



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**O RACISMO ESTRUTURAL E  
AS VISÕES DE MUNDO DE ESTUDANTES COTISTAS  
RACIAIS DA FURG**

Autora: Elina Rodrigues de Oliveira

Orientador: Ricardo Gonçalves Severo

Rio Grande, 2021

**ELINA RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**O RACISMO ESTRUTURAL E  
AS VISÕES DE MUNDO DE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DA  
FURG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/ PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande/ FURG, para obtenção do título de Mestra em Educação.

**Linha de pesquisa:** Políticas Educacionais.

**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo

Rio Grande

2021

### Ficha Catalográfica

O48r Oliveira, Elina Rodrigues de.  
O racismo estrutural e as visões de mundo de estudantes cotistas raciais da FURG / Elina Rodrigues de Oliveira. – 2021.  
118 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2021.

Orientador: Dr. Ricardo Gonçalves Severo.

1. Cotas Raciais 2. Ações Afirmativas 3. Racismo Estrutural  
I. Severo, Ricardo Gonçalves II. Título.

CDU 378-054

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

**ELINA RODRIGUES DE OLIVEIRA**

**O RACISMO ESTRUTURAL E  
AS VISÕES DE MUNDO DE ESTUDANTES COTISTAS RACIAIS DA  
FURG**

**Banca Examinadora:**

---

**Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo (FURG) – Orientador e Presidente**

---

**Prof. a Dra. Amanda Motta Castro (FURG)**

---

**Prof. a Dra. Edilza Sottero (UFBA)**

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG  
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO  
PPG EM EDUCAÇÃO

Avenida Itália, s/n, Carreiros, km 08, Rio Grande-RS, CEP 96203-900

**ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº14/2021**

Aos três dias do mês de novembro de 2021, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG reuniu-se, de modo remoto, a Comissão Examinadora de Defesa de Mestrado da estudante **Elina Rodrigues de Oliveira**, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo (orientador), Profa. Dra. Amanda Motta Castro (FURG) e Profa. Dra. Edilza Correia Sotero (UFBA). Dissertação intitulada: **Do Racismo estrutural ao institucional: as visões de mundo de alunos cotistas raciais da FURG**. Dando início à reunião o orientador agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da comissão examinadora e esclareceu aos presentes que a candidata teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para a mestranda que apresentou o tema e respondeu as perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação aprovada. Cabe destacar que a titulação será efetivada após a entrega da versão final, no prazo máximo de 90 dias, a contar da data da defesa e estiver cumprido com os requisitos exigidos pelo curso. Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.



---

**Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo (orientador)**



---

**Profa. Dra. Amanda Motta Castro (FURG)**



---

**Profa. Dra. Edilza Correia Sotero (UFBA)**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO  
GRANDE – FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### ATA DE DEFESA Nº 14/2021

ALUNO/A: Elina Rodrigues de Oliveira

DATA: 03-11-2021

ORIENTADOR/A: Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo (orientador)

LINHA DE PESQUISA: Políticas Educacionais e Currículo

( ) PROJETO

(X) DISSERTAÇÃO

TÍTULO DO TRABALHO: Do Racismo estrutural ao institucional: as visões de mundo de estudantes cotistas raciais da FURG

BANCA EXAMINADORA:

ASSINATURAS:

---

---

---

**PARECER DA BANCA:**

( X ) APROVADO

( ) APROVADO COM RESTRIÇÕES

( ) REPROVADO

**OBSERVAÇÕES:**

Dedico esta dissertação à minha mãe Maria Antônia e a todas as mulheres negras que lutam por uma condição de vida melhor.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar ao meu esposo Michel por ter me apoiado durante todo o tempo de duração do mestrado. Sem aquele teu: tu vais conseguir, talvez em alguns momentos eu não tivesse tido motivação para continuar.

Agradeço à minha mãe que sempre me motivou a estudar e a lutar pelos meus objetivos.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Ricardo Gonçalves Severo que me instruiu durante esse processo de escrita, que não foi fácil, ainda mais em um período de pandemia onde tivemos nossas rotinas modificadas, onde tivemos que viver de outras formas e lidar com o *stress* e problemas que essa nova forma de viver trouxe. Agradeço por se mostrar um ser humano normal, assim como eu e meus colegas. Muito obrigado.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda Motta Castro que me acolheu no Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar Lélia Gonzalez, e mesmo eu não sendo sua orientanda me incluiu em atividades às quais me orgulho de fazer parte. Enfatizo a importância do Grupo Lélia Gonzalez nesse meu processo de escrita, tanto pelos referenciais a mim apresentados, quanto pelo acolhimento proporcionado. Vida longa ao Grupo Lélia!

Agradeço às minhas colegas Thaianne, Desirée, Flaviana e Gabriele, vocês são fora de série, muito obrigado por toda ajuda, todo apoio e palavras de incentivo, sem vocês teria sido muito mais difícil.

## RESUMO

O acesso de pessoas negras ao ensino superior através da política de cotas no Brasil resulta da luta e mobilização do movimento negro do país bem como de influências externas. A implementação da Lei n. ° 12.711/2012, a lei de cotas no ensino superior, nos leva à outras discussões, como a permanência e a preparação dos/as profissionais e instituições para receber o/a aluno/a cotista racial. Através da realização de entrevistas narrativas com oito estudantes de cursos de graduação da FURG, que tiveram seu conteúdo analisado através do Método Documentário, verificou-se a ocorrência do racismo estrutural e institucional na universidade, o que demonstra a necessidade de que haja mudanças na estrutura da universidade e a implementação de uma política antirracista pela instituição.

**Palavras-chave:** cotas raciais, ações afirmativas, racismo estrutural.

## RESUMEN

El acceso de las personas de raza negra a la educación superior a través de la política de cuotas en Brasil es el resultado de la lucha y movilización del movimiento negro del país, así como de las influencias externas. La implementación de la Ley N° 12.711/2012, la ley de cuotas en la educación superior, nos lleva a otras discusiones, como la permanencia y preparación de profesionales e instituciones para recibir al estudiante de cuota racial. A través de entrevistas narrativas a ocho estudiantes de pregrado de la FURG, quienes analizaron su contenido a través del Método Documental, se verificó la ocurrencia de racismo estructural e institucional en la universidad, lo que demuestra la necesidad de cambios en la estructura de la universidad y la implementación de una política antirracista por parte de la institución.

**Palavras clave:** Cuotas raciales, acciones afirmativas, racismo estructural.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro1 – Perfil dos entrevistados e entrevistadas.....	57
Quadro 2 – Tópicos guia para grupos de discussão.....	59

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de estudantes matriculados/as em curso de graduação em instituição pública no ano de 2018 no RS por raça. ....	28
Tabela 2 - Composição racial da população do RS no ano de 2018. ....	28

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAID	Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades (CAID)
CEEE	Companhia Estadual de Energia Elétrica
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
COPENE	Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMED	Faculdade de Medicina
FNB	Frente Negra Brasileira
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONAPROCE	Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFES	Instituições Federais
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
MPU	Mostra de Produção Universitária
ONU	Organização das Nações Unidas
PAENE	Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Especiais
PBP	Programa Bolsa Permanência

PET	Programa de Ensino Tutorial
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAS	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PRAE	Pró Reitoria de Assuntos Estudantis
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU	Restaurante universitário
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial
SINAPIR	Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TEN	Teatro Experimental Negro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UHC	União dos Homens de Cor
UNB	Universidade de Brasília
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. PRÓLOGO.....</b>	<b>6</b>
1.1. As cotas raciais e seu reflexo no ensino superior brasileiro.....	7
1.2. Inquietações da pesquisadora.....	9
1.3. Caminhos Metodológicos.....	9
1.3.1. Sobre a escolha dos/as estudantes objetos da pesquisa.....	13
1.3.2. Sobre a obtenção dos dados e seus desdobramentos na prática da pesquisa.....	14
<b>2. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>3. AS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>23</b>
3.1. O ativismo negro e a política de cotas raciais no Brasil.....	23
3.2. A instituição do programa de cotas raciais na educação superior brasileira.....	24
<b>4. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL .....</b>	<b>32</b>
4.1. Um breve retrospecto sobre a universidade brasileira .....	33
4.2. Um breve histórico da Permanência Estudantil no Brasil.....	34
4.3. Tipos de permanência estudantil .....	37
4.4. Alguns estudos sobre a Permanência Estudantil no Brasil .....	38
4.5. A política de Permanência Estudantil da FURG.....	41
<b>5. ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES.....</b>	<b>45</b>
<b>6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>57</b>
6.1. Ingresso na universidade .....	60
6.1.1. Como se deu a decisão de cursar uma graduação e a escolha pelo curso.....	60
6.2. Motivações e Expectativas .....	65
6.2.1 Motivações.....	65
6.2.2. Expectativas antes e após o ingresso .....	68
6.3. Banca de heteroidentificação .....	70
6.4. Sentimento quando ingressou na FURG .....	74
6.5. Fato marcante na universidade.....	78
6.6. Como se sente na universidade .....	80
6.7. Renda Familiar .....	85
6.8. Formação Extracurricular.....	87
6.9. Perspectivas para o futuro .....	91
6.10. Racismo na FURG .....	94
6.11. Sentimento em relação a ser aluno cotista racial.....	99
6.12. Relação com os colegas.....	105
<b>7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>116</b>

## 1. PRÓLOGO

Lembro de na minha infância ter vivido diversas situações que me mostravam que as mulheres negras eram tratadas de forma diferente. Ser xingada de feia, cabelo duro, macaca entre outros eram coisas comuns no meu cotidiano escolar. Lembro de minha mãe sempre me ensinar que eu deveria estudar muito para que pudesse adentrar em todos os ambientes sociais, ser alguém. Recordo que isso ficou muito marcado na minha memória, palavras da minha mãe, uma mulher negra que conheceu a fome, estudou somente até a segunda série, porém até hoje demonstra uma capacidade intelectual e humana muito acima de muitas pessoas estudadas. Ao concluir o ensino médio, e com a pressão de ter de ser aprovada em um vestibular para conseguir um emprego ou estágio, ingressei no curso de Economia na FURG, em 2004, onde a turma, totalmente branca e de classe média, me mostrava que eu continuava destoando naquele ambiente branco e elitista. Sem tempo para dedicação exclusiva aos estudos, diferentemente da maioria dos meus colegas, trabalhava para ajudar nas contas de casa e estudava. Com muito esforço consegui o impensável, concluir a graduação com apenas um ano de atraso, vencendo diversas dificuldades, onde muitas vezes voltava a pé durante a noite, ou ficava sem comer, pois, o dinheiro era escasso. Meu tema de TCC foi uma análise das desigualdades de emprego, renda e educação entre brancos e negros e lembro que um dos professores do curso, membro da minha banca, comentou que não imaginava tamanhas disparidades, eu imaginava e sentia na pele toda essa desigualdade.

Em 2018 ingressei no curso de Educação Física da FURG pois era um sonho de infância e agora eu tinha a oportunidade de realizá-lo. Ao concluir o curso, me veio novamente à mente aquela vontade de dar continuidade aos meus estudos, mas mestrado era algo que ao meu ver era inalcançável, não era para mim. Motivada por alguns professores, ao ingressar no mestrado novamente me senti estranha, era como se eu fosse inferior, não me sentia à vontade, por várias vezes pensei: o que estou fazendo aqui?

Minha temática de pesquisa só poderia ser a racial, que é algo que me toca, atravessa, acompanha e acompanhará durante todos os meus dias. Ser uma mulher negra não é fácil, ainda mais no Brasil. Por muitas vezes me senti desautorizada de falar sobre estas questões dentro da academia por não fazer parte do movimento negro. Enfim, não faço parte formalmente, mas a minha escrita faz e a minha forma de ver a vida também, hoje me sinto autorizada pela minha

trajetória de vida, superando as dificuldades, valorizando a minha negritude e buscando auxiliar outras pessoas pretas quando eu posso.

Essa escrita para mim é motivo de muito orgulho pois eu não imaginava chegar tão fundo como cheguei em alguns relatos e trazer essas informações que espero que venham a embasar mudanças, nem que seja de pensamento a quem ler. É muito difícil ser negra e rever todas essas questões que apareceram ao longo da escrita, é preciso estômago e uma certa resiliência psicológica. Muitas pessoas não entendem o sofrimento que é viver em uma sociedade tomada pelo racismo, a todo momento somos vítimas da violência, seja ela física, psíquica ou verbal.

### **1.1. As cotas raciais e seu reflexo no ensino superior brasileiro**

A política de cotas raciais no ensino superior, mesmo sendo algo relativamente novo em nossa sociedade, é um resultado que remonta à uma luta que iniciou há muitos anos no Brasil. O ativismo do movimento negro, conjugado a uma maior organização e representação nas instituições e o apoio externo, levaram à aprovação em 2012, da Lei n.º 12.711 que regulamentou a política de cotas, dentre elas a racial, nas instituições de ensino superior. Como resposta à essa política vimos um aumento no número de pessoas negras que puderam ingressar nas universidades. Em contrapartida, surgiram denúncias de fraudes e foi trazido à tona as dificuldades que estudantes negros e negras encontraram ao se deparar com o ambiente acadêmico, outrora elitizado, dificuldades essas devido à poucas ou inexistentes possibilidades de bolsa de estudo, permanência, auxílios para transporte e alimentação bem como a necessidade de combinar o trabalho e a formação acadêmica e também devido ao racismo estrutural e institucional. A inclusão ocorre em um ambiente que foi criado pelas e para as elites, onde não houve nenhuma adequação, seja na formação de professores e professoras, profissionais e currículos, o que faz com que continue se reproduzindo o racismo nesses lugares.

Mesmo com a implementação das cotas raciais no ensino superior, o problema social do sujeito negro brasileiro que é o racismo estrutural persiste. Percebe-se a necessidade de não apenas instituir a política de cotas, mas também acompanhar seus resultados e, se preciso, aplicar políticas complementares a fim de fazer as correções necessárias. Para além dos efeitos educacionais deve-se buscar acompanhar os resultados que o aumento da escolaridade impacta nas demais esferas sociais a fim de que ocorra uma verdadeira mudança e não apenas uma translação das estruturas sociais, como afirma Ferreira (2019).

Por outro lado, vale salientar a necessidade de constante avaliação e reavaliação das políticas públicas, de modo a identificar e corrigir problemas, bem como fortalecer pontos fortes, já que a multiplicação de políticas afirmativas raciais no Ensino Superior deve se traduzir em ampliação do acesso e permanência de estudantes negros, e suas consequências para a posição dessas pessoas na sociedade (FERREIRA, 2019, p. 491).

Cabe lembrar que a política de cotas raciais tem como objetivo principal propiciar a inclusão da população negra no ensino superior e não propriamente modificar a sua classe social. Essa mudança poderia ocorrer, conforme Segato (2005), pela alteração na posição dos signos, onde, ao acessar posições que outrora não se via representada, a pessoa negra acabe gerando uma modificação do olhar e torne comum a participação dela em espaços de prestígio:

Pode-se pensar que, ao chacoalhar os signos, acabemos por minar, erosionar, desestabilizar a estrutura no seu lentíssimo ritmo de reprodução histórica. Porém, introduzir o signo da pessoa negra em certos cenários onde ele não circulava não basta. É necessário fazê-lo reflexivamente, deliberativamente (SEGATO, 2005, p. 86).

Ainda segundo a autora, as cotas trazem à tona a discussão de um problema social que era visto como inexistente e acusa a existência do racismo em nossa sociedade. A política de cotas raciais, para além do seu objetivo, propicia a discussão do racismo nos demais aspectos da nossa sociedade e não apenas no que tange o acesso à educação. Segundo Segato, “Mais do que colocar concretamente algumas pessoas negras na universidade, as cotas NOMEIAM um problema e convocam à sua solução” (2006, p. 101).

Batista (2015) afirma que o sistema educacional brasileiro é um eficiente instrumento de reprodução das desigualdades sociais, e que a baixa qualidade do ensino básico público é um dos determinantes para dificultar o acesso às vagas nas instituições públicas de ensino superior, com isso, as vagas têm sido reservadas às pessoas egressas do ensino básico privado, o que acaba estratificando socialmente esse nível de ensino. A autora defende a política de cotas raciais no ensino superior, pois “Trata-se de uma política pública de corte social, cuja oferta é focalizada para cidadãos que, por razões de sua origem étnica, racial e/ou socioeconômica, não tiveram/têm acesso à Educação Superior.” (BATISTA, 2015, p. 96)

Em 2019 houve a divulgação de pesquisa do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) que trouxe à tona que mesmo sendo a maioria dos estudantes no ensino superior brasileiro (dados aos quais devemos analisar com uma visão crítica, tendo em vista o cenário político em que tal estudo foi divulgado), a população negra ainda auferia uma renda menor que a da população branca. A publicação de tal estudo leva à uma reflexão sobre a eficácia da política de cotas raciais para além do aumento no número de pessoas negras no ensino superior, bem como de que formas ela pode afetar as demais estruturas sociais.

Através deste estudo, tentarei identificar as visões de mundo de estudantes cotistas raciais de alguns cursos da universidade, bem como identificar a forma como se dão suas vivências no espaço da academia, na figura de estudante cotista racial. Buscarei identificar a ocorrência de dificuldades por conta do racismo infringido contra esses sujeitos, bem como de que forma se dá o racismo estrutural e institucional nesse espaço.

## **1.2. Inquietações da pesquisadora**

Como estudante e mulher negra, me inquieta o fato de me sentir estranha no ambiente acadêmico. Será que sou inferior, diferente ou algo assim? Ou será que há algum problema na academia, que foge ao que me parece familiar, porém demonstra tamanha familiaridade a pessoas brancas? Devo me adequar ou a academia é quem deve? Através desses questionamentos me surgiu o dever de pesquisar sobre esse assunto, com a finalidade de tentar responder: A política de cotas raciais por si só resolve a questão da inserção da população negra no ensino superior?

### **Objetivo geral**

- Tentar identificar quais as motivações que estudantes cotistas raciais da FURG têm para decidirem cursar uma graduação e quais são os seus sentimentos em relação à universidade.

### **Objetivos específicos**

- Identificar as visões de mundo de estudantes cotistas raciais na universidade, quando em comparação entre cursos mais e menos concorridos, buscando identificar diferenças e semelhanças em seus relatos.
- Identificar as formas como se dão a ação do racismo estrutural e institucional no espaço da universidade.

## **1.3. Caminhos Metodológicos**

A pesquisa seguiu uma proposta qualitativa que segundo Haguette (1987) é um método que possibilita a compreensão de certos fenômenos sociais enfatizando suas origens e razão de ser.

Foram realizadas entrevistas narrativas que segundo Bohnsack (2020), é uma metodologia que permite que o narrador descreva a sua história focalizando e estruturando a sua narrativa de acordo com o seu próprio sentido de relevância. Tal metodologia pressupõem que o narrador possa desdobrar a sua história preferencialmente sem a interferência do entrevistador. Weller et al (2014) coloca que esse tipo de entrevista busca romper com a rigidez comum às entrevistas estruturadas:

A entrevista narrativa busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências (WELLER et al, 2014, p. 327).

A análise das entrevistas narrativas se deu através do método documentário elaborado por Karl Mannheim e desenvolvido por Ralf Bohnsack, que é um método reconstrutivo que se apoia na geração de tipos por meio da análise comparativa. De acordo com o método, busquei realizar a construção de tipos que venham a representar as visões de mundo dos/as estudantes cotistas raciais da graduação da FURG, visões de mundo que segundo Mannheim apud Weller

(...) são o resultado de uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constituísse como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos (2002, p. 378).

Weller ainda fala sobre as “opiniões de grupo” como aquelas “(...) que dizem respeito às orientações coletivas oriundas do contexto social dos indivíduos que participam em uma pesquisa”, dessa forma as opiniões de grupo assumem a importância de serem tidas como a opinião de representantes do seu meio social e não apenas de sujeitos detentores de uma opinião (WELLER, 2006, p. 245).

Bohnsack (2020) coloca que o pensamento humano é dependente de um espaço social, onde, o seu sentido de normalidade é fruto da sua relação com outras pessoas. O seu senso de normalidade é distinto, e determinado pelo meio social.

O pensamento humano não se constitui independentemente no espaço social livre, ao contrário, está permanentemente arraigado em um lugar específico. Esse arraigamento não pode, porém, ser visto como fonte de equívocos. Assim como o ser humano, que mantém uma relação vital com outras pessoas ou suas circunstâncias, possui a chance de acessá-lo precisamente com seu conhecimento, assim também a

dependência social de uma visão, de um aparato categorial significa justamente por causa desse vínculo vital uma chance maior para a força desse modo de pensamento em determinadas regiões do ser (BOHNSACK, 2020, p. 110).

O método documentário se propõe a tornar as visões de mundo em objeto de análise científica. Para isso ele se baseia na reconstrução do cotidiano dos sujeitos. Bohnsack (2020) fala que há uma diferenciação entre a reconstrução no nível metodológico da reconstrução na prática da pesquisa, o que ele afirma que leva o/a pesquisador/a, com sua postura genética, a uma autorreflexão da sua própria prática diante da “postura natural” do cotidiano das pessoas que são os objetos da pesquisa.

No âmbito dessa reconstrução autorreflexiva, da reconstrução da reconstrução, precisamos, como já foi mencionado, diferenciar mais uma vez entre uma reconstrução no nível metodológico ou epistemológico, sobre o qual já falei sucintamente, e uma reconstrução no nível da prática de pesquisa. A mera reconstrução de regras metodológicas ainda não nos coloca na situação de realizar a prática de pesquisa (BOHNSACK, 2020, p. 38)

Weller et. Al (2014) enfatiza a necessidade de reconstruir o sentido implícito das falas do/a entrevistado/a, buscando os diferentes níveis de sentido existentes em sua narrativa: “Deve-se acima de tudo, reconstruir o sentido subjacente e implícito na fala do entrevistado. Trata-se aqui da interpretação dos diferentes níveis de sentido (...)” (Weller et al. 2014, p. 328)

O método documentário se apoia na criação de tipos através da análise comparativa entre grupos, que busca identificar como os indivíduos elaboram as mesmas questões, como o mesmo problema foi narrado, seja de forma diferente ou semelhante. Com base nestas informações será possível realizar uma construção de tipos praxiológica, que segundo Bohnsack “(...) começa quando a estrutura de orientação (*habitus*) é identificável como um padrão homólogo em casos diferentes, quer dizer, quando ela é destituída de sua especificidade” (2011, p. 24). O conceito de *habitus*, que segundo Bourdieu “são sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (Bourdieu, 2009, p. 87). Pode-se pensar no conceito de *habitus* como sendo um conjunto de fazeres, costumes e saberes inerentes ao pertencimento a uma determinada classe social. O *habitus* produz as práticas individuais e coletivas, excluindo o impensável, garantindo a conformidade das práticas ao longo do tempo. Ele engendra condutas razoáveis, excluindo condutas negativamente sancionadas. Mesmo na ausência de uma imposição externa esse *habitus* se mantém, garantindo sua própria constância. A regularidade só pode ser verificada ao ser comparada com outras sequências de casos empíricos, é necessário

que haja a identificação de um padrão homólogo em casos diferentes para que se evidencie um *habitus* em comum.

A interpretação no método documentário se dá camada após camada do sentido do texto, onde, o sentido não é o pretendido pelo autor/a, mas dependente da perspectiva do/a intérprete que buscará identificar o que está por detrás destes significados, o que Mannheim denomina de “pano de fundo existencial”. A reconstrução no método documentário é de forma compreensiva, buscando compreender as ações que se dão no nível atóricico, ou seja, através das ações irrefletidas.

Se o pesquisador depende em todos os casos da reconstrução compreensiva daqueles que são objeto de sua pesquisa, podemos dizer que a ação cotidiana é inacessível para a mera observação externa...A experiência cotidiana é estruturada simbolicamente, ela consiste em construções simbólicas, já mesmo no âmbito das ações rotineiras, das ações pré-teóricas, ou atóricas – como Mannheim as denomina, das ações irrefletidas. (Bohnsack, 2020, p. 34)

A essência do método consiste em considerar todos os aspectos da vida cultural e suas inter-relações. Deve-se reconstruir os sentidos da fala dos/as entrevistados/as a fim de interpretar os seus diversos níveis de sentido. Segundo Bohnsack (2020), para compreender as ações, as posturas ou orientações dos sujeitos é necessário que se tenha o conhecimento dos contextos experienciais de vivências deles. O autor cita a distinção feita por Mannheim entre compreender e interpretar, onde a compreensão ocorre entre pessoas que estão vinculadas a um contexto experiencial comum e se dá de forma imediata, não sendo necessário que uma pessoa interprete a outra. A interpretação seria uma explicação teórico-conceitual de seu processo de produção, é o produto da interpretação genética, ao que se propõe o método documentário.

O método documentário pode ser aplicado a qualquer produto cultural, devendo para isso ser analisado em 3 níveis de sentidos (WELLER, 2002):

- a. Nível objetivo ou imanente: dado naturalmente, algo em si mesmo. Para tal se pressupõem o conhecimento do contexto social objetivo.
- b. Nível expressivo: é transmitido através das palavras ou das ações. É preciso acessar o mundo interior do sujeito bem como ao meio social ao qual ele pertence.
- c. Nível documentário: análise do que o ato mesmo sem querer documenta. Segundo Weller (2002, p. 390), “O pesquisador deve sempre levar em conta esses diferentes níveis de sentido, a fim de apreender o sentido documentário. ”

O método se baseia em quatro fases da informação: interpretação formulada que consiste na identificação de temas e subtemas após a formulação de resumos dos discursos;

interpretação refletida que é comparação da forma como o tema foi tratado por outras pessoas, sendo onde tornam-se visíveis as contingências; descrição do discurso que é a reunião das análises e a sua inserção em um tipo de discurso onde se expõem os resultados ao público; e por último a construção de tipos.

A interpretação formulada será feita com a análise das entrevistas narrativas, que foram gravadas em vídeo, destacando as passagens com maior intensidade, as metáforas de foco, o que for mais relevante para a pesquisa. Bohnsack (2020) coloca que para descobrir esse ancoramento é necessário identificar as metáforas de foco, aquelas passagens com maior densidade, engajamento ou intensidade. Essas metáforas de foco auxiliam na construção de um padrão de normalidade que fuja do padrão tido como normal pelo/a pesquisador/a, e, que ao compreendê-lo, enxerga-o como um outro padrão de normalidade produzido por um grupo e para o qual ele faz sentido, e não como algo errado ou esquisito. Tal conceito se assemelha muito com o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu. Esses resumos, que são a interpretação formulada, devem permanecer dentro do sistema de relevância proposto pela pesquisa (quadro de orientação). Nesse passo se verifica como o tema foi tratado e qual a relevância dele para o sujeito entrevistado.

O próximo passo que é a interpretação refletida, é a comparação entre como os sujeitos trataram sobre o mesmo tema, Bohnsack coloca que “Reflexão pressupõe horizontes opostos e horizontes comparativos” (2020, p. 51), aqui identificarei como sujeitos diferentes se posicionaram quando questionados sobre o mesmo assunto, seja de forma semelhante ou distinta.

### **1.3.1. Sobre a escolha dos/as estudantes objetos da pesquisa**

Segundo Lemos (2017), em estudo realizado na UFPA (Universidade Federal do Pará), o impacto causado pelas cotas difere entre os cursos, sendo que em cursos como Medicina, que é um curso bastante concorrido, o/a estudante cotista é visto/a como não merecedor/a da vaga. Percebe-se uma supervalorização do mérito individual, que superestima o resultado de um processo seletivo e desconsidera as diferenças sociais e econômicas existentes no nosso país, que relega boa parte da população às piores condições de existência. Em contrapartida, no curso de Ciências Sociais havia um maior entendimento e apoio por parte do corpo docente, que ressaltavam a importância do sistema de cotas raciais. Weller (2009) ao analisar a experiência de jovens negras na UNB coloca que entre as próprias alunas cotistas o entendimento sobre a política de cotas raciais difere segundo o curso ao qual pertencem:

Percebe-se que as próprias opiniões das alunas contempladas divergem entre si em dois pólos. As alunas de Pedagogia e de Serviço Social mostram-se seguras em defender as cotas raciais. Já as estudantes de Engenharia e de Medicina ponderam sobre a efetividade de tal política, creditando à falta de investimento no ensino público a inviabilidade de uma competição justa para o acesso ao curso superior (WELLER, 2009, p. 90).

A autora ainda fala sobre a valorização do mérito como determinante das relações sociais em determinados espaços na universidade: “(...) a identificação de cotista com a identidade de grupo pode ser enfraquecida em detrimento da valorização do mérito individual, que determina a relação social em certos espaços acadêmicos (WELLER, 2009, p. 91)”.

Partindo dessas informações, os entrevistados e entrevistadas foram escolhidos entre os cursos da FURG e separados/as entre cursos mais e menos concorridos. Ao analisar os discursos, serão identificados os temas e subtemas (interpretação formulada) e em seguida serão identificadas as diferentes perspectivas tidas entre os indivíduos (interpretação refletida). Após, será feita a descrição dos discursos e a construção dos tipos de acordo como o método documentário.

### **1.3.2. Sobre a obtenção dos dados e seus desdobramentos na prática da pesquisa**

A proposta inicial da pesquisa era a realização de grupos de discussão, que segundo Weller (2006, p. 247) “(...) representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo”, porém devido à pandemia de COVID 19 (Coronavírus), tornou-se inviável a realização de grupos de discussão, onde a opção foi a realização de entrevistas narrativas realizadas de forma remota.

A seleção dos entrevistados e entrevistadas se deu a partir da obtenção da lista de estudantes ingressantes no SISU 2018. Foi escolhido o ano de 2018 devido aos/as estudantes já estarem cursando o terceiro ano da graduação e, com isso, já estarem mais familiarizados com o ambiente acadêmico. A lista de ingressantes foi solicitada a FURG, porém como a solicitação não foi respondida, tornou-se necessário fazer a solicitação via ouvidoria, onde a resposta da mesma não veio ao encontro das necessidades da pesquisa (não foram informados o nome dos/as estudantes e os cursos aos quais ingressaram). Como última forma de obter as informações, solicitei as mesmas a um professor da graduação que de imediato emitiu relatório do sistema com todas as informações necessárias.

A seleção dos sujeitos objeto da pesquisa se deu em duas etapas, a primeira delas foi através da seleção de possíveis entrevistados e entrevistadas entre os cursos mais e menos concorridos da universidade, e posteriormente, a busca dos seus perfis no *Facebook*. Foram enviadas mensagens convidando a participar da pesquisa. A segunda forma se deu através da amostragem em bola de neve, que, segundo Vinuto (2014) consiste inicialmente em analisar documentos ou contatar informantes, as sementes, que irão ajudar a localizar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa. Na sequência, é solicitado às pessoas que foram indicadas que indiquem outras para também participarem da pesquisa, amplificando dessa forma a quantidade de entrevistados e entrevistadas. Essa técnica se mostra útil para o estudo de populações difíceis de serem localizadas, ou como no caso dessa pesquisa em específico, os/as estudantes do curso de Medicina, que mesmo localizados/as nas redes sociais não respondiam as mensagens enviadas.

As dificuldades em realizar as entrevistas narrativas de forma remota se deram desde a escolha do aplicativo mais indicado, onde algumas pessoas mesmo sendo avisadas com antecedência de que a entrevista se daria por determinado aplicativo, na hora da entrevista não dispunham do mesmo, fazendo com que fosse necessária a escolha de outro aplicativo, até a disponibilidade de horário e qualidade da conexão de *internet* que por momentos oscilava dificultando a realização das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas entre o final de novembro de 2020 e o início de janeiro de 2021, totalizando 8 entrevistas, no qual, dentre os entrevistados e entrevistadas, participaram 5 mulheres e 3 homens.

O desafio de trabalhar com entrevistas individuais se dá pela maior dificuldade de identificar o Espaço das Experiências Conjuntivas que unirão os entrevistados e entrevistadas, pois mesmo partindo do princípio de que existam diferenciações nas visões de mundo entre estudantes de cursos mais e menos concorridos, há algo em comum que geralmente une os sujeitos negros que é a classe social e a discriminação racial. No caso das entrevistas individuais, não há a influência de um sujeito no modo de pensar do outro. Ao ser questionado, parte do sujeito, unicamente, elaborar a questão de acordo com as suas concepções e vivências, não existindo a colaboração externa na elaboração de suas respostas, podendo ocorrer de que o que talvez também fizesse sentido ao sujeito, não seja lembrado por ele ou, acabe perdendo um pouco da intensidade ao não ser enriquecido por argumentos complementares à sua resposta. Bohnsack (2020) coloca que a interpretação refletida, quando aplicada às entrevistas narrativas também se difere de quando aplicada aos grupos de discussão. Nas entrevistas, só é

possível fazer a comparação após ter se debruçado sobre a análise de cada uma das entrevistas, e não de forma inicial como é feito no caso dos grupos de discussão.

## **2. O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO E A LUTA PELA EDUCAÇÃO**

Segundo Ilse Scherer-Warren apud Domingues (2007) movimento social pode ser entendido como um “grupo mais ou menos organizado, sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando um fim específico ou uma mudança social” (p. 101). O Movimento Negro, entendido como um dos movimentos sociais que emerge em nosso país, assume, entre várias conceituações, a de:

(...) luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES,2007, p.101).

Gomes (2017) ao conceituar Movimento Negro, exemplifica como ele se organiza e atua nos mais diversos espaços sociais, seja no campo educacional, cultural, religioso entre outros:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (GOMES, 2017, p. 23).

Domingues (2007) divide a atuação do Movimento negro brasileiro em 4 fases, sendo a primeira fase compreendida entre a Proclamação da República e o Estado Novo (1889 e Regime Vargas). Nessa primeira fase podemos destacar a criação de grêmios, clubes e associações criadas pelos/as libertos/as e seus descendentes com a finalidade de reverter a marginalização a qual foram relegados pós abolição. Dentre os clubes/associações mais antigas podemos citar a Sociedade Progresso da Raça Africana, criada em 1891 na cidade de Pelotas – RS e o Clube 28 de setembro, criado em 1897 na cidade de São Paulo – SP. Essas entidades atuavam de forma assistencialista, recreativa e cultural e agregavam em alguns casos determinadas classes trabalhadoras, como portuários, ensacadores entre outros.

Surge também, no mesmo período, a imprensa negra que como instrumento de informação à população “de cor”, termo utilizado na época, denunciava a discriminação no mercado de trabalho, a segregação existente em diversas cidades do país e as mazelas sofridas pela população negra nas áreas da saúde, moradia e educação. Segundo Domingues (2007) só em São Paulo existiam 31 desses jornais circulando na época. O autor ainda fala que nesse momento o Movimento Negro era desprovido de um caráter explicitamente político.

Na década de 30 surge a Frente Negra Brasileira - FNB (em 1931), sendo uma das primeiras organizações políticas do Movimento Negro, tendo cerca de 20 mil associados/as espalhados/as pelas suas delegações em diversos estados brasileiros. A FNB fornecia atividades recreativas e culturais, atendimento médico e odontológico além de possuir um departamento jurídico e promover cursos de formação política, artes e ofícios. A FNB também possuía um jornal intitulado “A voz da Raça”. Em 1936 a FNB tornou-se um partido político e tinha pretensão de participar da próxima eleição, porém com a instauração da ditadura em 1937 foi extinta assim como todos os outros partidos políticos existentes na época.

A segunda fase do Movimento Negro foi compreendida entre a Segunda República e a ditadura militar (1945 e 1964). Domingues (2007) fala que o período compreendido pelo Estado Novo (entre 1937 e 1945) inviabilizou qualquer movimento contestatório devido à forte repressão policial. Na segunda fase podemos citar como uma das maiores organizações a surgir, a União dos Homens de Cor (UHC), fundada em 1943 em Porto Alegre – RS e que na segunda metade de 1940 contava com representações em pelo menos 10 estados brasileiros e possuía uma complexa organização. Segundo o autor, sua atuação se dava através da promoção de debates na imprensa local, a publicação de jornais e assistência jurídica e médica, alfabetização entre outros. Ao mesmo tempo, surgiu o Teatro Experimental Negro (TEN), em 1944, fundado por Abdias do Nascimento e que se propunha a ser um grupo teatral exclusivo para atrizes e atores negros, mas que teve a sua ação expandida através da publicação do jornal “Quilombo”, da promoção da alfabetização, da criação do Museu do Negro e do Instituto Nacional do Negro, organizou o I Congresso do Negro Brasileiro e propunha a criação de uma legislação anti discriminatória para o Brasil. Segundo Gomes (2017), em todas as edições do jornal Quilombo era publicado o seguinte manifesto:

(...) ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, a admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário – onde esse segmento étnico racial não entrava devido à imbricação entre discriminação racial e pobreza, o combate ao racismo com base em medidas culturais e de ensino e o esclarecimento de uma imagem positiva do negro ao longo da história (GOMES, 2017, p. 31).

Segundo Gomes (2017), a atuação do Movimento Negro também se dava nos fóruns decisivos de políticas educacionais, onde a inclusão da população negra na educação brasileira era fortemente reivindicada. A questão racial chegou até mesmo a constar (mesmo que apenas como uma diferenciação dentro da categoria classe social, um fator de diferenciação no processo de escolaridade) no processo de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) porém acabou sendo excluída do texto final (Lei n.º 4.024/61) devido a instauração do regime militar.

Domingues (2007) coloca que a UHC e o TEN não foram os únicos grupos a promoverem ações antirracistas nessa fase do Movimento Negro, mas foram as que mais se destacaram. O autor ainda cita a retomada da ação da imprensa negra que volta a publicar diversos jornais pelo país. No âmbito político o Movimento Negro não recebe apoio nem dos partidos de direita nem da esquerda. A esquerda rejeitava as propostas do movimento devido a não serem propostas de políticas universalistas, o que no entendimento da época, viria a dividir a luta dos trabalhadores. A primeira lei antirracista no Brasil é a Lei Afonso Arinos (Lei n.º 1.390), promulgada em 1951 e que constituiu como contravenção penal a recusa de qualquer estabelecimento em atender qualquer sujeito devido a preconceito de cor ou raça. O TEN foi extinto em 1968 quando da instauração do regime militar brasileiro.

A terceira fase do Movimento Negro inicia-se no final da década de 70, com o início do processo de redemocratização do país, onde ocorre uma efervescência dos movimentos populares, sindical e estudantil e se estende até os anos 2000. Em 1978 ocorreu a rearticulação política do Movimento Negro, com a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU). Segundo Domingues (2007), no seu programa de ação de 1978 a MNU defendia: a desmistificação da democracia racial brasileira, a organização política da população negra, luta pela introdução da história da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, a busca pelo apoio internacional na luta contra o racismo, entre outros.

Gomes (2017) destaca que nessa fase ocorre a identificação do racismo como um fator estrutural da sociedade brasileira, e não como sendo somente fruto da escravização, como até então era entendido, mas também como um projeto político econômico e cultural que visa a manutenção dos privilégios dos sujeitos brancos.

A partir do final dos anos de 1970, o Movimento Negro, juntamente com alguns intelectuais negros e não negros, alertaram a sociedade e o Estado para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não é somente herança de um passado escravista, mas, sim, um fenômeno mais complexo e multicausal, produto de uma trama complexa entre o plano econômico, político e cultural (GOMES, 2017, p. 26).

Ainda segundo a autora a questão do racismo como forma estruturante da nossa sociedade passa a “ocupar espaço nas análises sociológicas e entre os formuladores de políticas públicas” (GOMES, 2017, p. 26).

Nessa fase destaca-se a união da luta da população negra com a dos demais grupos oprimidos da sociedade. Nesse período houve o incentivo para que o sujeito negro assumisse o seu pertencimento racial, despojando o termo “negro” da conotação negativa que até então carregava e deixando de ser utilizado o termo “homem de cor”. Houve a promoção da valorização da cultura, religião e estética africana e deu-se início a um processo de luta pela revisão dos conteúdos racistas contidos nos livros didáticos e pela inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Foi desenvolvida uma campanha política contra a mestiçagem, que segundo o Movimento Negro, promovia a diluição da identidade negra no Brasil e promovia o genocídio do povo negro. Domingues (2007) se refere a dois aspectos distintivos dessa fase na atuação do Movimento Negro:

Os dois aspectos distintivos dessa fase na opinião de Cardoso foram: “de um lado, a introdução pelos movimentos negro, no ideário político da sociedade (brasileira), de reivindicações anti-racistas e, de outro, a crescente consolidação de uma nova identidade racial e cultural para o negro” no país (DOMINGUES, 2007, p. 117).

Segundo Gomes (2017), é possível dizer que até 1980 o Movimento Negro possuía um discurso mais universalista, porém ao constatar que políticas públicas universalistas na educação não atendiam a população negra, as reivindicações mudaram. É nesse momento que emerge a reivindicação da forma mais radical de reparação: as ações afirmativas, principalmente na modalidade de cotas raciais, conforme reafirmado por Batista (2007):

O reconhecimento do direito à diferença ressalta a necessidade imperiosa de atender a especificidade dos grupos ou indivíduos vulneráveis não atendidos pelas políticas denominadas universalistas que perpetuam a desigualdade de direitos e oportunidades. Desta realidade emerge a proposta das políticas compensatórias focais (ou particularistas) que, ao conceber a concretude e historicidade dos grupos ou indivíduos, reconhece-os mulheres e homens que possuem cor, etnia, necessidades especiais, orientação sexual, origem e religião diversas, etc (BATISTA, 2007, p. 42).

Nos anos 90, em meio a luta pela reconstrução da democracia no país surgem diversas manifestações, entre elas temos um marco que foi, em 1995, a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a Vida” onde foi entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) o “Programa para superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”, onde se pedia a criação de ações afirmativas na educação e no mercado de trabalho. Segundo Guimarães (2003) foi o esgotamento da estratégia para o combate da desigualdade,

que era feito através da denúncia e da perseguição aos atos discriminatórios, que acabaram levando à demanda pelas ações afirmativas. Durante o governo de FHC, mesmo com o reconhecimento das desigualdades educacionais entre as populações branca e negra, houve muita resistência à implementação de políticas racialistas. O argumento utilizado pelo ministro da educação à época era o de que as desigualdades eram fruto do mau funcionamento do ensino fundamental público e das diferenças de renda e classe e não à questão racial; problemas esses que seriam resolvidos com a universalização do ensino fundamental e médio, bem como da melhoria na sua oferta.

Segundo Domingues (2007) a quarta fase do Movimento Negro, inicia-se com o terceiro milênio e é marcada pelo movimento hip hop, que além de resgatar a autoestima do povo negro, difunde através de suas rimas o protesto e a denúncia racial e social, porém não se limita apenas à luta do povo negro, mas também inclui a causa dos demais desfavorecidos. Podemos incluir também o advento das redes sociais e demais veículos midiáticos como instrumentos de denúncia das violências e discriminações com motivação racial, que continuam a ocorrer no Brasil e no mundo, e tem gerado inúmeros debates e levantado a questão da necessidade, maior do que nunca, de que haja uma educação antirracista e que sejam efetivadas as políticas de cunho reparatório e de promoção da igualdade racial.

Em 2001, após a participação na 3ª conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (evento promovido pela ONU – Organização das Nações Unidas - em Durban na África do Sul), o Brasil, ainda sob o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, se comprometeu a desenvolver políticas voltadas ao combate do racismo e à promoção de reparação dos danos históricos da escravidão. Tal evento é um dos marcos mais importantes na luta do Movimento Negro Brasileiro pois a partir da participação na conferência o governo se comprometeu a implementar políticas de ações afirmativas e como resultado, vários segmentos da administração pública começaram a implementar cotas raciais para emprego e diversas universidades instituíram programas de cotas raciais para ingresso no ensino público superior.

Segundo Gomes (2017) há uma mudança na atuação do Movimento Negro a partir dos anos 2000, onde ele passa da fase de denúncia das mazelas e discriminações para uma fase de cobrança de políticas que propiciassem a igualdade racial. Tal mudança pode ser atribuída pelo reconhecido que começou a ser dado pelo governo e demais entidades sociais, de que o racismo era um mal que existia e deveria ser combatido.

A partir do terceiro milênio a luta do Movimento Negro adquire um outro tipo de visibilidade nacional e política e apresenta uma mudança na sua relação com a sociedade: a efetiva passagem da fase da denúncia para o momento de cobrança, intervenção no Estado e construção de políticas públicas de igualdade racial (GOMES, 2017, p. 50).

Dentre os marcos mais importantes da atuação do Movimento Negro a partir dos anos 2000 podemos elencar em 2003 a criação do SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, extinta em 2015) e algumas universidades públicas passam a adotar as ações afirmativas para o ingresso, em especial as cotas raciais. Também no mesmo ano foi criada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) que é responsável pela realização do Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (Copene) e produz conhecimento científico sobre a temática racial agregando para isso pesquisadoras e pesquisadores negros e não negros. Em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), extinta em janeiro de 2019 no governo do presidente Jair Bolsonaro. Em 2003 foi sancionada a Lei n.º 10.639, demanda do Movimento Negro, que instituiu o ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas de nível fundamental e médio. Em 2009 a criação do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a Lei n.º 12.288/2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, a Lei n.º 12.711/2012 que instituiu cotas no ensino público superior e a sanção da Lei n.º 12.990/2014 que reserva vagas nos concursos públicos para pessoas negras.

Segundo Gomes (2017), mesmo com o grande avanço que o Movimento Negro conquistou que foi a implementação de cotas nas universidades públicas as reivindicações não terminam. O movimento deve se articular para que haja mudanças estruturais nas instituições a fim de que essas presenças sejam efetivadas.

No entanto, a eficácia da intervenção do Movimento Negro na luta pela presença de jovens negros via cotas raciais na universidade corre o risco de ficar comprometida. Isso poderá acontecer se o movimento não questionar com profundidade a própria universidade pública brasileira enquanto instituição responsável pela produção do conhecimento. É preciso descolonizar os currículos e o conhecimento (GOMES, 2017, p. 117).

A autora ainda fala sobre a necessidade de que ocorra uma melhor distribuição dos recursos entre as áreas do conhecimento, a oferta de bolsas de pesquisa e extensão, uma melhor gestão das vagas e a contratação de um número maior de docentes negros/as pelas instituições de ensino. Incluo nessa pauta a necessidade do acompanhamento dos resultados das cotas na

educação uma vez que a lei que a implementa (Lei n. ° 12.711) será revista em 2022 e há a necessidade da sistematização de dados, da instituição e homogeneização da heteroidentificação como mecanismo de combate às fraudes (que tem sido uma brecha para argumentos que deslegitimam a lei), e da construção de argumentos que a amparem dentro do atual cenário governamental em que o país se encontrará.

### **3. AS COTAS RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

#### **3.1. O ativismo negro e a política de cotas raciais no Brasil**

Segundo Domingues (2007), em 1978 com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), tendo como seu embrião uma organização Marxista denominada Convergência Socialista que entendia que a luta antirracista deveria ser combinada com a luta contra o capitalismo e sob influência externa do movimento negro norte americano, tendo como expoentes Martin Luther King, Malcolm X e os Panteras Negras, e de movimentos que buscavam a libertação de países africanos como Angola e Moçambique, começou no Brasil uma mobilização de forma mais política contra a discriminação racial. Entre as principais ações do MNU estão a criação em 1982 de um Plano de Ação, que entre suas medidas defendia a organização política da população negra, a busca pela transformação do Movimento Negro em um movimento de massa, a criação de alianças contra o racismo e a exploração da classe trabalhadora, a busca por formas de organização para enfrentar a violência policial, a organização de sindicatos e partidos políticos, a luta pela inclusão da história da África e do povo negro no currículo escolar brasileiro e também a busca por apoio internacional na luta antirracista (DOMINGUES, 2007, p. 114). A criação do MNU foi um marco extremamente importante na história do protesto negro brasileiro, pois, além de se propor a unificar a luta do movimento negro no país ele também inseriu em sua agenda a luta contra as demais formas de opressão social.

Em 1995, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, ocorreram a manifestações do Movimento Negro brasileiro em memória aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Tais manifestações tiveram como enfoque 300 anos de luta e resistência contra o racismo. Nesse período houve um reconhecimento por parte do governo de que o Brasil necessitava incluir em sua agenda uma política antirracista, levando em 1996 à organização de seminários para a discussão de soluções para a promoção da igualdade entre as populações negra e branca. Mesmo com o reconhecimento de que o Brasil é um país racista e do compromisso assumido pelo governo federal em promover a igualdade racial, vemos somente em 2001 avanços políticos efetivos. Após a participação na 3ª conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (evento promovido pela ONU – Organização das Nações Unidas - em Durban na África do Sul em 2001), e sob a pressão do Movimento Negro, o Brasil, ainda sob o governo do presidente

Fernando Henrique Cardoso, se comprometeu a desenvolver políticas voltadas ao combate do racismo e à promoção de reparação dos danos históricos da escravidão (GUARNIERI E SILVA, 2017).

Como resposta às pressões internas e externas, tivemos em 2003 o pioneirismo da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ao implementar o primeiro programa de cotas raciais no Brasil, porém não podemos deixar de citar o caso da Universidade de Brasília (UNB) que, através da atuação da professora Rita Laura Segato e do professor José Jorge de Carvalho iniciaram em 1999 uma campanha pela implementação de cotas raciais naquela instituição. Conforme relatado em entrevista concedida pela professora Rita Laura Segato, houve muita dificuldade em trazer a discussão sobre política de cotas para dentro da UNB. Ela fala que na primeira reunião para tratar do assunto, poucos foram os professores e professoras que comparecerem, ela cita ainda o importante papel da conferência de Durban que, segundo a mesma, foi primordial para a decisão favorável da reitoria que, em 2002, após muito trabalho e insistência dela e do professor José Jorge de Carvalho, aprovou a proposta de cotas raciais que vieram a ser implementadas em julho de 2003.

### **3.2. A instituição do programa de cotas raciais na educação superior brasileira**

Com vistas à inclusão da população negra no ensino superior público, a primeira instituição a implementar um programa de cotas raciais no Brasil foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, em 2003, mesmo antes de haver qualquer tipo de lei federal que instituísse tal medida. Na sequência várias outras universidades também instituíram seus programas de cotas raciais nos mais diversos moldes, tendo em vista a inexistência de uma lei que a regulamentasse. Algumas universidades optaram pela reserva de vagas, outras se utilizaram de uma bonificação sobre a nota obtida no processo seletivo a fim de conferir uma vantagem aos/as estudantes negros/as e ainda existiam aquelas que acrescentavam vagas aos cursos oferecidos com a finalidade de reservá-las aos candidatos e candidatas negras.

Podemos considerar como um dos incentivos à adoção das políticas de inclusão racial, a expansão da oferta do ensino superior promovida pelo governo federal através da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI, instituído através do decreto presidencial n.º 6.096/2007, que entre as suas diretrizes determinava que fosse realizada a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. Daflon et al (2013) colocam que em

resposta aos incentivos do REUNI, no ano de 2008 foi o ano onde mais universidades aderiram aos programas de cotas.

Iniciou-se, concomitantemente aos avanços das cotas raciais, uma série de ataques, especulações e discussões em torno dessa política. No ano de 2009 foi ajuizada pelo partido Democratas (DEM) a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 186 (ADPF n.º 186) onde se argumentava, entre outros, a inexistência biológica das raças, a ilegitimidade da reparação histórica em tempos atuais, a possibilidade de acirramento do racismo e a pobreza como principal fator de discriminação social e não a raça (LEMOS, 2017). Segundo Guarnieri e Silva (2017), o Supremo Tribunal Federal (STF) ampliou a discussão, ouvindo diversos setores envolvidos e concluiu pela constitucionalidade da política de cotas, tendo em vista a sua compatibilidade com o princípio da igualdade material, que pressupõem que pessoas colocadas em situações diferentes sejam tratadas de forma desigual.

No ano de 2010, houve a criação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei n.º 12.288/2010), implementado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que determinou em seu artigo 56º que nos programas e ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativas que visem a promoção da igualdade de oportunidades na educação, iniciativas que incrementem o acesso e a permanência das pessoas negras na educação fundamental, média, técnica e superior. As ações afirmativas são, segundo o Estatuto: “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Art. 1º inciso VI)”. De acordo com o estatuto, foi instituído o SINAPIR, Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial, que serve, segundo o texto da lei, para organizar, articular, descentralizar e tornar efetivas as políticas voltadas à superação das desigualdades étnicas existentes no país.

No governo da presidenta Dilma Rousseff, tivemos a implementação da Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012 que determinou a reserva de 50% das vagas ofertadas em estabelecimentos de ensino superior para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que deste percentual reservado de vagas, 50% deveriam ser destinadas a estudantes de famílias com renda per capita de até 1,5 salários mínimos. O texto da lei ainda determina que as vagas reservadas deverão ser preenchidas, por curso e turno, por pessoas autodeclaradas pretas, pardas e indígenas e por pessoas com deficiência em proporção igual à da unidade da Federação a qual está instalada a instituição de ensino (proporção essa de acordo com os dados do último censo do IBGE). Tal lei teve o seu texto revisto através da Lei n.º 13.409 de 28 de dezembro de 2016, no governo do então

presidente Michel Temer e ainda está sujeita a revisão 10 anos após sua implementação (2022). A Lei 12.711 determina que o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial façam o acompanhamento e avaliação da reserva de vagas, ouvindo também a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). As instituições de ensino, de que trata a lei, tiveram o prazo de quatro anos para se adequar, devendo para tal, implementar no mínimo 25% da reserva de vagas determinada pela lei a cada ano, a fim de alcançar o percentual determinado.

Como complemento à política de reserva de vagas tivemos a implementação da Lei nº 12.801/2013 que dentre as suas medidas visa prestar auxílio financeiro a estudantes do ensino superior visando a garantir o acesso e a permanência dos/as mesmos/as nas instituições. Tal medida foi implementada e regulamentada através da Portaria n.º 389/2013 onde foi criada a Bolsa Permanência no âmbito da educação superior.

Vale destacar, ainda, os desdobramentos da implementação dessa legislação em relação às ações de assistência estudantil promovidas recentemente pelo MEC. É exemplo disso a criação do Programa de Bolsa Permanência, regulamentado pela Lei n.º 12.801, de 24 de abril de 2013, e instituído no âmbito do MEC pela Portaria nº 389, de 9 de maio de 2013. Este programa, desenvolvido pelo MEC e FNDE em parceria com as instituições federais de ensino superior, prevê a concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior de baixa renda, indígenas e quilombolas. Entre os objetivos do programa, destacam-se: viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; e promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico. Esta ação pode ser considerada como relevante iniciativa para democratizar o acesso ao ensino superior no país e minimizar as desigualdades sociais de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL/Ipea, 2014, p. 233).

Entre os objetivos da Portaria podemos ver medidas que as universidades devem promover para que o/a estudante encontre condições de permanecer na graduação, encontre apoio para obter um bom rendimento acadêmico e também para diminuir a evasão e a existência de vagas ociosas nas instituições.

Viabilizar a permanência, no curso de graduação, de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, especialmente indígenas e quilombolas, reduzir os custos das vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil e promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desempenho acadêmico (Lei 12.801/2013).

Considerando denúncias de fraude em inscrições para ingresso no ensino superior através das cotas raciais tem-se o exemplo das irregularidades denunciadas por um coletivo estudantil, em 2016, na Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A denúncia feita pelo coletivo denominado “Quem Ri de Nós Tem Paixão” deflagrou que haviam 32 estudantes brancos ingressantes pelo SISU (Sistema de Seleção Unificada) em vagas destinadas à estudantes pretos/pardos ou indígenas. Tal ocorrência se dava principalmente entre os cursos de maior prestígio da universidade. Com vistas à apuração dos fatos, foi instituída comissão para verificação, apuração essa que teve de retroagir ao ano de implementação das cotas na instituição (2013) dado saber que haviam estudantes infringindo a lei de cotas que já estavam no oitavo semestre da graduação. Como resultado, houveram 26 estudantes com suas matrículas canceladas pela instituição. Cabe ressaltar nesse caso a inversão da responsabilidade pela fiscalização da política pública que, devendo ser feita pelo poder público, necessitou da atuação dos/as estudantes que ao exporem o problema obtiveram uma resposta quanto à uma maior regulação do acesso às vagas reservadas. Em 9 de agosto de 2016, o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP) publicou a Recomendação n.º 41 de onde, recomenda que o Ministério Público dê especial atenção aos casos de fraude nos sistemas de cotas e orienta para que os órgãos que realizam vestibulares ou concursos públicos prevejam e instituem mecanismos com vistas a fiscalização e controle para que a política de reserva de vagas tenha a sua correta implementação. Com a finalidade de regulamentação do procedimento de heteroidentificação, complementar à auto declaração racial, foi publicada pelo Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão em 6 de abril de 2018 a Portaria Normativa n.º 4 que determina como deve se dar o procedimento.

Em 2019 houve a publicação de uma pesquisa feita pelo IBGE, intitulada: Desigualdades raciais por cor ou raça no Brasil, onde, divulgou-se que os/as estudantes negros/as são a maioria no ensino público de nível superior no Brasil, representando 50,3% do total de estudantes matriculados/as em 2018 enquanto os/as estudantes brancos/as representavam 46,6% do total de matriculados. Tal indicador leva a pensar criticamente sobre a publicação devido à proximidade de prazo para a reavaliação da Lei n.º 12.711/2012, que será feita em 2022 e também devido ao cenário político no qual ela foi publicada. Ainda na mesma publicação, o IBGE informa que o rendimento médio por hora do/a trabalhador/a negro/a com ensino superior é de R\$ 22,70, enquanto que do/a trabalhador/a branco/a com ensino superior é de R\$ 32,80, o que mostra que mesmo em um cenário de uma possível igualdade educacional entre as raças ainda existem outros fatores que fazem com que continuem se perpetuando as diferenças sociais. É importante salientar que raça e classe no

Brasil são indissociáveis devido ao histórico de exclusão e marginalização infringido à população negra do país.

Ao analisar os dados da Sinopse Estatística publicada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) referente aos/as estudantes matriculados/as em curso de graduação em universidade pública no ano de 2018, tem-se que no estado do Rio Grande do Sul, do total de 111.926 estudantes matriculados/as, 80.417 são estudantes brancos/as, 19.434 são estudantes pretos/as e pardos/as, 513 são estudantes indígenas e 11.562 são estudantes amarelos/as, não dispõem da informação ou não declararam.

Tabela 1 - Número de estudantes matriculados/as em curso de graduação em instituição pública no ano de 2018 no RS por raça.

<b>Matrículas em curso de graduação em 2018</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Total de estudantes matriculados/as	111.926	100%
Total de estudantes brancos/as matriculados/as	80.417	71,85%
Total de estudantes pretos/as e pardos/as matriculados/as	19.434	17,36%
Total de estudantes indígenas matriculados/as	513	0,46%
Total de estudantes matriculados/as amarelos/as, que não dispõem da informação ou que não declararam	11.562	10,33%

Fonte: INEP, 2019.

De acordo com os dados populacionais de composição racial do RS, tem-se uma população de aproximadamente 11.311.000 pessoas, sendo composta por 8.892.000 brancos/as e 2.373.000 pretos/as e pardos/as. Ao comparar este número ao percentual de estudantes matriculados/as na graduação, percebe-se que o percentual de 17,36% de negros/as no ensino superior gaúcho representa um percentual bastante próximo à composição étnica do estado (20,98% de pretos e pardos).

Tabela 2 - Composição racial da população do RS no ano de 2018.

<b>Composição racial da população do RS em 2018.</b>	<b>Quantidade</b>	<b>%</b>
Total de habitantes	11.311.000	100%
Total de habitantes brancos/as	8.892.000	78,61%

Total de habitantes pretos/as e pardos/as	2.373.000	20,98%
---	-----------	--------

Fonte: IBGE, 2019.

Ferreira (2019) fala que o segregacionismo velado em nossa sociedade torna ainda mais difícil a promoção da igualdade social pois não é admitido que esse tipo de discriminação realmente existe:

No Brasil, vários grupos são historicamente marginalizados e seus membros excluídos do exercício da cidadania. A democracia racial brasileira, alardeada por anos, assevera a ideia de que as relações de raça seriam harmoniosas. Muitos defendem que o critério racial jamais foi relevante para definir as chances de qualquer pessoa no país. No entanto, a vergonha do brasileiro de demonstrar o próprio preconceito não significa que a discriminação racial não exista, e ainda dificulta o combate ao racismo, por inibir discussões abertas sobre o tema. Guarnieri e Melo-Silva (2007) defendem que, no Brasil, o segregacionismo, embora não declarado, é cultuado socialmente de maneira silenciosa e, por isso, a discriminação racial no Brasil encontra meios informais de propagação e é dificilmente assumida (FERREIRA, 2019, p. 1).

De acordo com Bernardino (apud FERREIRA, 2019), mesmo com a intenção de possibilitar a correção de desigualdades sociais, quem apoia a política de cotas raciais no Brasil muitas vezes é visto/a como racista por algumas pessoas, que, desconsiderando a possibilidade de reparação, agem como se as desigualdades e o preconceito não existissem em nossa sociedade e as cotas estivessem promovendo uma discriminação reversa, o que não existe:

(...) a maneira brasileira de encarar o problema racial define como racista aquele que separa, evitando-se reconhecer o tratamento diferenciado de brasileiros em decorrência da raça, mesmo se este reconhecimento pudesse significar uma oportunidade para a correção de desigualdades (FERREIRA, 2019, p. 487).

Outro argumento bastante utilizado para criticar negativamente a política de cotas raciais é a necessidade de cotas para pessoas pobres e não para pessoas negras, as ditas cotas sociais. Lemos (2017) afirma que esse discurso desconsidera a vantagem material e simbólica que os/as estudantes pobres brancos/as têm em comparação aos/as estudantes pobres negros/as. Focar somente no aspecto econômico é desconsiderar o processo histórico e político dos movimentos negros e a luta pelo fim do racismo em nossa sociedade. Cabe ressaltar que 50% das vagas reservadas pela Lei n.º 12.711 são destinadas à estudantes com renda familiar per capita de até 1,5 salários mínimos, o que já abarca a questão de cotas para estudantes pobres.

Segundo Daflon et al (2013) o modelo de cotas sociais é aplicado nos Estados Unidos, onde a utilização somente do critério social fez com que o número de beneficiários de grupos étnico-raciais discriminados viesse a cair em benefício de estudantes de grupos que não sofrem discriminação. Daflon et al (2013) ainda coloca que a comunidade universitária parece se sensibilizar mais pela questão da pobreza do que pela questão da desigualdade racial, o que acaba levando à opção por esse tipo de política.

O modelo de política de cotas raciais brasileiro é parecido com o modelo adotado pela Índia que, ao adotar o critério racial, permite a admissão de membros de grupos discriminados, sendo mais eficaz do que o modelo americano, por exemplo, que é baseado no critério social, para diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior (DAFLON et al, 2013).

De acordo com Ferreira (2019), o mito da democracia racial, conceito baseado na existência de uma convivência harmoniosa e em uma suposta condição de igualdade entre raças no Brasil, que, acaba tendo a finalidade de mascarar a existência do preconceito racial, dificultando a aceitação das cotas no Brasil. Em contrapartida a esse pensamento, tem-se o argumento de Moura e Tamboril (2018) que dizem que a determinação das condições de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo é o produto não somente da posição socioeconômica, mas também do seu pertencimento étnico-racial:

A posição socioeconômica e o pertencimento étnico-racial são aspectos historicamente determinantes no Brasil ao acesso a condições efetivas de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo e de possibilidades de participação social paritária entre os diversos grupos (MOURA E TAMBORIL, 2018, p. 593).

Ao falar que o pertencimento étnico-racial no Brasil, para além da posição econômica, também é um fator determinante para o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, tem-se a fala de Bayma (2012) que diz que não há como ignorar o binômio raça e pobreza e que a raça não deve ser tratada como uma variável autônoma.

Reconhece-se que os negros enfrentam problemas de exclusão em várias esferas sociais e ainda que não se deseje reduzir a questão racial a aspectos econômicos, os estudos de Schwartzman (2007) expõem a interligação da problemática racial questão econômica, desmerecendo enfoques que tratam a raça como variável autônoma e independente. Apontam, portanto, que não há como ignorar o binômio raça e pobreza, sob o risco de se adotar políticas afirmativas inadequadas (BAYMA, 2012, p. 337).

Bayma (2012) cita quatro fundamentos que justificam a adoção de políticas afirmativas: justiça compensatória, justiça distributiva, promoção do pluralismo e fortalecimento da identidade e da autoestima do grupo favorecido. A justiça compensatória seria uma compensação feita ao indivíduo negro devido às injustiças sofridas no passado e ainda

existentes no presente. A justiça distributiva visa à uma distribuição mais igualitária dos bens socialmente relevantes com vistas à promoção da igualdade. A promoção do pluralismo consiste na valorização e integração social das diversas culturas, que acabam sendo marginalizadas, fortalecendo a autoestima e as diversas identidades que compõem nossa sociedade.

Para Felicetti e Morosini (2009) equidade é dar acesso, ao ensino superior, aos grupos diversificados de alunos, e também criar condições para que permaneçam e concluam o ensino com qualidade. Os autores entendem que a equidade de acesso implica competição justa, isto é, requer que os alunos tenham as mesmas condições de competir. Para tanto, mister se faz que os níveis anteriores de ensino sejam oferecidos com qualidade, e para todos. Eles acrescentam o conceito de equidade de progresso e resultado no ensino superior, relacionando-o com medidas de acompanhamento para os estudantes que têm mais dificuldade, em virtude, por exemplo, da origem socioeconômica (BAYMA, 2012, p. 339).

Acredita-se que promovendo condições iguais de acesso à educação, ocorrerá a igualdade social. Porém, o maior acesso à níveis superiores de educação por si só é incapaz de acabar com os efeitos da discriminação social enraizada em nossa sociedade, como é confirmado pela pesquisa do IBGE citada anteriormente. Munanga (2019) fala sobre a necessidade de mudança no sistema econômico, citado por alguns estudiosos, onde em um modelo socialista, pessoas brancas e negras participassem de forma igualitária:

Raça e classe se tornam, então, duas variáveis da mesma realidade de exploração, na estrutura de uma sociedade de classe. Em nome dessa dialética entre raça e classe, alguns estudiosos de formação marxista pensavam que a solução definitiva da questão racista no Brasil só viria com a transformação da atual estrutura capitalista e uma estrutura socialista mais igualitária. Ou seja, numa sociedade sem classes sociais, em que negros e brancos podem igualmente participar das decisões políticas e da distribuição do produto econômico (MUNANGA, 2019, p. 17).

Em estudo realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA) foram identificadas algumas dificuldades enfrentadas por estudantes cotistas no ambiente acadêmico, entre elas a imagem de não merecedores/as da vaga (pois segundo estudantes não cotistas haveriam pessoas melhor preparadas para ocupá-las), a dificuldade de acesso à bens culturais, como livros, computador e internet, e também em conciliar a rotina acadêmica com a rotina de trabalho, onde vê-se a importância dos programas de permanência, extensão e assistência estudantil, que serão abordados a seguir.

#### 4. POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

Segundo Costa (2009) Políticas de permanência estudantil são políticas voltadas a destinar recursos para que estudantes em condições sociais desfavoráveis tenham condições de concluir seus estudos de maneira eficaz. Não se limitando apenas à disponibilização de auxílio financeiro, as políticas de permanência estudantil também se caracterizam pelo apoio psicológico e pedagógico, a flexibilização dos cursos para que os estudantes possam trabalhar e estudar, a criação de grupos de apoio e a promoção de debates sobre raça e discriminação bem como propiciar preparo aos profissionais que atuarão com esses estudantes.

Para implementar Políticas de Assistência Estudantil, é possível utilizar de conceitos aplicados ao campo da assistência social, que segundo Lockmann (2013) é um campo que opera com a inclusão social. A autora fala sobre dois movimentos que auxiliam no entendimento de como se dá a atuação do poder através dessas políticas: o conceito de inteligibilidade e o de operacionalidade. O primeiro trata do conhecimento estatístico voltado a fornecer informações sobre os mais diversos aspectos populacionais gerando conhecimentos que servirão de base para a atuação governamental, no caso em questão, indicadores que mostram a dificuldade que estudantes de classes sociais menos favorecidas encontram para permanecerem no ensino superior. O segundo trata da colocação em prática de ações que visem a solucionar problemas populacionais identificados através da inteligibilidade. Ela fala que é através dessas análises que são adotadas estratégias para governar a população e o indivíduo. Percebe-se que é através do conhecimento estatístico e da identificação de um problema, no caso as desigualdades educacionais, que o governo orienta políticas públicas visando a promover uma maior igualdade de condições de acesso e permanência estudantil.

Andrade et al (2017) coloca que a assistência estudantil visa a diminuir a evasão e trancamento do curso, proporcionando as condições necessárias para que o/a estudante consiga concluir seus estudos. Ele aponta que a evasão está relacionada a fatores de ordem contextual, psicológica e pedagógica, como a falta de identificação com o curso, decepção com as possibilidades do mercado de trabalho, decepção com o próprio curso ou com a instituição de ensino, dificuldades materiais para a permanência, pedagógicas devido ao baixo preparo escolar anterior à entrada na universidade, falta de didática e ou engajamento dos/as docentes, falta de apoio familiar ou dificuldades de convívio com seus/suas colegas e/ou professores e professoras. Ela conclui que a decisão de permanência em um determinado curso é um processo multideterminado e longitudinal, sendo influenciado por fatores relacionais, pessoais, contextuais e acadêmicos.

A análise de como se dá a implementação das Políticas de Permanência Estudantil nas instituições, bem como o apontamento de possíveis falhas e necessidades de correções são de extrema importância pois, para além da implementação das políticas é necessário que se faça um acompanhamento dos seus resultados buscando que se aproximem do que é esperado.

#### **4.1. Um breve retrospecto sobre a universidade brasileira**

Santos (2009) fala que para as famílias mais abastadas a entrada na universidade é algo certo, um destino altamente provável, enquanto que para as famílias menos abastadas, que geralmente são negras, a entrada na universidade é vista como um feito, devido a não ser algo presente em seu imaginário, sendo visto como algo distante, pouco provável. Complemento este pensamento colocando que esse distanciamento não é somente fruto do imaginário, mas também algo realmente existente desde a constituição do ensino superior brasileiro na década de 30, algo que nunca foi pensado para ser um ambiente acessível e democrático, mas sim como fruto do anseio das elites para atender à demanda dos seus filhos e filhas por uma educação de nível superior dentro do país.

Quando da criação das primeiras universidades públicas no Brasil, a população negra já gozava há várias e várias décadas da exclusão acarretada pela imigração europeia que veio para servir de mão-de-obra assalariada e promover um embranquecimento da população, enquanto que a população negra foi relegada a posição de marginalidade social. Como coloca Carvalho (2002) a população negra foi excluída antes mesmo de poder competir com a população branca.

As universidades se consolidaram no Brasil após o grande deslocamento racial provocado pela chegada dos imigrantes europeus, entre 1870 e 1920, num total de 3.400.000 de pessoas. Os negros foram excluídos tão intensamente do mercado de trabalho que, já em 1901, 90% dos operários industriais em São Paulo eram imigrantes. (...). Isso significa que as universidades públicas (tais como as do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Paraná e do Rio Grande do Sul) forma consolidadas nos anos 30 pela primeira geração de brancos imigrantes que havia ascendido socialmente, através da industrialização racialmente estratificada. Ou seja, primeiro os negros foram retirados dos espaços econômicos que conduziam à ascensão social; depois apareceram as universidades públicas como instituições a cujo ingresso eles já não podiam aspirar porque haviam sido eliminados antes como potenciais competidores dos brancos (CARVALHO, 2002, p. 63).

O autor ainda fala sobre a expansão das universidades no século XX, que ocorreu sem que fosse tomada nenhuma medida para corrigir a exclusão que era característica marcante desde os tempos de sua criação. Sendo um ambiente criado pelas e para as elites, a universidade

brasileira serve como instrumento de reprodução das hierarquias sociais. Santos (2009) coloca que o indivíduo negro ao entrar na universidade sofre com uma dupla condição fragilizadora: a de irrelevância e a de carência. A condição de irrelevância se vincula ao fato de que os conhecimentos adquiridos até o vestibular perdem a sua importância dado o “caráter rarefeito do código acadêmico”, contrário à vulgaridade do mundo ao qual a pessoa negra e pobre pertence. Já a condição de carência refere-se à falta de capital cultural incorporado, como habilidades linguísticas, o gosto e outros fatores que são ligados à cultura dita legítima. Para Bourdieu (2007), existem exigências implícitas que as instituições não incluem em seus estatutos, mas que são requisitos para a obtenção de determinados diplomas; por exemplo o modo de vestir, de falar, de se posicionar entre outros. O capital cultural incorporado de gerações anteriores permite um avanço a quem nasce em famílias abastadas, pois já cresce em um ambiente propício e não necessita do trabalho de desculturação e correção das maneiras tidas como impróprias. Ele fala sobre o fato de a competência cultural ser definida pelas suas condições de aquisição, servindo como uma marca de origem, onde mesmo aqueles que se esforçam para adquiri-la acabam não conseguindo, obtendo apenas um “verniz” cultural devido ao aprendizado tardio, racionalizado e acelerado.

Santos (2009) contrapõe o argumento de que as condições de irrelevância e carência são fatores ligados à classe social, e não ao pertencimento racial, ao dizer que a situação das pessoas negras na academia é muito mais difícil, pois ela é um espaço que se vê branco e que foi constituído de acordo com o padrão europeu. A pessoa negra na academia sofre com o *stress* de classe somado ao *stress* racial pois, além de sofrer as mazelas da pobreza, ainda tem de conviver com uma estrutura racial desfavorável dentro da universidade, o que lhe causa muito mais sofrimento do que se fosse somente pobre. A autora ainda compara a universidade ao conceito de “campo” de Pierre Bourdieu, que sendo um espaço de posições sociais que produz e classifica, dita quais saberes e posturas são válidas e quais não são, e onde há uma constante articulação para a manutenção das hierarquias. Cabe salientar que as minorias, devido ao passado histórico do Brasil e por não terem feito parte da constituição das instituições, estão sempre em uma posição de inferioridade e deslegitimação quanto aos seus saberes e vivências, sendo sempre colocadas em uma posição de subalternidade.

#### **4.2. Um breve histórico da Permanência Estudantil no Brasil**

Podendo também ser entendida como assistência estudantil, as políticas de permanência estudantil no Brasil podem ser analisadas em duas etapas. A primeira delas teve o seu início na

década de 30, com a criação da Casa do Estudante do Brasil, e terminando em meados da década de 80 e a segunda fase tendo seu início a partir da Constituição de 1988 e permanecendo até os dias atuais. Irei me ater na análise de alguns dos marcos históricos da segunda etapa tendo em vista que é o que vem de encontro com o período de que trata este trabalho.

Segundo Cruz (2018), o início da segunda etapa da assistência estudantil no Brasil é marcado pela luta dos movimentos sociais que reivindicavam o fim do regime militar e a promulgação de uma nova constituição. Com o fim da ditadura, a democratização da educação, o acesso e a permanência de estudantes de classes sociais menos favorecidas ao ensino público de nível superior passou a ser uma das pautas desses movimentos.

Um dos grandes marcos para a afirmação da necessidade da implementação das políticas de permanência estudantil foi a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis - FONAPRACE, que tem por objetivos: Formular políticas e diretrizes básicas que permitam a articulação e o fornecimento das ações comuns na área de assuntos comunitários e estudantis, em nível regional e nacional; assessorar permanentemente a Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior); participar ativamente na defesa da educação pública, gratuita, com qualidade acadêmica e científica, e comprometida com a sociedade que a mantém; promover e apoiar estudos e pesquisas na área de sua competência, realizar congressos, conferências, seminários e eventos assemelhados.

O FONAPRACE atua conjuntamente com a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – Andifes, que “é a representante oficial das universidades federais na interlocução com o governo federal, com as associações de professores, de técnico-administrativos, de estudantes e com a sociedade em geral<sup>1</sup>” (Andifes, 2020)

A constituição Federal de 1988 determinou em seu artigo 205 que a educação para além de ser um direito de todos e todas, seria destinada à todas as classes sociais, sem distinção, seria responsabilidade da família e a sua promoção seria dever do Estado. A assistência estudantil foi determinada apenas para o nível básico de educação, não havendo nenhuma determinação para o nível superior de ensino.

Entre os anos de 1995 e 1997 e 2003 e 2004 o FONAPRACE realizou a pesquisa intitulada Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES (Instituições Federais) Brasileiras e II Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/institucional/andifes/>>. Acesso em 06/10/2021

Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras, onde, nos dois momentos, segundo Cruz (2018) foi reafirmada a necessidade da efetivação da assistência estudantil para que estudantes em situação de vulnerabilidade econômica pudessem permanecer, com qualidade, no ensino público superior.

Em 1996, a Lei de diretrizes e Bases da Educação – LDB também se voltou apenas para a promoção da assistência estudantil para a educação básica. Segundo Cruz (2018), nesse período o FONAPROCE tinha como prioridade sistematizar uma proposta de assistência para o ensino superior.

Em 2001 a assistência estudantil foi incluída no Plano Nacional de Educação, PNE (Lei n. ° 10.172). Conforme Assis apud Cruz (2018, p. 23) “a inclusão da assistência estudantil no PNE contribuiu para que os problemas relativos ao acesso e permanência no ensino superior entrassem para a agenda governamental e se tornassem alvo de políticas públicas”.

Os dados das pesquisas realizadas pelo FONAPROCE (Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES Brasileiras I e II) serviram como embasamento para a elaboração da minuta do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), plano esse que estabeleceu diretrizes para a definição de programas e projetos de assistência estudantil.

Em 2006 ocorreu a reforma do ensino superior no qual o governo, entre outras medidas, determinou o investimento de 9% do valor da verba de custeio para a assistência estudantil. Em 2007 foi instituído o REUNI que, como dito anteriormente, entre as suas diretrizes determinava que fosse realizada a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil. No mesmo ano foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil através de portaria do Ministério da Educação, o que em 2010 foi transformado no Decreto Presidencial n. ° 7.234/2010. O PNAES tem entre seus objetivos a promoção da inclusão, através de ações nas áreas de moradia, alimentação, transporte entre outros e a sua aplicação, acompanhamento e avaliação são de responsabilidade das instituições de ensino.

O PNAES objetiva promover a inclusão social, democratizar as condições de permanência dos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e reduzir as taxas de retenção e evasão. Segundo o Decreto 7.234/2010, as áreas de atuação, para isso, são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (ANDRADE et al, 2017, p. 513).

Segundo o PNAES as instituições universitárias possuem autonomia para aplicarem os recursos de acordo com as suas necessidades específicas. O Programa objetiva promover a inclusão social, democratizar as condições de permanência de estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e reduzir as taxas de retenção e evasão. Segundo o Decreto n.º 7.234/2010, as áreas de atuação, para isso, são: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

#### **4.3. Tipos de permanência estudantil**

A permanência estudantil pode ser dividida em dois tipos: permanência material e permanência simbólica. A permanência material se refere a todos os itens que compõem a produção da vida material e às suas condições essenciais de existência: alimentação, transporte, moradia, livros, materiais de estudo entre outros. Já a permanência simbólica está relacionada às classificações sociais e às diferenças de tratamento as quais estão sujeitos. Santos (2009) fala sobre a identificação com o grupo como um dos aspectos da permanência simbólica: (...) entendemos por condições simbólicas a possibilidade que os indivíduos têm de identificar-se com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele (SANTOS, 2009, p, 71). A autora fala ainda do estigma como ferramenta para afixação de um rótulo de inferioridade em estudantes negros/as como uma tática de poder para a manutenção da hierarquia social no ambiente acadêmico. Esse poder é exercido pelas pessoas para quem a universidade brasileira foi criada, e contra aqueles e aquelas que não se encaixam nos requisitos implícitos que a academia exige. Esse rótulo de inferioridade, conjuga-se para além da questão racial com o fato dos/as estudantes negros e negras serem cotistas, vistos como não merecedores/as das vagas que ocupam na universidade, tidos como sujeitos que tiraram a vaga de alguém que teria mérito em ocupá-la.

Santos (2009) faz uma análise da permanência de acordo com três aspectos: Permanência enquanto duração (tempo), Simultaneidade na permanência e Sucessão ou Pós permanência. O primeiro aspecto se refere ao tempo de vivência no curso. Estudantes que podem contar com algum tipo de bolsa ou auxílio financeiro conseguem vivenciar melhor a experiência da universidade, enquanto que estudantes que não possuem nenhum tipo de amparo e necessitam trabalhar para se manter durante o período em que cursam a graduação acabam tendo pouca participação na vida acadêmica. A autora coloca que estudantes que conseguem

vivenciar plenamente a vida acadêmica tem uma transformação muito mais impactante. O segundo aspecto se refere à transformação que o ingresso de estudantes de classes menos favorecidas impacta na forma como demais jovens na mesma situação enxergam as suas possibilidades, é algo que repercute na sua comunidade. Essas pessoas veem no jovem que adentrou na universidade um caminho possível para si. O terceiro aspecto se refere aos possíveis frutos de uma permanência qualificada, onde ao ter vivido uma experiência plena na graduação, esses estudantes almejam o ingresso em uma pós-graduação.

Estudantes que para além da graduação necessitam trabalhar em áreas que não são relacionadas com a sua área de estudo acabam por terem a sua permanência simbólica prejudicada pois não conseguem se envolver em todas as atividades acadêmicas propostas e muitas vezes não possuem o tempo disponível necessário para os estudos da forma como deveriam ter. Já aqueles e aquelas que pelo menos trabalham, seja em monitoria, estágios ou iniciação científica na área de seus estudos acabam tendo a oportunidade de terem um maior contato com o universo acadêmico, acessando tecnologias e enriquecendo seu histórico escolar, o que não é a realidade da maioria das pessoas que estudam e necessitam trabalhar para se manter.

A autora se refere à universidade como um espaço de posições sociais onde, onde um bem é produzido, consumido e classificado (o conhecimento) e onde os indivíduos lutam pelo controle dessa produção, especialmente pelo direito de classificarem e hierarquizarem o que lá é produzido.

#### **4.4. Alguns estudos sobre a Permanência Estudantil no Brasil**

Oliveira (2014) em trabalho realizado na UNB fala sobre a importância da construção e afirmação de uma identidade negra dentro do ambiente acadêmico, para que estudantes cotistas raciais tenham onde encontrar apoio e identificação para as dificuldades encontradas no seu dia-a-dia:

Esses programas se fazem importante não apenas para dar um suporte financeiro ou intelectual a esses alunos, mas também para construção e afirmação de uma identidade negra e seu reconhecimento dentro da universidade, valorizando a sua cultura, respeitando as diferenças, considerando a diversidade e assim, ressignificando as universidades onde a política de cotas raciais fora implementada (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

A autora ainda traz a experiência do programa criado na universidade chamado Afroatitude, onde ocorrem reuniões e discussões sobre a temática racial e situações vividas por estudantes dentro do ambiente acadêmico (geralmente sobre ocorrências de discriminação

racial e preconceito) e onde também são concedidas 50 bolsas de pesquisa, ensino e extensão, voltadas à temática racial. Dessa forma, além de auxiliar na permanência material, o grupo ainda promove a discussão, produção científica sobre a temática racial e a inclusão através da identificação e apoio promovidos pelo próprio grupo.

O programa Afroatitude, então, em sua essência, se pretende não tão somente a permanência dos alunos cotistas na universidade, mas cumpre papel importante nesse sentido, dando um suporte para a permanência desses alunos na universidade, financeiramente falando, e discute questões que se aproximam de suas realidades, como negros que, apesar de se encontrarem em um ambiente universitário, ainda sofrem discriminação devido à cor da pele, sua cultura e identidade (OLIVEIRA, 2014, p. 34).

Janoário (2013) ao analisar o processo de implementação da política de cotas raciais na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), através da entrevista com a gestão da universidade, concluiu que a instituição desconhece quem são seus/suas estudantes cotistas e quais as suas necessidades. Em um trecho da entrevista do gestor identificado como Gestor 2, ele cita as formas como se dá a exclusão de estudantes cotistas por parte da instituição, assumindo que não basta apenas incluir, pois a universidade possui seus mecanismos próprios de exclusão:

Não se tem uma política de informações, dados sobre os alunos na instituição. Se existe, ninguém sabe. (...) Acredito que a questão da permanência do estudante em determinados cursos vai além da questão financeira, há um universo simbólico dessa permanência que não é conhecido por nós ainda. (...) Quando se fala de assistência estudantil, não significa somente dar o acesso, e sim a contribuição para assistência desse aluno, pois universidade possui mecanismos de exclusão desse aluno. Não se percebe isso de uma forma muito evidente e objetiva, mas os mecanismos de exclusão são gradativos, quando esta instituição não dá o apoio pedagógico, quando o aluno tem que trabalhar para se manter no curso e a universidade não apresenta cursos com horários flexíveis para que o aluno possa estudar e trabalhar (JANOÁRIO, 2013, p. 110).

Ao inserir estudantes cotistas raciais em um ambiente até então elitizado e ignorar suas particularidades e necessidades, acaba-se por se fazer a sua exclusão. Janoário (2013) fala sobre a invisibilidade dada a estudantes cotistas raciais, a não identificação cultural e o enaltecimento do mérito como motivadores para o sentimento de isolamento e para a sensação de não-pertencimento àquele ambiente.

Em um ambiente universitário onde não se valoriza a negritude, onde o(a) negro(a) é conduzido à invisibilidade, abre-se um campo de isolamento e vulnerabilidade. É, de fato, um espaço que atribui ao(à) negro(a) a impressão de insegurança, de suspeição, de dúvida, de não-acolhimento, de não-pertencimento, de estar fora de lugar. Portanto, estar diante de uma cultura institucional, majoritariamente branca, reforçada por meios de comunicação racistas, por uma literatura que não contempla a cultura afrodescendente, por um discurso que enaltece o princípio do mérito e renega o grave quadro de desigualdade racial, é o mesmo que estar inserido em um

contexto deslegitimador da própria História, numa espécie de cultura do esquecimento, na qual a memória sozinha não tem nenhum significado (JANOÁRIO, 2013, p. 113).

Leite (2009) coloca que existem para além da exclusão financeira, “(...) outras configurações de exclusão como de ordem subjetiva, física e mental” (2009, p. 64), e que se convencionou a relacionar os termos incluído e excluído de forma perversa em nossa sociedade.

Oliveira (2018), ao analisar o acesso de estudantes negros e negras na Universidade Federal de São Paulo (USP), traz que o objetivo das ações afirmativas é combater o racismo e os seus efeitos de ordem psicológica, porém da forma como são implementadas, além de não atingirem seus objetivos, acabam por se tornar algo doloroso dada as dificuldades da permanência estudantil:

(...) no sistema vigente, o acesso à educação superior além de não representar, necessariamente, uma possibilidade de mobilidade social ascendente, pode ainda ser algo doloroso, ante as dificuldades múltiplas, relacionadas à permanência dos (as) estudantes (OLIVEIRA, 2018, p. 139).

O autor traz o relato de estudantes no qual fica explícito o preconceito sofrido dentro da universidade e que é atribuído ao ambiente institucional como um todo.

A faculdade não é um espaço acolhedor ela acaba te soterrando. Por isso muitos largam (...) não adianta você colocar essas pessoas dentro da universidade e sim, e deixar lá, ao léu (...) isso mexe com a sua cabeça, a universidade é um lugar que mexe com a cabeça das pessoas (...) o número de suicídios que a gente tem dos alunos negros da universidade, na UNIFESP Guarulhos (...) eu tenho amigos que abandonaram, eu tenho amigos que sequer tentaram entrar. Por medo (Nyasha) (OLIVEIRA, 2018, p. 36).

Oliveira (2018) fala que é preciso que ocorram mudanças de cultura e de convivência e que se estabeleçam metas de médio e longo prazo para as políticas de promoção de equidade e justiça social, e que se faça o acompanhamento dos seus resultados.

Azevedo (2019) concluiu ao investigar as mudanças institucionais que ocorreram na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) após a implementação das cotas raciais, as cotas por si só não possuem o poder de resolver o problema do acesso e permanência de estudantes negros e negras nas universidades, elas representam sim um grande marco, porém é necessária a promoção do debate racial e de outras políticas a fim de realmente proporcionar o acesso desses/as estudantes ao ensino superior:

Mas, além das cotas, a universidade precisa continuar sendo tensionada em torno do debate racial e de outras políticas antirracistas, pois acreditamos que as cotas não podem ser o fim em si mesmo. Há barreiras históricas e novos desafios ao acesso e à permanência do povo negro no ensino superior que as cotas não podem resolver sozinhas, tomadas isoladamente, embora elas sejam fundamentais como elemento impulsionador deste processo (AZEVEDO, 2019, p. 129).

A autora fala que somente permitindo o acesso de estudantes negros e negras não se está fazendo inclusão devido a inexistência de um preparo, uma transformação da instituição para atender essas pessoas, o que dá a entender que devido a ter sido alvo de uma política pública, essas pessoas devem demonstrar merecimento através da superação de toda dificuldade que encontrarem no percurso.

Não há uma preocupação sobre como a universidade se transforma para atender acadêmica, política e pedagogicamente a alunos oriundos de uma educação de base precarizada e de uma realidade sócio-racial desigual, como se o ingresso de alunos negros e pauperizados fosse uma benesse à qual, apenas por mérito individual, eles precisam corresponder para merecer, e não um direito social universal (AZEVEDO, 2019, p. 131)

Nestes exemplos pode-se vislumbrar um total despreparo e descaso com estudantes cotistas raciais. A efetivação da inclusão das pessoas negras no ensino superior deve ser feita de forma universal, devendo ser pensada tanto em aspectos financeiros quanto psicológicos e estruturais. O despreparo profissional das pessoas que atuam nas universidades e o desconhecimento do perfil estudantil também é preocupante, pois mostra que as instituições ocupam as vagas reservadas, mas desconhecem quem são os sujeitos alcançados pela política, não realizam nenhum tipo de acompanhamento com essas pessoas tampouco promovem ações antirracistas dentro de seus espaços. A pessoa negra é incluída, porém excluída ao não se sentir pertencente ao ambiente elitizado da academia. Munanga (2002), fala que

(...) a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas, sim, o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto se buscam outros caminhos (MUNANGA, 2002, p.58).

#### **4.5. A política de Permanência Estudantil da FURG**

Ao questionar por e-mail a Coordenação de Ações Afirmativas, Inclusão e Diversidades -CAID/FURG, sobre quais ações e projetos com vistas à promoção de um ambiente acadêmico mais igualitário já implementaram ou pretendem implementar na universidade, a resposta foi de que estariam mapeando essas ações a fim de ampliá-las para outros setores da universidade,

e que só após esse levantamento e análise iriam promover o debate e ampliação para toda a universidade<sup>2</sup>.

As políticas assistenciais na FURG, de acordo com a sua estrutura organizacional, ficam à cargo da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), que, segundo consta em sua página na internet<sup>3</sup>, tem por finalidade:

(...) auxiliar no acesso e na permanência de estudantes, em condições de vulnerabilidade socioeconômica, na Universidade, contribuindo na sua formação profissional e humana, por meio de ações voltadas para redução da evasão, a inclusão social, a formação ampliada, a produção de conhecimentos, a melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida (PRAE FURG, 2020).

No subprograma de assistência básica são oferecidos os benefícios de alimentação, moradia, transporte, pré-escola e auxílio permanência. Através da comunicação por e-mail com a PRAE, foi informado que durante o processo seletivo ocorrem ações que visam a análise socioeconômica dos candidatos e candidatas e que as normativas e editais referentes aos benefícios são publicados na página da PRAE na internet.

Excetuando o benefício da alimentação com subsídio universal, onde estudantes da instituição recebem um desconto para fazer as refeições no Restaurante Universitário – RU, todos os demais benefícios necessitam de comprovação da vulnerabilidade econômica, frequência de no mínimo de 75%, coeficiente de rendimento igual ou maior que 5 e matrícula ativa em pelo menos 15 créditos (exceto para formandos e formandas).

A universidade ainda oferta bolsas de iniciação científico (em projetos de ensino, pesquisa, extensão, cultura, desenvolvimento científico e tecnológico), bolsas de monitoria, bolsas do Programa de Apoio aos Estudantes com Necessidades Específicas (PAENE) que tem por objetivo promover o acompanhamento de estudantes deficientes ou com necessidades especiais e o Programa Bolsa Permanência - PBP MEC que concede auxílio financeiro à estudantes em situação de vulnerabilidade, indígenas e quilombolas. A PRAE ainda informou que é garantido a estudantes indígenas e quilombolas o acesso à Casa do Estudante Universitário, à alimentação no RU, auxílio transporte e auxílio infância para estudantes com filhos. Além disso, a FURG ainda proporciona atividades de esporte e lazer e visitas aos principais pontos turísticos da cidade, a fim de promover a integração, e também são disponibilizados docentes que atuam como tutores/as e bolsistas de apoio pedagógico, que acompanham e auxiliam na organização dos estudos e utilização dos espaços da instituição.

---

<sup>2</sup> O CAID respondeu ao e-mail no dia 25/02/2021.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://prae.furg.br/pr%C3%B3-reitoria/miss%C3%A3o.html>>. Acesso em 06/10/2021.

Para além dos auxílios financeiros, a FURG oferta atendimento psicológico, pedagógico, odontológico, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e atividades artísticas, culturais e desportivas.

Em sua página na internet a FURG<sup>4</sup> coloca que possui um programa intitulado Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico do Estudante onde atua em três frentes de ação: Linha afirmativa, Linha mediadora e Linha de formação ampliada. Na Linha afirmativa constam os seguintes objetivos:

Buscar promover equidade material e a neutralização dos efeitos de qualquer forma de discriminação, inclusive as de fundo cultural e estrutural, enraizadas na sociedade. Essas ações visam a promoção da igualdade de oportunidades para todos que acessam a universidade (FURG, 2020).

No site em questão não há nenhuma informação complementar de quais ações a instituição põem em prática para alcançar tais objetivos, exceto no que se refere à equidade material, conforme já exposto em parágrafo anterior, mas entendo que da forma como está colocado seja um objetivo muito ambicioso. Na Linha mediadora a universidade coloca que:

Promove e articula junto às unidades acadêmicas um conjunto de ações que proporcionarão ao estudante o reencontro com os conteúdos escolares da Educação Básica (biologia, química, física, português e matemática), entendendo que esses saberes são pressupostos iniciais e fundamentais aos conhecimentos que serão construídos e/ou produzidos no Ensino Superior (FURG, 2020).

No site institucional não há nenhuma informação sobre a participação discente na escolha ou solicitação de formações complementares que julguem necessárias para o seu bom desempenho acadêmico. Entendo que seja necessário ouvir os pleitos estudantis para que sejam formuladas as ações que irão lhes atender. Na Linha de formação ampliada encontramos editais que informam sobre o fornecimento de auxílio inclusão digital e é informado o *link* para as inscrições em editais de cursos de línguas estrangeiras entre outros. Abaixo consta a descrição da ação da Linha de formação ampliada:

Articula propostas para oportunizar aos estudantes a formação complementar universitária e profissional, desenvolvendo ações como a inclusão digital, a aprendizagem de línguas estrangeiras, dentre outras. Além disso, o Programa de Acompanhamento e Apoio Pedagógico ao Estudante coloca à disposição dos estudantes uma equipe multiprofissional formada por pedagogos, intérpretes de libras, assistente social, técnico em assuntos educacionais e psicólogo (FURG, 2020).

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.furg.br/programas-de-assistencia-estudantil>>. Acesso em 06/10/2021.

Ao analisar a política de permanência estudantil da FURG percebi um engajamento da instituição no que tange à permanência material, porém a permanência simbólica não faz parte do programa institucional, o que evidencia que é necessário incluir tal aspecto para efetivar a permanência de grupos historicamente oprimidos e excluídos. Conforme colocado por Caetano (2017), apenas o ingresso de estudantes cotistas não causa uma reflexão sobre os princípios que regem o currículo das instituições, sendo necessária a reflexão e a tomada de posição por parte das instituições para a implementação de ações que visem também a permanência simbólica dessas pessoas.

(...) uma das melhores formas de corrigir esse problema seria aumentar as chances de ingresso desses sujeitos nas universidades, via ações afirmativas. Entretanto, esse tipo de ingresso não representa a reforma ou a reflexão sobre as formas e princípios eurocentrados da formação curricular liberal (CAETANO, 2017, p. 99).

Andrade et al (2017) problematiza a visão que se tem de que a assistência estudantil é apenas a promoção de condições materiais para a sobrevivência. Ela fala que deve-se fortalecer as políticas já implementadas, buscar investir na capacitação dos servidores e servidoras das instituições de ensino superior e ampliar as pesquisas sobre esse tema visando o preenchimento de possíveis lacunas deixadas.

## 5. ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES

Neste capítulo serão apresentados conceitos que foram elaborados a partir dos temas recorrentes nas falas dos entrevistados e entrevistadas. A construção teórica que proponho auxiliará, portanto, a compreender o sentido apontado pelos respondentes em suas observações, posturas, falas e etc. Em vários momentos será utilizada a analogia entre conceitos relacionados a classes mais pobres e conceitos propriamente relativos à população negra. Isso se dará devido à maior parte da população pobre do nosso país ser negra. Gonzalez e Hasenbalg (1982) abordam essa questão ao colocarem que a raça como critério de hierarquização social, serve como ferramenta para a reprodução das classes sociais, o que no nosso país acaba relegando grande parte da população negra à pobreza.

A raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar como um dos critérios mais importantes na distribuição das pessoas na hierarquia social. Em outras palavras, a raça se relaciona fundamentalmente com um dos aspectos da reprodução das classes sociais, isto é, a distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes e dimensões distributivas da estratificação social (Gonzalez e Hasenbalg, p. 89, 1982).

Carneiro (2011) em seu artigo intitulado “Pobreza tem cor no Brasil”, cita estudo realizado pelo economista Marcelo Paixão, apresentado no II Foro Global sobre Desenvolvimento Humano, realizado no ano de 2000 no Rio de Janeiro. No estudo, o economista concluiu que a desigualdade racial no Brasil é de tal monta que considerando apenas o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) da população branca, o país subiria 26 degraus na lista da ONU, saindo da posição 74º para a 48º. A autora conclui que

Nenhuma informação produzida até agora sobre as desigualdades raciais apresenta, com tanta contundência, o grau de aparação social no Brasil, que chega a configurar a existência de dois países (...) (CARNEIRO, 2011, p. 58).

Rosemberg (2017) afirma que o racismo brasileiro opera através de dois planos: o plano material e o simbólico, o que justifica as desigualdades existentes entre pessoas brancas e negras.

Ou seja, adoto a concepção de que o racismo brasileiro opera simultaneamente nos planos material e simbólico. No plano simbólico, vivemos em uma sociedade que produz e se sustenta em uma ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive dos negros (...) No plano material, negros (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancos, recursos sustentados por políticas públicas, o que se deve à história da colonização e da

escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos (ROSEMBERG, 2017, p. 130).

Optei por sistematizar os conceitos considerando não uma hierarquia, mas sim uma ordem que possibilite uma melhor compreensão de conceitos que, quando possível, se relacionem. Ressalto que os conceitos apresentados pelos e pelas respondentes não são elaborados num nível teórico, cabendo a mim tal sistematização. A partir de suas narrativas contextuais e empregando exemplos, organizei o presente capítulo de modo a dar conta do conhecimento implícito em suas falas.

### **Diplomas desvalorizados**

Pierre Bourdieu (2007) fala sobre o valor de um diploma ser ligado à sua raridade. Para a conservação das suas vantagens, as frações da classe dominante consideram a restrição de acesso a alguns ramos do ensino superior como uma forma de controlar o valor da força de trabalho, fixá-la, desvalorizá-la e contê-la. O sociólogo coloca que o estado atual de exclusão das grandes massas se dá não no acesso aos níveis de ensino, mas de outras formas, através da repetência, relegação aos ramos de ensino de segunda ordem ou ainda na outorga de diplomas desvalorizados.

Dentre as formas de restrição para o acesso à alguns ramos do ensino, Bourdieu (2007) cita a existência de exigências implícitas que as instituições não incluem em seus estatutos, mas que são requisitos para a obtenção de determinados diplomas (exemplos: modo de vestir, falar, se posicionar, conhecimentos prévios como idiomas e etc.)

O autor diz que com a entrada de mais pessoas no ensino superior, aquelas pessoas que já tinham por garantida a sua reprodução, tiveram que lançar mão de mais investimentos para manter a raridade de seus diplomas. Como o crescimento dos postos de trabalho se dá em menor velocidade que a da oferta de diplomas, acaba fazendo com que as pessoas diplomadas tenham que aceitar posições que não eram as que esperavam (cargos para não-diplomadas e, invariavelmente, com menor remuneração). Quem acaba sendo mais prejudicado é a pessoa não-diplomada. Assim, em um mercado de diplomas inflacionado, o valor do diploma depende do capital econômico e social da pessoa que o detém. A fim de evitar a desvalorização, segundo o autor, deve-se buscar ramos de ensino ou carreiras de futuro. Quem ganha com a inflação dos diplomas é a pessoa detentora do cargo, que contrata uma pessoa formada por um preço mais barato. Quem menos sofre os efeitos da desvalorização são os filhos e filhas da burguesia que

ainda podem contar com o efeito da cooptação ou se dirigir para profissões antigas mais indeterminadas ou para novas profissões. Bourdieu diz que as pessoas relegadas contribuem para a sua própria rejeição atribuindo valores aos seus diplomas desvalorizados, superestimando os ramos de ensino escolhidos e atribuindo possibilidades que lhes são recusadas; não aceitando a sua verdadeira posição.

Segundo Bourdieu (2007), as pessoas bem-nascidas aprendem a escolher certo, enquanto as desprovidas não sabem escolher. Essa escolha por cursos desvalorizados remete à reprodução da sua estratificação social, fato que o autor também cita em sua obra, onde há uma tendência a que o indivíduo reproduza as suas condições de existência, não almejando o “impossível”, preferem escolher de forma mais objetiva. As classes populares, segundo Bourdieu, muitas vezes desconhecem as recompensas ligadas aos investimentos educacionais, não que a escolha por uma profissão deva tão somente ser motivada por fatores econômicos. O desejo de ascensão através da escola nesses casos só pode existir quando minimamente houver chances de êxito.

### **Estudo como forma de ascensão social**

Bourdieu (2007) fala sobre as escolhas efetuadas pelas diferentes classes sociais, onde elas o fazem de acordo com oportunidades objetivas. As classes menos favorecidas não objetivam possibilidades impossíveis. A possibilidade de ascensão através da educação só é cogitada quando houver algum histórico de êxito escolar que embase tal decisão.

É importante considerar que a educação de nível superior representa uma possibilidade de ascensão social. Ao proporcionar uma valorização da mão-de-obra, o indivíduo que consegue concluir o ensino superior possui mais chances de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho e conseqüentemente, uma melhor remuneração.

Note-se a relação entre a educação - especialmente a de nível superior - e a dinâmica do mercado de trabalho no discurso liberal. Para os adeptos dessa corrente, o nível de escolaridade fomenta a mobilidade social ascendente dos indivíduos na sociedade. Ela adquire um valor no mercado da empregabilidade. Ou seja, os indivíduos que ascendem e concluem o ensino de terceiro grau têm mais chances de obter melhores empregos e salários maiores no mercado de trabalho do que aqueles que não tiveram acesso a ele (CAETANO, p. 95, 2017).

Bourdieu (2007) afirma que as pessoas mais desprovidas não são capazes de identificar os ramos de ensino mais bem cotados, senão com atraso, quando já estão desvalorizados, se porventura não vierem a ser desvalorizados por terem se tornado acessíveis a elas. O autor

coloca que para cada volume de capital herdado (a combinação dos capitais social, econômico e cultural) corresponde um feixe de possibilidades ao indivíduo, é o conceito de campo dos possíveis. As diferentes classes fazem os investimentos de acordo com a sua possibilidade de reprodução, entenda-se por reprodução a possibilidade de se manterem ou melhorarem a sua condição econômico-social.

Considerando que raça e classe social se relacionam profundamente no Brasil, irei fazer uma analogia à referência a classes menos favorecidas com a população negra brasileira.

Gonzalez e Hasenbalg (1982) também falam sobre isso ao afirmarem que as possibilidades de ascensão das pessoas negras são menores quando comparadas as pessoas brancas de mesma origem social: “Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que a de pessoas brancas da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas” (1982, p. 98).

A desigualdade de informação faz com que estudantes de classes populares muitas das vezes desconheçam as possibilidades de acesso a alguns níveis de ensino, não cogitem o seu ingresso, ou ainda, tendo uma moral baixa devido à fracassos passados, não cogitem possibilidades que considerem improváveis.

Um moral baixo engendra uma perspectiva temporal ruim, que por sua vez engendra um moral ainda mais baixo, enquanto que um moral elevado não somente suscita alvos elevados, mas ainda tem oportunidades de criar situações de progressos capazes de conduzir a um moral ainda melhor (Bourdieu, 2007, p. 49).

Já as classes mais favorecidas investem sabendo os possíveis campos onde podem adentrar e possuem uma maior clareza das recompensas ligadas aos investimentos educacionais, tendo herdado também os saberes ditos de cultura “livre”, que possuem um valor que as diferencia no ensino superior, deixam claro a origem social de cada um. Bourdieu afirma que os saberes de cultura “livre”, quanto mais afastados dos domínios escolares mais diferenciam as pessoas.

Vargas (2010) fala sobre haver um acesso mais restrito às ditas “profissões imperiais” que seriam: Direito, Medicina e Engenharia, às quais teriam barreiras ao seu acesso, tornando-se possíveis somente a poucas pessoas a fim de manterem o seu caráter de raridade e consequentemente seu maior prestígio social e remuneração.

A autora diz que “a profissionalização constitui uma forma de mobilidade social” (p. 109). Ao garantir o monopólio e privilégios obtidos através do exercício de uma determinada atividade ocupacional, a profissionalização cria grupos sociais que são os grupos profissionais. A fim de manter sua distinção social, alguns grupos profissionais lançam mão de alguns

artifícios para dificultar o acesso à sua área de atuação; mantendo dessa forma seu nicho de atuação mais restrito e em consequência mais valorizado: “Em outras palavras, será necessário considerarmos também, para a compreensão da distinção social de algumas carreiras, sua capacidade de se distanciar do vulgo e manter seu caráter de raridade” (VARGAS, 2010, p. 112). Tais artifícios vão desde a fiscalização dos conselhos, as provas da ordem dos advogados (OAB) e as restrições à criação de novas faculdades.

### **Gosto**

Bourdieu (2007) fala sobre o gosto como sendo algo que transforma práticas classificadas em classificantes, uma expressão da posição de classe, mostrando um estilo de vida distinto, predicados que devem ser alcançados para se pertencer a um determinado grupo. O gosto diferencia as classes sociais e permite classificações: o que é visto como bom, belo e de “bom gosto” e o que é visto como barato, desprezível e de mau gosto. Enquanto o gosto das classes mais baixas é considerado socialmente como vulgar, fácil e comum (o gosto pela necessidade), onde não se tem a opção de escolha, sendo dessa forma visto de forma negativa pela relação de privação existente, o gosto da burguesia, que supõe a liberdade de escolha, permitindo que se consuma produtos caros, sem que haja uma preocupação com o valor do que é consumido, devido ao poder econômico, que nada mais é do que o poder de colocar a necessidade econômica à distância, têm suas escolhas vistas como sendo boas devido a se distanciar do aspecto da necessidade.

### **Ideal de ego**

A psiquiatra e escritora Neusa Santos Souza (1983) se refere ao ideal de ego como sendo um modelo no qual o indivíduo irá se espelhar com a finalidade de se constituir. Realizar esse ideal de ego é algo que é colocado como necessário ao sujeito.

É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir – um modelo ideal, perfeito ou quase. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja através de uma mediação: a idealização dos pais, substitutos e ideais coletivos. Esse modelo é o Ideal do Ego (Souza, 1983, p. 33).

Aos indivíduos negros, a autora coloca que é dado como modelo o ideal de ego branco, que é o do dominador, ela ainda se refere às marcas características da cultura ocidental e branca

como sendo cheias de individualismo, e enfatiza a responsabilidade individual (através do discurso da meritocracia). Ao descobrir que não é possível atender a expectativa desse ideal de ego, existem duas possibilidades alternativas: a de sucumbir à melancolia, perda da autoestima e a falência do ego, pelo ideal ser inalcançável, ou a possibilidade de construir uma identidade negra que será o seu novo ideal de ego. A construção de uma identidade negra exige que o sujeito conteste tudo aquilo que lhe é dado como certo, o padrão que lhe é imposto socialmente como belo, correto e desejável.

A possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (SOUZA, 1983, p. 77).

Munanga (2019) fala que, deixando de lado a assimilação do branco, a pessoa negra passará a se afirmar “cultural, moral, física e psiquicamente” (2019, p. 39). Ao assumir a sua cor, outrora negada, ela passará a se enxergar bela ou feia, tal qual como qualquer ser humano “normal”.

### **Transição capilar**

Segundo Oliveira (2021), transição capilar é o nome dado ao período em que a pessoa deixa de fazer alisamentos químicos ou físicos nos cabelos e dá início a cuidados, para futuramente, após cortar toda a parte do cabelo que teve a sua estrutura modificada, usar seus cabelos de forma natural. O cabelo crespo é um dos marcadores identitários da negritude. Ao ser visto por uma óptica racista como feio, desleixado e sujo, muitas pessoas negras o alteram, seja alisando ou raspando, entre outras formas, com a finalidade de negarem esse marcador racial e serem mais bem aceitos na nossa sociedade, ou simplesmente com a finalidade de modificarem a sua aparência.

Como resposta ao trabalho árduo do movimento negro brasileiro e estadunidense, ao propagarem a questão da beleza negra, vide o movimento *Black is Beautiful* e o slogan *Black Power* na década de 70, muitas pessoas, até os dias de hoje, aderem à transição capilar buscando construir uma identidade negra em parte apagada. Tal decisão não é nada fácil pois em uma sociedade racista, onde o estereótipo visto como padrão é o branco, acaba-se ficando à mercê de tratamentos diferenciados, conforme Gomes (2017) coloca abaixo:

Em épocas diferentes, a presença do corpo negro causou desconforto, insegurança e medo para aqueles que se identificam como não-negros. Ainda hoje, resquícios desse imaginário social do século XIX vigora de forma dissimulada, operando por vincular, ainda que de maneira oculta, a ideia de marginal à aparência da população negra. A imagem do negro continua sendo relegada ao estereótipo de ser físico e moralmente inferior. Sendo assim, se apresentar esteticamente belo é assumir os riscos de tratamento diferenciado (GOMES, 2017, p. 34).

## **Meritocracia**

A meritocracia é uma forma de hierarquização social onde as pessoas tidas como as mais competentes, esforçadas ou aptas ocupariam as melhores posições. Tal forma de classificação parte do pressuposto de que todas possuem as mesmas oportunidades e que cabe a elas, única e exclusivamente, a responsabilidade pelo seu desempenho, desconsiderando as condições sociais as quais estão submetidas.

Almeida (2019) coloca que a ideia da meritocracia serve para justificar as desigualdades sociais provocadas pelo racismo em nossa sociedade. Ao utilizar da ideia do mérito pelo desempenho individual, coloca-se no sujeito a culpa pelas suas condições de vida. O autor também fala sobre as formas de seleção servirem como uma ferramenta de aval a essa ideia, pois ao favorecer os mais bem instruídos, desconsidera as desigualdades educacionais causadas pelas desigualdades raciais.

Assim, a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos. A meritocracia se manifesta por meio de mecanismos institucionais, como os processos seletivos das universidades e os concursos públicos. Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cisnormatividade (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Almeida (2019) conclui falando que em nossa sociedade o discurso da meritocracia é racista, pois faz com que os sujeitos justifiquem as desigualdades raciais existentes através dele: “No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial” (ALMEIDA, 2019, p. 52).

## **Lugar apropriado e Lugar de negro**

Gonzalez e Hasenbalg (1982) trazem a ideia de “lugares apropriados” como fruto das práticas discriminatórias realizadas contra a população negra. Devido ao medo e com a finalidade de evitar situações de sofrimento, recusa ou discriminação, muitas pessoas negras deixam de almejar algumas posições de maior prestígio social, conformando-se à lugares que, em uma óptica racista, seriam “lugares apropriados”, ou “lugares de negro”.

Desta forma, as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para as pessoas de cor (GONZALEZ e HASENBALG, 1982, p. 91).

Gonzalez e Hasenbalg (1982) retratam que as condições de existência material da vida da população negra no Brasil remetem à teoria do lugar natural de Aristóteles, que diz que todos os corpos tenderiam a se mover em direção ao seu lugar natural, onde, o lugar da população branca seriam as boas moradias, com segurança e bairros bons. Já o lugar da população negra seriam os porões, senzalas, cortiços, favelas e alagados, ou seja, haveria uma divisão racial do espaço. Essa normalização de lugares racialmente delimitados, mesmo com a ausência de uma segregação escancarada, que é o que ocorre no Brasil, faz com que mesmo acessando espaços outrora não permitidos, como escolas, algumas posições no mercado de trabalho e as universidades, o sujeito negro não se reconheça como estando em um lugar de direito. Tal sentimento também é fruto do racismo que estrutura a nossa sociedade e consequentemente as instituições que estão inseridas nela.

## **Racismo, preconceito racial e discriminação racial**

Racismo, preconceito racial e discriminação racial são três conceitos diferentes, que embora relacionados expressam diferentes ideias ligadas ao conceito de raça.

Raça, segundo Almeida (2019), opera através de dois registros: a raça como característica biológica e a raça como característica étnico-cultural. O conceito de raça como característica biológica já foi desconsiderado desde o início do século XX, em que ficou demonstrado que não existem diferenças biológicas que permitam que se classifique os seres humanos. Já a raça como característica étnico-cultural continua a operar em nossa sociedade

como um fator político que legitima as desigualdades, entre outras formas de opressão “(...) a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2019, p. 22).

O racismo opera utilizando-se da raça como forma de sistematizar a discriminação. Seja de forma consciente ou inconsciente, o racismo opera gerando privilégios àqueles que pertencem aos grupos hegemonicamente dominantes e desvantagens aos que a eles não pertencem.

Racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 22).

O preconceito racial é a ideia pré-concebida a respeito de um grupo etnicamente identificado e que pode resultar em discriminação racial. Ele é uma ideia e pode ser exemplificado como: negros são violentos, negras são boas de cama, negros são vagabundos, entre outros. “O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (ALMEIDA, 2019, p. 22).

A discriminação racial opera na prática, sendo a ocorrência de tratamento diferenciado a alguém devido ao seu pertencimento étnico-racial. A discriminação racial parte do pré-requisito da imposição do poder de um sobre o outro, no caso, da branquitude sobre os sujeitos negros: “A discriminação racial, por sua vez, é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (ALMEIDA, 2019, p. 23).

### **Racismo estrutural, institucional e recreativo**

Almeida (2019) traz a questão do racismo como sendo fruto do arranjo social. Não é uma patologia e nem um desequilíbrio, mas sim uma normalidade dos arranjos econômicos, sociais, jurídicos e familiares em que vivemos, isto é, da estrutura que nos permeia. Dessa forma, envolto em todas as redes que nos cercam, o racismo estrutural dá a forma, isto é, cita as regras, é uma tradição de conduta social que condiciona a população negra à discriminação. Mesmo sendo algo maior que a própria atitude individual ou institucional, o racismo deve ser punido, porém a punição por si só não resolverá o problema.

O que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. Ainda que os indivíduos que cometam atos racistas sejam responsabilizados, o olhar estrutural sobre as relações raciais nos leva a concluir que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Já nas instituições, o racismo se dá em virtude de as mesmas estarem inseridas em uma sociedade moldada pelo racismo estrutural. Existindo dentro desse modelo, que tem como norma a discriminação racial, as instituições reproduzem o racismo em sua conduta como sendo algo normal e comum à estrutura social. A hegemonia existente nas instituições é o resultado da hierarquização e do domínio de determinados grupos, que criam seus próprios mecanismos de proteção, a fim de perpetuar seus privilégios políticos e econômicos.

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (ALMEIDA, 2019, p. 27).

Mesmo com a adoção de políticas afirmativas, como por exemplo as cotas raciais, o problema do racismo não se resolve pois ele não se limita à questão da representatividade, mas sim ao exercício do poder. O autor fala que mesmo que uma pessoa negra esteja no poder isso não quer dizer que a população negra esteja. A representatividade segundo ele é institucional, isto é, se resume àquela instituição e não a estrutura social como um todo:

Entretanto, as palavras de Charles Hamilton e Kwame Ture devem ecoar em nossas mentes e nos servir de alerta: “visibilidade negra não é poder negro”. O que os dois pensadores afirmam é que o racismo não se resume a um problema de representatividade, mas é uma questão de poder real. O fato de uma pessoa negra estar na liderança, não significa que esteja no poder, e muito menos que a população negra esteja no poder (ALMEIDA, 2019, p. 68).

A representatividade ainda encontra uma barreira para se efetivar, pois pode acabar vindo a ser exercida por alguém que não tenha uma consciência racial em favor dos seus: “ (...) a pessoa alçada à posição de destaque pode não ser um representante, no sentido de vocalizar as demandas por igualdade do grupo racial ou sexual ao qual pertença” (ALMEIDA, 2019, p. 69).

O racismo recreativo é uma das formas que o racismo se utiliza para desqualificar os indivíduos negros. Ao se utilizar do humor a fim de manter sua estima social, o grupo racial

dominante impõe sua dominação às minorias raciais através desse artifício. Segundo Moreira (2020), a compensação obtida através do racismo recreativo advém da gratificação psicológica de caráter narcisista resultante da opressão infringida às vítimas. Uma das dificuldades no combate a este tipo de racismo é a estratégia com a qual ele se dá. Agindo através do humor, ele é justificado como brincadeira e com isso normaliza e perpetua a falsa ideia da irrelevância do racismo em nossa sociedade.

### **Antirracismo**

O antirracismo pode ser entendido como a prática cotidiana e refletida de desconstruir padrões que normalizam o racismo, é como a prática diária contra o racismo. Segundo a pensadora Ribeiro (2019), “É impossível não ser racista tendo sido criado numa sociedade racista (p. 38) então é necessário não apenas se dizer não racista, mas ser antirracista que “É estar sempre atento às nossas próprias atitudes e disposto a enxergar privilégios” (RIBEIRO, 2019, p. 39).

### **Colorismo**

Relacionado à miscigenação racial, surge o colorismo que nada mais é que uma classificação dentro da própria raça negra. “O colorismo, assim, surge como um tipo de discriminação baseado na cor da pele onde, quanto mais escura a tonalidade da pele de uma pessoa, maior as suas chances de sofrer exclusão em sociedade” (SILVA, 2017, p. 3).

Tal classificação pode ser entendida como uma hierarquização, onde os sujeitos com a cor de pele mais clara são mais bem tolerados pela óptica racista vigente, e até em alguns casos considerados brancos, enquanto que as pessoas mais retintas sofrem uma maior discriminação devido a possuírem características fenotípicas negras mais acentuadas.

A ideia presente no ideário do colorismo não é nem de longe a de aceitar o negro no ambiente branco, mas sim a de tolerar aquele negro que não tem muitos traços que revelem sua ascendência, a ponto de poder imaginá-lo como branco e poder conviver com a sua existência em um mesmo espaço. Os traços existentes naquele negro quase branco devem ser disfarçáveis a ponto de poder convencer o público e se fazer suportável, coisa que um negro não disfarçável não conseguiria fazer (SILVA, 2017, p. 12).

Essa diferenciação de tratamento, que determina o grau de exclusão de uma pessoa quanto mais escura for a cor de sua pele, leva a uma fragmentação da unidade racial e conseqüentemente a uma dificuldade de identificação do sujeito mais claro com a sua própria etnia: “A diferença de tratamento dada aos mesmos descendentes negros fragmentava a unicidade dentro da etnia, dificultando o reconhecimento pelo mestiço de sua ascendência negra” (SILVA, 2017, p.8).

### **Estoque de conhecimentos**

Segundo Souza (2012), os conhecimentos adquiridos pelas vivências, aqueles ensinados pela socialização e pela educação são alguns dos componentes do estoque de conhecimento. Esse estoque é criado de acordo com as experiências às quais somos submetidos e aos ambientes que acessamos. Aplicamos esses conhecimentos de acordo com as necessidades, adaptando, ajustando ou apenas os reproduzindo levando em consideração experiências prévias, sejam elas parecidas ou idênticas, como se fosse um histórico a ser seguido.

Toda experiência e interpretação do mundo cotidiano se baseiam num estoque de experiências anteriores a ele, às nossas próprias experiências e àquelas transmitidas pela educação. Todas elas funcionam como um código de referência, e como tal, servem-nos como orientação, e aparecem sob a forma de um conhecimento à mão. (...) Como “esqueminhas” para a vida, todo este estoque é particular, tem história, fora construído por nossos predecessores e do qual nós tomamos posse, reproduzindo, retendo ou ajustando (SOUZA, 2012, p. 13).

## 6. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Utilizando as notas de corte do SISU da edição de 2020, dos cursos ofertados pela FURG no primeiro semestre, identifiquei os cursos mais e menos concorridos. Tal informação é disponibilizada no site do SISU<sup>5</sup>. Com base nessa informação dividi as pessoas entrevistadas em dois grupos assim denominados: **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**: formado pelas pessoas entrevistadas dos cursos com as maiores notas de corte; e **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**: formado pelas pessoas entrevistadas dos cursos com as menores notas de corte. A numeração dos grupos não tem a intenção de hierarquizá-los, mas tão somente de tornar mais fácil a sua identificação e, partindo do pressuposto inicial de que há uma diferenciação de visões de mundo entre estudantes de cursos mais e menos concorridos, verificar se tal ocorrência se dá entre os sujeitos entrevistados.

Foram entrevistadas cinco alunas e três alunos da graduação, totalizando oito entrevistas individuais que foram gravadas e posteriormente transcritas para fins de análise. As entrevistas tiveram seu conteúdo autorizado através da assinatura de termo de consentimento livre e esclarecido. As identidades das pessoas entrevistadas foram preservadas, sendo então identificadas através de sigla do seu curso de graduação acrescida de inicial correspondente ao seu gênero. Os nomes das pessoas citadas ao longo dos relatos foram alterados, a fim de preservar suas identidades.

No quadro abaixo tracei um breve perfil dos entrevistados e entrevistadas a fim de facilitar a compressão sobre alguns aspectos de suas falas.

Quadro1 – Perfil dos entrevistados e entrevistadas

CURSOS MAIS CONCORRIDOS		
ENTREVISTADA/ENTREVISTADO	DESCRIÇÃO	CURSO
<b>Dir. M</b>	Homem, casado, 2 filhos, policial civil, natural e morador de Rio Grande, 39 anos.	Direito
<b>Med. M</b>	Homem, solteiro, estudante, natural de Nova Brasilândia d'Oeste - RO, (família mora no interior de São Paulo), 22 anos, pai policial militar aposentado e mãe professora. Mudou-se para Rio Grande – RS por ter sido aprovado em Medicina.	Medicina

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://sisu.mec.gov.br/#/relatorio#onepage>>. Acesso em 20/11/2020.

<b>Med. F</b>	Mulher, solteira, estudante, natural de Lajes - BA, 24 anos, pai e mãe agricultores. Mudou-se para Rio Grande – RS por ter sido aprovada em Medicina.	Medicina
<b>Psic. F</b>	Mulher, solteira, estudante, natural de Pelotas - RS e moradora de Rio Grande - RS, 20 anos, mãe professora.	Psicologia
<b>CURSOS MENOS CONCORRIDOS</b>		
<b>ENTREVISTADA/ENTREVISTADO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>CURSO</b>
<b>Ed. Físic. F</b>	Mulher, solteira, bolsista de projeto de pesquisa, natural e moradora de Rio Grande - RS, 21 anos, sua mãe é funcionária da CEEE.	Educação Física
<b>Eng. Comp. M</b>	Homem, solteiro, recentemente contratado para trabalhar em uma agência marítima na área de programação de software, natural e morador de Rio Grande - RS, 22 anos, pai e mãe donos de um brick.	Engenharia da Computação
<b>Ped. F</b>	Mulher, solteira, estagiária monitora em escola municipal de educação infantil, natural e moradora de Rio Grande - RS, 21 anos, mãe trabalhadora da área da limpeza e higienização.	Pedagogia
<b>Ped. Quil. F</b>	Mulher, casada, 2 filhas, cotista quilombola (bolsista), natural e moradora de Rio Grande, 45 anos, seu esposo é carteiro.	Pedagogia - Aluna Quilombola

As entrevistas foram guiadas pelo roteiro abaixo, onde foram elencadas as principais questões, que foram subdivididas de acordo com a sua temática. O roteiro foi escolhido com a finalidade de identificar quais as motivações que levaram os entrevistados e entrevistadas a cursarem o ensino superior e como se deu a escolha pelo curso, como foi e qual a importância que teve para eles e elas passar pela banca de heteroidentificação e saber sobre suas motivações nesta futura profissão. Se faz importante também saber quais os sentimentos e vivências que até então foram mais marcantes durante esse período de graduação, saber um pouco sobre o seu histórico familiar e se as suas expectativas permanecem as mesmas ou se foram modificadas durante a trajetória no curso. Interessa saber também se há uma preocupação com a formação complementar, quais são as suas expectativas para o futuro, seja para a atuação no mercado de trabalho e/ou interesse em dar continuidade aos estudos em uma pós-graduação, e se sofreram algum episódio de racismo na universidade. Por fim deixou-se livre a última questão a fim de que os entrevistados e entrevistadas pudessem expor livremente alguma questão que achassem pertinente ao conteúdo da entrevista.

A análise das entrevistas se iniciou através da interpretação formulada, que consiste na identificação dos temas e subtemas que apareceram nas falas dos entrevistados. Para isso,

elenquei quais foram as passagens com maior intensidade, as quais Bohnsack (2020) se refere como as metáforas de foco.

Quadro 2 – Tópicos guia para grupos de discussão

<b>B L O C O</b>	<b>TEMA</b>	<b>PERGUNTA INICIAL</b>	<b>OUTRA LINGUAGEM</b>	<b>OUTRAS QUESTÕES</b>
1	<b>Ingresso na universidade</b>	- Tu poderia me falar um pouco sobre como se deu o teu ingresso na graduação?	- Como foi o processo de decidir fazer faculdade?	- Como foi para ti o processo de passar pela banca de heteroidentificação? - Como se deu a tua escolha pelo curso? - Quais as tuas motivações nessa futura profissão? - Quais eram as tuas expectativas antes de entrar na universidade?
2	<b>Universidade</b>	- Como tu te sentiu ao ingressar na universidade?	- Quais foram as tuas primeiras impressões da FURG?	- O que tu vivenciaste na FURG que mais te marcou? - Poderias me falar sobre os teus sentimentos em relação à universidade? Como tu te sente no ambiente acadêmico? - Agora que tu conheces mais sobre o teu curso e a universidade, quais são as tuas expectativas, continuam as mesmas de quando tu ingressaste?
3	<b>Renda Familiar</b>	- Poderias me falar sobre as pessoas que mantêm a tua família financeiramente ?	- Quem são as pessoas que trabalham na tua casa?	- Como é a tua participação nas finanças da tua família? - Como tu te mantém financeiramente?
4	<b>Formação extracurricular</b>	- Tu poderias me falar se tu fazes algum curso extracurricular?	- Tu consegues fazer algum curso fora a universidade?	- Tu sentes necessidade de fazer algum curso complementar à tua formação? - Encontras alguma dificuldade em cursar algo complementar à tua formação acadêmica? - Tu participas de algum grupo ou desenvolve alguma atividade de pesquisa, ensino ou extensão na universidade? Se sim, qual? - Quais oportunidades de formação complementar te são oferecidas na universidade?
5	<b>Perspectivas para o futuro</b>	- Tu podes falar sobre os seus projetos para o futuro?	- Quais os teus planos após concluir a graduação?	- Em quais lugares tu gostaria de trabalhar? - Pretendes fazer pós-graduação? - Tu achas que terás dificuldades em realizar algum desses planos? Por quais motivos?
6	<b>Racismo</b>	- Tu já percebeste alguma situação de racismo na	- Tu já viste ou sofreste algum racismo na	- Qual o teu sentimento em relação a ser aluno cotista racial da universidade? - Como tu sente a tua relação com os demais colegas devido ao fato de tu ser estudante cotista racial?

		universidade? Se sim, qual situação?	FURG? Se sim, como foi?	
7	<b>Outros</b>	Não tenho mais perguntas. - Tu gostaria de falar sobre algum assunto que a gente não conversou?		

Fonte: autora

## 6.1. Ingresso na universidade

Essa parte da análise se concentrará em identificar quais foram as motivações que levaram os entrevistados e entrevistadas dos dois grupos a decidirem cursar uma graduação, bem como quais fatores os motivaram na escolha pelo curso. Se sobressaiu entre os dois grupos a questão da objetividade e a convicção na escolha profissional. Enquanto todos os entrevistados e entrevistadas do Grupo 1 se mostraram convictos/as de suas escolhas, bem como demonstraram as possibilidades objetivas que teriam ao se graduarem em tais profissões, os entrevistados e entrevistadas do Grupo 2 trouxeram a questão sentimental e do gosto como argumentos para a escolha do curso, e não expuseram tanta objetividade quanto à sua futura atuação profissional. Outra diferença significativa foi a possibilidade de ascensão social através dos estudos, citada por um dos entrevistados do Grupo 1. Em contrapartida, no Grupo 2, apenas Eng. Comp. M demonstrava uma preocupação imensa com a sua ocupação profissional, citando até mesmo que talvez nem fosse necessário concluir a graduação para conseguir trabalhar na área.

### 6.1.1. Como se deu a decisão de cursar uma graduação e a escolha pelo curso

#### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**

No Grupo 1, ao serem questionados/as sobre quais foram as suas motivações para a decisão de cursar o ensino superior e como se deu a escolha pelo curso, observei muita segurança e objetividade em suas escolhas. Mesmo uma das entrevistadas tendo demonstrado um pouco de indecisão logo no início, após realizar alguns testes vocacionais ela se convenceu de que seria muito acertado cursar Psicologia. A estudante ainda se utilizou da estratégia de

ingressar em um curso viável, devido a sua nota, onde houvesse a possibilidade de aproveitamento de disciplinas, e aguardar uma chamada posterior para ingressar no curso que efetivamente tinha interesse.

**Psic. F:** Antes deu, deu escolher Psicologia eu desde, desde criança eu já tinha várias e várias opções, eu nunca tive uma coisa fixa, né?! Aí então eu ficava sei lá saindo de Engenharia Mecânica pra Jornalismo, pra Artes, pra Literatura, pra qualquer coisa, até que aí eu fiz um teste vocacional, um não, vários, vários testes vocacionais que tem na *internet* mesmo e todos davam dentre os resultados, dava Psicologia e eu ficava pensando: porque que eu nunca tinha pensado nisso antes? É muito óbvio porque que eu nunca tinha pensado nisso antes? Daí, como, tá eu fiz o ENEM, né?! E aí a minha nota, não foi uma das melhores, mas também não foi uma das piores, foi na média assim e aí eu tinha botado no SISU para Pedagogia e Psicologia, que se eu não entrasse pra Psicologia, ao menos entrava pra Pedagogia e eliminava algumas cadeiras. Daí eu entrei para Pedagogia primeiro, e em primeiro lugar eu acho nas cotas, e aí fiquei acho que umas duas semanas, só que já tava certo que eu ia entrar pra psico pela segunda chamada, ou terceira do SISU porque uma menina tinha desistido ou não tinha passado na aferição, não lembro o que tinha acontecido, só que aí se desenrolou um por um bom tempo por causa que o sistema não tinha contado que essa menina não tinha passado e aí ao invés de entrar pela terceira ou segunda chamada entrei lá na sexta, então eu entrei bem depois assim quase no final de março já. (Dezembro/2020)

Med. F e Med. M não pouparam esforços em conseguir a aprovação para o curso de Medicina. Ambos relataram que estudaram muito e tentaram por anos a aprovação em uma universidade federal, o que faz pensar sobre a convicção que eles tiveram de que seria aquela a sua futura profissão, sem demonstrar a possibilidade ou o interesse em optar por outra profissão.

**Med. M:** Eu não sei dizer assim, quando começou o meu interesse pelo curso, assim de uma forma mais específica, mas, enfim, no ensino médio eu sempre quis, sabe? E aí, eu tentei, o, fiz o ENEM três anos no ensino médio, não consegui. Aí eu fiz um ano de cursinho na minha cidade, também não consegui, aí eu fiz cursinho em São José dos Campos, interior de São Paulo. Fiz um ano, daí no caso, deu dois anos de cursinho, né?! Aí, aí eu fiz provas em, em várias universidades públicas, sempre públicas, não fiz em nenhuma uma privada. E acabou que, em todos os vestibulares que eu fiz, que eu tinha menos esperança, era no ENEM, e que acabou que foi no ENEM, que eu acabei passando. (Janeiro/2021)

**Med. F:** Eu sofri um acidente com a minha família e foi uma das coisas também esse, esse contato com o hospital, com, como paciente também foi uma das coisas que me fez também despertar o interesse pela Medicina. E eu decidi fazer Medicina, me formei em dois mil e quatorze e daí comecei um período bem árduo de estudos, né?! Pra o vestibular. Ah a escola que eu estudava passou um bom período, seis meses de greve, então a gente atrasou um pouco também pra formar por conta disso e depois que eu formei eu, a minha família mora no interior da Bahia, né?! (Dezembro/2020)

O estudo como forma de ascensão social apareceu na fala do entrevistado Dir. M. Ele cita a necessidade da graduação em Direito para conseguir uma futura progressão na carreira policial. Segundo Vargas (2010), a formação em Direito apresenta uma grande demanda devido

ao *status* proporcionado pelo ser “doutor” e devido à legislação se fazer presente em vários concursos públicos. Tal fato faz com que o curso de Direito se torne cobiçado, não apenas para o exercício da advocacia, mas também para a aprovação em um cargo público.

**Dir. M:** E aí, como eu acabei entrando na Polícia Civil, né, passei no concurso e tal. Aí, eu senti que, a necessidade de fazer um curso de Direito, né, porque quase todo mundo que me cerca, é formado em Direito. Eu era formado em história e também então tinha essa necessidade, né?! De estudar, até pela questão de progressão na carreira, questões assim, é pra mim é importante, é por isso que eu optei por fazer um curso de Direito (Dezembro/2020).

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Ao responderem o questionamento sobre a decisão de cursar uma graduação e como se deu a escolha pelo curso, os entrevistados do Grupo 2 trouxeram a questão sentimental e do gosto como argumentos para a decisão. Nas falas deste grupo, aparece também o ingresso no curso ao qual a nota se adequa, incerteza sobre qual curso fazer, a possibilidade de ascensão através do estudo e também a busca por cursar o ensino superior de forma tardia (caso da entrevistada Ped. Quil. F).

A entrevistada Ped. F declarou que não era sua vontade inicial cursar Pedagogia, porém como gostou do curso acabou ficando, o que demonstrou um sentimento de conformação pois, mesmo não tendo conseguido ingressar no curso que queria (Psicologia), ela ficou por ali mesmo e acabou gostando. Tal atitude a diferencia bastante das falas do Grupo 1, onde relataram que tentaram por vários anos a aprovação no curso em que estavam determinados/as a ingressar (vide Med. F e Med. M), ou que se utilizou de uma estratégia para migrar posteriormente para o curso ao qual tinha interesse (Psic. F).

**Ped. F:** Eu sim, na verdade eu sempre tive como objetivo, concluir a, o ensino médio, o ensino fundamental, ensino médio e ingressar na, na faculdade. Isso sempre teve nos meus, nos meus objetivos.

Na verdade, eu não queria, esse não era o meu objetivo, eu não queria Pedagogia. Eu queria Psicologia. Eu botei de segunda opção, só que na verdade eu consegui entrar pra Pedagogia, né?! Aí depois eu queria na, nas vagas ociosas, entrar pra Psicologia, só que eu acabei me apaixonando pelo curso e aí eu fui indo e aí eu continuei, tô aí, no terceiro ano. (Novembro/2020)

Eng. Comp. M relatou que em um primeiro momento ingressou no curso de Educação Física, o curso que a sua nota lhe permitia ingressar, (relato semelhante ao de Ped. F) mas devido a problemas em sua matrícula acabou fazendo o ENEM novamente e ingressando no

curso que sempre quis, pois sempre gostou de “mexer em computador”, trazendo a questão do gosto como fator decisivo para a escolha de seu curso de graduação.

**Eng. Comp. M:** Isto, porque a primeira vez eu não consegui entrar, né?! É aí, mas a minha nota era suficiente pra entrar em Educação Física, né?!

Isto. É, eu gostei até de Educação Física, né?! Mas eu queria entrar desde sempre na Engenharia, acabei entrando na Engenharia depois.

Eu gosto, eu gosto de mexer bastante com computador né?! Ah, desde, desde pequeno né e, é tipo queria, queria entrar numa área que mexe com isso né?! (Novembro/2020)

A possibilidade de ascensão social como determinante para a continuidade dos estudos também aparece nas falas deste grupo, bem como a esperança de uma condição de vida mais confortável através dele, o que ficou claro na fala de Ed. Físic. F. Os relatos do passado difícil de sua mãe lhe ensinaram que o estudo deveria, em suas próprias palavras “ser a primeira opção”, mesmo sabendo que “nem sempre é possível só estudar”. O falar sobre nem sempre ser possível só estudar, remete ao fato de muitas pessoas terem de conciliar os estudos na graduação com o trabalho, o que pode dificultar no aproveitamento das oportunidades proporcionadas durante a graduação devido ao menor tempo disponível, bem como influenciar na permanência estudantil.

**Ed. Físic. F:** Então, é. Eu, eu não sei se eu sempre quis fazer faculdade, mas a minha mãe aqui em casa ela é a única formada, né?! Graduada em faculdade, e ela sempre ahm nos colocou pro estudo, entendeu? Ela ahm, não, nunca chegou a falar assim pra gente, ah, pra gente trabalhar ou a gente também nunca, de fato, assim, precisou pra, pra que a gente ajudasse, né?!

Ela é funcionária pública trabalha na CEEE ah, então, ela sempre falou pra gente estudar muito e, e aí eu acho que foi nesse sentido, né?! E aí eu comecei a pensar o que que eu poderia fazer na faculdade. Então, em dois mil e dezesseis eu me formei e no ensino médio e aí eu, eu tentei fazer, eu tinha três opções, Educação Física, porque eu jogava futebol, ahm Música e Gastronomia.

(...) Então ela, tipo, ela mesmo com as dificuldades, ela sempre falou pra gente estudar, entendeu? E aí, no final, ela fez um concurso pra, pra trabalhar, que eu acho que era assim, né, porque a minha mãe, ela veio do Rio e a família dela era bem pobre, então, acho que isso ficou assim, sabe, tipo, de estuda de um estudo ser a primeira opção, mas também a gente sabe que nem sempre tem como, né?! Só estudar e, e não trabalhar. (Novembro/2020)

Ped. Quil. F relatou que foi uma adolescente que nunca pensou em cursar o ensino superior e que achava que não era uma coisa para ela, o que pode levar a pensar sobre a conformação social que “o lugar de negro” impõe a pessoa. Ela foi encorajada pela atuação da senhora Maria da Graça da Silva Amaral, ativista do Movimento Negro rio-grandino, que foi uma das pessoas engajadas na criação do processo seletivo específico para estudantes quilombolas.

**Ped. Quil. F:** Na verdade assim, ó, âhhh eu fui uma adolescente que eu nunca pensei em fazer uma universidade uma faculdade. Eu tenho um irmão com 43 anos que já é

formado há mais de 12 anos, mas se eu te falar que eu tinha interesse eu vou estar mentindo tá, aí surgiu oportunidade em 2015 que foi a Maria da Graça<sup>6</sup>, né?! Que fez todo um trabalho pra, pros quilombolas terem direito de ingressar na universidade com um outro tipo de entrada no caso sem ser o ENEM. E aí eu tentei dois anos, minto, eu tentei um ano, eu fui assim totalmente despreziosa sabe não sabia nem o dia direito e nem o horário, fui claro que eu não me dei bem, e aí na segunda vez eu peguei e disse assim: cara é muito simples, eu vi que a prova era muito simples e digo assim: pô que rateada né, aí na outra peguei e disse assim, eu nem me preparei, mas eu prestei atenção, eu, eu, eu curti o negócio sabe de verdade. Me imaginei ali dentro porque para te falar a verdade eu nunca tinha botado os meus pés, na FURG, sabe nem na escola nem no tempo de escola, e eu disse assim. Ah, eu acho que eu não me dei bem. Daqui a pouco passou uns dias né que saiu o gabarito uma prima minha me mandou parabéns, aí eu pensei assim, cara para quem não queria entrar eu chorava muito tu não tem noção, chorava muito, muito, muito, sabe assim, ó, porque eu com 41 anos. Eu tava na época 41 pra 42, eu dizia sim, cara, que desafiador, mas vamos lá sabe (...) (Dezembro/2020).

Quando citam a questão do gosto como determinante para a escolha de uma graduação, a inquietação que surge é a de que: se deveria escolher uma profissão puramente pela questão do gosto? Ou seria necessário também avaliar aspectos mais objetivos, como as possibilidades de ascensão social (oportunidades de trabalho e remuneração da futura profissão)? Tal questão também faz pensar sobre a grande desvalorização dos diplomas que ocorre no Brasil, onde ser diplomado não garante uma colocação no mercado de trabalho.

Ainda ao ser questionado de suas motivações para cursar uma graduação, Eng. Comp. M traz muito nitidamente a questão do estudo como porta de entrada para o mercado de trabalho e conseqüentemente, como forma de ascensão social. Ele lembrou sua trajetória no ensino médio onde optou por fazê-lo no IFRS<sup>7</sup> pois seria concomitante a um curso técnico, no caso informática, e que sairia de lá podendo trabalhar. Ao se referir a uma possibilidade objetiva através do estudo, relembro Bourdieu (2007) quando fala sobre o investimento educacional como forma ascensão para as classes menos favorecidas, onde, só é feito se houver a possibilidade concreta de manutenção ou ascensão social. Infelizmente devido a ter sido reprovado ele perdeu a bolsa que recebia, o que lhe impossibilitou dar continuidade aos estudos naquela instituição, tendo que concluir o ensino médio pelo EJA<sup>8</sup>. O entrevistado ainda colocou que “falam que é normal” reprovar no IFRS, porém a aprovação se mantém como critério para o recebimento de bolsa, o que dificulta que alunos com mais baixo desempenho e em situação de vulnerabilidade econômica permaneçam no curso devido aos custos com transporte e alimentação. Vale destacar que o ensino médio concomitante ao curso técnico, ao qual ele

---

<sup>6</sup> Maria da Graça da Silva Amaral é Técnica Administrativa aposentada da FURG e uma das personalidades ativas do movimento quilombola rio-grandino.

<sup>7</sup> Instituto Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>8</sup> Educação de Jovens e Adultos.

estava matriculado, era em turno integral. Tal fato leva a pensar na necessidade não apenas da vaga, mas de que sejam propiciadas condições para a permanência dos alunos nas instituições de ensino, pois no caso em questão, o aluno deixou de poder estudar devido a simplesmente não ter condições de arcar com custos com alimentação e transporte.

**Eng. Comp. M:** É, e aí eles falaram, ah, não, tipo, termina o ensino médio, já sai podendo trabalhar, né?!

É. E aí, só que aí deu problema, né?! Tipo, primeiro ano eu cheguei a reprovar, até, né?! Falam que é normal. Mas eu cheguei a, só que deu problema com o auxílio que eu ganhava, né?! Ahm, parei de receber e aí tipo, era complicado ir lá todo dia, ter que comer lá etc, e tipo, não tinha como né, aí eu tive que largar.

Na FURG, eu terminei o ensino médio pelo EJA, né?! Não lembro como é que é, Ensino para Jovens e Adultos né?!

Tinha no Silva Gama aqui, fazia junto com os meus pais até (risos). Que eles nunca terminaram o médio né?! É, mas era tipo, era só um ano e meio né de, ou dois anos não me lembro, de ensino só que aí eu acabei fazendo o, o a prova da do ENEM né, no último dia que ele eliminava, ah na última vez que ele eliminava o ensino médio né, agora eles falaram que não elimina mais né, aí eu consegui. (Novembro/2020)

A exigência da aprovação para a manutenção da bolsa de estudos reafirma o caráter meritocrático do ensino, onde os privilégios são dados àquelas pessoas que teoricamente se esforçam mais. Pode-se pensar também pelo viés do racismo institucional, que não podendo barrar a entrada de pessoas negras e pobres, acaba as excluindo de uma forma velada. Ao desconsiderar a necessidade material, exclui aquelas que não tem condições financeiras e que efetivamente necessitam de auxílio financeiro para poder estudar, tornando as vagas nestas instituições inacessíveis para estudantes de famílias de classes mais baixas e reafirmando o caráter elitista e branco das melhores instituições de ensino do nosso país.

## 6.2. **Motivações e Expectativas**

### 6.2.1 **Motivações**

Esse tópico busca analisar as falas dos sujeitos quando questionados sobre as motivações que possuem na futura profissão. No Grupo 1, Med. F trouxe a questão para o tempo presente, onde ela já sente que tem um papel muito importante como mulher negra, com seu *black power*, dentro da FAMED (Faculdade de Medicina) sendo aluna de Medicina. Ela espera causar para outros, uma representatividade que ela não vê. Já no Grupo 2, as falas mais potentes vieram de duas entrevistadas (Ed. Físic. F e Ped. Quil. F), que esperam causar uma transformação futura através da educação. Elas citaram que passaram a ser mais críticas e

começaram a se interessar e questionar fatos que anteriormente não lhes causavam incômodo, uma delas inclusive, tendo mudado até mesmo o seu foco de interesse na futura atuação profissional.

### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**

Ao ser questionada sobre as suas motivações na futura profissão, a entrevistada Med. F em sua fala, relata que a representatividade causada pela sua presença na FAMED, por ser uma mulher negra e de origem humilde em meio a um contingente de pessoas brancas de classes mais favorecidas, é um dos fatores que a impulsiona a seguir em frente. Gonzalez e Hasenbalg (1982) já falavam sobre isso ao afirmarem que as possibilidades de ascensão dos sujeitos negros são menores quando comparados aos sujeitos brancos de mesma origem social, o que justifica o sentimento da estudante, sendo uma das poucas alunas negras em um curso de tamanho prestígio social que é o curso de Medicina. A citação da entrevistada: “(...) ocupar um espaço que pessoas que vem de onde eu venho, que tem as mesmas origens que eu tenho, muitas vezes não tem essa oportunidade (...)” remete ao conceito de lugar apropriado ou lugar de negro. Ao proferir tal frase, ela reconhece que é um fato atípico ela estar ocupando uma vaga no curso de Medicina, o que é algo muito difícil de ser alcançado por pessoas pretas e pobres.

**Med. F:** Ah, o que me motiva na Medicina, primeiro é, tipo, ocupar um espaço que pessoas que vem de onde eu venho, que tem as mesmas origens que eu tenho, muitas vezes não tem essa oportunidade e então acho que hoje uma das principais motivações que eu tenho pra continuar seguindo em frente é isso e também no futuro eu poder também abrir portas pra outras pessoas, sabe? Ter pra que outras pessoas tenham essa referência que muitas vezes eu não tenho hoje dentro da faculdade. Então pra mim isso é uma das principais motivações pra mim, é querer ser excelente na minha profissão, na minha futura profissão, ser competente naquilo que eu vou desenvolver futuramente e também abrir portas, não só em todos os sentidos, mas também na questão da representatividade pra outras pessoas, sabe? (Dezembro/2020)

### **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Entre os entrevistados do Grupo 2, as motivações citadas na futura profissão vão desde contribuir para uma melhoria na educação das crianças com menos acesso a uma educação de qualidade e causar uma transformação através da educação, o que demonstra a grande influência do fator emocional e sentimental no exercício dessa futura profissão.

A entrevistada Ed. Físic. F relatou que se tornou uma “pessoa supercrítica” após o ingresso na graduação, o que me levou a lembrar diversas disciplinas ofertadas no curso de Educação Física da FURG (a qual sou egressa) onde é ensinado sobre as diferenças, desigualdades e como algumas formas de exclusão se dão no ambiente escolar. A criticidade gerada nessa futura professora é um fato bastante importante para que no futuro ela não venha a reproduzir esses tratamentos através da sua atuação. A preocupação do curso em não somente abordar questões técnicas, que é o que muitas vezes se espera de um curso de Educação Física, é algo bastante importante visto que é um curso de formação de professores, que pode vir a formar profissionais engajados em lutar contra as formas de discriminação existentes, e que muitas vezes são reproduzidas dentro do ambiente acadêmico e das escolas. Devido às instituições de educação estarem inseridas dentro de uma estrutura racista, acabam reproduzindo essas práticas.

**Ed. Físic. F:** Eu entrei com um pensamento assim, né?! Ai, jogar futebol, tudo mais. E aí, tipo, agora eu, eu me sinto uma, uma pessoa supercrítica, assim, no meio da Educação Física, pensando que eu tenho que estudar muito pra, pra entender algumas coisas, né?! E cara, o que me motiva é sei lá, eu não sei, através da, da área assim, de Educação Física ahm ajudar as crianças que não tem uma educação tão boa, não sei como eu pretendo fazer isso, mas tipo é, esse é o viés que eu gostaria de seguir, entendeu? Porque eu participei do PIBID e tipo, só ali nas aulas de Educação Física, eu já vi algumas exclusões com, com as crianças que eram negras, com as crianças que eram gordas, assim, diversas coisas assim. (Novembro/2020)

Já a entrevistada Ped. F falou sobre a desvalorização da profissão de professora, demonstrando que não se deve esperar retribuição financeira, mas sim que deve prevalecer o “fazer por amor”, onde fica evidente a consciência da estudante de que seu futuro diploma é desvalorizado. Segundo Bourdieu (2007), não almejando o “impossível”, as pessoas oriundas das classes menos favorecidas preferem escolher não esperando uma modificação de classe social ou melhoria de condição de vida. Segundo o sociólogo, esses indivíduos dão um valor exacerbado aos seus diplomas desvalorizados. É importante enfatizar também que a desvalorização das profissões ligadas às licenciaturas é bastante comum em nosso país, o que de nenhuma forma é algo correto.

**Ped. F:** Eu acho que essa profissão é uma das mais desvalorizadas, né?! Então, eu acredito que, fala dentro do nosso, tu tá ali, tu vê, estuda, quem, nós que pesquisamos bastante sobre o significado da pedagogia, o, o quanto nós somos significantes na, na transformação, na ahm educação de cada criança, eu acho quem tá ali é porque gosta, tem que gostar, eu acho que quem tá no, tá no meu ano, no terceiro ano, já quase se formando, eu acho que assim, não tem o que fazer, porque se, tu tem que ser apaixonado. Tem que tá apaixonado por aquilo que estás fazendo, por aquilo que estás estudando. (Novembro/2020)

## 6.2.2. Expectativas antes e após o ingresso

Ao buscar analisar se as expectativas dos entrevistados e entrevistadas se mantiveram ou foram modificadas após o ingresso, os dois grupos, em sua maioria, demonstraram que suas expectativas foram modificadas. Um entrevistado e uma entrevistada do Grupo 1 relataram que pensaram que poderiam relaxar um pouco, após uma jornada de muito estudo e dedicação, mas se depararam com um ambiente ainda mais competitivo dentro da graduação. Em contrapartida, entrevistadas do Grupo 2 relataram que se tornaram pessoas mais críticas, tendo passado a se interessar por assuntos aos quais não problematizavam.

### Grupo 1 - Cursos mais concorridos

Quando questionados sobre as suas expectativas antes e após o ingresso na universidade, surgiram os relatos de cansaço e esgotamento nas falas do entrevistado e da entrevistada do curso de Medicina. A entrevistada Med. F ainda relatou que não são poucos os/as estudantes que apresentam problemas mentais devido às exigências do curso. Uma passagem de sua fala se destaca, quando ela menciona a questão do tratamento humanizado de pacientes, humanização essa que não é aplicada durante a graduação. Ao responder sobre o que esperava antes de chegar na FURG, a estudante respondeu:

**Med. F:** Então, eu achava que ia ser um mar de maravilhas (risos). Aí tipo, eu passei tanto tempo tentando a Medicina, né?! E estudando pra entrar na faculdade, que eu vislumbrava muito que quando eu entrasse na faculdade, ia ser muita paz, calmaria assim, tranquilidade, que eu ia poder aproveitar muito, assim, todos os momentos (risos). Mas, quando a gente entra na faculdade, a gente percebe logo que a realidade é bem diferente, né?! Que a gente tem muitos desafios pela frente, muitas coisas pra alcançar, pra conquistar e que tudo isso precisa de muito esforço, muito empenho e muita perseverança.

(...) Da forma que as coisas são dadas, realmente, isso, isso que eu queria dizer no início, quando eu falei que tipo, eu pensava que tudo na faculdade seria um mar de maravilhas nesse sentido, sabe?! De que tipo assim, as pessoas estariam mais preocupadas com o aprendizado, quando na verdade não. É tipo meio que uma terra sem lei, cada um por si e vai. Então, tipo, eu vejo muitos, muitos alunos, muitos colegas que, tipo, tem problemas, problemas mentais mesmo, depressivos, sabe? Com transtorno de várias coisas assim, muito disso é causado pela faculdade, sabe? E não só aqui, falando com outros colegas de outros lugares também, eu percebo muito isso. Porque é um, um tipo, um curso que exige muito da gente e muitas vezes exige muito de uma forma um pouco desumana, sabe?

(...) Aí muitas vezes se fala muito em, tipo, ah, humanização no tratamento do paciente, da relação médico-paciente, mas acho que isso também precisa começar na faculdade. Com os alunos, sabe? Humanização também na forma de ensinar os alunos, de passar esse conteúdo acho que isso é uma coisa que tem que ser muito revista e não, não falo especificamente aqui da FURG, eu falo dos cursos de Medicina de modo geral, sabe? (Dezembro/2020)

Já Med. M, ao ser questionado alguma coisa havia mudado em relação as suas expectativas antes de ingressar no curso respondeu:

**Med. M:** Eu acho que não, eu acho que não. Tipo assim, a gente, sei lá, eu acho que quando a gente tá se preparando pro vestibular, a gente parece que a gente tá com mais garra, sabe? E depois, sei lá, parece que a, a faculdade, assim, dá um cansaço na gente, assim, que meio que o fogo diminui. Eu acho que a diferença que eu vejo é essa. (Janeiro/2021)

A competição por desempenho remonta à uma visão do neoliberalismo dentro da academia. Sendo vistos/as como responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso, a ideia de que só não consegue quem não se esforça e, se o “fulano/a” consegue todos conseguem, gera um desgaste emocional e acaba prejudicando a saúde mental dos/as estudantes. A preocupação que deveria se ter com o aprendizado passa a ser em obter o melhor desempenho, mesmo às custas da própria saúde.

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Dentre os relatos do Grupo 2, temos as mais diversas expectativas antes do ingresso na graduação. A expectativa de inovar através de sua atuação profissional, fato relatado pela estudante Ed. Físic. F, deu espaço ao questionamento. A entrevistada trouxe à tona a questão de não haver espaço para a discussão da temática racial no curso de Educação Física. Vale ressaltar nesse ponto, que não é dada a devida importância à temática racial, pois se fosse, ela estaria presente no currículo do curso e não ocorreria de ser negligenciada pelo corpo docente, mesmo quando solicitado. Mesmo estando em voga a pauta do antirracismo, na prática a universidade ainda é um ambiente que é racista, institucionalmente falando.

**Ed. Físic. F:** Eu achava que eu ia dar aula de futebol, eu achava que eu ia dar aula de futebol feminino e a revolucionar, entendeu? Só que aí eu comecei a ver com outros olhos, tipo, eu ainda gosto de futebol, amo futebol, mas eu comecei a, a pensar numa coisa que eu ouvi no curso de Educação Física, que era o quê? Falar sobre questões de pessoas negras, sobre racismo, sobre essas pautas dentro da Educação Física. E aí, é uma coisa que eu tô tentando pensar, só que também é complicado porque se não tem pessoas ali que falem sobre isso, é complicado o, o aluno trazer, né?! Uma vez eu perguntei pro Professor se ele sabia, no primeiro ano, eu acho, algum texto e ele ficou de, de falar e, tipo, até hoje, ele não falou, acho que ele nem lembra mais, né?! Mas eu tudo bem? Eu até entendo, entre aspas, essas questões, mas eu acho que é isso. (Novembro/2020)

Ped. Quil. F também relatou a criticidade como algo que surgiu em sua vida após o ingresso na graduação, cabe salientar que nenhuma das pessoas entrevistadas do Grupo 1 remeteu a tal mudança de visão após o ingresso na graduação.

**Ped. Quil. F:** Sim, eu acho que eu era uma pessoa totalmente alienada do mundo, entendesse? Tipo assim uma dona de casa, que tive uma filha cedo, especial, vivia em função dela. Queria ver novela não queria ver o jornal, ah o jornal uma chatice tanto faz se era o fulano ou ciclano que ganhasse, pra mim tanto me importava, livro, eu só queria ver a revista Caras, nunca quis pegar um livro para ler porque também não me interessava, achava assunto chato, ah e o meu irmão sempre falava: ah tu tem que fazer isso. Ah mas Deus me livre, ficar quatro anos, eu dizia pra ele: Ai não é para mim, não nem pensar, e então parece assim ó, que eu tava cega e meus olhos se abriram, sabe? Eu, eu sou uma pessoa que eu converso, eu sei conversar de política, eu sei conversar, eu sei me portar eu sei tudo. Sabe, tudo que eu achava que eu sabia e eu sabia não sabia droga nenhuma, entendeu? Impressionante como a universidade faz isso com algumas pessoas, comigo ela fez. (Dezembro/2020)

### **6.3. Banca de heteroidentificação**

Ao buscar saber quais foram os sentimentos que as pessoas entrevistadas tiveram quando da passagem pela banca de heteroidentificação, ocorreu o relato de Med. M que trouxe um exemplo de qual tipo de banca ele considera a mais justa para a aferição da veracidade das auto declarações raciais. Ainda nesse tópico houve a ocorrência de uma semelhança muito grande entre falas dos dois grupos, o que acabou se destacando. Tanto no Grupo 1, quanto no Grupo 2, entrevistadas relataram sobre a dificuldade que tiveram em assumir seu pertencimento étnico-racial, exemplificando na prática, como se dá a questão do colorismo e os danos que ele causa à identidade negra no Brasil.

#### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**

Quando perguntado sobre como se sentiu ao passar pela banca de heteroidentificação, Med. M contribuiu exemplificando a forma como se dá a banca de heteroidentificação na UFPR (Universidade Federal do Paraná), onde essa verificação é feita logo após a inscrição, e não após o chamamento, como é feito na FURG. Segundo o entrevistado o processo quando feito como na UFPR, é mais justo pois permite que apenas pessoas de direito concorram àquelas vagas reservadas, o que faz com que as pessoas de direito concorram entre si, sem a ocorrência de pessoas tentando fraudar o processo e podendo tirar-lhes da seleção.

**Med. M:** Não foi a primeira banca que eu participei, eu é, fiz federal do Paraná e lá também eu acho uma forma bastante, bastante justa que eles fazem lá, que daí você faz a banca antes de ir pro vestibular.

Isso, faz depois eu acho que é umas duas semanas antes do vestibular, aí você passa pela banca e daí cê já sabe com quem cê tá concorrendo sabe? Sabe que tipo é um processo que é bem cuidado. Aí foi, e essa da federal do Paraná foi um sistema bastante parecido com o da FURG, então, não cheguei a ficar apreensivo assim com, com essa banca de validação. Teve um vestibular que eu fiz, eu fiz federal de Uberlândia. E lá, a banca é, a gente faz o vestibular primeiro e a banca é no ato da matrícula. Só que teve, foi bem em dois mil e dezessete, que foi bastante violado. O, o sistema de cotas. Então, tipo assim, setenta por cento do pessoal que foi pra segunda fase por cotas, foi desclassificado. Porque não estava apto pra concorrer.

E acabou que nessa, gente, pô, ó, a gente que era apto a disputar pela, pela vaga, a gente ficou de fora, porque a gente foi classificado pela nota, porque o pessoal tinha nota maior que a gente.

Não teve essa correção de notas, sabe?

Então, assim, não é muito legal, não. Mas o da FURG eu achei bastante interessante. (Janeiro/2021)

O fato de não haver uma regulamentação sobre o funcionamento das bancas de heteroidentificação, que foi um dos assuntos no II Seminário Nacional de Políticas de Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras, dificulta uma homogeneização dos procedimentos, onde as instituições acabam procedendo da maneira a qual acham mais adequada. Uma regulamentação feita com fundamentação nas experiências das universidades, seria bastante importante para servir de base para a atuação das bancas em todas as instituições.

Psic. F relatou que o processo para ela foi bastante tenso devido à mesma não ter muita certeza sobre o seu pertencimento étnico-racial. Sendo uma mulher negra de pele clara, ela sofre as consequências do colorismo, tendo dificuldade de se reconhecer como mulher negra. Uma das motivações que ela alegou para ter concorrido pelas cotas foi a de que tem maior contato com a família da mãe, formada por pessoas negras, o que demonstra que realmente ela não tem muita certeza do motivo de ter entrado pela cota racial, dado que o pertencimento étnico-racial, no Brasil, se dá pelas características fenotípicas e não por parentesco ou convívio parental, conforme consta na Carta de Princípios do MNU<sup>9</sup>. Segundo Gonzalez (1988) o racismo latino-americano é muito sofisticado pois ele estilhaça e fragmenta a identidade racial da população negra. O mito da superioridade branca quando internalizado, pode gerar o desejo do embranquecimento, fazendo com que o indivíduo negue a sua própria raça e cultura.

**Psic. F:** Assim ó, foi bem tenso pra mim porque desde criança assim eu ficava me questionando se eu, quem eu realmente era, daí quando era criança mesmo, eu pintava a minha mãe de preto, o meu pai de branco e eu de amarelo queimado, (risos), aí eu fiquei me questionando, será que eu boto parda, será que eu boto negra? O que que eu vou botar? Não sei o que eu vou botar, pra passar. Será que eu boto cota? Será que eu passo por cota? Não sei. Ai eu ficava pensando se eu realmente ia botar como

---

<sup>9</sup> Lugar de Negro - Lélia Gonzalez e Carlos Hasenbalg. 1982, p. 65

cota, ou não, e aí a minha mãe me incentivou a botar e eu acabei botando, só que eu ficava com medo de acabar não passando, e aí eu lembro que no, era tanta confusão que no ENEM eu botei que eu era parda e no, na heteroidentificação eu botei que eu era negra, e aí na heteroidentificação eu falei sobre a questão da minha família tanto por parte de pai quanto por parte de mãe ter pessoas negras, só que o meu pai é branco, e aí a minha mãe também é negra, e, sei lá tenho muito mais contato com a minha família por parte de mãe também, e eu tenho muito mais traços negros do que brancos, e se tu for ver, sei lá, foto minha pequena, assim quando eu era criança eu tinha o cabelo bem cacheadinho, até mais do que, mais, acho que era quase um pouco igual o da minha mãe. Daí, foi bem tenso assim, foi bem é, ansiogênico pra mim o processo. Mas agora passou né?! (risos) (Dezembro/2020)

Ainda sobre a fala de Psic. F vale ressaltar a necessidade que as pessoas negras têm de criar uma identidade, que tendo sido destruída pelo racismo o coloca em uma situação de conflito interno, pois elas têm como Ideal de Ego a figura branca e acaba construindo para si um projeto que não é compatível com o que seu corpo biológico lhe proporciona. No caso de Psic. F, ela não se identificava como mulher negra, porém ao se deparar com uma situação em que necessitava declarar seu pertencimento étnico-racial, também não podia se dizer branca o que fez com que passasse por um conflito.

A violência racista do branco exerce-se antes de mais nada, pela impiedosa tendência a 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 (SOUZA, 1983, p. 2).

Souza (1983) fala sobre a existência de duas possibilidades nessa situação: ou o sujeito negro sucumbe à melancolia, depressão e perda da autoestima, ou cria para si uma identidade negra, deixando de ser uma caricatura das pessoas brancas. No caso em questão, no período da entrevista, acredito que a entrevistada esteja passando pela primeira opção.

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Quando questionada sobre como se sentiu ao passar pela banca de heteroidentificação, a entrevistada Ed. Físic. F teve um relato bastante próximo ao de Psic. F. Ela relatou que passou pela transição capilar há pouco tempo, o que mudou não apenas a textura do seu cabelo, mas também a fez se ver como mulher negra. Ela citou que devido à influência de sua irmã, e após passar pelo processo de transição capilar, ela descobriu-se negra, o que para ela é estranho e difícil. Vê-se aqui mais uma seqüela do sentimento de não pertencimento racial proporcionado pelo colorismo.

**Ed. Físic. F:** Bah, foi, então, era isso que eu ia falar, foi complicado, porque assim, eu tava, eu não me enxergava como pessoa negra, tá?! E aí, eu, eu tinha cabelo alisado, em dois mil e dezesseis, ainda. Eu tinha cabelo alisado e a minha irmã ahm que me incentivou todo esse processo de transição e aí quando eu comecei a partir do cabelo ahm, do só do cabelo que a gente acha que não é nada, né? Eu comecei, tipo a enxergar muitas coisas diferentes na minha vida, ahm comecei me ver de outro jeito e aí comecei a pensar nisso, né?! E aí, e quando eu passei pela banca, eu fiquei um pouco, assim, lá, não sei dizer. Porque, tipo, eu, como eu nunca me vi como pessoa negra, eu, às vezes, até, sei lá, há poucos, aí, tipo, eu me olho assim, o cara, não sei, eu sou um pouco estranha, entendeu? Às vezes eu fico nessa coisa assim de, de ai, de me afirmar ah que eu sou negra, entendeu? E aí, quando eu fui pra banca, foi uma coisa, assim, porque eu conhecia algumas das meninas, eu acho, não me lembro se era a C ou a T, que elas eram do coletivo M e por causa da minha irmã também. E aí eu, elas fizeram um monte de pergunta, eu li ah e ela, não, elas fizeram uma pergunta, eu acho, eu acho que era, poxa, não lembro, mas é porque você, você, o que você se coloca na na cota, é uma coisa assim. E aí, eu, cara, eu travei, porque tipo, eu sou uma pessoa muito tímida, assim, com quem eu não conheço. E, cara, quando eu tô muito nervosa, assim, eu simplesmente travo e não consigo falar nada, assim, cê começa a chorar e, é só isso. Não sei se, enfim. E aí, tipo, eu comecei, cara, eu comecei a ficar muito nervosa, uma coisa assim, começou a acelerar, meu Deus, meu Deus, não, não saia nada e as mulheres já tavam me olhando, né? Tipo, pá, qualquer coisa, tudo bem, a moça, não, tudo bem. E eu peguei, olhei pra câmera e falei, olha, eu falei assim, é o que eu sinto, e só. Foi só isso que eu falei, aí, a guria ficou, ai, tudo bem, não sei o que. Depois eu fui pro banheiro, eu me matei de chorar. Então, eu não sei. (Novembro/2020)

Quanto a essa questão, Souza (1983) nos diz que o negro é confundido em suas expectativas e tem a sua identidade exterminada. O processo de apagamento das características próprias do fenótipo negro: textura dos cabelos, pele escura, nariz largo, dentre outros, são alvo direto da crítica racista, que lhe impõe o lugar do oposto ao belo. O projeto de mestiçagem, que propõe uma maior aceitação daquelas pessoas que se afastem da negritude, aproximando-se do padrão branco, torna as pessoas negras de pele clara mais toleráveis para uma óptica racista. Ao falar que possui “traços finos” a entrevistada quis dizer que possui traços brancos, que não seria negra, porém é denunciada pelo cabelo crespo e pela cor da pele, que não negam o seu pertencimento étnico-racial.

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SANTOS, 1983, p. 17).

Esse “ser um pouco estranha” relatado por Ed. Físic. F retoma a fala de Psic. F. onde ambas relataram dificuldades em se considerarem mulheres negras. Nesse caso em específico o estranhar-se também pode ser o reflexo de não conseguir se identificar como branca, mas também não se identificar como negra, sentindo-se não pertencente a lugar algum. No caso de Ed. Físic. F, especificamente, a entrevistada justifica essa dificuldade devido a ter traços finos o que para ela remete à branquitude, mas que só passou a se enxergar negra ao passar pela

transição capilar e assumir os seus cabelos cacheados. Ao dizer que para ela foi difícil passar pela banca de heteroidentificação, pode-se pensar que foi difícil para ela se assumir uma mulher negra, o que confirma a fala de Souza (1983) que coloca que “Na construção de um Ideal de Ego branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer “mancha negra” (1983, p. 34). A autora ainda fala sobre a violência que é exercida contra as pessoas negras, que faz com que ela inculque o corpo e os ideais de Ego brancos e busque anular o corpo negro, apagando a sua identidade:

A violência parece-nos a pedra de toque, o núcleo central do problema abordado. Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro (SOUZA, 1983, p. 2).

#### **6.4. Sentimento quando ingressou na FURG**

O sentimento de felicidade e realização se fizeram presentes na maior parte dos relatos do Grupo 1. Em contrapartida, algo muito marcante surgiu neste grupo, quando uma das entrevistadas declarou ter se sentido uma intrusa ao ingressar na universidade. Tal fala, em parte de assemelha ao relato mais marcante do Grupo 2, onde foram citadas desde a vontade de desistir por sentir-se “um peixe fora d’água, e a ausência de identificação com os/as demais colegas de turma.

#### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**

Ao serem questionados/as sobre o sentimento que tiveram ao ingressarem na graduação, os entrevistados/as do grupo 1, em sua maioria, relataram o sentimento de realização. Há uma passagem marcante na fala de Dir. M que disse que ficou feliz pois não era um curso tão acessível, trazendo à tona a questão da dificuldade de ingresso em determinados cursos.

Vargas (2010) fala sobre esse acesso mais restrito às ditas “profissões imperiais” que seriam: Direito, Medicina e Engenharia, às quais teriam que ser acessíveis somente a poucos para manterem seu caráter de raridade e conseqüentemente seu maior prestígio social e remuneração. Ainda em sua fala, Dir. M se refere à sua entrada no curso de História (sua primeira graduação), como “o curso que eu tinha condições de entrar”, o que resgata as escolhas de acordo com as possibilidades objetivas de Bourdieu (2007).

**Dir. M:** Olha, nas duas oportunidades me senti feliz né, de ter conseguido chegar, né?! Ahm na, entrar na universidade, enfim, agora, quando eu entrei, pra fazer Direito, já eu já tenho trinta e nove, né?! Então, já sou mais velho, né, que o pessoal. E também, foram dois momentos de vida diferentes então. Eu me senti muito bem assim, feliz, também eu consegui também entrar no curso de Direito, que, que é uma coisa, não é tão, tão acessível assim, tão fácil, né?! Realizado, assim, né?! Acho que é esse o sentimento, de chegar ali e tal.

Bah, bah, eu, eu entrei pra fazer História, porque eu achei que era o curso mais acessível, o curso que eu tinha condições de entrar, né?! Fazendo o curso, eu fui me apaixonando pelo curso né, porque gostando do, do assunto a gente acaba se envolvendo, né?! Começa a ver bastante coisa, que diversifica a tua vida, os teus familiares e eu acho que eu tive bastante, tive bastante oportunidade, né?! Me abriu bastante a cabeça, eu ter entrado na FURG naquele momento da minha vida, né?! Me senti bem, me senti acolhido, acho que tinha, consegui conviver com, com os outros, com os outros alunos tranquilamente, tudo não tive acho nenhum obstáculo assim, a mais, era isso. (Dezembro/2020)

O entrevistado e a entrevistada do curso de Medicina tiveram relatos muito parecidos, para ambos foi a realização de algo grandioso, um verdadeiro sonho, devido à dificuldade que é ingressar nas ditas profissões imperiais.

**Med. F:** Ah, eu fiquei muito feliz, muito, muito, fiquei muito emocionada, quando eu recebi a notícia que, nossa, tá ficando muito escuro. Quando eu vi a minha, o meu nome na lista, né, de chamada, eu fiquei meio incrédula, assim. Então, eu demorei muito pra ficha cair que eu tinha sido chamada e mesmo depois de ter assinado a ata, ter feito minha matrícula, ter visitado a universidade, eu continuava muito incrédula ainda. Então, foi um choque, assim, de como quando você deseja muito algo e, e busca muito uma coisa e você consegue. E você não sabe expressar os seus sentimentos naquele momento, sabe? Então, eu lembro que quando eu passei, eu fiquei com febre, assim. Eu não, eu não sabia o que fazer assim fiquei, passei o dia com febre, com dor de cabeça, tudo do nada assim, só de eu acho que de emoção mesmo assim. Eu fiquei muito feliz, assim, eu, eu nunca, apesar de que eu tinha uma universidade que eu pensava em, em ingressar, mas, na verdade, o que eu queria era ingressar no curso que eu desejava em uma universidade pública. Então, eu não, tipo, em momento nenhum passou pela minha cabeça, que eu poderia estar em outra universidade ou que eu, eu me senti muito grata por, pela oportunidade que eu tive de entrar em uma universidade pública e, principalmente, sendo no, no curso que eu queria, desde o início, sabe? Então, pra mim foi uma, uma realização muito grande, assim. (Dezembro/2020)

**Med. M:** Então, eu fiquei um pouco fascinado assim comigo. Achei bem bacana. (...) A gente chega na FAMED, aí tem os laboratórios, sala de aula, tal, aí tipo, do que ser sonhou cê tá vivendo, sabe? Acho muito legal. Achei muito legal. E acho, ainda? O HU é um hospital muito bom, né?! (Janeiro/2021)

O único relato que difere dos das demais pessoas desse grupo, se deu na fala da entrevistada do curso de Psicologia, a qual colocou que se sentiu uma intrusa ao ingressar no curso, pois segundo ela, não teria estudado o suficiente para isso.

**Psic. F:** Considerando que eu tava passando por um processo complicado, foi um sentimento de, de sabe aquela sensação de intruso? Tipo: eu não devia tá aqui, foi,

foi esse o sentimento. É, tanto que quando, quando eu fui fazer a matrícula eu tava bem para baixo. Tipo: tá como é que eu passei, eu nem estudei tanto assim, eu não, na verdade eu não estudei pro ENEM, eu só saí do médio e aí fui, e aí fiz, e aí deu. E agora? O que que eu tô fazendo aqui? E aí depois ainda, entrei no meio do ano, no meio do ano não né, porque, a sensação que eu tinha é que eu tinha entrado no meio do ano, mas entrei no meio do, do segundo semestre, do primeiro semestre. E aí, tipo todo mundo já tinha seus grupinhos, já tinha passado a acolhida, já tinha passado tudo, todo mundo já tinha se entrosado e eu não conseguia me encaixar em lugar nenhum. E aí, e esse processo seguiu e meio que segue até agora, entendeu? Aí agora tipo que, que eu tô me ajeitando mais, e sei lá, aprendendo a conviver comigo mesma, aí conheci mais algumas pessoas, mas vê se até uma questão da pandemia ajudou bastante porque eu não enfrentar essa questão de, de estar lá no meio e todo mundo junto e eu separada, entendeu? (Dezembro/2020)

Amplamente difundida, a meritocracia engendrou na mente dessa jovem o pensamento de que por não ter estudado muito, ela não deveria estar ali ocupando aquela vaga. Almeida (2019) fala sobre a conexão entre a desigualdade racial e a desigualdade educacional. O autor diz que devido à relação entre as duas, as vagas de maior prestígio acabam sendo preenchidas por pessoas que correspondem ao padrão heteronormativo vigente e reafirmando o imaginário que associa a competência a um determinado padrão. Ao não corresponder ao padrão vigente, que é branco, a jovem Psic. F introjetou o sentimento de não merecimento da vaga que conquistou em um curso de prestígio, sentindo-se inferior aos demais colegas de turma.

Santos (1983) ainda se refere ao conflito vivenciado pelo sujeito negro, que ao não corresponder ao Ideal do Ego, se vê como inferior. O sentimento de não pertencimento e inferioridade, expressos nas falas dessa jovem reafirmam isso. O ambiente branco e elitista da academia não foi pensado para pessoas negras e pobres, muito pelo contrário, e é sobre esse sistema de exclusão, ao qual Almeida (2019) se refere, no qual as instituições, que são parte da sociedade, ditam suas regras, fazendo com que haja a imposição do domínio de alguns, através de mecanismos que perpassam gerações, tornando as práticas discriminatórias corriqueiras.

(...) a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos. (ALMEIDA, 2019, p. 27)

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Destaco dentre as falas do Grupo 2, duas que foram bastante potentes. Ped Quil F e Ped. F relataram que sentiram perdas ao ingressarem na FURG. Esse sentimento, causado tanto pela novidade do ambiente quanto pelo desconhecimento dos assuntos abordados, causou um desconforto, que ficou explícito em suas falas.

Ped. Quil. F, ao relatar sobre como se deu a decisão por cursar uma graduação, falou sobre a dificuldade que teve por não se deparar com ninguém semelhante a ela e por desconhecer sobre grandes nomes, como Karl Marx e outros pensadores citados logo de cara na graduação, aos quais ela nunca tinha ouvido falar.

**Ped. Quil. F:** Isso, aí sabe quando tu fica procurando assim alguém mais velho, e eu não achava aí daqui a pouco chegou uma mulher que eu vi que ela era mais velha que eu e eu chegou a me dar um alívio. Mas nisso tudo nenhum preto, tá, aí quando vê chegou uma outra que eu vi que ah de idade ela meio que variava comigo e se sentamos parecido coisa e tal no primeiro dia coisa e tal apresentação pela primeira semana aquela papagaiada, quando chegamos aos finaismes começamos a ter aula, pensa numa pessoa que chorava todos os dias era eu, porque eu me senti muito, ah fora daquele contexto, eu achava que aquilo não era para mim eu tava 25 anos praticamente sem estudar. Eu terminei o meu médio no, ah no EJA tá, e aí eu vou te falar já do Professor porque eu tenho uma paixão enorme por ele assim, ele chegou no primeiro dia de aula e ele tinha duas aulas conosco né e começou a falar em Marx, em não sei mais o que, e não sei mais o que, e eu assim, ah pensando: quem é essa gente? E eu olhei pra trás e vi que muita gente conhecia e eu sacudi a cabeça dizendo que eu também conhecia mas eu não sabia nem quem era (...) (Dezembro/2020)

Tal fato remete a um estoque de conhecimentos aos quais nem todos acessam anteriormente à graduação. Partindo do princípio de que obviamente todas as pessoas tiveram acesso a tais conhecimentos, a graduação se torna um ambiente desigual, onde o constrangimento e o desconforto (citado pela entrevistada) podem acabar causando a evasão dos alunos/as. Ela ainda disse que se sentiu um peixe fora d'água, que procurava pessoas semelhantes a ela e não encontrava. Tal situação se mostrou bastante grave para ela que pensou até mesmo em abandonar o curso, pensamento este que foi deixado de lado ao ser acolhida pela PRAE (Pró Reitoria de Assuntos Estudantis).

**Ped. Quil. F:** Um peixe fora d'água, um peixe fora d'água. Foi como eu te falei, eu cheguei e ficava procurando assim, ó: Cadê as pessoas mais velha, cadê os pretos, só enxergava gente branca, gente nova, meninas, meninas que mais novas que a minha filha...e quando eu me sentei e aí aquela coisa: ai não sei o quê da semana, né?! Ai bicho. Ai eu dizia assim: Ai nem quero me pintar, sabe? Me sinto tão velha pra me pintar, esse não, não quero aí falei, falei pouco, falei muito pouco, ah tanto que eu fui na PRAE, tipo na terceira semana eu fui na PRAE e disse que não queria mais, chorava muito, muito, muito. E aí elas disseram assim não, pera aí, vamos sentar e vamos conversar, e conversaram comigo assim, por isso eu digo, cara: elas são fora de série. (Dezembro/2020)

Já a entrevistada Ped. F citou o fato de o curso de Pedagogia ter poucos/as estudantes negros/as mesmo sendo um curso desvalorizado. A fala da entrevistada é intrigante pois, mesmo em um curso desvalorizado, como a Pedagogia, que tenderia a ser mais acessível às

pessoas pretas e pobres, ela não se vê representada, o que ainda reafirma o relato de sua colega Ped. Quil. F que também não se sentiu representada no curso.

**Ped. F:** Eu, na verdade, me senti perdida, eu cheguei depois, né?! Fui no, não me lembro em qual chamada que eu entrei, mas eu cheguei bem depois e eu me senti perdida, não só por chegar depois, mas porque era algo novo, eu não conhecia a FURG, nunca tinha visitado a FURG, é quando eu fiz a matrícula foi primeiro contato com a FURG foi meu, foi meu primeiro contato, em si. Me senti perdida, né?! No início assim, tipo, nas aulas, nos assuntos, eu também me identifico muito com esse assunto, né?! De nós, pessoas pretas. E eu acho que foi isso. E aí, na turma, sempre, olha, sempre tive esse esse sentido, assim, tipo, né, poucas pessoas pretas. Mesmo num curso, mesmo sendo um curso desvalorizado. Certo. É isso. (Novembro/2020)

O sentir-se perdida, relatado nas falas de Ped. Quil. F e Ped. F pode ser explicado também por Bourdieu (2007) ao se referir ao capital cultural das classes cultas. O sociólogo diz que o capital cultural incorporado de gerações anteriores permite um avanço ao recém-chegado, que já cresce em um ambiente propício e não necessita do trabalho de desculturação e correção das maneiras impróprias. Ao herdarem também os saberes ditos de cultura “livre”, que possuem um valor que os diferencia no ensino superior, tornam clara a origem social de cada um, fazendo com que haja um desconforto daquelas pessoas que são desprovidas deste tipo de conhecimento. Sendo a academia um legado das classes mais favorecidas, não foi pensada para as classes menos favorecidas, gerando esse desconforto, estranhamento e constrangimento citado pelas entrevistadas.

### **6.5. Fato marcante na universidade**

A fim de possibilitar a identificação de situações importantes que tenham marcado a passagem dos/as entrevistados/as pela universidade, bem como uma possível relação dessa com a questão racial, foi feita essa pergunta. Houve a identificação do aumento da autoestima dentre os/s entrevistados/as dos dois grupos, tanto por situações onde tiveram um bom desempenho acadêmico, quanto por se verem representados/as e valorizados/as dentro do seu curso.

### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**

Ao ser questionado sobre um fato marcante que tenha ocorrido na universidade, Dir. M relatou sobre a apresentação de sua monografia do curso de História (sua primeira graduação)

e o quanto aquilo foi motivo de orgulho para a sua família. Tendo sido uma das primeiras pessoas da família a ingressar na graduação, ele lembrou esse momento com muito orgulho. Tal passagem faz pensar que, enquanto para famílias brancas há um histórico familiar de gerações anteriores que obtiveram o diploma de graduação, para famílias negras isso é algo novo, levando em consideração o histórico de criação das universidades brasileiras e o seu acesso à população negra.

**Dir. M:** Nas minhas andanças pela FURG eu acho que quando eu fiz a, quando eu consegui concluir o curso História, pra mim, acho que foi um momento bem legal, assim, quando eu fiz também a minha monografia e, enfim, aí o meu, até minha avó foi ver a minha apresentação da monografia. Eu acho que também foi orgulho assim pra minha família, né?! Que eu também acho. Um dos primeiros a fazer faculdade e tal. E acho que foi, foi isso aí, né? Acho que esse momento foi o mais importante, entendeu? Quando eu concluí a minha monografia e pude apresentar na frente dos meus familiares e tal, mas foi, foi importante. (Dezembro/2020)

Já Med. F citou a semana acadêmica de Medicina, que teve por tema as especificidades étnico-raciais na prática médica, o que foi bastante marcante para ela, por se ver representada pelos/as profissionais que palestraram, o que não ocorre na faculdade por ela não ter nenhum professor ou professora negra.

**Med. F:** Ah, deixa eu ver, ah, teve algumas coisas. Recentemente, a gente fez na semana acadêmica de Medicina, e a semana acadêmica desse ano foi, embora tenha sido tudo *online*, né, mas foi sobre especificidades étnico-raciais na prática médica. E a gente abordou várias questões relacionadas à população negra e à população indígena também. Então, foi algo bastante marcante pra mim, porque todos os palestrantes da semana acadêmica foram médicos, médicas, negros, pessoas muito capacitadas naquilo que elas tavam fazendo, sabe? Então, pra mim foi um momento muito marcante, de ver muitas pessoas em que eu me reconhecia, que eu me via. E ter uma perspectiva dos profissionais que eu quero ser no futuro. Então, pra mim foi um momento bom assim, marcante, sabe? Porque também na faculdade eu não tenho nenhum, nenhum professor negro. Então, ver outros profissionais já formados no mercado de trabalho, fazendo, foi, acho que foi algo muito bom, assim, uma pena que não foi pessoalmente, né, que foi tudo *online* mas foi um momento muito bom pra mim. (Dezembro/2020)

Sobre a ausência de professores e professoras negras nas universidades, Figueiredo e Grosfoguel (2009) falam que, embora haja um reconhecimento por parte de alguns pesquisadores e pesquisadoras de que existem poucos professores e professoras negras nas universidades públicas federais, eles ainda dão crédito somente ao caráter objetivo dos concursos, o que acaba mantendo a desigualdade estrutural no corpo docente das instituições.

(...) embora concordem que há poucos professores negros nas universidades públicas federais, muitos acreditam que os resultados dos concursos derivam apenas de

avaliações objetivas (constituídas da avaliação do currículo, prova escrita, prova didática e entrevista), em que o mérito e não a pertença etnicorracial, as redes e as conexões acadêmicas e a trajetória importam (FIGUEIREDO e GROSFOGUEL, 2009, p. 231).

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Dentre as falas dos entrevistados/as do Grupo 2, ao serem questionados/as sobre um fato marcante na universidade, se destaca a fala da entrevistada Ped. Quil. F. Ela relatou que achava que iria ser reprovada em todas as disciplinas, fato que não ocorreu, ela citou também a primeira nota dez que tirou. O esperar pelo fracasso é algo que é bastante triste, mas que acontece com as pessoas negras ao adentrarem em um lugar que não é um “lugar de negro”. A falta de familiaridade e de um histórico de sucesso escolar e de ascendentes que tenham passado pela graduação, faz com que isso seja algo desconhecido e temido. O sentimento de incapacidade, tanto propagado pelo racismo, que dita que a população negra é desprovida de inteligência, que só serve para o trabalho, são preguiçosos, entre outros, engendrou na mente dessa mulher que ela não seria capaz de ter um bom desempenho acadêmico. Ao se deparar com boas notas ela ficou perplexa. Gonzalez (2018) se referia a essa situação que ocorre com as pessoas negras desde a infância. Ao falar sobre o sentimento das crianças negras com relação à defasagem escolar, onde tendo o seu pensamento minado pelo racismo, tem a sua autoconfiança diminuída: “Por exemplo, quanto à defasagem escolar, as pesquisas revelam que a criança negra introjeta que ela é culpada, não é capaz, ajudando a reforçar o estereótipo e, através dessa tendência a diminuir-se” (GONZALEZ, 2018, p. 375).

**Ped. Quil. F:** Ahn, é que assim ó, ahn, o meu primeiro dez, sabe assim quando tu acha que tu nunca vai conseguir tirar um dez na vida dentro de uma universidade, quando eu achei assim ó que eu ia rodar em tudo eu não rodei em nada (...) (Dezembro/2020)

### **6.6. Como se sente na universidade**

Saber como se sentem na universidade é uma questão importante quando se pensa nos/as estudantes negros/as. Tendo sido excluídos/as desse ambiente por tantos anos e tendo de enfrentar um racismo institucional e estrutural, não é de se espantar que ocorram episódios de sofrimento, sentimento de não pertencimento entre outros. Em ambos os grupos houveram relatos de não se sentirem representados/as no corpo docente, denunciaram também a questão

do racismo estrutural como impeditivo à ascensão às posições de poder na academia. O fato de o curso ser elitizado, o sentimento de não-lugar, e o fato de ter vindo de um lugar diferente, de uma criação que não foi igual a de seus/suas colegas também foram citados/as como motivos de desconforto.

### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos**

A estudante Psic. F, ao ser questionada do como se sente na universidade, relatou extremo desconforto, fato amenizado agora, durante o período de ensino remoto. Dores físicas, tensão e ansiedade marcaram a fala da entrevistada que se questionava: será que esse é o meu lugar? Essa falta de familiaridade e de adaptação no ambiente de sala de aula pode ser um demonstrativo da inculcação do “seu lugar”, que é narrado por Gonzalez e Hasenbalg (1982). Ela ainda cita a impossibilidade de conciliar o curso de Psicologia e trabalho devido ao horário das aulas. Ela relembra de colegas que devido a trabalharem, simplesmente desistiram do curso.

**Psic. F:** Então, é eu fazia pilates antes da pandemia, daí eu percebia que eu ficava muito, muito, muito extremamente tensa quando eu tava em aula, tipo de sentir os músculos aqui (ombro) contraindo e ficar doendo, doendo, doendo muito. E aí, era bem interessante até, porque depois quando vinha as férias ou até agora na pandemia mesmo, eu não sinto mais a mesma dor que eu tinha aqui nos ombros. E aí sim, até a minha fisioterapeuta falou sobre isso, dessa questão também. E aí tinha tipo também a questão de eu sentir muita dor de estômago quando eu tava lá, aí ficar, é tipo super contraída assim e eu não conseguia prestar atenção nas aulas também por causa desse processo ansiolítico né, e aí enfim é basicamente isso, era assim que eu me sentia, eu me sentia como se eu tivesse sei lá, como se eu não, não devesse estar ali e aí ficava, pensava que todo mundo tava tipo de alguma forma debochando de mim ou qualquer coisa assim (Dezembro/2020).

Ao ser questionada sobre os motivos pelos quais ela é levada a pensar que não deveria estar naquela turma, ou que estão debochando dela, Psic. F respondeu que:

**Psic. F:** Guria, sabe que nem eu sei (risos), eu ainda tô sobre isso, só que tipo às vezes faz sentido e às vezes não faz sabe?! Aí, enfim, até nas aulas do Augusto, é foi do Augusto a gente falou bastante sobre pensamentos automáticos né, e ele falou sobre as crenças e crenças de desamor, de desvalor e coisa assim. E eu: meu Deus crença de desvalor, será que tem? (risos)  
(risos) Aí enfim, mas não sei mesmo porque que isso acontece eu, às vezes parece, assim que, que todo mundo do meu grupo é que, do meu grupo não, da, da minha turma né, é que a, a Psicologia por si só ela é bem elitizada né, é um curso super elitizado, até pelo horário que ele se dá, tipo às 17 horas às 17:10 min. da tarde começa o curso, só que a maioria das pessoas elas, elas trabalham até às 17:30 min. da tarde, pra mais aí, também tem a questão de trânsito chegar lá e aí os professores não te dão uma, é, uma, vamos dizer folga assim, por causa disso. Tipo, se tu chegar atrasado, tu chegou atrasado e tu perdeu a aula e ponto. E aí, e aí até os colegas eles são bem, de uma, é, vamos dizer eles são bem elitizados também, não que sejam em questão

de personalidade, de visão do mundo, mas em questão de, de poder aquisitivo mesmo, é a maioria dos meus colegas que, que não tinha mais poder aquisitivo eles, sei lá, saíram. Não, não vi mais eles depois de algum, segundo ano já vários saíram, a maioria era os mais velhos, poucos dos mais velhos ficaram, teve uma que é cadeirante que eu nem sei que fim deu por que, não vi mais ela também nas aulas e é, o pessoal vai saindo né, vai deixando de, eu por sorte também, pelo trabalho da minha mãe, eu tenho a, a oportunidade de estudar e só estudar né?! Eu tava trabalhando na época até, mas eu posso só estudar, só que por causa da minha mãe, né?! Aí, tá, fica pensando, será que esse é o meu lugar sabe? É bem, bem estranho. (Dezembro/2020)

A questão do horário de aula é determinante para a manutenção do *status quo* de alguns cursos. Ao não permitir que pessoas que necessitam trabalhar e estudar, de forma concomitante, acessem alguns cursos de graduação, a universidade mantém o caráter excludente que propicia o cercamento das profissões de maior prestígio social. Essa estratégia camuflada de necessidade, torna inviável a permanência nesses cursos a quem tem que se preocupar com a subsistência. Às pessoas que ousam se aventurar no desafio de “remar contra a maré” e trabalhar enquanto estudam em tais cursos, resta as críticas pelos atrasos, bem como a sujeição a reprovação por faltas. Tal situação vem ao encontro do que apregoa sem nenhuma “papa na língua” o atual Ministro da Educação Sr. Milton Ribeiro que, ao ser entrevistado, disse que “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade<sup>10</sup>” e que tirando as pessoas cotistas, que são 50% das ocupantes de vagas nas instituições federais, as demais 50% mereciam estar ali:

Pelo menos nas federais, 50% das vagas são direcionadas para cotas. Mas os outros 50% são de alunos preparados, que não trabalham durante o dia e podem fazer cursinho. Considero justo, porque são os pais dos 'filhinhos de papai' que pagam impostos e sustentam a universidade pública. Não podem ser penalizados.

Cabe salientar o equívoco do ministro, pois as pessoas pobres são as que mais pagam impostos no Brasil. Incidindo sobre a renda, patrimônio e consumo, os tributos no Brasil beneficiam a parcela mais rica da população e penaliza a mais pobre.<sup>11</sup> Sem nenhuma reserva, ele ainda falou que “Tenho muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande”, dessa forma culpabilizando a população pelo desemprego e caos econômico aos quais nosso país está sujeito atualmente.

---

<sup>10</sup>Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>>. Acesso em 06/10/2021.

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/05/por-que-a-formula-de-cobranca-de-impostos-do-brasil-piora-a-desigualdade-social>>. Acesso em 06/10/2021.

Med. F reiterou a falta de representatividade, que é algo que, pelo seu relato, lhe incomoda muito.

**Med. F:** Eu uma, até que é uma turma bem mais um pouco mais tranquila, sabe? Se comparada a algumas outras. Assim, é uma turma um pouco mais diversificada também. Então, quer dizer, dentro dos limites, né?! Mas, por isso, torna o ambiente um pouco mais agradável dentro da minha turma. Mas, assim, uma coisa que, tipo, é inegável, que foi uma das coisas que, pra mim, assim, foi o meu primeiro impacto quando eu entrei na na, na FAMED, assim é que quando a gente entra, não sei se você já visitou a FAMED, mas quando tu sobe aquelas escadas ali, desde que tu entra, tu vê que tem vários quadros de formandos ali, né?! Na faculdade inteira. Tem quadro na, nas portas, nas escadas, tu vai subindo ali, quando tu vai entrando, tu vê que tipo é majoritariamente um lugar de gente branca, né?! Só tem gente branca nos quadros, não tem quadros que, não tem nenhuma pessoa negra e quando tem, é uma ou duas pessoas. Inclusive, a turma que formou, a turma de dois mil e dezoito que é a turma do T, que eu lembro, só tem o T e o E, que é um outro aluno. (...) A questão também de que eu não tenho, como eu te falei, eu num, eu tô no terceiro ano da graduação e até hoje eu nunca tive nenhum professor na faculdade, nem professora que fosse negro, todos eles são brancos. Então, é uma outra coisa também. Então, eu acho que essa questão do pertencimento, muitas vezes, é um, é um, uma coisa, tipo, um pouco desagradável pra gente, sabe? Mas ao mesmo tempo, quando eu penso nisso, me dá vontade de continuar pra que, talvez, lá pra frente, isso mude, sabe? (Dezembro/2020)

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Ao ser questionada sobre como se sente na universidade, a entrevistada Ped. F relatou que não se sente “superconfortável” na FURG. Ela argumenta que vem de um lugar que difere das demais pessoas de sua turma, um lugar que pode ser entendido como “lugar de negro”, onde durante a sua criação não teve grandes investimentos culturais que a levassem a estar habituada às linguagens e conhecimentos praticados no ambiente acadêmico.

**Ped. F:** Eu acho que superconfortável eu não me sinto na verdade, né?! Eu acho que eu venho de um lugar, de uma linguagem, de uma criação de diferente e a FURG em si dentro do, a forma acadêmica que tem tanto de formulação de trabalho, tanto de vocabulário, acredito que isso foi um contato novo que eu tive, sabe? Então, eu acho que, nessa questão, assim, foi o que mais me fugiu a palavra. Eu que, eu acho assim ó, vem do lado da gente onde a minha mãe, ela não, não teve. Eu sou a primeira da minha família, né?! A ingressar na faculdade, o primeiro da família a entrar pra faculdade. Então, eu venho do lugar onde, sim, eu, a minha mãe sempre prezou pelos meus estudos, né, de eu estar numa escola boa, deu aprender, deu, deu ter contato com, com o, com a escola em si, com a formação, mas eu não tive um ambiente onde eu tinha leitura, onde eu conhecia, falava, tipo, dentro da minha casa, ele é uma minha situação dentro de casa, não foi com bastante leitura de livros, ahm, série essas coisas que televisão, tipo, séries, aquelas da Disney ou de outros lugares, eu não tive, eu não tive essa, esse ambiente, entendeu? Então, eu venho dum, dum, dum origem que não acadêmica, não formalizada, no sentido de que eles pudessem me, ahm alguma coisa prestativa não, né?! Que tudo é prestativo, mas tipo ahm. (Novembro/2020)

Bourdieu (2007) coloca que as famílias da classe popular que conseguem que seus filhos e filhas cheguem ao ensino superior se diferem das demais pelo seu nível cultural. Ele ainda fala que pessoas herdeiras das classes cultas herdam também os saberes ditos de cultura “livre”, que possuem um valor que as diferencia no ensino superior, deixando clara a sua origem social. Para o sociólogo, os conhecimentos quanto mais afastados dos domínios escolares mais diferenciam os alunos e alunas. Ao esperarem um tipo específico de comportamento, a universidade cria um sentimento de familiaridade com as pessoas que correspondem a tal expectativa e um sentimento de não encaixe nas demais, que não atendendo ao que se espera, sentem-se estranhas, fora do lugar.

A fala de Ed. Físic. F retoma a de Med. F quando fala sobre a ausência de professores e professoras negras no seu curso. Em um primeiro contato com a universidade, a estudante se mostrou encantada com tudo, porém ao analisar melhor o ambiente, ela percebeu que as pessoas negras não se faziam presentes nas posições de poder, que seriam as de docentes do curso. Ela se deparou com o racismo estrutural, que impede a ascensão das pessoas negras às posições de prestígio.

**Ed. Físic. F:** Olha, primeiro eu, eu tava, eu tava encantada assim, tava, tava encantada com tudo. Com a universidade e tudo mais. Aí depois minha irmã ficava até brincando que eu era cabritinho da universidade que a gente tava conversando lá e aí eu tava super estudiosa, não sei que, aí depois eu não sei, eu, não sei, acho que as pessoas ficam mais críticas assim, aí foi tomando um jeito diferente. Qualquer coisa é uma coisa pra se debater, ah, e se for desse jeito, não sei o que. E aí, depois, mas eu, eu, eu me senti bem até, porém, eu não sei. Não, bah, eu não sei explicar. Eu não sei te explicar, tipo, não, eu nunca consegui entender que não tem nenhum professor negro no curso de Educação Física, talvez isso tenha me feito pensar e até andar pela FURG, assim. E acho que é isso. (Novembro/2020)

Ped. Quil. F refletiu sobre as desvantagens do ensino remoto. Ela, que é mãe, dona de casa e estudante, teve a sua rotina alterada durante esse período de pandemia, tendo que adequar a sua rotina de dona de casa e de cuidados com sua filha deficiente com as aulas remotas. Tal relato se faz de extrema importância pois nesse momento, mesmo tendo acesso à *internet*, moradia e alimentação, a também estudante, tem uma desvantagem muito grande em comparação aos/as demais colegas que não possuem tamanha responsabilidade doméstica, que é atender ao que lhe é colocado como estudante, conciliado a sua rotina de afazeres domésticos. Existe também o fato de ter sua casa invadida por colegas e professores durante o período de ensino remoto, o que pode representar um incômodo ou perturbação para algumas pessoas. A privacidade individual e familiar é posta em xeque ao ter-se que compartilhar o ambiente

privado e emergências familiares com pessoas que muitas vezes não frequentariam seu ambiente privado.

**Ped. Quil. F:** Ah, me sinto sinto super à vontade. Eu digo: é a minha casa, minha casa, me sinto super à vontade. Ah eu tinha como eu te falei eu pego o ônibus, pegava o ônibus muito cedo e às vezes tu vai sem vontade né?! E quando a gente chega nessa, chegou nesse ano eu peguei e disse assim: Meu Deus, eu tinha um luxo que era quatro horas para mim de estudar e ficar focada naquilo dali e não dava valor, sabe? Porque a gente ria, a gente se divertia não era só *stress* e aquelas quatro horas que eu ficava ali, três horas e um pouquinho era o tempo que eu tinha só pra mim que eu realmente me dedicava aos meus estudos, entende? Em casa, quando a minha aula é bem cedo eu consigo totalmente ficar de boa na aula, quando já tem o horário intermediário, uma já acorda, a mais velha que é especial, né?! Já quer café, aí ela já quer se meter na frente da câmera, Aí ela já quer não sei o quê, aí ela vai no banheiro, aí daqui a pouco ela já quer tomar banho. Então eu não consigo me dedicar porque eu tô em casa né, aí daqui a pouco eu olho: aí são onze horas, tem que fazer comida, aí eu tenho que não sei o quê, aí tu não consegue te dedicar, então assim ó, eu tinha, eu era feliz e não sabia. (Dezembro/2020)

## 6.7. Renda Familiar

A fim de poder entender melhor sobre a dinâmica do sustento familiar dos entrevistados e entrevistadas, e identificar a sua participação ou não nas finanças de suas famílias, foi elaborada essa questão. Os dois grupos diferiram bastante nessa questão pois o Grupo 1, em sua maioria, não tem participação nas finanças (exceto Dir. M que trabalha), o que é totalmente inverso no Grupo 2, demonstrando que para além do estudo, os membros desse grupo também têm essa preocupação.

### Grupo 1 - Cursos mais concorridos:

Sobre quem seriam as pessoas responsáveis pela renda familiar, apenas Dir. M, que já constituiu família, trabalha, os/as demais ainda dependem financeiramente dos familiares. A possibilidade de dedicação exclusiva aos estudos é exigida para se graduar nesses cursos. Tendo em vista que as aulas se dão em mais de um turno e em horários que dificilmente possibilitam o acesso às pessoas da classe trabalhadora, se torna uma das formas de interditar o acesso à essas profissões ditas imperiais.

**Dir. M:** Na minha casa eu e a minha esposa, né?! A gente trabalha. Eu tenho dois filhos, né?! E aí eu trabalho e ela trabalha. (Dezembro/2020)

**Psic. F:** A minha mãe ela é, ela era, ela é professora, do ensino médio, é do médio e do fundamental (...) (Dezembro/2020)

**Med. M:** Meu pai e a minha mãe. (Janeiro/2021)

**Med. F:** A minha família são meu pai e minha mãe, né?! (Dezembro/2020)

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Sobre as pessoas responsáveis pela renda familiar, os entrevistados e entrevistadas desse grupo diferiram bastante dos entrevistados e entrevistadas do Grupo 1, pois todos/as têm a preocupação em participar de alguma forma das finanças da família. Tal fato pode ser entendido como a necessidade de atender a necessidade de subsistência, o que não ocorre com o Grupo 1 (exceto com Dir. M. que é um dos responsáveis pelo sustento de sua família). Ed. Físic. F deixa isso bem claro ao expor que desde o primeiro semestre procurou por um estágio ou bolsa de estudos a fim de ter seu próprio dinheiro e ajudar a família.

**Ed. Físic. F:** É, é o meu pai, minha mãe e minha irmã agora, mas antes não era, meu pai não era.

Então, primeiro, desde o primeiro semestre eu já queria pegar um estágio já pra além de ter essa coisa de ter o próprio dinheiro, também ajudar. Porque eu me sentia um pouco assim, né?! Eu sei toda a história que a minha mãe passou e tudo mais. Enfim, toda a história. E aí, eu me senti um pouco na obrigação, né. Então, quando eu consegui a primeira bolsa, que foi logo no primeiro ano, eu acho do PIBID, que foi, eu não sei se tu sabe, tu sabe o que que é o PIBID?

Isso não é, eu já pensei, aí já comecei a ajudar eles também e não sei. E, e foi, foi isso. E depois eu peguei outra bolsa de auxílio pedagógico e, hoje, eu larguei essa bolsa de auxílio pedagógico pra pesquisar junto com a professora sobre danças, sobre o, tipo, é uma pesquisa que é o mapeamento de grupos de dança afro brasileira aqui na região sul. Entendeu, Então, olha onde eu fui parar. Eu tava lá no futsal. E agora eu já tô na dança. Mas, eu me aproximei de uma coisa que eu queria, né?! Que era falar um pouco mais sobre a negritude, tá? Assim, tô fugindo legal da pergunta Mas né?! É, é a minha mãe, o meu pai e a minha irmã, e eu tava sempre dando uma ajudinha ali com, com as bolsas. ((Novembro/2020)

Eng. Comp. M cita as suas notas baixas como determinante para não ter conseguido nenhuma bolsa de estudos, o que traz novamente a questão da meritocracia como pré-requisito para a obtenção de bolsas na FURG. Em contrapartida, o estudante cita o custo de se manter na graduação e o grande gasto com o material de desenho técnico.

**Eng. Comp. M:** Financeiramente. É. Olha, eu diria que é meu pai, né. Ah, porque é recém agora que eu recebi o trabalho, né, que vou ser pago mês que vem, né, com salário baixo, né. Mas, é, por enquanto, é só meu pai e minha mãe também, né, ela trabalha também. Mas, tipo, que mantém de fato mesmo é o pai, né?! Que ele trabalha, mantém uma, um brique, né?! Vende móveis também. Eu ajudo ele no brique, de vez em quando.

Não consegui, né?! Assim, fiquei tipo, é, quando eu entrei, é, nossa, minhas notas não foram umas das melhores né?! Nossa, eu levei uma surra, assim, nas, nas disciplinas. Foi meio complicado arranjar uma bolsa, né?!

Principalmente em questão, é, lembro que o que mais me gastou, eu acho o que foi o é material de desenho técnico, né?! Na faculdade que, ah, tinha que ter, tinha que ter umas caneta específica, tinha que ter uma borracha específica, tinha que ter papel específico, tinha que ter um compasso específico, ele era carinho, tudo, né?! Esquadro, escalímetro isso mesmo. (Novembro/2020)

Ped. Quil F recebe bolsa por ser aluna quilombola e deixa claro que esse valor serve de auxílio nas despesas da família, porém com o “graúdo”, como ela mesma diz, é o marido dela quem arca.

**Ped. Quil. F:** É o meu assim, a maior parte é o meu esposo, né, meu marido, meu marido é carteiro, mas como eu entrei pelo processo quilombola a gente recebe uma ajuda, um auxílio do MEC de R\$ 900. Quem entrou de 2018 para cá recebe essa ajuda de R\$ 900, antes de 2017, que eu acho que começou em 2015 se eu não me engano 2014, recebe a ajuda do MEC e uma ajuda da Universidade de R\$ 500. Mas claro que, o graúdo é o do meu marido, né?! (Dezembro/2020)

Ped. F, ao ser perguntada sobre quem são as pessoas que mantêm a financeiramente a sua família, relatou que ela e a mãe são as responsáveis pelo sustento da casa, ela, através da sua remuneração como estagiária monitora da Prefeitura em uma escola de educação infantil.

**Ped. F:** Quem mantém a minha família? Eu e a minha mãe.  
Sim, eu sou estagiária da Prefeitura, sou monitora.  
Da EMEI da Fraternidade. (Novembro/2020)

## 6.8. Formação Extracurricular

A formação extracurricular foi uma das questões trazidas aos entrevistados e entrevistadas. Surgiu uma semelhança entre os grupos quanto a questão da dificuldade financeira para cursar algo complementar à graduação. Outras respostas obtidas remetem à falta de tempo de quem trabalha para cursar as horas complementares exigidas pelo curso, e a inadequação dos horários em que se dão algumas atividades na universidade, o que impossibilita a participação de quem mora longe e depende de transporte urbano.

### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos:**

Ao ser questionada sobre fazer alguma formação complementar à graduação, Med. F relatou que acha importante fazer um curso de inglês, porém entende que seria mais um

sacrifício para seu pai e sua mãe, que são agricultores no interior da Bahia. Ela ainda cita o fato de muitos professores acharem que todos falam fluentemente a língua inglesa.

**Med. F:** Ah, sim, eu, eu preciso fazer inglês, né?! Porque quando a gente entra, os professores acham que, tipo assim, todo mundo morou em Nova Iorque e todo mundo é, é fluente em inglês e fala inglês e todo mundo é, mas não é, né?! São realidades diferentes. Tem colegas que sim, moraram em outros países, falam inglês, fizeram curso de inglês, mas não é o meu caso. Então, quando, muitas vezes eu me deparo com com artigos, com coisas assim, eu sempre tenho que tá recorrendo pro tradutor, né?! Futuramente se eu quiser fazer um mestrado, um doutorado, eu preciso fazer, saber inglês. Então, é uma coisa que futuramente eu penso em fazer.

Agora eu não conseguiria fazer.

Nesse momento mais por questão financeira mesmo, né?! Porque eu teria que disponibilizar um dinheiro pra inscrição, pros livros, essas coisas que provavelmente se eu fosse falar pros meus pais que era algo necessário só que nesse momento.

Sim, eu tava falando que provavelmente, que se eu provavelmente pedisse pros meus pais, eles tentariam fazer o máximo de esforço pra que eu conseguisse fazer, sabe? Mas acho que agora não é o momento mais, mais oportuno. (Dezembro/2020)

Essas pequenas coisas, como a possibilidade de cursar um inglês, de já ter estado em outros países e vivenciado certas experiências que são cerceadas às pessoas das classes menos favorecidas, mostra o caráter diferenciador que certos tipos de conhecimentos causam às pessoas quando na graduação. Esse estoque de conhecimento, considerado prévio pelo corpo docente, mostra o que se espera de uma aluna de tal curso; que ela seja oriunda de um determinado nível social, ou seja, tenha certos pré-requisitos que muitas vezes são incompatíveis com a sua origem social.

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Ped. F ao ser questionada sobre estar fazendo ou não alguma formação complementar, relatou que não está fazendo pois ficou com receio devido a este período de pandemia o qual vivenciamos, e de como se dariam as aulas à distância. Ela ainda falou sobre a obrigatoriedade das horas complementares que, possuindo uma carga horária a ser cumprida para a conclusão do curso de Pedagogia, se torna uma dificuldade para quem trabalha.

**Ped. F:** Nesse momento, eu não peguei nada complementar, porque a gente tá num momento distante, distante, né?! Mas como é obrigatório, querendo ou não, né?! Obrigatório, mas é obrigatório fazer alguma coisa complementar pra gerar horas, é algo também que eu acho, ahm ruim pra quem trabalha, né?! No caso, tá na, está cursando a graduação, mas hoje eu não eu não faço nada, não tô fazendo nenhuma complementar porque eu tava com receio, né?! Do caso de como seria essas aulas à distância, é né?! Em questões de trabalho, de leitura, curso. (Novembro/2020)

Tal situação poderia ser pensada pelo curso que, sendo noturno, deveria considerar a possibilidade de oferecer essas formações complementares na própria instituição, de forma adequada ao horário das aulas a fim de possibilitar a participação de todos os alunos e alunas.

Eng. Comp. M trouxe em seu relato um fato muito interessante. Ele afirmou que para trabalhar na área da Engenharia da Computação, muitas das vezes, não precisar nem ter concluído a graduação. Essa declaração demonstra que talvez para ele o importante seja trabalhar na área, independente de concluir o curso ou não. O trabalho sempre se faz muito presente na fala deste entrevistado, que sendo oriundo de uma família humilde, sempre demonstra uma preocupação com a questão da ocupação profissional. Ele ainda falou sobre ter tentado participar do PET (Programa de Ensino Tutorial) do curso, mas que devido às atividades serem realizadas após o horário de aula, se tornou inviável para ele. Tal fato reitera a interdição feita a estudantes das classes menos favorecidas. No caso em questão, pela necessidade do transporte urbano e falta de empatia por parte do corpo docente, que espera que todos possuam meio de transporte próprio, desconsideram que alguns/algumas estudantes necessitam do transporte público e que dependendo do horário de utilização, estão mais sujeitos/as à violência urbana.

**Eng. Comp. M:** Um curso é, não, não faço, não faço. Eu não me sinto capaz, eu tipo, não consigo prestar atenção em muita coisa ao mesmo tempo, né?! Eu não consigo, tipo, fazer a faculdade, trabalhar mais um curso.

Olha, boa pergunta. Me falaram que, geralmente, pra Engenharia da Computação, né, só, só se formar, tem gente que nem se forma, né. Já é o suficiente, assim, pra trabalhar na área, né, porque é fácil, achar, tipo, emprego na área, né, mas às vezes eu me pergunto se é uma boa uma coisa extracurricular, né?!

Isso tudo agrega, né? No currículo.

Eu, eu queria ter participado do PET, né?! Que tinha, que tem da Engenharia, né?!

É tipo, mas infelizmente eu não, não consegui, né?! Teve uns problemas, né?!

Questão de, é de tempo e coisas assim, né?! Tipo horário, né?! Porque eu tenho que voltar no, pegar uma pra voltar pro Cassino tem, ter que pegar uma, um ônibus, né?!

Na, lá no parágrafo, né?! Lá, na parada lá, foi só que voltar de noite lá é muito perigoso e teve uma vez, inclusive, que eu fui com um amigo, né?! Ah, a gente teve um dia que a gente voltou mais tarde e rolou um assalto ali, tá ligado? A gente teve sorte, não ter sido a gente que foi assaltado, a gente correu. E ela tava cheia. Eu falei, bah, nossa, imagina se eu tivesse sozinho? (Novembro/2020)

Ed. Físic. F trouxe uma situação vivenciada na MPU (Mostra da Produção Universitária), onde uma aluna problematizou a questão do currículo. Ao questionar o fato de não ser obrigatória uma disciplina como a de “gênero e sexualidade”, a estudante perguntou se isso ocorre porque não há estudantes interessados/as em cursá-la ou se não há estudantes interessados/as devidamente por não ser obrigatória.

**Ed. Físic. F:** Sinto, sinto, sinto. Ah, eu sei que não é extracurricular, mas logo no primeiro semestre, eu quis fazer a disciplina de gênero e sexualidade. E eu também ia fazer uma sobre cultura afro, só que aí depois me falaram que era, não era tão boa assim, né?! Eu não quis fazer. Mas, sobre esses cursos, eu, tipo, de fato, eu não procuro, né. Isso é um pouco errado da minha parte, eu acho. Mas eu sentiria, assim, se eu quisesse ir pruma, eu vejo que se eu quisesse ir pruma área específica, por exemplo, pra dar aula de funcional, eu teria que fazer, provavelmente, um curso específico, se eu quero alguma coisa da educação, tal.

(...) Porque tipo, tipo, se um conhecimento já não tá dentro da universidade como, como obrigatório, por exemplo, como gênero e sexualidade, tá?! E aí, já não tá ali como obrigatório. E aí, esses dias, já tava até numa oficina da MPU onde uma moça levantou uma discussão assim, ah, se não tá como obrigatório é porque não tem gente? Ou, ou será que não tem gente porque não tá como obrigatória, então começou a ficar uma, uma discussão nesse sentido. Mas eu acho que, tipo, extracurricular, eu acho que, que seria assim, tipo se fosse complementar, tipo curso, fora, eu acho que seria a maior dificuldade o dinheiro e talvez a qualidade do curso eu não sei. (Novembro/2020)

Cabe ressaltar que o currículo é um espaço de poder e de disputa. Ao privilegiar certos temas em detrimento de outros, avaliza o que é importante e o que não é. Cabe pensar

(...) quem está autorizado a participar dessas decisões, a que interesses servem os conteúdos selecionados, o que é e o que não é considerado conhecimento válido ou importante para a formação das identidades e, por fim, que identidades se pretendem formar (JR; NEIRA, 2017, p. 3).

Ped. Quil. F relatou sobre a necessidade que surgiu, nesse momento de ensino remoto, de um curso que a capacite a lidar com as tecnologias da informação. Cabe salientar que essa necessidade se tornou extrema nesse momento de pandemia, pois de uma hora para a outra tudo passou a ser feito de forma *on-line*, o que traz mais um desafio a quem não tinha muita familiaridade com essas tecnologias e que não são ensinadas na universidade, o que remete novamente à questão do estoque de conhecimento, o qual se espera que todos e todas tenham, mas que é algo que não corresponde à realidade.

**Ped. Quil. F:** Não assim ó, não consigo, como é que eu vou te dizer que eu não consigo, não consigo porque também não tentei né, mas uma coisa que eu botei na minha cabeça que eu vou fazer porque eu senti muita dificuldade nesse modo *on-line* é um curso que me desse mais por dentro das tecnologias entendes? Porque eu como professora eu vou ter que saber lidar com isso, entendes? Então assim ó, eu disse já, eu vou investir nisso, pode ser o preço que for, eu vou investir eu vou encarar eu vou fazer, entendeu?

Ai, assim, assim, tem, tem, no início muito mais, no início muito mais, assim, era uma negação, mas ainda tenho dificuldade entendes? E às vezes eu não consigo postar um trabalho, aí um não sei o quê me falta não sei o quê não consigo botar, passar pra PDF, pra *word*. E aí eu começo a ficar desesperada, aí eu respiro me acalmo e aí aos pouquinho eu vou fazendo alguma coisa. Quando eu não consigo eu chamo a minha monitora aí ela me auxilia. (Dezembro/2020)

## 6.9. Perspectivas para o futuro

Ao responderem sobre as suas perspectivas para o futuro, os entrevistados e entrevistadas do Grupo 1 foram bastante objetivos/as, enquanto o Grupo 2 respondeu, em sua maioria, de forma vaga e imprecisa. Cabe ressaltar a fala de uma das entrevistadas desse grupo, que relatou sentir que terá dificuldade em atuar na iniciativa privada devido à sua aparência. Um dos entrevistados desse grupo colocou a necessidade de conseguir um emprego estável para depois quem sabe, colocar em prática seu sonho de infância.

### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos:**

Quando questionados sobre as suas perspectivas para o futuro, os entrevistados e entrevistadas do Grupo 1 demonstraram bastante clareza sobre seus objetivos, seja no que tange a fazerem alguma pós-graduação, quanto à sua atuação profissional e possibilidade de ascensão através do estudo. Como possíveis dificuldades para alcançarem esses objetivos, citaram desde o conseguir se formar, citado por Dir. M, e que realmente é algo bastante difícil para alguém que já trabalha e tem uma família.

**Dir. M:** Tem, tem meu projeto é, primeiramente, consigo me formar, né?! Né, eu tô no terceiro ano, me formar pra poder utilizar, né, esse diploma assim pra tentar pra seguir na carreira da polícia. tentar mudar de cargo lá, crescer. Aí eu vou me dedicar a fazer outro concurso, entendesse? (Dezembro/2020)

Citaram também a concorrência para entrar nas especializações bem como as condições físicas e mentais para tal cumprirem todo um itinerário de desafios a fim de alcançar um objetivo final.

**Med. M:** Então pretendo me preparar assim, pra uma, eu sei que eu quero fazer minha residência em São Paulo.

(...) Eu acho que a dificuldade maior, assim, acabaria sendo, mais a concorrência, né?! (Janeiro/2021)

**Psic. F:** (...) Daí fica pensando, será que eu vou ter tempo para fazer tudo isso?! Será que eu vou ter que abdicar de algumas partes da minha vida para fazer tudo isso?! Porque, por exemplo, é, é, tem outra coisa né, que eu esqueci de citar, porque no, pra fazer a, o voluntariado no Médico Sem Fronteiras, tu tem que ter um tempo de contribuição como psicólogo no SUS. Aí eu fiquei pensando: tá, como é que eu vou fazer isso porque, né é tanta coisa, como é que eu vou dar conta, daí eu pensei tipo de pegar até porque o dinheiro que tu recebe como trabalhando como né, no exército é, é um dinheiro considerável, e aí tu fica pensando: tá, mas esse dinheiro ele vem de contribuições do povo, né?! Então eu tenho que reverter de alguma forma esse dinheiro para o povo. E aí eu pensei em até em, sei lá tipo, o tempo que tu fica trabalhando é, o tempo no caso as horas né, por dia elas não são tanto tempo assim. Daí daria, sei lá, pra fazer alguma coisa do tipo montar um consultório, e aí clinicar

tipo pra pessoas de baixa renda, que era o que eu tava pensando, até com valor simbólico ou até gratuitamente, dependendo da, da dificuldade da pessoa, e aí enfim, aí falta essa, será que eu vou ter tempo, será que eu vou ter corpo pra fazer tudo isso, será, ter energia pra fazer tudo isso? Porque é muita coisa para fazer, né?! Aí assim ó, honestamente eu acho que essa é a única dificuldade que eu vejo pra fazer tudo isso, é se eu vou ter condições, é, físicas e mentais de fazer tudo isso. (Dezembro/2020)

A fala de Med. F se destacou quando relatou sobre a necessidade de retribuir seu pai e sua mãe pelo investimento que fizeram na educação dela. Para isso, assim que formada irá começar a trabalhar, demonstrando a consciência dela em relação a todas as dificuldades que eles devem estar enfrentando a fim de poderem mantê-la em um curso em outro estado, sendo eles agricultores no interior da Bahia. Tal investimento educacional demonstra o conhecimento que eles possuem sobre as possibilidades objetivas que a filha deles terá acesso após a graduação.

**Med. F:** Ah, meus projetos pro futuro, eu depois da graduação, eu, eu quero entrar na residência, né?!

(...) Então, eu pretendo, no futuro, fazer a minha especialização, quem sabe fazer um mestrado, algo assim, não sei se eu vou é, tipo, sair da universidade e já entrar na residência, se eu vou trabalhar um período e depois entrar, isso é uma possibilidade também, né?!

(...) Porque depois que eu formar, eu não vou, tipo, querer continuar dependendo dos meus pais. Então, eu vou querer, tipo, retribuir pra eles algo. Então, com certeza, eu vou estudar e trabalhar. (Dezembro/2020)

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Os entrevistados e entrevistadas do Grupo 2 demonstraram menos clareza e objetividade ao serem questionados/as sobre as suas perspectivas para o futuro. Deixando de lado grandes ambições e perspectivas de ganhos financeiros, a maioria demonstrou interesse em atuar na sua área, mas sem muita exatidão de como e onde.

Ed. Físic. F se imagina na escola, mas também tem o desejo de estudar mais, fazer mestrado e doutorado, porém acha muita responsabilidade lecionar na universidade. Tal sentimento talvez se dê por ela não se ver representada em um espaço de poder como é o da docência. Essa ausência, causada pelo racismo estrutural, ao delimitar o acesso de pessoas negras às posições de poder, acaba condicionando as suas expectativas. Ela cita a possível dificuldade que teria caso decidisse fazer um mestrado, devido a necessidade de não ficar dependendo financeiramente da sua família. Ela nem cita a possibilidade de obter uma bolsa de estudos, o que pode significar duas coisas: desconhecimento sobre essa possibilidade ou o

pensamento de que talvez seja algo muito difícil de ela conseguir. Em sua fala fica explícita a necessidade material, que muitas vezes delimita os sonhos das pessoas negras e pobres, que tendo que se preocupar em atender as necessidades básicas da vida, muitas vezes deixam de sonhar e passam a acreditar que aquilo não é para elas, se contentando com o tal “lugar de negro”.

**Ed. Fisic. F:** Ai, não sei. Olha, eu me imagino na escola, mas eu também me imagino, estudando e fazendo mestrado e doutorado, mas aí eu fico pensando que é uma grande responsabilidade, eu não sei se eu quero dar aula na universidade também, mas eu também posso ser doutora e dar aula na escola, porém, aí a gente fica pensando no salário, mas eu acho que é isso, eu acho que é como professora dentro da sala de aula, eu nunca me vi como, não, já me vi como professora de academia e tudo mais, mas eu acho que hoje tem um viés mais tipo, pesquisador e ou professora dentro da sala de aula.

Eu acho que uma, mais dificuldade seria, a renda mesmo, né?! Porque tipo, tá, eu sou nova e tudo mais, mas, eu tenho vinte e um anos, não falei. Mas eu, também, tinha aquela coisa né! Tipo, eu não quero ficar vivendo sempre às custas dos meus pais. Então, acho que talvez eu procuraria um trabalho e aí trabalhar, estudar essas necessidades. Eu acho que essa é a maior dificuldade. Depois, eu não sei. Tipo, sobre qual pós-graduação em queria fazer, eu, tipo, me arriscaria, se tivesse uma pós-graduação em Curitiba. Eu me arriscaria a ir, entendeu? (Novembro/2020)

Eng. Comp. M sonha em fazer um jogo, é algo que ele tem em mente desde pequeno, porém ele primeiramente gostaria de ter um emprego estável. Essa questão trazida pelo entrevistado remonta ao histórico brasileiro, de desemprego, pobreza e falta de estabilidade econômica, o que faz com que as pessoas mais pobres estejam mais propícias às situações de insegurança financeira. Os sonhos de verdade, aqueles mais difíceis de serem realizados, são deixados de lado e traz-se à tona questões mais emergentes, como ter uma segurança quanto a sua subsistência. A possibilidade de cursar uma pós-graduação nem é cogitada pelo estudante, que se declara não muito estudioso.

**Eng. Comp. M:** Meus projetos, né, então, assim, é, quando, desde pequeno, eu queria criar um jogo, né. É uma das coisas, que eu resolvi estudar nessa área, né. Tanto que tem até uns trabalhos que, que a gente faz no primeiro ano que ele, que é tipo fazer um joguinho, né?! Um minijogo assim, né?! Um projetinho mesmo que a gente faz, que é tipo, é, além de trabalhar, ter um emprego mais estável, né?! Uma das coisas que eu gostaria de fazer é criar um jogo, né?!

Assim, primeiro eu gostaria de ter um, um emprego estável, né?!

É dependendo como é, eu consiga até, até trabalhar ali que é da Empresa X, né?! Não sei se, né?! Do porto, né?! Porque é onde eu tô trabalhando no momento, né?! E o meu primo ele tá seguindo carreira aqui, né?!

Aí, dependendo até eu consigo achar um lugar aqui, mas primeiro eu gostaria de ter um emprego mais estável, né?! Pra depois, tipo, trabalhar nesse projeto aí.

(...)Uma pós-graduação, eu não sei se eu gostaria, né?! Porque é, eu não sou uma pessoa muito, muito estudiosa, né?! Entendeu?! E é tipo, mesmo nas coisas que eu conto foi, tipo, o bagulho desgasta, né?! Ai, uma pós-graduação, não sei se eu, se eu faria. (Novembro/2020)

Ped. F sonha em fazer um mestrado na área da criatividade. Ela planeja prestar concurso público para ser professora do município e diz que se não for aprovada, sente que terá dificuldade em trabalhar nas escolas particulares. Ao ser questionada sobre que tipo de dificuldade, ela respondeu: “Questões raciais, a escola particular preza pela imagem”. O significado do “prezar pela imagem”, que fica subentendido na fala da entrevistada, se refere às escolas particulares, assim como tantas outras colocações no mercado de trabalho, preferirem não contratar pessoas negras para suas vagas de emprego.

**Ped. F:** Eu pretendia, pretendo fazer um mestrado em criatividade, alguma coisa ligada à criatividade.

Olha, acredito que dificuldade, a dificuldade tá aí, né?! Mas eu acredito que vai, que eu vou passar alguma dificuldade e eu acredito, acredito que eu possa passar algumas dificuldades. Questões de se eu não passar num concurso, se pô, vou me formar, eu vou tentar ser um concurso, se não tiver concurso aquele ano, eu vou tentar entrar em escolas particulares, né?! Então, eu acredito que eu já tive um, um, um acontecimento, uma escola particular, cheguei a fazer a entrevista e chamaram a minha colega da minha turma não me chamaram, né?! Ficaram de me ligar e tal e. Não, me ligaram. Mas enfim, claro, eu acredito que nesse quesito eu, em escolas particulares, eu vou ter alguma, uma dificuldade, né?!

Questões raciais, a escola particular preza pela imagem. (Novembro/2020)

A repulsa ainda existente contra corpos pretos, externalizada na exigência da tal “boa aparência” muitas vezes colocada nos anúncios de emprego, nada mais é do que uma forma de indiretamente comunicar que somente pessoas brancas se encaixam em determinadas vagas. O padrão de beleza em nosso país ainda é pautado na cor branca, conforme já exposto por Gomes (2020): “Desde a construção da ideologia racista, a cor branca com seus atributos nunca deixou de ser considerada como referencial da beleza humana com base na qual foram projetados os cânones da estética humana” (p. 23). Infelizmente no Brasil, mesmo possuindo o melhor currículo, estando bem-vestidas e sendo educadas, as pessoas negras não são escolhidas, conforme já denunciava Gonzalez (2018): “Não adianta serem “educadas” ou estarem “bem-vestidas” (afinal, “boa aparência”, como vemos nos anúncios de emprego é uma categoria “branca”, unicamente atribuível a “brancas” ou “clarinhas)” (Gonzalez, 2018, p. 199).

## 6.10. Racismo na FURG

Seria impossível para mim entrevistar estudantes cotistas raciais na FURG e não questionar sobre a identificação de alguma situação de racismo que tenham vivenciado na universidade. Quanto à essa questão, todos os entrevistados e entrevistadas responderam positivamente, exceto Eng. Comp. M, que também demonstrou ser o entrevistado que menos

problematiza a questão racial. Tais situações reiteram a necessidade de atenção da universidade a esse tipo de ocorrência e também de identificar as formas como elas se dão.

### **Grupo 1 - Cursos mais concorridos:**

Sobre terem presenciado algum caso de racismo na universidade, todos os entrevistados e entrevistadas do grupo 1 relataram algum episódio que consideraram como racismo. Med. F relembrou que sempre é vista como técnica de enfermagem, nunca como estudante de Medicina. Ela ainda narrou um fato ocorrido quando em atendimento a um paciente negro, onde ele perguntou a ela se ela não tinha medo de que seu cabelo (*black power*) pegasse fogo. É importante salientar que mesmo havendo uma forma de violência nessa situação, ela não representa um caso de racismo pois não há uma imposição de poder quando a ofensa parte de uma outra pessoa negra. Para haver racismo é necessária a relação de poder exercido de um sobre o outro. Em todo caso há de se considerar, como a própria estudante coloca, que ele era mais uma “pessoa desinformada”, o que parece ser também o caso de uma pessoa que engendrou o discurso racista, contra si mesmo, e o reproduz como normalidade.

**Med. F:** Tipo, eu, no ano passado, eu tava, eu, a gente, é um ano que a gente faz a disciplina de semiologia, né?! Que é quando a gente começa a aprender a examinar os pacientes, essas coisas. E eu fui fazer uma aula prática lá na cardiologia e a gente começa a fazer anamnese com os pacientes, entrevistar os pacientes, faz os exames, tudo mais. É, é uma turma de umas nove pessoas, assim, mais ou menos. E na minha turma, só um minutinho. Pronto. Na minha turma é, tínhamos eu e mais acho que uns é, uns oito, nove pessoas também, assim. E aconteceu uma situação bem, bem chata, sabe? Com outro, com outro paciente. Que infelizmente era um paciente negro.

(...) Mas assim, tu perguntou se eu já sofri alguma situação de racismo na faculdade, né?! E a situação que eu me, eu me lembro, primeiro, uma coisa que as pessoas sempre vão achar que eu sou a enfermeira ou a técnica, não estudante de Medicina. Então, isso é uma coisa, né, que acaba, que fica, muitas vezes, fica no inconsciente dos próprios pacientes, né.

(...) E o que eu ia falar do paciente é que ah eu tive uma situação no ano passado, foi assim, foi um paciente que eu, eu entrei num quarto pra fazer anamnese com outro paciente, estava lá fazendo a minha entrevista, né?! E aí esse paciente que tava no, na cama do lado olhou pra mim e perguntou se eu não tinha medo do meu cabelo pegar fogo. Assim, no meio de todos os pacientes. (...)Então, na hora que ele falou isso, sabe quando a pessoa fala algo que você não tá esperando, que você fica sem, é totalmente sem reação. Então, foi isso que aconteceu.

(...) Aí tipo, naquela hora, assim, eu vi minha perna tremer. E eu fiquei bamba, assim, sem reação, mas, tipo, eu não podia, tipo, naquele momento, deixar, tipo, ele me desrespeitar por algo que eu sou, sabe? Por algo que eu, tipo, então, eu respondi pra ele que o, o meu cabelo não definia, minha capacidade, nem a profissional que eu me tornaria e que ele enquanto um paciente de negro, ele deveria ter mais consciência sobre racismo e preconceito, né?! Se ele fosse um paciente branco, provavelmente eu ia levar isso a frente, eu ia fazer um protocolo, eu ia processar ele, mas como ele era não pra que eu tivesse uma indenização ou algo do tipo, mas pra que as pessoas tenham consciência de saber respeitar e dar o respeito que a gente merece. Mas por ser um paciente negro eu vi que era infelizmente mais uma pessoa desinformada, né?!

E vítima de um, um sistema que reproduz, infelizmente, ainda reproduz preconceito contra os próprios, né?! (Dezembro/2020)

Dir. M relatou que ocorrem “divergências de pensamento” entre as pessoas de sua turma, onde algumas consideram algumas ocorrências como racismo e outras não. Ele ainda discorreu sobre o racismo estrutural, o que para ele é algo bastante evidente na universidade. Havendo poucos/as estudantes negros/as, que não ascendem às posições de poder como as de professor/a, traz-se também a discussão sobre a meritocracia, que serve de argumento para justificar a ausência de pessoas negras nessas posições. Tal passagem reitera Almeida (2019) ao dizer que “(...) o racismo não se resume a um problema de representatividade, mas é uma questão de poder real” (2019, p. 68). O entrevistado ainda faz uma ótima reflexão ao falar sobre o acesso do/a estudante negro/a às posições de prestígio social: “(...) chega só até um ponto ali, não, não vai a mais, né?!”

**Dir. M:** Ah, sinceramente, em questão de racismo. Não, assim. É que assim, tem entender o que que é racismo, né?! Eu, eu entendo racismo como atitudes que, que assim que te discriminem, que te impeçam de, de chegar a algum ponto, alguma coisa. O fato de eu não ter visto, não quer dizer que não exista, que não ocorra, entendeu? Eu não, não presenciei, não vi, mas não, não tenho ciência que isso aconteceu ou não, né?! Eu nunca, eu, eu, particularmente, nunca senti isso contra a minha pessoa. E também não percebi em outro momento. Claro, existe o que que acontece? Existe muitas discussões, sala de aula, cê vê que cada um tem um ponto de vista, mas eu não vejo que às vezes diz, ah, é racismo, essas atitudes são racistas, né?! Mas nunca é uma na minha visão eu acho que é uma troca de ideias assim, né?! Às vezes a pessoa não, ela não entende algumas atitudes como o racismo, entendeu?! E aí, na minha percepção, poderia ser, considerado. Aí, esse não sabe, mas assim, de fato mesmo, eu não, eu não, não, não senti de não ter e não presenciei nada. Eu acho muito que bate, que que hoje se fala muito, é a questão do racismo estrutural, né?! Então, tem pessoas que, que elas não, não, elas vão com essa ideia, né?! De achar que eu, que o racismo tá na, tá nisso que a gente vê, por exemplo, a gente não tem, tem poucos professores negros, né?! Dentro da universidade aí pra tu ver uma estrutura ser diferente, entendeu? E tu chega ali, tá, até agora na graduação tem, tem alguns alunos. Mas, aí, vai, vai subindo os níveis, tu não, não enxerga essas pessoas. Então, isso é estrutura. Aí, a gente vê pessoas que, talvez, que elas entendam que não. Isso não tem a ver, seria até pelo mérito, né?! Talvez as pessoas não tenham se esforçado e não tenham chegado nesse ponto de quem é branco né?! Então, acho que seria nessas, eu vejo o racismo nessa, dessa forma. Não chega, chega só até um ponto ali, não, não vai a mais, né?! (Dezembro/2020)

Psic. F relembrou situação vivida com sua ex-psicóloga e com uma professora do curso, onde ambas se utilizaram do discurso da meritocracia para argumentar contra a política de cotas raciais.

**Psic. F:** Que aí eu tava relatando de uma situação que ocorreu com a minha psicóloga e a minha professora, eu não lembro exatamente o que aconteceu, mas eu lembro que a minha professora deu uma passada de pano assim, tipo, a situação que ocorreu com a minha psicóloga foi que eu cheguei para ela e falei dessa questão de eu não saber

quem eu era, de que cor eu era e coisa assim, e aí eu falei que não mas eu conversei com um amigo meu e aí ele me disse que ele me vê, é, como negra, que todo mundo me vê como negra só eu que não me vejo, então agora, a partir de agora me vejo assim, e aí, e eu falei que tinha botado cota e coisa assim, e aí ela tipo começou a relatar que ela se via como negra e tipo que a irmã dela que era mais escura que ela não se via assim e começou a relatar que ela não, que ela não concordava com as cotas, não sei quê, que ela acreditava que tirava, é, a, como é que eu vou dizer, a obrigação de esforço da pessoa, e coisa assim, e eu fiquei: meu Deus!

Tá a minha professora tipo, deu uma passada de pano, assim tipo: ah mas, eu não lembro o que que ela falou mas eu lembro que alguns colegas depois vieram falar comigo e me disseram que acharam nada a ver o que ela disse, que tipo ela deu uma passada de pano bem, bem nítida, tipo concordando com o que a minha ex-psicóloga tinha dito. (Dezembro/2020)

Med. M considerou como racismo o fato de duas colegas de turma terem sido barradas na banca de heteroidentificação. Ele entendeu que houve um episódio de racismo contra elas pois elas são reconhecidas pela turma como pessoas pardas. Sabe-se de toda dificuldade que ocorre na avaliação das bancas de heteroidentificação, que não existe um padrão normativo a ser seguido e que também há a questão do colorismo que dificulta a avaliação, porém a atuação das bancas é necessária a fim de coibir e punir as pessoas que procuram burlar as cotas raciais.

**Med. M:** Teve dois casos na minha turma, de duas meninas que não conseguiram ser aprovadas na, na verificação da banca das cotas raciais. Eu acho que né?! Minha opinião. Foi injusto não terem é, e assim elas continuam cursando, até porque o processo delas não chegou ao final ainda. Então, a qualquer momento elas podem ser desligadas do curso, mesmo tendo cursado até então. E aconteceu isso com uma colega dum, de uma turma a minha frente. E assim, elas são a reconhecidas dentro da nossa turma, assim, como pessoas pardas. E na, a banca, não verificou dessa forma. Aí, o, o caso, que o caso que eu pude vivenciar na FURG foram esses. (Janeiro/2021)

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Dentre as falas do grupo 2 também houve a ocorrência de relatos de racismo praticado dentro da FURG. Ed. Físic. F cita o racismo sofrido por dois colegas dentro do curso de Educação Física. Nas ditas brincadeiras, onde são chamados de macacos pelos colegas, fica evidente o caráter perverso do racismo recreativo, que se utiliza do humor para mascarar a desqualificação que infringe as pessoas negras. Ela cita ainda os olhares diferentes os quais recebe e que ela interpreta como uma das formas como o racismo se dá.

**Ed. Físic. F:** Sobre outras questões, eu já não dentro do curso da FURG, mas eu já vi as pessoas me olhando estranho, eu, eu andando com o W, por exemplo, o nego W, ou com a minha outra, outra colega lá da Letras, que também é uma, uma pessoa negra, retinta. A gente já viu situações assim, entendeu? E mais situações que, tipo, eu tinha passado, tipo, ai, alguém falou alguma coisa diretamente pra mim? Não, mas já falaram prum outro colega que não sei se tu vai entrevistar que é o L. Que eu não

sei se ele entrou com cotas, mas tipo eles brincam com uns colegas aí chamam de um monte de coisa e aí eles ficam falando que é brincadeira, o L também ri, entendeu? Então, mas é um bagulho que eu sempre ah falei pro L e pro G, que é um outro cara negro, que eu falei, cara, nada a ver, mano. Nada a ver cês ficar falando isso, entendeu? Chamam de macaco, esse monte de coisa. E aí, eu, eles falam que é brincadeira, tudo mais é, meio que um grupo Bolsominion. E aí eu falo. E é isso, eu acho que tipo ahm a mim, eu, diretamente assim, não, só olhares, entendeu? Olhares, olhares já aconteceu bastante. (Novembro/2020)

Ped. Quil. F teve como primeiro impulso, responder que nunca foi vítima de racismo na universidade, mas sim vítima de preconceito por ser uma das pessoas mais velhas do curso, rapidamente relembrou de um episódio ocorrido quando da morte de sua mãe, acometida por câncer. O relato de Ped. Quil. F foi a mesma situação narrada por sua colega Ped. F como situação de racismo vivida dentro do ambiente acadêmico, o que se enquadraria no conceito de discriminação racial, que é o ato prático de tratar diferente pessoas em igual situação devido ao seu pertencimento étnico-racial.

**Ped. Quil. F:** Eu nunca sofri preconceito, tá, por ser negra. Mas sofri preconceito sim pela minha idade quando, não com ninguém da minha aula, mas quando outras meninas pegaram e disseram que a nossa turma, como tinha eu mais duas, três pessoas mais velhas dizia que era a turma da velharia, sabe? E que a gente batia de frente que a gente ia atrás das coisas, ah mas sobre racismo. Só se foi algo que, ahn minto, minto, minto eu senti sim racismo, e eu vou te dizer quando foi, foi o ano passado. Ahn a minha mãe faleceu ano passado, a minha mãe esteve doente em agosto, a gente descobriu a doença dela em agosto e ela faleceu, agosto nada, em Julho, e ela faleceu em setembro.

(...) Aí fui ver a minha nota, coisa e tal, eu achei que ia rodar com ela, e quando eu vi tirei 9,7 com ela, eu digo: porra passei que legal quando eu fui ver, rodada por frequência. Aí eu digo: bah cara, não é justo, pensei pra mim: não é justo, não é justo comigo. Mas nisso uma coleguinha minha, de 21 anos, branquinha bem feitiuzinho de menininha, que também tinha o mesmo número de faltas que eu, e ela alegava que estava doente, gripada e que ela não ia à aula por isso, sendo que, nunca levou um atestado e eu levava os atestados que a minha mãe estava hospitalizada.

(...) E aí ela pegou e disse assim: é Ped. Quil. F, na segunda tu rodou, tu rodou por causa dessa falta na segunda. E aí eu peguei e disse assim: Tá, tudo bem, mas poxa, mas eu a minha mãe tava no hospital, eu disse pra ela, não tinha como eu vir. Ela assim: tu tens um atestado? Eu disse assim: tenho atestado de óbito, te serve? E ela assim: sim, tu acredita?

(...) Aí, aí foi um *stress* muito grande e eu digo: tudo bem. Rodei, rodei mas eu disse o que tava engasgado para ela, só que ela sugeriu para essa coleguinha minha que tinha o mesmo número de faltas para não rodar, um trabalho, e pra mim ela não sugeriu nada.

(...) Eu não sabia nem se eu ia poder continuar, aí eu fui aí eu peguei e disse pra ela: tudo bem eu vou na coordenação e eu fui, e a coordenação pegou e disse assim ó: eu não posso dizer para ela te passar mas ela também vai te dar um trabalho e tu vais fazer. E aí eu percebi que ela usou de racismo comigo e o pessoal da minha turma também achou, não foi só eu. Sabes o que que ela fez? Ela me deu um trabalho tipo assim para entregar na segunda-feira, ela mandou um trabalho no domingo por *e-mail* seis horas da tarde, tipo assim, não vai dar para ela fazer.

(...) Então assim ó, ela não teve como me rodar, mas eu senti que ela ficou com muita vontade, sabe? E eu levei assim, eu posso dizer assim, levei pro lado do racismo não, cara foi uma coisa que a turma percebeu, a turma percebeu. Disseram: Ped. Quil. F, ela tá sendo racista, ela foi racista ela, ela tratou diferentes casos que eram totalmente

extremos a J tava com uma gripe, a tua mãe tava com câncer terminal, como é que ela não vai ter esse olhar né, de dizer assim: não eu não quero a tua certidão de óbito da tua mãe. Tu tá falando eu acredito, né?! (Dezembro/2020)

**Ped. F:** Claro. Na minha, na minha turma tem uma professora, tem uma aluna, no caso, que perdeu a mãe. Ah, essa aluna, ela é negra. E essa professora, ela é muito rígida. Professora que eu tô falando, ela é muito rígida. E, no caso, ela era rígida com horário, horário de chegada, horário de sair e ela dizia que ia descontar a nota das pessoas e tal. Chegou no final do semestre e ela teve pessoas, pessoas brancas que faltavam muito, faltaram muito e chegavam bem atrasadas ou saiam antes da aula e ela resolveu fazer um trabalho pra essas pessoas, pra essas pessoas, no caso, recuperarem, não irem a exame, né?! Por causa das faltas. E a minha amiga, minha colega, essa, que perdeu a mãe, uma mulher negra, ela tava faltando bastante, porque a mãe dela tava no hospital, tava naquela função e a mãe dela veio a óbito. E mesmo assim, ela, ela foi à aula, essa da professora, porque ela queria ver as notas dela, porque ela tava em exame e tal. E aí, ela disse que ela faltava, tava faltando bastante, que não tava muito, vindo muito, por causa que a mãe dela estava no hospital e veio a óbito. E ela disse que não tinha o que fazer. Ela disse que não tinha que fazer. Ou seja, ela arranjou uma solução pras pessoas cujo, eram brancas. (Novembro/2020)

### 6.11. Sentimento em relação a ser aluno cotista racial

Sobre como se sentem por serem cotistas raciais da FURG, dois relatos se destacam dos demais. Uma entrevistada do Grupo 1 e uma do Grupo 2 citaram a questão do colorismo como fator que as causa incômodo e questionamentos. Elas reconhecem o privilégio que possuem, em comparação a pessoas negras retintas, em uma sociedade racista como a brasileira, por serem mulheres negras de pele clara. Ambas relatam sentirem que estão tirando a vaga de uma pessoa retinta, que sofre maior preconceito e discriminação racial.

#### Grupo 1 - Cursos mais concorridos

Os entrevistados e entrevistadas do Grupo 1 relataram os mais diversos sentimentos com relação a serem estudantes cotistas raciais da FURG. Para Med. M a FURG é uma faculdade plural, o que na sua opinião faz com que não haja um tratamento diferenciado dos alunos e alunas, porém o fato de haver poucos estudantes pretos/as, pardos/as e quilombolas em sua turma é algo que lhe intriga.

**Med. M:** Eu, eu acho que a FURG ela é uma faculdade assim, tão plural que acaba que depois que a gente é aprovado num, num tem assim uma. É que num, num tem que ter mesmo, né?! Um, uma, um tratamento diferente assim, mas, sempre, tudo normal, sabe? Só que dentro da minha turma, nós, cotistas raciais, nós somos um número menor, bastante menor. Minha turma, ela tem umas oitenta pessoas. Somando, nós temos alunos quilombolas, temos negros e pardos, acho que se somar todos a gente não deve dar vinte. Então, é pouco, né, pruma turma tão grande, pruma

população que é predominantemente preta e parda, a gente ter tipo vinte pessoas numa turma de oitenta. (Janeiro/2021)

Dir. M diz não se sentir inferior por ser aluno cotista racial e acredita estar fazendo o melhor possível com a oportunidade que está tendo, o que demonstra a gratidão que ele tem pela oportunidade dada pela política de cotas raciais, a qual ele enfatiza a importância.

**Dir. M:** Ah, eu me sinto, bem, eu me sinto tá, tranquilo, não, não me sinto inferior, não me sinto assim, é assim, é diminuído por essa questão, não vejo, não vejo nada nesse sentido. Então, acho que é só eu tô tentando fazer o melhor que eu posso, que é uma oportunidade que eu tenho, entendesse? Acho que é isso.

Não, eu tava falando que eu não, eu não me sinto diminuído, de forma alguma, né?! Eu entendo que é uma política pública necessária. A questão das cotas pra, né, nós, não falei, né, mas uma coletividade. (Dezembro/2020)

Med. F reitera o fato de não se sentir representada, tanto no corpo discente, quanto no corpo docente. Ela enxerga tal fato como um prejuízo à sua formação pois, enquanto suas/seus colegas olham para a frente e se veem representados/as por profissionais brancos/as que estão lecionando, isso não ocorre com ela, que se apega a outras figuras negras que acabou conhecendo no percurso acadêmico. Cabe ressaltar que a representatividade tem o papel de mostrar às pessoas quais são as suas possibilidades, e quando ela não existe, passa a mensagem de que aquele lugar não lhes é possível.

**Med. F:** Hum, eu acho que essa questão que eu te falei, né?! E de que, é a gente não tem muita representatividade na faculdade, nem na turma, nem nos colegas, nem na, na, nos professores. Então, que pesa, né, porque um colega meu, branco, ele vai olhar pra frente, ver muitos médicos e especialistas lá, dando aula formados que se parecem com ele. E no meu caso, e no caso de outros poucos colegas, a gente não vai ter essa referência, né. Então, eu sempre tento buscar referência naquelas pessoas que eu conheço, nos profissionais que eu já conheço, assim, que eu acabei conhecendo nesse percurso. E que tem essa esse vínculo, sabe? Em comum, assim. (Dezembro/2020)

Gonzalez (2018) se refere ao fenômeno do *boom* universitário que houve no Brasil e que beneficiou muitas mulheres brancas, porém as mulheres negras ainda continuam sendo poucas no ensino superior.

Por exemplo, quando o Carlos falou sobre o *boom* universitário, em termos de ensino universitário que houve no Brasil, vai-se ver que quem se beneficiou muito com esse boom foram as mulheres brancas. (...). Nós mulheres negras que estamos na universidade somos muito poucas (Gonzalez, 2018, p.249).

Psic. F citou o fato de se sentir frustrada como aluna cotista racial. Ela reiterou o sentimento de não pertencimento racial por ser uma mulher negra de pele clara e o

reconhecimento da vantagem que ela tem com isso. Ela vê que pessoas de pele mais escura passam por situações bem mais difíceis que as que ela passa. A entrevistada ainda citou o fato de os/as estudantes cotistas raciais, dentro do curso de Psicologia, serem vistos por algumas pessoas como sem mérito e incapazes. Ela relembrou fato ocorrido com uma aluna que, ao ser homenageada pelo curso, denunciou a discriminação sofrida por ser quilombola e também problematizou a questão de os/as profissionais da Psicologia serem preparados para atenderem a uma pluralidade de formas de ser, mas não aplicarem essa visão plural dentro do próprio curso.

**Psic. F:** Às vezes é, se lá, é de frustração assim, porque parece que, tipo, eu não sou tão escura, mas eu vejo que alguns colegas e algumas pessoas que eu conheço passam por situações muito difíceis, e aí, sei lá, às vezes parece que por, justamente por ser cotista tu não tem o merecimento de tá lá dentro, e muita gente além de te passar essa sensação, literalmente fala isso para ti entendesse? É bem, bem, bem difícil. Então, teve uma menina que foi até homenageada na jornada de, de, da jornada acadêmica de Psicologia, que ela, ela é ativa né no movimento quilombola e essas coisas assim, eu lembro que eu fiquei bem emocionada com a homenagem a ela, foi bem legal, e aí tipo ela relatou que várias vezes, vários colegas tipo desacreditaram dela, falaram coisas pelas costas dela, que se fosse pelos colegas ela não taria ali que ela tava mais pela família mesmo. E aí eu fiquei tipo, cara como é que essas coisas acontecem dentro do curso de Psicologia sabe? Tipo, que é o curso que te prepara para ti tá né ali pra outras pessoas de várias outras classes de várias outras cores, de vários outros gêneros e sexualidades e tudo mais e aí as pessoas não têm essa visão dentro do curso. Entendesse? (Dezembro/2020)

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Dentre as falas do Grupo 2, temos a de Eng. Comp. M que, ao ser questionado sobre o sentimento que tem em ser aluno cotista racial da FURG, declarou que não sabia se tinha entrado pelas cotas raciais, o que foi afirmado a ele por mim, tendo em vista o relatório de matrículas o qual tive acesso e que o relaciona como estudante cotista racial da FURG. O fato de dizer que poderia ter entrado pela ampla concorrência, dá a entender que ele tirou uma boa nota, e que não precisaria da vaga reservada. Esse impulso pela negação do ingresso por cota racial, faz pensar que talvez ele sinta um menosprezo pelas cotas raciais, política que lhe possibilitou ingressar no curso de Engenharia.

**Eng. Comp. M:** Como eu me sinto? Pior que eu não sei como te responder isso. Sinceramente né?! É eu não me sinto, tipo, não se fala em especial, eu acho, né?! É tanto que eu acho que quando a segunda vez que eu, que eu fiz, assim a prova do ENEM, eu tirei uma nota boa, suficiente pra não entrar, né?! Não pelo sistema de cota, né?! Eu podia entrar normal, né?! Ah, na verdade, eu nem lembro se eu fiz isso ou não, né?! Eu acho que eu botei pra entrar normal porque...

Entrei pela cota?

É, é, foi, eu entrei pela, eu entrei pela cota então, né?! É mas eu podia ter entrado pela ampla, né?! (Novembro/2020)

A estudante Ed. Físic. F traz a questão de que, ao ingressar por cota racial, sendo uma pessoa negra de pele mais clara, ela sente que poderia estar tirando a vaga de uma pessoa retinta; relato que se aproxima ao do fornecido pela entrevistada do Grupo 1 Psic. F. Essa questão levantada pelas entrevistadas remete ao colorismo, que acaba privilegiando as pessoas negras de pele mais clara. Sendo mais próximas do padrão estabelecido pela branquitude, elas acabam se beneficiando de um menor estigma social, porém tal fato não as exime de sofrer com o preconceito racial, só as torna mais bem toleradas pelo racismo. Ed. Físic. F ainda relatou a situação vivida por um colega que, ao se orgulhar de ter passado em segundo lugar nas cotas raciais, teve seu mérito posto em xeque por outro colega também negro. O colega tratou de lhe desmerecer, enfatizando que o segundo lugar foi nas cotas raciais, dando a entender que não era uma grande coisa. Ed. Físic. F ainda falou sobre as cotas raciais serem vistas por algumas pessoas como algo ruim, uma coisa que desmerece o sujeito, ou que ela é um privilégio, o que segundo ela não é verdade, é uma retratação histórica. Ela ainda enfatiza a questão de as cotas raciais serem para pessoas negras, pardas e indígenas, todas agrupadas na mesma categoria de ingresso, e que existem outros tipos de cotas, não só as raciais. Tais trechos em sua fala demonstram o conhecimento da estudante a respeito do ingresso por cotas na FURG. Ela ainda relatou que talvez seja necessário se impor e declarar que é cotista racial, algo que ela nunca fez, mas que considera que talvez seja importante, a fim de também se colocar nessas discussões que ocorrem em sua turma, onde alguns atribuem falta de mérito a quem ingressa dessa forma.

**Ed. Físic. F:** O meu sentimento é o seguinte, eu fico, pô, tipo, numa linha que depois eu fiquei esse pensamento, que é assim, às vezes, as pessoas negras que tem, ou, sei lá, ou pardas, que tem a pele mais clara, podem tá tirando uma vaga de uma pessoa retinta, né?!

(...) A, ele é meu amigo, se tu quiser, meu amigo mesmo, se tu quiser eu passo contato dele, tá? Ele entrou pelas cotas de talvez, escola pública, renda e negros. E aí, claro, ele é muito humilde, tá? Ele é muito humilde, muito mesmo. E aí, ele postou lá no *Facebook*, que passou em segundo lugar, das cotas. E aí, passou em segundo lugar, fez um textão lá dele. Nossa, ele postou no *Facebook*, deu um monte de curtida e tudo mais. E aí, sempre na aula, ele falava, né, que passou em segundo lugar, passou em segundo lugar. E aí, até que um dia, um outro guri negro, que não botou cota. Ahm o A falou assim, ah, passei em segundo lugar, me respeita, brincando, e aí o outro guri falou, ah, por cota, segundo lugar nas cotas. O guri que não botou cota, né?!

(...) Porque talvez no pensamento desse menino que é negro que não botou cotas, botar cota é uma coisa ruim, entendeu? E tem outras pessoas também, tem várias pessoas, né?! Que acham que, que as cotas são pra, são privilégio, não tratam como uma retratação histórica ou tão ajudando. Enfim, eu acho que são condições

diferentes. E eu acho que se o objetivo das cotas é colocar negros na universidade ou em outras instituições, ok.

(...) Mas, enfim, eu fico pensando nisso. E fico pensando também ahm porque é tudo uma cota só, né? É negro, pardo e indígena. Depois tem outro programa lá pra indígena e quilombola e aí eu fico pensando nisso, porque, ah, eu posso me declarar negra e tem essa coisa do pardo.

Ah, tá. Entendi. Eu, eu me sinto normal. Por isso, mas eu acho que se acontecesse o que aconteceu com o A, eu me sentiria, sei lá, me sentiria mal, talvez, entendeu? Porque, tipo, eu também nunca falei, nunca, nunca bati no peito, falei, ah, eu sou cotista, eu nunca cheguei nisso. Talvez eu tivesse que, até que fazer mais isso, porque isso não é um problema, entendeu? Eu acho que é isso.

Eu acho que a gente tem que ver que as cotas não são um privilégio, né?! E tem que ver e, e é isso, eu acho que, que se sim se as pessoas é porque assim, tem, tem muitos tipos de cota, entendeu? Então, eu acho que se as pessoas se sentem ahm se sentem bem pra adentrar aquele tipo de cota, eu acho que não é um problema, só é um problema quando eu fico pensando que uma pessoa retinta poderia entrar no meu lugar, mas eu acho que também as vezes as pessoas se aproveitam tipo o caso daquela mulher lá e tudo mais.

(...) Eu sinto que, que eu sou negra e eu, quando eu, quando eu tô na rua, eu sinto, quando, por exemplo, um dia eu tava correndo e aí, eu só tava correndo do lado da mulher eu passei assim correndo porque eu tava com pressa do lado da mulher e ela agarrou a bolsa dela, tá ligado? (Novembro/2020)

Ao afirmar que por correr na rua acham que é assalto ou ainda, o fato de sempre ter de portar um documento de identidade a fim de se identificar para a polícia remonta à fala de Gonzalez (2018) que diz que:

(...) é aquele papo, neguinho te bate nas costas e tal, não sei o quê, é pretinho, bate nas costas, mas, por trás, lá vem pau em cima. Daí os famosos ditos populares: “branco correndo é atleta, preto correndo é ladrão”; preto quando não caga na entrada caga na saída”; “todo crioulo é marginal, até prova em contrário”; e uma série de coisas que aí estão (GONZALEZ, 2018, p. 236).

Ped. F ao ser questionada sobre seu sentimento quanto a ser aluna cotista racial declarou: “Me sinto oportunista”. Tal resposta pode ser vista como a mais pura exposição do que a branquitude racista pensa a respeito do ingresso via políticas de cotas raciais, e que acabou sendo absorvido pela estudante. Ao justificar sua resposta, ela diz que é porque teve acesso a uma boa educação, remetendo ao fato de que, por ter estudado em escola particular, ela não precisaria de cota, onde subentende-se que as cotas são para quem não conseguiria por seu próprio mérito.

**Ped. F:** Não sei. Me sinto oportunista (risos).

Mentira, não sei, não sei.

Mas eu tive, eu tive estudo, eu tive acesso, né?! (Novembro/2020)

Essa fala de Ped. F torna-se ambígua quando comparada a declaração anterior, onde ela disse que não se sentia muito à vontade na universidade por não ter tido um ambiente familiar muito favorável à cultura livre. Ao mesmo tempo em que ela julga que não necessitaria de cota, ela não se sente no mesmo nível dos/as demais colegas. Some-se a isso o fato de ela não ter o entendimento de que as cotas raciais são uma reparação histórica, e não somente uma compensação pelo não acesso à uma educação de qualidade, vide as demais modalidades de cotas, como por exemplo as para estudantes oriundos/as da educação pública e para alunos/as com baixa renda familiar.

Carneiro (2011) enfatiza a necessidade do entendimento de que as cotas, bem como as políticas afirmativas, não desqualificam o grupo negro, ao contrário, elas vêm de encontro ao reconhecimento da condição de credor social dele para com a sociedade brasileira:

A reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro. Ao contrário, representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu a acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhes negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas (CARNEIRO, 2011, p. 102).

Ped. Quil. F relatou que existem pessoas que entendem que estudantes cotistas quilombolas retiram a vaga de uma pessoa que tem mérito, que fez cursinho e se esforçou para conquistar uma vaga. Argumentam que as provas da seleção quilombola são fáceis e por isso essas pessoas conseguem ingressar na graduação. Tal argumento desconsidera a desigualdade material e simbólica às quais os/as candidatos/as quilombolas estão sujeitos/as. A reparação promovida por este tipo de cota não é nada mais do que justa para que pessoas foram relegadas às margens da sociedade possam fazer parte de um ambiente que até pouco tempo atrás não lhes era acessível. O próprio relato anterior da estudante demonstra que ela se interessou em ingressar na graduação pelo fato de haver um processo seletivo específico para quilombolas. Vivendo a condição da tríplice discriminação, termo utilizado por Gonzalez, a entrevistada que é mulher, pobre e negra, sofre todas as consequências das mazelas do passado escravista e do presente ainda racista do nosso Brasil.

**Ped. Quil. F:** (...) ah vocês estão aqui porque a prova é uma prova simples é uma prova fácil, né?! Só que é fácil para quem?  
Não, não. Da minha aula não, da minha turma nunca ouvi isso. Principalmente vou te dizer, de quais ah é, Medicina ah, Engenharia, Entendeu?  
Essa neta da Maria da Graça ela é, ela faz Medicina, aí então tu vê uma negra, pobre fazendo Medicina eles acham o que, que ela como quilombola, ela tá tirando o lugar

dele, entendeu? Porque é menos uma vaga para ele, que estudou, se ralou fazendo cursinho. Ah na Engenharia eles também pensam assim, no Direito eles também pensam assim, entendesse? Nesses cursos mais elitizados, por que Pedagogia, quando perguntam assim: Que curso que tu tá fazendo? Né quando, aí eu disse assim: Ah Pedagogia. Pedagogia? Sim. Ah tá Pedagogia. Pedagogia pra mim é tudo, se não tiver Pedagogia, se não tiver professor, tu não vai ter o advogado, tu não vai ter nada, só que eles não entendem isso, infelizmente eles não entendem isso. (Dezembro/2020)

## 6.12. Relação com os colegas

O questionamento sobre como se dá a relação com os/as demais colegas, foi interpretada de diferentes formas pelas pessoas entrevistadas nos dois grupos. A existência de uma competição exacerbada pelo melhor desempenho acadêmico e a discordância sobre a política de cotas raciais, aparecem nas falas do Grupo 1, enquanto que o reconhecimento de que existem poucas pessoas negras em seu curso, se destacou dentre as falas do Grupo 2.

### Grupo 1 - Cursos mais concorridos

Ao ser questionada sobre como é a sua relação com os/as demais colegas, a entrevistada Med. F relatou que há muita competitividade no curso de Medicina e a ocorrência de muitas comparações com relação às notas. Para ela o que importa é se esforçar para ser uma boa profissional e não para poder dizer que suas notas são as maiores. Essa competitividade reforça o caráter meritocrático que se espera de estudantes de um curso de prestígio social como é a Medicina. Essa competitividade exacerbada, somada às cobranças dos professores e professoras podem ser parte da motivação para tantos/as estudantes doentes, conforme relatado anteriormente pela estudante.

**Med. F:** Eu nunca percebi, assim, algo, tipo, muito específico, mas eu não sei. Acredito que em outros cursos também, mas a Medicina é um curso muito competitivo, né?! É muita competitividade entre os alunos, muitas comparações também. Então, é aquela coisa, você precisa ter muito, tipo, ah, querer fazer o seu melhor, mas não pra se comparar com outras pessoas sabe, mas pra você dar o seu melhor, porque você precisa fazer isso. Então, é mais ou menos o que eu tento fazer, eu tento dar o meu melhor, me esforço pra fazer o melhor, que eu posso fazer, pra que eu seja uma boa ou profissional futuramente. Mas, ah, que alguém tirou tanto décimos a mais ou a menos que eu, sabe? Porque no final das contas eu sei que isso num vai levar ninguém a nada, assim. Então, nesse aspecto, sabe? (Dezembro/2020)

Dir. M relacionou a pergunta diretamente à questão das cotas raciais. Ele diz que nunca teve nenhum problema com nenhum/a dos/as colegas, porém sabe que algumas pessoas

simplesmente não reconhecem a existência do racismo estrutural e por isso não concordam com as cotas raciais.

**Dir. M:** Assim, aparentemente, nunca tive nenhum problema, ninguém nunca me mencionou nada, assim, de toda essa questão. Eu acho que pelo que eu sinto, assim, a maioria das pessoas acolhe essa ideia, né?! Claro, eu sei que tem algumas pessoas que talvez não, não concordam, da questão das cotas, como eu te falei, não vêem essa questão do racismo estrutural, não aceitam essa ideia e, por isso, mas não foram diretos comigo, indelicados, de qualquer forma, nunca senti nada negativo contra mim contra a minha pessoa, eu vejo que falam contra a política, mas contra minha pessoa particularmente não. (Dezembro/2020)

A manutenção dos privilégios que as pessoas brancas têm, em virtude da existência do racismo, é um fator que faz com que seja muito cômodo não reconhecer a necessidade de ações antirracistas como a política de cotas é. O fato de se dizer “não racista” é mais fácil e não gera nenhuma reparação, mantendo o atual nível de desigualdade e os privilégios decorrentes dela. Conforme Vannuchi (2017), o racismo à brasileira é um crime perfeito. A autora afirma que as representações negativas contra pessoas negras estão presentes no imaginário social, e são dadas como inexistentes pelo discurso coletivo.

As crenças da democracia racial e da mestiçagem encobrem e mascaram a brutalidade do cotidiano. As representações negativas estão enraizadas no imaginário social, e os golpes sofridos no dia a dia por negros e não brancos frequentemente caem na condição da “não existência”, pelo seu desmentido no discurso coletivo (VANNUCHI, 2017, p. 66).

## **Grupo 2 - Cursos menos concorridos**

Dentre os relatos do Grupo 2, ao serem questionados/as sobre como é o seu relacionamento com os/as demais colegas, destacou-se a fala de Eng. Comp. M ao dizer que todos se respeitam, mas que dentre uma turma com quase cinquenta estudantes, existem apenas quatro alunos negros, contando com ele, o que demonstra a baixa representatividade negra nessa turma.

**Eng. Comp. M:** Assim, lá todo mundo me respeita, né, mas é, é inegável o fato que, tipo, só tem eu acho que mais dois alunos, deixa eu ver. Carlos, né?! É, eu e mais três alunos, tipo, negros, né?! Numa turma que tem, tipo, pô, quase cinquenta alunos, assim, né, né?! É bastante, é uma quantidade enorme, assim, né?! (Novembro/2020)

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vagas reservadas através das cotas raciais representam um enorme avanço em relação às políticas afirmativas em nosso país. Seus resultados demonstram que elas funcionam como mecanismo que propicia uma maior inserção de pessoas negras nas universidades públicas, o que resulta em uma maior democratização do acesso ao ensino superior brasileiro. O discurso da meritocracia, amplamente utilizado como argumento contrário à política de cotas raciais, já não se sustenta quando se tem que os/as estudantes cotistas raciais têm um desempenho bastante próximo ao dos/as alunos/as não-cotistas, demonstrando que o caráter unicamente meritocrático dos processos seletivos deve ser sim questionado, pois é apenas uma maneira de se fazer seleção, que desconsidera toda a desigualdade social existente no Brasil. A seleção baseada apenas no mérito individual fazia com que as universidades públicas acabassem sendo destinadas a estudantes egressos/as das escolas particulares, que em geral são pessoas brancas, demonstrando a importância de que haja uma intervenção à nível de política pública no que tange ao acesso e permanência de grupos outrora excluídos dessas instituições.

Como toda política pública, a política de cotas raciais deve ser acompanhada a fim de se verificar se estão ocorrendo os resultados esperados através da sua implementação e se são necessárias políticas complementares. Uma das ações importantes a serem tomadas, é a regulamentação a nível nacional das bancas de heteroidentificação. Dados os inúmeros casos de fraudes bem como a necessidade de um parâmetro a ser seguido, que pode e deve levar em consideração a experiência das várias instituições que já as instituíram, se faz de extrema necessidade essa troca de experiências entre as bancas de heteroidentificação e uma regulamentação nacional, a fim de coibir as fraudes, que prejudicam na obtenção do caráter reparatório da política e também auxiliar na parametrização dos procedimentos.

Com relação a análise dos relatos, as diferenças mais significativas entre o Grupo 1 e Grupo 2 se deram em relação a escolha do curso, as motivações para cursar uma graduação, as perspectivas para o futuro, sobre a participação na renda familiar, sobre as perspectivas para o futuro e sobre a relação com os colegas.

O Grupo 1 demonstrou bastante certeza quanto ao curso escolhido e como motivação, trouxe a possibilidade da representatividade gerada no presente. Com relação à renda familiar, apenas um entrevistado desse grupo participa do sustento da família. Todos os entrevistados e entrevistadas demonstraram certa objetividade e clareza quanto às perspectivas para o futuro. Se destacou também a questão da discordância sobre as cotas raciais e a disputa acadêmica quando questionados/as sobre como se dá o relacionamento com os/as demais colegas de curso.

Já o Grupo 2 trouxe a incerteza quanto à escolha do curso, o gosto pessoal como determinante para a escolha, a conformação em não ingressar no curso que pretendia e o ingresso tardio na graduação. Todos os entrevistados e entrevistadas desse grupo participam da composição da renda familiar. Quanto às perspectivas para o futuro demonstraram imprecisão e vagueza em suas respostas. Sobre o relacionamento com os/as demais colegas, se destaca a declaração da existência de poucas pessoas negras na turma.

Ocorreram várias semelhanças dentre os relatos dos dois grupos, desde sobre as expectativas antes e após o ingresso na FURG, sobre como foi a experiência de passar pela banca de heteroidentificação, sobre o como se sentiu ao ingressar na universidade, ao relatarem um fato marcante na FURG, da ocorrência de racismo na universidade, bem como sobre os seus sentimentos por ser estudante cotista racial.

Com relação às expectativas antes e após o ingresso na universidade, ambos os grupos relataram mudanças, porém de formas distintas. No Grupo 1 relataram que pensavam que poderiam descansar após um grande período de estudos, o que não ocorreu devido à competição acadêmica existente, já no Grupo 2, foi citada a criticidade que foi gerada em algumas entrevistadas após o ingresso na universidade. Destaco em comum entre os dois grupos, quando lhes foi perguntado sobre a passagem pela banca de heteroidentificação, a dificuldade que uma entrevistada de cada grupo narrou pelo fato de ter de declarar seu pertencimento étnico-racial, tendo em vista que são mulheres negras de pele clara. A questão do colorismo apareceu com muita força nesses relatos, como sendo o motivo que faz com que elas se sintam menos adequadas a ocuparem uma vaga, onde segundo seu entendimento, poderia estar sendo ocupada por uma pessoa negra de pele retinta.

O sentimento quando do ingresso na FURG, demonstra algumas semelhanças dentre os dois grupos. O sentir-se uma intrusa, um peixe fora d'água, a vontade de desistir devido à falta de um estoque de conhecimentos considerados prévios pelo corpo docente, foram relatados por entrevistados dos dois grupos, o que demonstra que não importando o *status* do curso, a estranheza e o desconforto no ambiente da universidade são comuns a pessoas negras. Tais relatos continuam se fazendo presentes quando questionados/as sobre o sentimento atual que tem na universidade, onde citaram desde a falta de representatividade, o sentimento de não lugar e o desconforto causados pelo racismo estrutural e institucional.

Com relação a um fato marcante na universidade, tem-se a elevação da autoestima desses/dessas estudantes, que, seja por ingressar ou concluir uma graduação, sentem-se motivo de orgulho para si e para seus familiares. O racismo no ambiente acadêmico foi relatado por quase todos/as os/as entrevistados/as, seja identificando a sua ocorrência de forma estrutural,

recreativa ou através do preconceito e da discriminação racial, ocorrências muitas das vezes normalizadas, não punidas e nem ao menos repreendidas.

Quanto ao sentimento por ser estudante cotista racial, duas entrevistadas reconheceram o privilégio que elas têm, em uma sociedade racista como a brasileira, de serem negras de pele clara. Elas relataram que sentem que estão tirando a vaga de uma pessoa de cor mais escura, uma delas inclusive reconhece que deveria declarar que é aluna cotista racial, algo nunca levantado por seus colegas, que muitas vezes criticam os demais cotistas raciais da turma, que por possuírem um tom de pele escura, evidenciam que talvez sejam ocupantes das vagas reservadas.

A possibilidade de cursar algo complementar à formação acadêmica se mostrou dificultosa para grande parte dos/as entrevistados/as, seja pela falta de recursos financeiros, pela falta de tempo ou devido aos horários onde algumas atividades são ofertadas pela universidade.

Com relação ao pressuposto assumido inicialmente de que haveria uma diferenciação entre as visões de mundo de estudantes cotistas raciais, quando comparados entre cursos mais e menos concorridos, concluo que tal pressuposto não se aplica às pessoas objeto dessa pesquisa. Entre os dois grupos pude perceber o entendimento e defesa da política de cotas raciais para o ingresso no ensino superior. Apenas o estudante do curso de Engenharia da Computação não fez nenhuma menção à importância da lei, mas reconhece que existem poucas pessoas negras em sua turma.

Percebe-se a necessidade do combate ao racismo institucional na FURG, o que é um grande desafio. A falta de representatividade dentro da universidade, seja no corpo docente quanto no discente, bem como as exigências implícitas de um estoque de conhecimento prévio, gera um desconforto e uma falta de familiaridade com o ambiente acadêmico. O sentimento de não lugar, que remete ao conceito de “lugar de negro”, causa o sofrimento de algumas das estudantes entrevistadas, e se dá devido a não se verem representadas na instituição. O horário das atividades complementares, bem como dos próprios horários de aula em alguns dos cursos, dificulta a permanência e impedem o ingresso de estudantes que precisam trabalhar e estudar, reforçando o caráter elitista desses cursos. A escassez, a falta de divulgação ou a exigência de um bom desempenho acadêmico para o recebimento de bolsas, acabam reforçando a necessidade do trabalho, algo que acaba dificultando que participem das atividades complementares ou dediquem mais tempo às atividades acadêmicas, como colocado por uma das entrevistadas: nem todo mundo pode só estudar, sem precisar trabalhar. O/a estudante neste caso é incluído apenas formalmente, sendo excluído/a através de outros mecanismos que

não o racismo escancarado, e sim, através do racismo institucional, que impede o pleno desfrute da vivência acadêmica.

O colorismo, que causa nas estudantes cotistas entrevistadas uma sensação de que estão tirando a vaga de alguém de cor retinta, que infelizmente sofre mais com o racismo, é uma questão que precisa ser discutida e exposta dentro da universidade, pois as cotas raciais não são exclusivas para pessoas retintas, mesmo que elas sejam as maiores prejudicadas nesse contexto de racismo ao qual vivemos.

Cabe ressaltar as falas que enfatizaram o aumento da autoestima dos/das estudantes. Ao superarem suas expectativas pessoais, sentem orgulho e felicidade, seja pela conquista de uma boa nota, ou pela conclusão de uma graduação; onde fica evidente a potência do efeito psicológico ocasionado por essas conquistas acadêmicas na vida dessas pessoas, que em muitos casos sendo pioneiras em suas famílias, servem de exemplo para que outras enxerguem este como um caminho possível.

Como pesquisadora, entendo como necessário que sejam feitos investimentos em uma educação antirracista para todos e todas que atuam nas instituições de ensino superior, para que seja colocada em pauta as formas como o racismo se reproduz e reinventa, a fim de que possa ser identificado e combatido. Da forma como as universidades foram criadas no Brasil, bem como funcionam até os dias atuais, nada mudou no quesito racial, apenas a instituição da Lei 12.711/2012, que não trata apenas de cotas raciais. Só incluir não modifica o *status* privilegiado que o ambiente acadêmico proporciona para pessoas brancas, tendo a academia sido criada para elas.

É preciso que a academia também seja para pessoas negras e demais minorias, é necessário que esse ambiente seja propício, não apenas ao seu acesso, mas também à sua permanência, e sem o sofrimento causado pelo sentimento de não pertencimento. Cabe salientar que não é algo fácil nem instantâneo, mas um trabalho constante, e não pontual. É necessário também, que se reveja as formas de seleção para docentes, onde se privilegia apenas o caráter meritocrático da seleção e não a necessidade da diversidade e representatividade. Mesmo com a implementação da Lei n.º 12.990/2014, ficam reservadas apenas 20% das vagas para pessoas negras, isso, caso existam mais de três vagas para o cargo, o que faz com que se forem poucas as vagas não haja nenhum efeito da lei naquele certame. É preciso que se traga para dentro do currículo dos cursos a discussão da questão racial e das demais minorias, não de forma optativa, mas de forma obrigatória, demonstrando a importância e o posicionamento da instituição quanto à esta temática.

Saliento ainda a importância da articulação do Movimento Negro e da oposição governamental em prol da lei n.º 12.711, a fim de que não ocorra um retrocesso no que se refere às cotas raciais, que foram um grande avanço nas políticas reparatórias em nosso país. Com a revisão da lei programada para o ano de 2022, e em meio à um governo que não se preocupa com as minorias, é necessária que haja uma ampla mobilização em sua defesa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.

ANDRADE, Ana Maria Jung de et al. Áreas da política de assistência estudantil: relação com desempenho acadêmico, permanência e desenvolvimento psicossocial de universitários. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 22, n. 2, p. 512-528, jul. 2017

AZEVEDO, Simone. **Quando pretos pintam na UFES, a Universidade se pinta de preto? Reflexões sobre racismos e antirracismos institucionalizados**. 2019. 238 p. Universidade Federal do Espírito Santos, Vitória, 2019.

BATISTA, Gilda. **Relações Raciais e Educação: Uma análise do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR)**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BATISTA, Neusa. Políticas públicas de ações afirmativas para a Educação Superior: o Conselho Universitário como arena de disputas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 23, n. 86, jan./mar. 2015, p. 95-128.

BAYMA, Fátima. Reflexões sobre a Constitucionalidade das Cotas Raciais em Universidades Públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v.20, n.º 75, abr/jun, 2012, p. 325-346.

BOHNSACK, Ralf. A multidimensionalidade do habitus e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital**. v.12, n. 2, jan/jun, 2011, p. 22-41.

BOHNSACK, Ralf. **Pesquisa social reconstrutiva – introdução aos métodos qualitativos**. Petrópolis: Editora vozes, 2020.

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

BOURDIEU, Pierre. **O senso Prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Disoc). **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. N. 22, 2014, p. 225-286.

CAETANO, Márcio et al. Multiculturalismo e justiça social: reflexões sobre as políticas de ação afirmativa e o ensino superior. **Textura – Revista de Educação e Letras**. Canoas, RS, v. 19, n. 41, set/dez. 2017, p. 93-113.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Jose. Ações afirmativas como base para uma aliança negro-branco-indígena contra a discriminação étnica e racial no Brasil. In: **Afirmando direitos. Acesso e permanência de jovens negros na universidade**/ organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins. – 2 ed Autentica. 2002.

Conselho Nacional do Ministério Público. Recomendação n.º 41. Disponível em: <[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO\\_41.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Recomendacoes/RECOMENDAO_41.pdf)>. Acesso em: 22 set. 2021.

COSTA, Simone. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul, IX**, 2009, Florianópolis.

CRUZ, Sibeles. **Acesso a programas institucionais e desempenho acadêmico**: uma análise para Universidade Federal do Rio Grande – FURG. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2018.

DAFLON, Verônica, et al. Ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**. v.43, n. 148, jan/abr, 2013, p. 302-327.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. v. 12, n. 23, 2007, p. 100-122.

FERREIRA, Nara. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. v. 27, n. 104, jul/set, 2019, p. 476-498.

FIGUEIREDO, Ângela e GROSFOGUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**. v. 12, n. 2, jul/dez, 2009, p. 223-234.

GOMES, Nilma Lino. **Afirmando Direitos**: Acesso e permanência de jovens negros na universidade/ organizado por Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural da Amefricanidade. In: **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. Debate: A cidadania e a questão étnica. In: **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia e HANSELBAG, Carlos. **Lugar de Negro**. Editora Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. In: **Primavera para as rosas negras**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GUARNIERI, Fernanda, SILVA, Lucy. Cotas universitárias no Brasil: análise de uma década de produção científica. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 21, n. 2, mai/ago, 2017, p. 183-193.

HAGUETTE, Teresa. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Editora Vozes, 1987.  
IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Disponível em:  
<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. Acesso em 22 set. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24437&t=resultados>>. Acesso em: 22 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: Inep, 2019. Disponível em:  
<[https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_educacao\\_superior/sinopse\\_educacao\\_superior\\_2018.zip](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_educacao_superior/sinopse_educacao_superior_2018.zip)>. Acesso em: 22 nov. 2021.

JANOÁRIO, Ricardo. Acesso, permanência e política de ação afirmativa para negros na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na visão dos gestores. **Libertas**. v. 13, n. 1, jan/jul, 2013, p. 95-120.

JR., Wilson; NEIRA, Marcos. Formação inicial em Educação Física: análises de uma construção curricular. **Educação em Foco**. v. 22, n.1, janeiro/abril, 2017. p. 1-32.

LEITE, Rozângela, **O processo de formação de identidade de estudantes negros que ingressaram no ensino superior pelo sistema de cotas do ProUni: a questão da ação afirmativa**. 2009. 179 p. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

LEMOS, Isabele. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**. v.22, n. 71, dez, 2017, p. 1-25.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão Secretaria de Gestão de Pessoas. Portaria Normativa n. ° 4 de 2018. Disponível em:  
<<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/portaria-normativa-no-4-2018-regulamenta-o-procedimento-de-heteroidentificacao-complementar-a-autodeclaracao-dos-candidatos-negros-em-concursos-publicos/view>>. Acesso em: 22 set. 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

MOURA, Maria e TAMBORIL, Maria. Não é assim de graça!: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 22, n. 3, set/dez, 2018, p. 593-601.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil – Um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy (org). **Afirmando direitos: Acesso e permanência de jovens negros na universidade**. – 2 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org). **Escritos de educação**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2007

OLIVEIRA, Sidney. **Cotas Raciais ou Sistema Universal: Um Estudo Sobre o Acesso de Estudantes Negros (as) na Universidade Federal de São Paulo**. 2018. 159 p. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Elina et al. Educação antirracista e resistência: o cabelo como posicionamento político. 2021. **Revista Pedagógica**. v. 23, 2021, p. 1-18.

OLIVEIRA, Taiza. **Acesso e permanência de alunos negros ao Ensino Superior: Programa afroafetividade da Universidade de Brasília**. 2014. 41 p. Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Presidência da República. Lei n. ° 10.639. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 22 set. 2021.

Presidência da República. Lei n. ° 12.288. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 22 set. 2021.

Presidência da República. Lei n. ° 12.711. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 22 set. 2021.

Presidência da República. Lei n. ° 12.801. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12801.htm)>. Acesso em: 22 set. 2021.

Presidência da República. Lei n. ° 13.409. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm)>. Acesso em: 22 set. 2021.

REUNI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm)>. Acesso em: 22 set. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Psicanálise e relações raciais. In: KON, Noemi et al. **O racismo e o negro no Brasil**. São Paulo: Perspeciva, 2017.

SANTOS, Dyane. **Para além das cotas**: A permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SEGATO, Rita Laura. Mudando a paisagem racial no Brasil: a política de cotas. [Entrevista concedida a] Cláudia Maia e Alysson Jesus. **Revista Unimontes Científica**. v. 8, n. 2, 2006, p. 97-102.

SEGATO, Rita. Raça é signo. Disponível em:

<<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/segatoracaesigno.pdf>>. Acesso em 21 set. 2021.

SILVA, Tainan. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito UNIFACS**. n. 201, 2017, p. 1-19.

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

SOUZA, Márcio. Algumas considerações sobre a sociologia de Alfred Schutz. **Em Tese**. v. 9, n. 1, jan/jul. 2012, p. 1-26.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: “Profissões imperiais no Brasil.” **Estudos de Sociologia**. v. 15, n. 28, 2010, p. 107-124.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**. Campinas, SP, v. 22, n. 44, 2014, p. 203- 220.

WELLER, Wivian et al. Análise de narrativas segundo o método documentário Exemplificação a partir de um estudo com gestoras de instituições públicas. **Revista de Ciências Sociais**. v.14, n. 2, mai/ago, 2014, p. 325-340.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 2, mai/ago. 2006, p. 241-260.

WELLER, Wivian et al. KARL MANNHEIM E O MÉTODO DOCUMENTÁRIO DE INTERPRETAÇÃO: uma forma de análise das visões de mundo. **Sociedade e Estado**. v.17, n. 2, jul/dez, 2002, p. 375-396.

WELLER, Wivian et al. Relações étnico-raciais e de gênero na escola e no espaço acadêmico: experiências de jovens negras da Universidade de Brasília. **Educação (UFSM)**. v.34, n. 1, jan/abr, 2009, p. 77-94.

## ANEXOS

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

#### **INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

Título do Projeto: "Políticas afirmativas na educação: a lei de cotas raciais como promotora de inclusão. Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG”

Pesquisador Responsável: Elina Rodrigues de Oliveira

Telefone para contato do pesquisador (a): 991488240

#### **JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:**

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa é verificar como estudantes de diferentes cursos da Universidade Federal do Rio Grande – FURG vivenciam a universidade na figura de alunos cotistas. A pesquisa se justifica com base na necessidade de acompanhar os resultados sociais da inclusão do negro através das cotas no ensino superior, onde buscarei identificar as percepções dos alunos sobre a forma como se dão suas vivências no espaço da academia na figura de aluno cotista racial, buscando identificar possíveis dificuldades enfrentadas para a permanência e obtenção de um bom desempenho acadêmico. O objetivo desse projeto é identificar os diferentes olhares de alunos cotistas da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em diferentes cursos na universidade, desde cursos mais elitizados à cursos menos concorridos. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: entrevistas individuais a serem realizadas de forma on-line e gravadas para posterior análise. Será realizada uma entrevista com cada participante.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

**DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL  
PELO(A) PARTICIPANTE:**

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo "Políticas afirmativas na educação: a lei de cotas raciais como promotora de inclusão. Um estudo de caso na Universidade Federal do Rio Grande – FURG". Fui informado(a) pelo(a) pesquisador(a) Elina Rodrigues de Oliveira dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo (  ) Não autorizo (  ) a publicação de eventuais fotografias que o(a) pesquisador(a) necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: Rio Grande.

Nome:

Assinatura do sujeito ou responsável:

Assinatura do(a) pesquisador(a): \_\_\_\_\_