criar um memorial Zumbi, ninguém reclama. Quando alguém faz ação afirmativa de verdade, há reações. [...] ao comparar salários de brancos e negros com a mesma escolaridade constata-se que os negros ganham menos, o que denuncia a discriminação. Nunca vi um indicador em que o negro estivesse pelo menos empatado com o branco. Está sempre pior. O único em que há aproximação é o do acesso ao ensino fundamental, apenas porque, nesse caso, o país está próximo da universalização (MENDONÇA, ÉPOCA, 26 jun. 2003, s/p)

O conceito de raça é complexo porque é um conceito polissêmico. Foi utilizado historicamente como forma de segregar e separar os grupos humanos, referenciado no argumento de que os humanos eram divididos biologicamente em raças inferiores e superiores. Isso justificou a

categorização e a inferiorização de grupos como negros, índios e judeus. O conceito de raça, evocado nas políticas de cotas é um conceito que foi construído dentro de uma trama social de determinado momento histórico, e não é um objeto que pode ser medido como se fosse uma entidade biológica (SILVÉRIO, 2003).

O conceito raça remete a uma “construção, um conjunto inteiro de relações sociais. Isso infelizmente não impede as pessoas de falar de raça de um modo simplista que ignora como as realidades se diferenciam historicamente em termos de poder” (APPLE, 2000, p. 42). Assim, um dos primeiros pontos a entender é que o conceito de raça, utilizado pelas ações afirmativas, não evoca diferenças biológicas e sim diferenças sociais que se construíram nas dinâmicas raciais que operam de modo sutil e poderoso no cotidiano das pessoas e se traduzem em práticas sociais discriminatórias no cotidiano da população negra brasileira.

Segundo os dados levantados pelo **Ipea** para o **Boletim Políticas Sociais: acompanhamento e análise nº 19**, disponíveis no site¹⁴⁰ criado por ocasião da programação em torno do Ano Internacional dos Afrodescendentes, no ano de 1992, apenas 1,5% dos jovens negros nessa faixa etária estavam na universidade. Em 2009, eram 8,3 %. Entre os jovens brancos, as matrículas líquidas triplicaram no mesmo período – de 7,2% para 21,3%. A frequência dos jovens negros na universidade, que correspondia a 20,8% da frequência dos brancos em 2002, passou a corresponder a 38,9% em 2009 (PAIXÃO, 2010). Dados como esses, que demonstram uma disparidade entre a população branca e a população em vários setores sociais, fizeram com que os cientistas sociais comesçassem a se perguntar: Qual a relação entre a raça e posicionamento social dos grupos no Brasil?

Nesse contorno, o conceito de raça torna-se relevante no contexto das ciências sociais, perdendo, sim, a sua validade genética, mas se revigorando para análise das dinâmicas que levaram a construções das sociedades modernas. Esse conceito tem relevância histórica e levamos a entender que a negação do conceito de raça no Brasil está vinculada à manutenção de projeto nacional.

O conceito de raça permite uma revisitação de como foi organizada a sociedade brasileira e visualizar como a cultura negra e outras culturas não brancas foram deixadas fora do projeto nacional, em busca de um ideal de modernidade. O texto **Convite ao ódio racial**, do jornalista Alexandre Oltramari, publicado na *Veja* em 12/07/2006, aborda a entrega de manifestos, assinados por intelectuais e líderes do Movimento Negro aos líderes de Brasília em defesa do que Oltramari chama de Lei de Cotas. O jornalista afirma que essa lei

[...] terá conseqüências temíveis como a instituição do racismo no país, além de pisotear a constituição tratando negros e brancos de forma desigual, a idéia de definir direitos com base na raça é um disparate científico e um equívoco histórico. [...] a única raça aceita hoje pelos cientistas é a ‘raça humana’ (OLTAMORI, VEJA, 12 jul. 2006, p. 64).

Para esse jornalista, existe um problema prático: como definir quem é branco e quem é negro numa sociedade miscigenada e multicultural? Ele afirma “que tratar um assunto complexo como panfleto político só vai produzir fumaça e desigualdade [...] a Lei de cotas produzirá conflito racial, se a insanidade prevalecer” (OLTAMORI, VEJA, 12 jul. 2006, p. 64).

Por outro lado, “do ponto de vista cultural ou simbólico, um dos aspectos fundamentais de nossa sociedade tem sido o racismo, que como tudo indica, origina-se no eurocentrismo brasileiro, que consiste nas normas que privilegiam os traços associados com o fato de ser branco” (SILVÉRIO, 2003, p. 66). Isso leva à inferiorização dos sujeitos não brancos. A categoria raça, como categoria histórica, permite problematizar as desvantagens que estruturam as desigualdades sociais e culturais entre negros e brancos, mas também coloca em revisão parte da história do Brasil que tem no conceito de mestiçagem o dispositivo de coesão nacional.

A mestiçagem, em sua origem, está associada ao determinismo racial europeu, vinculada ao conteúdo biológico, utilizado no Brasil pela teoria do branqueamento no final do século XIX. Nas análises sociológicas de Gilberto Freyre, por volta de 1930, construiu-se a imagem do brasileiro como um povo único, o mestiço, descolando a discussão da existência de raças para os discursos de que os humanos são formados por uma única raça, a raça humana (SILVA, 1997).

A argumentação de que não existem raças e que somos constituídos pela raça humana se insere no que Foucault (2008) chama de normatização das sociedades modernas, baseadas no biopoder:

Discurso da raça (a raça no singular) foi uma maneira de inverter essa arma, de utilizar seu gume em proveito da soberania conservada do Estado, de uma soberania cujo brilho e cujo vigor não são agora assegurados por rituais mágico-jurídicos, mas por técnicas médico normalizadoras. A custa de uma transferência que foi a da lei para a norma, do jurídico para o biológico; à custa de uma passagem que foi a do plural das raças para o singular da raça; a custa de uma transformação que fez do projeto de libertação a preocupação da pureza, a soberania do Estado assumiu, tornou a levar em consideração, reutilizou em sua estratégia própria o discurso da luta das raças. A soberania do Estado transformou-o assim no imperativo da proteção da raça, como uma alternativa e uma barragem para o apelo revolucionário, que derivava, ele próprio, desse velho discurso das lutas, das decifrações, das reivindicações e das promessas (FOUCAULT, 2008, p. 95-96).

Nesta passagem, Foucault relata a mudança dos discursos dos Estados em torno da raça, se no século XIX foi utilizado o discurso da variedade de raças como forma de categorizar e hierarquizar os grupos humanos, no século XX, o discurso utilizado seria o da não existência de raças como forma de apaziguar os grupos outrora marginalizados e manter o projeto do Estado-nação.

No Brasil, a negação da raça está baseada na lógica de que, não havendo raças, não existem desigualdades raciais, assim, as ações afirmativas, baseadas na categoria raça, são incoerentes, podendo levar a conflitos e animosidades entre os grupos sociais que vivem no território brasileiro. Nesse sentido, a culpa das desigualdades entre os grupos sociais repousa na própria desigualdade social, “quando não nos indivíduos que dentro de uma ordem liberal, são vistos como incapazes de obter sucesso em mundo em competição” (VIEIRA, 2003, p. 89).

O texto **As armadilhas do racismo**, de Leandro Loyola, jornalista, publicado por Época em 05/09/2009, apresenta o livro **Uma gota de sangue: História do pensamento racial**, do sociólogo Demétrio Magnoli, lançado pela Editora Contexto em 2009. Magnoli narra a história do racismo e as tentativas de se criar formas de compensação às injustiças provocadas por leis racistas, concluindo que todas deram errado. Loyola afirma que Magnoli sabe narrar com competência a história desse fenômeno repulsivo, presente no cotidiano há milhares de anos, e continua argumentando que

[...] no momento em que o Senado discute uma lei para introduzir as cotas raciais no acesso à universidade, Magnoli ajuda a entender que esse tipo de lei costuma gerar mais problemas do que resolve. [Na afirmação Magnoli] as cotas introduzem na lei uma prática discriminatória e alimentam sentimentos de revanche e ressentimento racial. Nas memoráveis palavras do juiz John Roberts, da Suprema Corte Americana: O modo de deter a discriminação com base em raça é parar de discriminar com base em raças (LOYOLA, ÉPOCA, 05 set. 2009, s/p¹⁴¹).

A raça em sua dimensão social torna-se um elemento de tensão da narrativa oficial da história brasileira que difunde a ideia de que somos formados pelo cruzamento dos diversos povos, por isso somos um povo mestiço. Nega que a racialização tem sido um dado constitutivo das relações sociais no Brasil. Isto é, “ela não é invenção de nenhum movimento social ou de intelectuais, sua aparição no espaço público deve ser medida não apenas pelas manifestações pacíficas e construtivas de grupos negros, mas sim pelo domínio da branquitude perene de uma elite dominante” (SILVÉRIO, 2003, p. 70).

Para Apple (2000) e Giroux (1999), não é de se estranhar que, à medida que ocorre o descentramento das narrativas discursivas dominantes, a dominação busca retornar o discurso nacionalista para a integração dos vários grupos, mas sempre sob tutela dos ideários dos arquitetos da modernidade, o homem branco europeu. O que se manifesta nas práticas sociais dos enunciados: ‘somos todos mestiços’; ‘de que não tem como saber quem é branco e quem é negro no Brasil’.

Quadro 2 – Cotas raciais e mestiçagem

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Em honra da alma mestiça	Roberto Pompeu de Toledo	Coluna	06/09/2006	<i>Veja</i>
Eles querem desmisticar o Brasil	Cintia Bosato e José Edward	Reportagem	04/04/2007	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Em honra da alma mestiça**, do colunista Roberto Pompeu de Toledo, publicado pela *Veja* em 06/09/2006, alerta que instituir cotas nas universidades para alunos negros ou mestiços é assunto complicado. O colunista argumenta que

[...] não dá para negar a existência do preconceito racial no Brasil, não dá para negar que nascer em lar bem fornecido é meio caminho para passar no vestibular, até aqui os argumentos a favor das cotas são coerentes. No entanto ele esbarra em uma “amarga realidade: como definir quem é negro? Quem é mulato? Quem é branco. Essas classificações engessam os grupos em entidades separadas e irreduzíveis entre si e alimentam mútua hostilidade. [...] No Brasil tudo é uma mistura, uma miscelânea e se for para atacar o privilégio que seja por cotas por renda ou por escola pública não por cor da pele (TOLEDO, VEJA, 06 nov. 2006, p. 138).

A mestiçagem racial é um fenômeno social realmente existente em nosso país em função

141 Os excertos dos textos da revista *Época* utilizados nesses textos estão sem numeração de página, pois a versão online utilizado na pesquisa apesar de manter o mesmo conteúdo da versão impressa, as páginas não estão numeradas.

das misturas incentivadas por defensores das teorias de branqueamento, baseadas na ideia de que o branco, por ser gene dominante, ao se misturar com o negro, gene recessivo, levaria aos poucos ao desaparecimento deste último. A miscigenação se tornou, a partir da década de 1930, política essencial na formulação da identidade nacional,

[...] ao reivindicar o mestiço e a mestiçagem e postular a cultura 'cadinho das raças', emergiria uma cultura racializada capaz de eliminar o conflito entre os opostos, entre os antagonismos tradicionais, como região/nação, branco/não branco, (neo) colônia/metrópole, cidade/campo, civilização/barbárie (MARTINEZ-ECHAZÁBAL, 1996, p.112).

Nesse contexto, a mestiçagem não é um fenômeno natural, isto é, ela é um discurso social que por meio de dispositivo de poder forjou corpos e mentes dentro de um padrão europeu. Mesmo com o discurso de aceitação da população negra e da população indígena no caldinho racial, a mestiçagem é tutelada por padrões europeus do que deveria ser a população brasileira. O Brasil teria ancestrais negros e indígenas, no entanto, para se encaixar no padrão de beleza e não ser alvo de racismo deveria parecer branco.

A jornalista Cinta Borsato e o professor de comunicação social, José Edward, são os responsáveis pelo texto **Querem desmiscigenar o Brasil**, publicado na *Veja* em 04/04/2007. Eles argumentam que

A Ministra Matilde Ribeiro da Promoção da Igualdade Racial nomeada em 2003 tem em sua tarefa uma peculiaridade em um país fortemente miscigenado, onde mazelas sociais se sobrepõem a diferenças raciais, é muito difícil, se não impossível, definir quem integra qual raça e quais etnias devem receber proteção do Estado (BORSATO E EDWARD, VEJA, 04 abr. 2007, p. 60).

O discurso do miscigenado é adotado atualmente nas narrativas dos grupos dominantes como forma de construir uma cilada da diferença, utilizando o argumento de que somos multiculturais em nossa formação e não dá para saber quem é negro, quem é branco ou índio. Nesse discurso, “nós”, miscigenados, difundidos pelas revistas e utilizados pelos que buscam a manutenção da identidade nacional, não considera a destruição e a inferiorização histórica da experiência e das memórias de uma parcela do povo brasileiro.

Dessa forma, para compreender o discurso da mestiçagem utilizado em oposição ao discurso da raça como categoria analítica e política da situação dos sujeitos da negritude, faz-me necessário perguntar quais as relações de poder e saber que estão envolvidas na construção do discurso do brasileiro enquanto um povo mestiço.

A mestiçagem como discurso da unidade nacional

O discurso sobre a mestiçagem, utilizada como forma de manutenção das identidades nacionais dominantes, tem implicações profundas tanto do ponto de vista político quanto cultural, pois a utilização desse discurso dentro da manutenção da identidade nacional tem cumprido papel histórico, colaborando para a manutenção dos padrões europeus no Brasil. O discurso da mestiçagem utilizado nas revistas *Veja* e *Época* despolitiza a cultura negra como um espaço de resistência às políticas dominantes e inibem as manifestações dos grupos que sofreram os efeitos da racialização do final do século XIX e início do século XX, que deixaram marcas na estrutura

social brasileira e no cotidiano da população negra e não negra na atualidade.

A invisibilidade do negro é decorrente de uma representação social que o ‘apaga’, porque nós, no Brasil, não temos negros, somos todos mestiços, ao mesmo tempo, as práticas discriminatórias e racistas cotidianas são banalizadas, porque no pós-abolição nunca tivemos segregação legal (SILVÉRIO, 2003, p. 70).

Esse discurso se organiza na prática pelo não reconhecimento dos negros, identificando todos como mestiços ou morenos, ou, quando reconhece, atribui, aos próprios negros, a sua condição de outro carente de habilidades e competências exigidas para a mobilidade social no mundo moderno. Além disso, responsabiliza a escola como espaço para que a população negra desenvolva competências para o seu desenvolvimento, focalizando a questão social como prioritária e muitas vezes não vinculando com desigualdades raciais a situação social do sujeito da negritude.

É necessário olhar a nossa sociedade com os olhos do presente, não retificando os discursos de integração nacional a partir da tutela de um grupo sobre outro que constitui um ‘nós’ artificial, como é da mestiçagem no Brasil. “A política da branquidade tem sido enorme e, por vezes, terrivelmente eficiente na formação de coalizações que unem as pessoas, atravessando diferenças culturais, relações de classe e de gênero” (APPLE, 2000, p. 40).

A história da população negra brasileira na atualidade mantém relações com outros períodos da história do país e entendê-la exige um esforço teórico e prático para perceber como essas marcas do presente foram formuladas no passado e como os conceitos carregam em si essas marcas históricas.

E aí creio eu, que intervém o racismo. Não quero de modo algum dizer que o racismo foi inventado nessa época. Ele existia há muito tempo. Mas eu acho que funcionava de outro modo. O que inseriu o racismo nos mecanismos do Estado foi mesmo a emergência desse biopoder. Foi nesse momento que o racismo se inseriu como mecanismo fundamental do poder, tal como se exerce nos Estados modernos, e que faz com que quase não haja funcionamento moderno do Estado que, em certo momento, em certo limite e em certas condições, não passe pelo racismo. (FOUCAULT, 2008, p. 304).

Temos a consciência de que utilizar a categoria de raça como categoria histórica significa entender o racismo como uma construção histórica, utilizado muitas vezes pelo Estado para submeter os grupos sociais ao seu poder, o que gera discursos de opressão e resistência.

Quadro 3 – Cotas raciais e divisão do Brasil

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Contra o mito da nação bicolor	Jerônimo Teixeira	Reportagem	16/08/2006	<i>Veja</i>
Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB este é branco e este é negro.	Rosana Zakali e Leoleli Camargo	Reportagem	06/06/2007	<i>Veja</i>
Queremos dividir o Brasil como na foto?	Diogo Schelp	Reportagem	02/09/2009	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O texto **Contra o mito da nação bicolor**, do jornalista Jerônimo Teixeira, publicado em *Veja* de 16/08/2006, divulga o livro **Não somos racistas**, lançado por Ali Kamel, diretor executivo de jornalismo da Rede Globo. Nessa reportagem, o jornalista Teixeira faz o seguinte comentários sobre o posicionamento de Kamel em seu livro:

[...] as ações afirmativas são uma resposta irracional para um problema fictício, o engano fundamental das políticas raciais estaria em considerar que a sociedade brasileira é constitutivamente racista. Existe racismo, mas ele não é dado predominante na cultura nacional e não conta com aval nenhuma instituição pública. [...] negros, pardos e brancos só sairão da pobreza por forças políticas que incluam a todos especialmente com investimento consistente na educação. [...] que as políticas raciais debatidas hoje teve início na década de 1950 por cientistas sociais como Florestan Fernandes e ganhou uma continuidade canhestra no governo Lula, o que poderá levar os miscigenados a dividirem se em brancos e negros (TEIXEIRA, VEJA, 16 ago. 2006, p. 126).

O racismo, utilizado na construção dos Estados modernos, está diretamente ligado “ao funcionamento de um Estado que é obrigado a utilizar a raça, a eliminação das raças e a purificação da raça para exercer seu poder soberano” (FOUCAULT, 2008, p. 307). Nesse plano, raça e racismo no Brasil são categorias políticas porque estabelecem as posições que cada grupo social ocupou na formação de nossa nacionalidade. Implica rever como as narrativas de brasilidade foram construídas e quais as marcas que elas deixaram no cotidiano de cada grupo.

O racismo faz parte da história brasileira e deixou marcas institucionais, ainda presentes na representação do negro, na literatura, na mídia e em diversos outros artefatos culturais que retratam a formação populacional. Essas marcas institucionais do racismo e da discriminação racial no Brasil, na argumentação de Rossato e Gesser, (2001, p. 11), têm sua formação histórica, no geral, associada à experiência do branqueamento na sociedade brasileira. “A branquitude se define como uma consciência silenciada quase incapaz de admitir sua participação provocante em conflitos raciais que resistem, assim, em aceitar e a relacionar-se com a experiência dos que recebem a violação e o preconceito”. Essa consciência silenciada ou experiência branca pode ser definida como uma forma histórica de consciência nascida das relações capitalistas e leis coloniais, hoje compreendidas como relações emergentes entre grupos dominantes e subordinados. “O padrão europeu no tecido social brasileiro demarca concepções ideológicas, práticas sociais e formação cultural, identificadas com e para brancos como de ordem branca e, por consequência, socialmente hegemônica” (ROSSATO; GESSER, 2001, p. 12).

No Brasil, o racismo está vinculado a uma forma de amnésia social, associada a certos modos de subjetividade que são percebidos como normais, como as hierarquizações de grupos sociais com base em suas características físicas. Nessa perspectiva, a experiência de outros grupos raciais é descaracterizada como de seres humanos e, por consequência, é percebida como indicadora de desajustes no contexto de humanidade. O encontro com o ‘outro’, definido por esse sistema como índio, escravo, preto, negro, nomenclaturas estabelecidas para justificar a inferioridade, a invisibilidade e a coisificação, permitiu aos colonizadores europeus perceberem a branquitude como uma representação de identidade e ponto de referência para legitimar a distinção e a superioridade, assegurando, assim, sua posição de privilégio.

O racismo, apesar de nunca ter sido legalizado, contou com o incentivo do Estado brasileiro ao instituir políticas de branqueamento, depois da abolição da escravidão, como forma

de constituir a brasilidade e buscar progresso para o país. Assim, apesar da não legalização, a institucionalização do racismo acontece por meio de marcas que organizam a mentalidade e a subjetividade dos sujeitos sociais e tem no Estado um dos promotores dessas marcas. Esse fato ajuda a explicar o porquê de as leis de combate ao racismo, sem uma revisão histórica de como ele se formou, terem um efeito mínimo no cotidiano dos sujeitos da negritude (ROSSATO; GESSER, 2001).

Os jornalistas Rosana Zakabi e Leoleli Camargo são *experts* que escreveram o texto: **Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB este é branco e este é negro**, publicado na *Veja* em 06/06/2007. O texto relata a história dos irmãos gêmeos, Alex e Alan Teixeira da Cunha, que são gêmeos idênticos e, ao se inscreverem no vestibular da Universidade de Brasília (UnB), pela política de cotas, um foi considerado negro e outro não. Os jornalistas argumentam que esse fato prova os perigos de se classificar as pessoas por critério racial e argumentam que

[...] o sistema de cotas raciais nas universidades foi uma promessa de campanha do presidente Lula em que o mérito acadêmico fica em segundo plano, [...] o sistema de cotas oficializa o racismo no Brasil, construindo um país dividido em raças. [...] essas políticas têm potencial explosivo porque se assentam numa assertiva equivocada, de que a sociedade brasileira é essencialmente racista, o racismo não conta com aval público, pelo contrário é punido por lei (ZAKALI E CAMARGO, VEJA, 06 jun. 2007, p. 83).

Para os jornalistas Zakabi e Camargo, o fato de existir um enorme contingente de negros e de negras pobres no Brasil resulta de circunstâncias históricas, não de uma predisposição da população branca para impedir a ascensão social da população negra na sociedade e argumentam que

[...] o preconceito racial existe, mas existe também um histórico de convivência amigável, de aceitação das diferenças raciais, religiosas e culturais que representam um patrimônio a ser aperfeiçoado. Por que não progredir nesse caminho em vez de dividir a sociedade em raças estanques? (ZAKALI E CAMARGO, VEJA, 06 jun. 2007, p. 86).

A adoção das cotas raciais para inserção da população negra está assentada no pressuposto de que os grupos sociais na história brasileira foram tratados de maneira diferente, considerando características que estão inscritas em sua corporalidade e sua história.

Esse pressuposto coloca sobre questionamento o discurso da unidade nacional baseado na miscigenação do povo brasileiro. No Brasil, afirma Hofbauer (2003), a miscigenação surgiu como forma de eliminar o sangue negro considerado degenerescente, o mestiço representava uma integração dos grupos étnico-raciais diferentes, no entanto, essa interação ficaria sob a tutela da branquitude. A singularidade do racismo brasileiro é a negação da cor, e, como argumenta Kaercher (2005), cor e raça estão intrinsecamente ligadas para determinar quem é negro no Brasil.

O resultado mais visível das políticas de branqueamento e da mestiçagem no tecido social é a constituição de imaginário social que expressa inúmeras tonalidades de cores de pele, como forma de se distanciar cada vez a população brasileira da raça negra. Schwartz (2000) relata que, em 1976, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ao realizar uma pesquisa em domicílio, constatou que os brasileiros atribuíram 136 cores diferentes a si, estabelecendo uma tonalização do preto ao branco.

A noção de cor substituiu oficialmente as raças. Através do contínuo de cor, a maior parte da população com alguma ascendência africana continuou a não se classificar como negra (ou preta), mas sim como branca ou mestiça, para que emprega uma grande série de denominações em que prevalece a cor morena, designação que se dava originalmente ao branco de cabelos escuros e tez mais escura. Essa forma de classificar racialmente mantém intacta a estereotipia negativa dos negros, mas elimina desta categoria a maior parte dos mestiços que justamente por isso, continuam a ter auto-estima perseguida por estes estereótipos (GUIMARÃES, 1999, p. 107).

No Brasil, a raça, além de ser um conceito social, está ligada à cor da pele da sua população e não ao fluxo genético entre as populações originalmente diferentes. O grau de mestiçagem é medido de acordo com as categorias de classes sociais, de gênero, de nacionalidade, entre outros. Isso se comprova nas pesquisas que apontam os negros sempre em posições de desvantagem econômica e social, mas não é explicável apenas pela história de escravidão, porque continuou sendo alimentado em todos os tempos, em competições sociais, na educação, na saúde, na luta pelo emprego (KAERCHER 2005).

Essas discriminações insurgem contra os negros, acumulando essa posição de desvantagem. No entanto, essa realidade é vista em grau diminutivo pelas lentes daqueles que sempre negaram a existência de racismo no Brasil. Autores como Gilberto Freyre, Raymundo Nina Rodrigues e outros defendem as teorias de mestiçagem no Brasil, estabelecendo comparações com países, onde a segregação racial é declarada, como os Estados Unidos. Lá há uma fronteira que separa negros e brancos, independente da cor da pele. O que conta é a linhagem de sangue: “Países tais como os Estados Unidos ou a África do Sul podemos perceber a existência de uma ‘linha de cor’, que separa brancos de não-brancos, não interessando para tantos as nuances cromáticas apresentadas pelos indivíduos” (KAERCHER, 2005, p. 108).

No Brasil, a democracia racial levou a uma aparente invisibilidade da questão racial num contexto discursivo mais amplo. Uma das estratégias para se atingir essa invisibilidade era a representação dos grupos raciais por meio do uso de uma ampla gama classificatória de cor. Nascimento (2003) descreve essa representação como aquela que leva em conta os critérios de natureza puramente estética, sendo a cor um signo da celebração da mistura de raças, em que a noção de origem étnica ou racial não teria um papel e, portanto, não estimularia o racismo e a discriminação. Nascimento denomina essa forma de desracialização ideológico-discursiva de “sortilégio da cor”.

O texto: **Queremos dividir o Brasil como na foto**, do jornalismo Diogo Schelp, publicado por *Veja* em 02/09/2009, apresenta o livro **Uma Gota de Sangue**, de Demétrio Magnoli. Schelp escreve que Magnoli, intrigado com o avanço da política de cotas para a população negra no Brasil, investigou a raiz dessas medidas afirmativas. E conclui que,

As atuais políticas de cotas derivam dos mesmos pressupostos clássicos sobre raça que embasaram, num passado não tão distante, a segregação oficial de negros e outros grupos. A diferença é que, agora, esse velho pensamento assume o nome de multiculturalismo – a idéia de que uma nação é uma colcha de retalhos de etnias que formam um conjunto, mas não se mistura. É o racismo com nova pele (SCHELP, VEJA, 02 set. 2009, p. 97).

Schelp ainda afirma que o autor de **Uma Gota de Sangue** alerta para o que ocorre quando

um Estado se mete a catalogar a população segundo critérios raciais com o objetivo de, a partir deles, elaborar políticas públicas. Isso cria conflitos políticos e rancor, inclusive nas situações em que as leis tentam beneficiar um grupo antes segregado.

O discurso da impossibilidade de identificação de quem é negro no Brasil, como uma das dificuldades para efetivar a política de cotas raciais, pautado no enunciado de que somos todos mestiços, é questionado e problematizado nesta tese. A exclusão ocorre no mundo do trabalho, “que exige profissionais de boa aparência, boa aparência que raras vezes é vista na corporeidade negra, devido à cor de pele e tipo de cabelo” (HANSEBALG, 2005, p. 23).

A cor, no Brasil, (com)funde-se com o conceito de raça e cria um matiz local, diverso e único, que coloca as questões raciais no Brasil em um espaço singular e inusitado. Não que tenhamos nos constituído a única nação do mundo onde a mestiçagem tenha sido compreendida através do fenótipo e, neste, a cor da pele tenha sido eleita como o fio condutor do processo de classificação e hierarquização dos indivíduos. Longe disto. Todavia, aqui no Brasil, conseguimos empregar a cor da pele como uma marca de fronteira, móvel, instável, influenciada por categorias distintas tais como gênero, classe social, nacionalidade etc. e, ainda assim eficiente como mecanismo de segregação e delimitação de grau de mestiçagem (KAERCHER, 2005, p. 107).

A discussão proposta pelas políticas de cotas não levará à divisão do Brasil, mas possibilitará a compreensão do projeto de brasilidade que desenvolveu a ideia de fusão das raças como uma estratégia utilizada para manter, mais uma vez, a identidade unificada, tendo o homem branco europeu como um padrão almejado. Ao utilizar o conceito de raça, somado ao conceito de cor, percebe-se que a mestiçagem foi e é utilizada no Brasil de forma dúbia: se for entendida como branqueamento, ela é tida como positiva; se for compreendida como o perigo de enegrecimento, é tida como nefasta. Ou seja, a identidade nacional, tendo como base as teorias sociológicas que emergem no pós-abolição e o questionamento das bases da antropologia biológica para explicar as diferenças humanas, tenta absorver o negro e o mestiço no sonho de uma nação branca.

Sobre a questão racial, Carone (2003) relata que os descendentes de africanos no Brasil usam uma gama detalhada de cores para se identificarem. Esses nuances de cores diferentes, mais claras ou mais escuras, compiladas nesses estudos recentes, apontadas por Sodré (2000), sugerem um desejo de se passar por “miscigenado”, porque o discurso naturalizado indica que quanto mais a pessoa se aproxima de uma nuance mais clara da cor negra, mais ela está próxima da cor branca e, consequentemente, da condição humana.

O conceito de raça, suscitado nas políticas de cotas, expressa a singularidade do racismo brasileiro, que é a discriminação de cor, pois o discurso da mestiçagem não abandona o sonho do branqueamento, ao contrário, significa a perpetuação desse sonho na cultura nacional. O tensionamento da categoria mestiçagem é essencial para pensar a justiça social entre os grupos raciais no Brasil. No entanto, a oposição estabelecida entre raça e mestiçagem no debate sobre as cotas raciais, constatada na maioria dos textos analisados, desencadeia uma série de outros discursos que envolvem o sucesso e fracasso das cotas raciais; o mérito e o desmérito das cotas raciais; a legalidade e a ilegalidade das cotas raciais; a constitucionalidade e a inconstitucionalidade das cotas raciais; e a elitização e a pauperização da população negra brasileira.

Discursos de (in)sucesso dos cotistas

As políticas de cotas raciais nas universidades provocam mudanças na estrutura social,

produzindo deslocamentos de poder, ao criar condições para a participação de segmentos excluídos na dinâmica da mobilidade social, por um processo em que a democracia deixa de ser meramente simbólica, transformando-se em possibilidade real de garantia de acesso aos bens sociais, culturais e econômicos. É no espaço de luta pela permanência do atual estado de distribuição do poder que afloram reações de resistências. Estas se organizam em torno de um discurso que se associa à ideia da igualdade racial e da capacidade potencial de todos, assim como igualdade jurídica com a ideia da qualidade do ensino.

Os textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* demonstram reações às estratégias capazes de produzir transformações, ou seja, “aquelas capazes de efetuar diferenças e de deslocar as disposições de poder” (HALL, 2003, p.339).

Quadro 4 – Cotas raciais e sucesso.

Nome do texto	Autor	Categoria	Data	Revista
Não deu certo	Ronaldo França	Reportagem	26/02/2003	<i>Veja</i>
Abrir a porta não bastou	Nelito Fernandes	Reportagem	04/12/2003	<i>Época</i>
Maquiagem do mostro	Claudio de Moura Castro	Coluna	26/05/2004	<i>Veja</i>

Fonte: Textos mapeados nas revistas *Veja* e *Época* sobre a população negra, de 09/01/2003 a 09/01/2010.

O jornalista Ronaldo França escreve o texto **Não deu certo**, publicado por *Veja* em 26/02/2003. Este jornalista argumenta que é “louvável procurar minorar os estragos causados por séculos de racismo e discriminação, mas as cotas não são a melhor forma para fazer isso. Na verdade cria-se uma nova forma de discriminação – a discriminação contra o mérito” (FRANÇA, VEJA, 26 fev 2003, p. 70). Outro problema é o efeito no padrão de qualidade do ensino das universidades. Ao ingressar em grande quantidade por meio das cotas raciais e não pelo exclusivo mérito escolar, os alunos e as alunas não estariam aptos a frequentar o espaço universitário. E segue argumentando que

[...] decorre daí dois danos: ao próprio estudante, que não terá uma formação à altura para praticar a profissão que escolheu, e à sociedade, que terá de se haver com profissionais menos gabaritados. Tudo isso acarretará, por fim, mais discriminação. [...] os especialistas em educação, realmente sérios, são unânimes em afirmar que a única política compensatória efetiva é o investimento pesado na escola pública. Se a escola pública proporcionar uma formação sólida aos negros, pardos e pobres poderão encontrar a base necessária para ascender profissional e socialmente. Cotas ajudam apenas a mudar a cor da universidade e não a classe social. (FRANÇA, VEJA, 26 fev, 2003, p. 70).

Ronaldo França, mesmo reconhecendo o racismo como um elemento que inferioriza a população negra, organiza seu discurso sobre o possível fracasso das políticas de cotas raciais em torno do princípio da qualidade do Ensino Superior. Ressalto que o *expert* escreveu seu texto em 2004, um ano após a adoção das políticas de cotas. Chamar a atenção para a data da publicação se faz necessário, pois nesse período ainda não havia dados sobre o desempenho dos alunos e das alunas cotistas. Munanga (2003) problematiza os discursos que atrelam adoção das políticas de cotas raciais à queda de qualidade do Ensino Superior e argumenta que

Os responsáveis pelas universidades públicas dizem que o ingresso de negros nas universidades pelas cotas pode levar a uma degradação da qualidade e do nível de ensino, porque eles não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos. Mas, acredito que mais do que qualquer outra instituição, as universidades têm recursos humanos capazes de remediar as lacunas dos estudantes oriundos das escolas públicas por meio de propostas de uma formação complementar. Algumas universidades encaminham propostas de projetos neste sentido, solicitando recursos financeiros junto ao Programa Nacional Cor na Educação Brasileira junto à UERJ, financiado pela Fundação Ford (MUNANGA, 2003, p. 41).

A queda da qualidade do Ensino Superior, com a entrada dos alunos e alunas cotistas, não se confirmou em estudos realizados na Bahia, por Barreto (2007), e em Brasília, por Brandão, Ferreira e Petruccelli (2006). Na comparação do desempenho entre os estudantes cotistas e não cotistas apontam que não há diferença no rendimento acadêmico. Esse dado deve ser visto com cuidado, já que ele não afirma que o jovem cotista deixou de ser discriminado com a entrada na universidade, apenas que a capacidade de acompanhar o curso superior é a mesma entre os alunos. O que deveria ser questionado, nesse caso, é se os estudantes de nível superior possuem ou não condições de se manter nos cursos sem a necessidade de entrarem no mercado de trabalho para não apenas se sustentarem, mas também sustentarem seus estudos.

O texto **Abrir a porta não bastou**, do jornalista Nelito Fernandes, publicado por Época em 04/12/2003, afirma que a política de cotas raciais provocou debates acalorados e gerou uma série de ações na Justiça no último vestibular da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Um ano depois da novidade, o resultado da experiência é surpreendente: 40% dos alunos que foram aprovados pelo sistema de cotas ou não fizeram matrícula ou abandonaram o curso antes mesmo do fim do primeiro período. O percentual é o dobro da média da UERJ no ano anterior. Em cursos como Educação Física, o índice de abandono foi de 68%. Sobre as causas do abandono do curso, por alunos e alunas cotistas, o texto de Fernandes traz a seguinte explicação:

[...] é provável que eles não tenham conseguido acompanhar as aulas ou não apresentassem condições financeiras para seguir no curso, diz Sônia Wanderley, representante da reitoria no Departamento de Seleção da UERJ/. Porém, estudantes como Igor Anatoli que conseguiu entrar na UERJ para cursar Direito, ele diz que praticamente não vê negros nas turmas mais adiantadas, formadas antes do sistema. 'Estou no segundo período e, numa sala de 50 alunos, menos de 15 são negros. Mas não os vejo do terceiro período em diante, parece até uma faculdade européia'. Casos como o de Igor mostram que as cotas servem, sim, para diminuir as diferenças, mas que o sistema precisa ser aperfeiçoado (FERNANDES, ÉPOCA, 04 dez. 2003, s/p.).

Em seu texto, Nelito Fernandes chama a atenção para o índice de alunos e alunas cotistas que, no início da adoção desse dispositivo político, desistiram de seus cursos. É necessário admitir que os ingressantes por cotas raciais muitas vezes têm mais dificuldades para custear a sua permanência nas universidades em que ingressaram, mesmo elas sendo públicas, favorecendo a desistência dos cursos. Essa dificuldade de manutenção na universidade tem relação direta com os processos de privação dos bens simbólicos e materiais por que os sujeitos da negritude passaram no decorrer da história brasileira. As políticas de cotas raciais permitem o acesso de alguns à universidade, mas a permanência desses alunos depende de outras ações afirmativas para custear os seus gastos.

Vasconcelos e Silva (2005, p. 465) afirmam: “Os altos índices de evasão nos cursos universitários significam que não se pode simplesmente garantir o acesso à universidade sem oferecer alguma sustentação”. Nenhuma proposta de inclusão no Ensino Superior aborda a questão da manutenção do jovem, enquanto for aluno ou a aluna, ou seja, há o debate em se forçar a entrada de pessoas nas universidades, mas não há preocupação de se garantir recursos mínimos para que eles possam se alimentar ou se locomover enquanto estiverem frequentando o curso superior. O sucesso ou fracasso desses alunos e dessas alunas que ingressaram no Ensino Superior dependa de políticas de acesso e de políticas de permanência, por isso, seria necessário que as universidades não se organizassem apenas por uma lógica que dependa só do mérito.

O texto **Maquiagem do monstro**, do economista Claudio de Moura Castro, publicado pela *Veja* em 26/05/2004, relata que

[...] o Brasil não é um país sem políticas sociais, ao contrário, nós a temos em abundância, mas o MEC pretende reservar 50% das vagas de suas universidades, parece que não é desta vez que acertaremos. A idéia de cotas parece atraente, mas na prática traz problemas graves. O primeiro é de princípio. ‘No ensino superior, sobretudo nas universidades públicas, deve reinar o princípio da meritocracia intelectual, no qual pode mais quem sabe mais e sobe mais quem sabe mais. Uma violação à força bruta dessas regras não faz sem graves prejuízos para uma instituição que o mérito é fundamental’. Melhorar o ensino público básico é a única política que enfrenta o real problema de equidade. Infelizmente, não é uma política de charme, pois seus resultados custam a aparecer’ (CASTRO, VEJA, 26 maio 2004, p. 20).

Uma das características do debate sobre as cotas raciais no Brasil é que ele é idealizado a partir da noção de universidade como espaço para uma elite intelectual. Assim sendo, as Instituições de Ensino Superior se tornam um espaço exclusivamente da meritocracia, cuja excelência estaria sendo ameaçada, como exposto na revista *Veja*. O sistema meritocrático que estrutura o ensino universitário é atravessado por relações de poder e mecanismos de exclusão e inclusão, baseados em redes de relações pessoais, as quais sem dúvida incluem critérios identitários na sua organização, inclusive os critérios que mantêm a unidade da identidade nacional (PINTO, 1999).

A compreensão do significado social das cotas raciais depende de sua contextualização nas diversas estruturas institucionais, relações de poder, sistemas de pensamento, mecanismos disciplinares, identidades e interações sociais que compõem o universo institucional e simbólico da universidade. A universidade não é uma mera coleção de disciplinas, mas um campo de saberes, que demarcam possíveis trajetórias sociais, que são estruturadas hierarquicamente em termos de prestígio e poder. Essas hierarquias sociais e acadêmicas se refletem no grau de competição que existe pelas vagas de cada curso no vestibular, e as políticas de cotas raciais, ao utilizar o critério de raça como um definidor das relações sociais, tensionam o conceito de meritocracia, pois esse é baseado no princípio de que todos têm as mesmas condições sociais.

Gomes (2004) afirma que nunca se falou tanto em mérito acadêmico quanto agora. Porém, não podemos reduzir o acesso à universidade, sobretudo à pública, a uma questão de mérito.

Ninguém nega que a vida acadêmica exige determinadas competências e saberes, o que é muito diferente de discursarmos friamente sobre o mérito, como se o vestibular classificatório fosse uma competição em que todos os concorrentes participassem em condições de igualdade (GOMES, 2004, p. 10).

Dessa forma, a meritocracia se configura como um discurso histórico, que é o mérito individual como forma de manutenção de relações sociais assimétricas por sua própria estrutura de operação, e estaria oculta no discurso de que todos têm as mesmas condições (CATANI, 1998). Partindo dessa visão da meritocracia se estabelece como uma forma de explicação de uma ordem social definida e dos espaços ocupados pelos grupos sociais.

Considerações

Nos textos em que as revistas *Veja* e *Época* sugerem posicionamentos sobre a inserção da população negra na universidades utilizando o critério da raça, ela opõe o conceito de raça ao conceito de mestiçagem. No decorrer dos textos analisados constatamos que conceito de raça é entendido como um critério estritamente biológico, negando a sua dimensão social. A negação da raça enquanto um conceito social está baseado na lógica de que, não havendo raças, não existem desigualdades raciais. Assim, as revistas sugerem que as políticas públicas voltadas para população negra, baseadas na categoria raça, são incoerentes, podendo levar a conflitos e animosidades entre os grupos sociais que vivem no território brasileiro.

Para explicar a formação racial brasileira, as revistas *Veja* e *Época* difundem o posicionamento de que somos um povo mestiço. A mestiçagem é um discurso social que por meio do dispositivo de poder forjou corpos e mentes dentro de um padrão europeu, construindo assim uma identidade nacional defendida pelas revistas, que a identidade do brasileiro como mestiço.

A negação da raça como um conceito social e a apologia a um país de mestiço, faz com que os as revistas, utilizando de sua capacidade de sugerir posicionamentos, intitule as cotas raciais, como injustas, ilegais, inconstitucionais. Além disso, há inúmeras formações discursivas no *corpus* de análise que associa a entrada da população negra nas universidades ou faculdades por meio das cotas raciais com a diminuição da qualidade do ensino superior, postulando assim o insucesso dessa política pública.

Para *Veja* e *Época*, a entrada de negros e de negras no ensino superior por meio das cotas raciais fere o princípio da meritocracia. Por este princípio, todas as pessoas, independentes das condições econômicas, histórias e sociais têm os mesmos direitos e vence o melhor, com mais capacidade, competência e eficiência. Esse discurso do mérito individual é uma forma de manutenção de relações sociais assimétricas e é baseado na manutenção do discurso de que todos têm as mesmas condições. Essa visão da meritocracia sustenta a hierarquia fundada na desigualdade social e no discurso da legalidade, ancorada a explicação da ordem social estabelecida por uma vontade de verdade.

REFERÊNCIAS DO CORPUS DE ANÁLISE

BOSATO, Cintia e EDWARD, José. Eles querem desmicigenar o Brasil. **VEJA**, ed. 2002, 04 abr. 2007, p. 60-61.

CASTRO, Claudio de Moura. Maquiagem do monstro. **VEJA**, ed. 1855, 26 maio 2004, p. 20.

FERNANDES, Nelito. Abrir a porta não bastou. **ÉPOCA**, ed. 290, 04 dez. 2003, s/p.

FRANÇA, Ronaldo. Não deu certo. **VEJA**, ed. 1791, 26 fev. 2003, p.70

LOYOLA, Leandro. As armadilhas do racismo. **ÉPOCA**, ed. 590, 05 set. 2009, s/p.

MENDONÇA, Ricardo. Haverá conflitos. **ÉPOCA**, ed. 267, 26 jun. 2003, s/p.

OLTAMORI, Alexandre. Convite ao ódio racial. **VEJA**, ed. 1964, 12 jul. 2006, p. 64.

SCHELP, Diogo. Queremos dividir o Brasil como na foto. **VEJA**, ed. 2128, 02 set. 2009, p. 96-97.

TEIXEIRA, Jerônimo. Contra o mito da nação bicolor. **VEJA**, ed. 1969, 16 ago. 2006, p.126.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. Em honra da alma mestiça. **VEJA**, ed. 1972, 06 set. 2006, p 138.

ZAKALI, Rosana e CAMARGO, LEOLETI. Eles são gêmeos idênticos, mas segundo a UnB este é branco e este é negro. **VEJA**, ed. 2011, 06 jun. 2007, p. 82-88.

APPLE, Michael W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: Marisa Vorraber Costa (Org.) **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. 2. ed. São Paulo. Cortez, 2000.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica: história da imprensa brasileira**. São Paulo: Ática, 1972.

BARRETO, Paula Cristina da Silva. Apoio à permanência de estudantes de escolas públicas e negros em universidade públicas brasileiras: as experiências dos Projetos Tutoria e Brasil Afroatitudo na UFBA. **Cotas raciais no Brasil**. A primeira avaliação. Rio de Janeiro: DP&A, v.1, 2007. p. 145-154.

BIROLI, Flávia. Gênero e política no noticiário das revistas semanais brasileiras: ausências e estereótipos. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 34, p. 269-299, 2010.

BRANDÃO, André. FERREIRA, Renato. PETRUCCELLI, José Luis. Quatro anos de políticas decotas: a opinião dos docentes. **Série Dados & Debates**, Rio de Janeiro, n. 2, 2006. p. 35 -28

BRASIL, Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003: Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o **Programa Diversidade na Universidade**. Brasília, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, MEC/Secad, 2004.

CARONE, Iray; NOGUEIRA, Isildinha. Baptista. Faíscas elétricas na imprensa brasileira: a questão racial emoco. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 163-180.

CATANI, Antonio. Classificação, desclassificação, reclassificação. NOGUEIRA M.A; CATANI,

Antonio. (Org.) **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FOUCAULT, Michael. **Em defesa da sociedade**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIROUX: Henry. Por uma pedagogia da branquidade. **Cadernos de Pesquisa** nº107 julho 1999. p.97-132.

GOMES, Nilma Lino. Apresentação I. In: GOMES, Nilma Lino & MARTINS, Araci Alves. (Org.). **Afirmando direitos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-15.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Combatendo o racismo*: Brasil, **África do Sul e Estados Unidos**. Revista Brasileira Ciência. Sociais, Fev 1999, vol.14, n.39, p.103-11

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, Brasília: representação da UNESCO no Brasil, 2003

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades Raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HOFBAUER, Andréas. O conceito de 'raça' e o ideário do 'branqueamento' no século XIX – Bases ideológicas do racismo brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, São Carlos-SP: UFSCar, n. 42-43; 2003. p.55- 66.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa**: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola: 1999 Porto Alegre: UFRGS, 2005.

KELLNER, Douglas. Cultura da mídia e triunfo do espetáculo. In: MORAES, Dênis de (Org.). **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004. p. 54-66.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da Educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 35-86.

MARTINEZ-ECHAZÁBAL, Lourdes. O culturalismo dos anos 30 no Brasil e na América Latina: deslocamento retórico ou mudança conceitual? In: MAIO, Marcos Chor e SANTOS, Ricardo Ventura. **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB. 1996

MUNANGA, Kabengale. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003, p. 115- 130

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio da cor**: identidade, raça e gênero no Brasil. São Paulo: Summus, 2003.

PAIXÃO, Marcelo. **A dialética do bom aluno**: relações raciais e sistema educacional brasileiro. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Práticas acadêmicas e o ensino universitário**: uma etnografia das formas de produção e transmissão do saber na Universidade, Niterói: Eduff, 1999.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A Experiência de branquitude diante dos conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p.11-36.

SCHWARTZ, Lílían. Raça como negociação: sobre teorias raciais em finais do século XIX no Brasil. In: FONSECA, M. N. S. (Org.). **Brasil afro-brasileiro**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.11-40.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003, p. 55-77.

SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lúcia. **Pensamentos Negros em Educação**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELOS, Simão Dias. SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio**: avaliação políticas pública, Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n.49, p.453-468, out./dez. 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (Org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 9-56.

VIEIRA, Andréa Lopes. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Inep, 2003, p. 81-98.

Delton Aparecido Felipe

Professor Doutor, da Universidade Estadual de Maringá - Paraná (UEMPR) e investigador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro - Universidade Estadual de Maringá (NEIAB-UEM) e da Associação da Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABNP). Intelectual negro comprometido com a luta antirracista e suas interseccionalidades.



Lílian Amorim Carvalho

Pesquisadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da Universidade Estadual de Maringá (NEIAB-UEM), é mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Maringá, com ênfase em Sociologia da Educação voltada para Educação das relações Étnico-raciais, em prol de uma sociedade antirracista!



Autoria

Os textos dessa coletânea foram escritos em sua grande maioria por intelectuais negros/as, e que teve sua trajetória de vida impactada de alguma forma pelas políticas de cotas raciais para inserção da população negra no ensino superior. Os discentes e os docentes que entraram nas universidades por meio dessa ação afirmativa lidam constantemente com uma tensão vinculada ao seu saber, sua identidade e sua representatividade no espaço acadêmico.

