



**O NEGRO NA UNIVERSIDADE:
trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na
Universidade Federal Fluminense**

Nathália Silva Borges

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Orientador: Nuno Fragoso Vidal

Rio de Janeiro
Agosto, 2018

**O NEGRO NA UNIVERSIDADE:
trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na
Universidade Federal Fluminense**

Dissertação apresentada ao Programa/Curso de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais, do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre.

Nathália Silva Borges

Banca Examinadora:

Presidente, Professor Dr. Nuno Fragoso Vidal (CEFET/RJ) (orientador)

Professor Dr. Amauri Mendes Pereira (UFRRJ)

Professora Dra. Mariana Vitor Renou (CEFET-RJ)

Rio de Janeiro
Agosto, 2018

B732 Borges, Nathália Silva
O negro na universidade : trajetórias e estratégias de
permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal
Fluminense / Nathália Silva Borges.—2018.
85f. : il. (algumas color.) , graf. , tabs. ; enc.

Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação
Tecnológica Celso Suckow da Fonseca , 2018.
Bibliografia : f. 82-85
Orientador : Nuno Fragoso Vidal

1. Jovens negros - Educação (Superior) - Brasil. 2. Política de
cotas. 3. Programa de ações afirmativas na educação. 4. Ensino
superior - Brasil. 5. Racismo. I. Vidal, Nuno Fragoso (Orient.). II.
Título.

CDD 371.82960981

À minha avó, Maria e minha mãe, Vera.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Agradeço a todos que me ajudaram a chegar até aqui, primeiramente aos meus amigos Ulisses Carlos e Nathalia Fernandes, por acreditarem em mim e me incentivarem a fazer esse mestrado. Ulisses, como o maior responsável, pois me apresentou ao programa e me coagiu à fazer a inscrição, ameaças foram feitas! Fique o registro. Nathália, pela paciência e generosidade com ajuda no projeto, bem como tantas outras vezes pela acolhida e escuta amiga, em momentos que achei que não conseguiria. Eles não me deixaram desistir.

Igualmente, outras pessoas importantes na minha vida e que fizeram parte desse processo, agradeço amor, carinho e apoio dispensados à mim. Meu amigo Asy Pepe, que se dispôs em ajudar essa amiga tão cansada, e que como bom amigo sempre me incentivou ser melhor. Agradeço também ao Lucas pela graça de suas palavras, carinho e apoio.

Aos professores, meu orientador, Nuno Fragoso, aos colegas que fiz no programa de Relações étnico-raciais, por tantas aulas inspiradoras, transgressoras e desafios.

Aos queridos alunos da UFF que cederam seu tempo para ajudar essa pesquisa, compartilhando suas vidas, sonhos e renovando meu ânimo em prosseguir, o campo salvou meu mestrado de tantas formas imensuráveis.

À minha família com amor, por todo apoio, incentivo e fé incondicional que chegaria esse momento.

Por fim, ao querido professor André Brandão, pelo acolhimento no estágio docência e ensinamentos.

Gratidão.

“Eu não estou indo embora.
Vou ficar aqui.
E resistir ao fogo”.

Sojourner Truth.

RESUMO

O NEGRO NA UNIVERSIDADE: Trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal Fluminense

Este trabalho tem por objetivo conhecer os fatores que contribuem para a permanência dos estudantes negros cotistas e o seu sucesso acadêmico em concluírem os seus cursos. Compreendendo que as políticas de ações afirmativas não terminam no acesso ao ensino superior e devem englobar a permanência desses estudantes, este estudo pretende demonstrar a importância da assistência estudantil aos estudantes negros cotistas, não só do ponto de vista dos mecanismos institucionais de assistência estudantil, mas também das estratégias pessoais de permanência. O trabalho baseia-se no estudo de caso da Universidade Federal Fluminense, campus principal.

Palavras-chave: Ações afirmativas; Ensino superior; Estudantes negros; Assistência acadêmica estudantil.

ABSTRACT

THE BLACK STUDENTS IN THE UNIVERSITY: Trajectories and strategies of permanence of racial quota students at the Federal Fluminense University

This study aims to comprise the factors that contribute to the permanence of black students and their academic success in the graduating of their courses. We comprise that affirmative action policies do not end in the access to higher education and it should encompass the permanence of these students. This study intends to demonstrate the importance of policies of academic assistance to black students, not only from the point of view of institutional mechanisms of student assistance, but also considering their personal strategies of permanence. The study is based on the case study of the Universidade Federal Fluminense, main campus.

Keywords: Affirmative action; Higher Education; Black Students; Policies of academic social assistance.

SUMÁRIO

	Introdução.....	11
1	ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL.....	14
1.1	Conceito de raça e racismo e suas contribuições nas relações sociais.....	14
1.2	As desigualdades socioeconômicas e suas consequências sobre a população negra.....	17
1.3	Educação como meio de inserção e mobilidade social.....	19
1.4	Protagonismo do movimento negro na luta pela reserva de vagas.....	22
1.5	Políticas públicas, avanços formais na democratização ao ensino superior e a questão da permanência do estudante negro.....	27
1.5.1	Política de Assistência Estudantil.....	30
2	CONTEXTUALIZANDO AS DISTORÇÕES HISTÓRICAS	34
2.1	Regime escravocrata e abolição à brasileira.....	34
2.2	Projeto de nação e a construção de uma identidade nacional	37
2.3	Mobilidade e migração na pós-abolição	40
2.4	Estigma	44
3	METODOLOGIA.....	46
4.	A ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UFF	49
4.1	Obtenção e organização dos dados	49
4.2	Da análise qualitativa	58
4.2.1	As trajetórias até a Universidade Federal Fluminense.....	59
4.2.2	Chegada à Universidade Federal Fluminense - os primeiros momentos na UFF: do vislumbre ao impacto da realidade.....	63
4.3	A Voz Institucional sobre a assistência estudantil	75
	Considerações Finais.....	79

Bibliografia.....	82
--------------------------	-----------

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Formados por modalidade de ingresso e turno	pag. 52
Gráfico 2: Ingressantes da UFF em 2013 que se formaram ou evadiram até o ano de 2017	Pag. 53

Lista de Tabelas

Tabela 1: Dados e formados e evadidos ampla concorrência	Pag. 54
Tabela 2: Dados de formados e evadidos com recorte de cor	Pag. 55
Tabela 3: Dados de formando e evadidos por curso de maior concorrência.	Pag. 57
Tabela 4: Dados de formados e evadidos por curso de menor concorrência.	Pag. 57

Introdução

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

Esse debate e o fato de que as cotas motivaram a redação de um trabalho de monografia de conclusão de curso que buscava fazer um levantamento bibliográfico acerca das cotas e das ações afirmativas, ensejaram a vontade de aprofundar sobre o tema, ponto em que se reflete no presente trabalho uma continuação da pesquisa.

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

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

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

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

Relacionada com a questão das cotas e das distorções históricas, em prejuízo dos negros, estará a necessidade de políticas de assistência estudantil como forma de viabilizar e tornar sustentável a permanência dos negros cotistas (historicamente

desfavorecidos social e economicamente) no ensino superior. Uma vez vencida uma primeira batalha na correção das distorções (a reserva de cotas), uma outra igualmente difícil viria a ser travada para que uma outra vitória pudesse ser conquistada: a da permanência destes estudantes no sistema de ensino, uma vez que são conhecidas as carências econômicas e financeiras desses estudantes.

Neste sentido, embora a política de assistência estudantil tenha uma importância crucial para estes alunos, amplamente estudada por outros trabalhos, essas políticas devem igualmente ter em atenção as estratégias pessoais dos alunos para assegurarem a permanência. Neste estudo propomo-nos a analisar os mecanismos ofertados pela Universidade Federal Fluminense, consoante diretrizes da Política Nacional de Assistência estudantil – PNAES, em relação aos estudantes ingressos pela política de reserva de vagas, assim como as estratégias pessoais de cada um, tendo em vista a relação entre a permanência ou desistência dos alunos cotistas do sistema de ensino superior público.

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

Neste sentido, o presente trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que o primeiro se dedica ao enquadramento teórico-conceitual e metodológico. Neste capítulo teremos nos primeiros subcapítulos uma revisão da literatura sobre políticas de cotas e ações afirmativas, assim como de literatura sobre políticas de assistência estudantil enquanto forma de apoio ao sucesso escolar. Em outro subcapítulo apresentamos a metodologia de pesquisa, onde explicaremos os procedimentos metodológicos abordados para resolver o nosso objetivo. O segundo capítulo apresenta o panorama histórico do movimento reivindicativo de conquista de reserva de cotas para estudantes negros no ensino superior, percebendo o contexto da necessidade destas cotas, a legislação surgida em seu apoio e em relação à assistência estudantil e o que se pretende alcançar com estas medidas. O terceiro capítulo apresenta o estudo de caso e a análise dos dados recolhidos. O trabalho encerra com as conclusões do nosso estudo, o relatório dos dados obtidos, com análises e interpretações, deixando igualmente pistas para uma política de assistência estudantil mais efetiva e eficiente tendo como objetivo o sucesso escolar dos estudantes negros cotistas.

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

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCEITUAL

Neste capítulo procuramos discorrer a respeito dos conceitos que delimitarão esta pesquisa, conceitos teóricos metodológicos que serão utilizados para explicar o trabalho e elucidar a questão do acesso ao ensino superior por parte dos negros por via das políticas de quotas e políticas de assistência estudantil. Vamos então analisar, num primeiro subcapítulo, a questão do conceito de raça e racismo e sua importância para a estruturação das relações sociais, estratificação social e o posicionamento do negro nessa estratificação. Num segundo subcapítulo vamos falar de educação e mobilidade, discutindo os autores que relacionam de forma consequente e positiva as duas e falaremos igualmente de autores que criticam esta correlação, sendo que no contexto do nosso tema e dos negros no Brasil, adotamos a perspectiva dos autores que relacionam positiva e necessariamente a educação com a mobilidade social. Num terceiro subcapítulo abordamos a questão das políticas públicas como forma de alterar o contexto estrutural de desigualdade dos negros no acesso à educação, incluindo aqui políticas de quotas e políticas de assistência estudantil, por fim, apresentaremos a metodologia utilizada no estudo de caso.

1.1 O conceito de raça e racismo e sua importância nas relações sociais

Um dos conceitos que serão utilizados neste trabalho será a perspectiva de raça e racismo, por serem fundamentais para compreender os problemas da população negra e entender o contexto do negro no Brasil.

A origem do termo raça advém da zoologia e botânica, se no primeiro momento essa terminologia se propunha a classificar animais e vegetais, modernamente, esse termo ganhou contornos de classificação da diversidade humana em grupos contrastados fisicamente, em que pese o proveito das metáforas de Darwin.

Historicamente, os iluministas contestam o conceito de humanidade colocada pela teologia, bem como o monopólio do conhecimento nas mãos da igreja, buscam através da racionalidade explicar o mundo, assim nas descobertas sobre outros povos e territórios, nas invasões europeias, agarram-se ao conceito de raça já existente nas ciências naturais para classificar os povos que não fossem eles, logo, os que não eram europeus eram os “outros”, tal classificação teria servido assim numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.

Segundo Amílcar Pereira (2010. p. 45), as teorias de raça que foram construídas na Europa foram difundidas em todo o mundo, todas elas tinham como comum o dogma de que a diversidade humana se baseava nas diferenças de raça, tais ideais também influenciaram o pensamento social brasileiro, todas as discussões sobre a construção de nação brasileira giravam em torno da questão racial. Dentro desta linha de pensamento, a influência das teorias racistas se criou com base na teoria Eugénista e das ideias de limpeza étnica e ideal de branqueamento.

Segundo Kabengele Munanga (2004. p. 7), o racismo seria uma ideologia que busca dividir a humanidade em grandes grupos chamados raças, nos quais estariam sobre eles imputados estereótipos ligados de acordo com o grupo racial ao qual pertencem.

Seria assim uma classificação e hierarquização dos seres humanos através de grupos étnicos:

“Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA 2004 p. 6)

Este autor sustenta que apesar de atualmente estarem ultrapassadas as discussões a respeito de classificações de raça com base em argumentos biogénéticos, o racismo permanece através de representações e imaginários coletivos (2003, p. 11).

O racismo é a crença na existência de uma hierarquização das raças em uma relação intrínseca entre o físico e a moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racismo não é a mera definição de raça apenas pelos traços físicos, é as distinções a partir de traços culturais, linguísticos, e entre outros fatores que o racista julga ser naturalmente inferiores ao grupo a qual ele pertence. Munanga (2004) afirma que o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas.

Mario Souza (2013 p. 15) aborda a importância do uso desta categoria para pesquisas na área das relações étnico-raciais, destacando que:

- (I) a categoria racismo permite ampliar e dar um carácter qualitativo no conhecimento sobre esse fenómeno social;
- (II) o problema da população negra não se reduz a questões macro como a questão de classe ou de um desenvolvimento económico;
- (III) devemos ampliar os objetos de pesquisa e metodologias, entendendo que o racismo opera como um elemento na situação

socioeconômica da população negra, não existindo espaço imunes à sua ação, pois o negro está inserido dentro dessa sociedade racista; (IV) devemos ampliar o conhecimento sobre o quanto a ideologia racista cria e recria visão de mundo, tendo como foco as relações raciais, gerando entraves para a população negra.

Deste modo, o uso desta categoria se faz imprescindível para estudos e análises, em pesquisas empíricas, para avaliar o quanto o racismo se operacionaliza e seus impactos na sociedade.

Outra leitura importante sobre a categoria raça é a que Stuart Hall (2003) utiliza, entendendo que raça seria uma construção política e social, a qual em torno desta categoria se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão. Deste modo, o racismo seria a perpetuação de relações de poder e dominação na sociedade, que mesmo após a descolonização dos povos se faz presente no cotidiano e operando as relações sociais. Conforme refere:

(...) essas relações [racistas] estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo (HALL 2003 p. 56).

Partindo desse pressuposto, a ideia de raça é uma construção social a partir das memórias ligadas à escravidão. Nilma Lino Gomes (2012, p.729) conceitua o conceito de raça e suas implicâncias no contexto sócio-histórico brasileiro, ao dizer que raça no Brasil não se faz de forma isolada, ela se articula às questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas. A autora refere que a raça é uma marca, uma construção política e social, onde se organiza um sistema hierárquico de poder social e econômico de exclusão, racismo, a partir de distinções biológicas.

Nesta perspectiva de raça como construção política e social, o movimento negro se apropria do termo para se reafirmar enquanto um grupo étnico, porquanto lhes foram negados sua própria humanidade, ao apropriar-se de sua raça é a reconquista de si mesmo, despojando o significado que carregava outrora. Assim sendo, nos termos de Petrônio Domingues (2007. p. 101) o conceito de raça é utilizado como ponto de mobilização e reivindicações políticas pelo movimento negro.

Nos estudos das relações étnico-raciais, é comum utilizarmos tal conceito de raça com outro significado, não mais para classificar no sentido biológico, mas para apontar o racismo, na medida em que esta categoria continua a ser ponto fundamental para a crença das hierarquias das raças mantidas nas representações do imaginário na sociedade.

Cuidados teóricos devem ser tomados ao utilizar tal categoria, pois a mesma não explica por si só a questão da marginalização e exclusão da população negra. Segundo Mario Souza (2013), a abordagem acaba se configurando numa lógica sob a qual os problemas da população negra se devem apenas na ordem de cunho racial, com o racismo gerando conjunto de ações políticas, econômicas, culturais e sociais excludente nas relações sociais, com base num erro teórico fundamental que,

(...) esvazia o negro de sua totalidade social, retirando-lhe da participação em outros papéis, grupos e classes sociais, em prol de uma abstração no qual o reduz apenas a ser negro. Nessa perspectiva, o negro não tem gênero, sexualidade, faixa etária, profissão ou condição econômica. (2013 p. 19)

Diante do exposto, trabalharemos o conceito de racismo como instrumento de exclusão e marginalização, consoante exposto pelos autores supramencionados, tendo em conta que o pesquisador ao utilizar conceitos, abordagens teóricas e metodológicas na pesquisa, deve ter cuidado para não cair em reducionismos economicistas ou mecanicistas generalistas.

1.2 - As desigualdades socioeconômicas e suas consequências sobre a população negra.

Com o fim do regime escravocrata, ao escravo não fora concedido qualquer tipo de indenização, compensação ou incentivo governamental, a abolição apenas representou uma conquista de liberdade num plano formal, passando os escravos libertos condição de homens livres abandonados à própria sorte.

De fato, o racismo no Brasil associado à escravidão consolidou-se na pós-abolição, sendo com base em teses de inferioridade biológica dos negros e ideologias racistas, difunde-se no país como matriz para o desenvolvimento e ideário de nação (racismo científico, eugenia). Tais ideologias racistas largamente presentes na sociedade brasileira estiveram presentes na base de formulação de políticas públicas bem como na inanição do Estado frente às questões do negro, aprofundando as desigualdades no país.

A pós-abolição no Brasil significou a exclusão dos ex-escravos das regiões e setores estratégicos da economia. Com a imigração europeia, os ex-escravos formaram junto com os trabalhadores nacionais livres uma massa que não tem oportunidade de trabalhos nas regiões economicamente mais desenvolvidas, permanecendo na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias e subempregos.

Na leitura de Mario Theodoro (2008 p. 37), a concentração da população não-branca nessas áreas economicamente pouco dinâmicas contribuiu para o quadro atual das desigualdades raciais, para além de serem um resultado histórico de mais de três séculos da escravidão. Ainda em Theodoro, a participação dos negros no mercado de trabalho foi objeto de legislação que visava regular e restringir o trabalho destes no centro urbano, a exemplo do Estado de São Paulo que instituiu taxas sobre a posse de negros na condição de escravos “ao ganho” ou em atividades urbanas, direcionando tais taxas e impostos criados para encarecer o custo do trabalho escravo e para custear os gastos com imigração.

Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade. Cabe lembrar que tal processo encontrava-se largamente amparado, como já indicado anteriormente, pela leitura predominante da questão racial no Brasil, segundo a qual, a questão do negro se referia não apenas à sua substituição como mão-de-obra nos setores dinâmicos da economia, mas à sua própria diluição como grupo racial no contexto do nacional. (THEODORO, 2008 p. 33)

Carlos Hasenbalg (2005) mostra como os imigrantes recém-chegados passaram por um rápido processo de mobilidade econômica ascendente ao se concentrarem nos setores mais dinâmicos da economia, enquanto a população negra vem sendo marginalizada desde o período escravista e sobretudo pós-abolição. A marginalização centra-se sobretudo em aspectos de cidadania, uma vez que se na ideologia racista não eram sequer considerados humanos, quem dirá serem reconhecidos como sujeitos de direitos. Segundo Souza (2013. p. 7), as condições da maioria da população negra, retratadas pelos baixos índices socioeconômicos desde o período pós-abolição, é um fenômeno social que atesta o grau de exploração e exclusão reinante na sociedade brasileira.

Hasenbalg (2005) disserta que as desigualdades raciais não são frutos apenas da herança do escravismo, servem como meio de reproduzirem os princípios racistas que se refletem na seleção social vigente no que tange alocação de pessoas a posições sociais e de oportunidades diferenciadas. Para este autor, a discriminação racial não se extinguiu com o fim da escravidão, pelo contrário, ela serve como empecilho à mobilidade social dos negros, mantendo-os nas camadas mais baixas da sociedade. O autor entende que a raça age como um dos critérios mais relevantes na regulamentação dos mecanismos de recrutamento para ocupar posições na estrutura de classes (2005. p. 208).

A população negra pós-abolição foi colocada em situação de igualdade

política e civil em relação aos demais cidadãos, isso no plano formal, contudo tal como a literatura tem invariavelmente afirmado, a inclusão socioeconômica da população negra foi extremamente limitada.

Deste modo, as desigualdades raciais observadas no processo de inclusão e mobilidade econômica devem ser explicadas não apenas como fruto de diferentes aspectos históricos acima caracterizados, mas são também reflexo das oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição.

1.3- Educação como meio de inserção e ascensão social.

O conceito de mobilidade social adotado por este trabalho versará a respeito das mudanças no status social, identificando os níveis sociais através do tempo, peso da herança cultural, dos recursos individuais e das oportunidades econômicas e sociais proporcionadas pela sociedade em determinado período de tempo.

Neusa Santos Souza (1983, p. 19), sintetiza a ascensão social como um,

[...] Movimento pelo qual um agente ou grupo social, realizando uma possibilidade de ascensão social, muda de uma classe social (ou de uma camada de classe) para outra socialmente considerada superior. Aqui, classe social é entendida como sendo a estratificação em termos de posição nos processos sociais de produção, dominação e ideologização.

Nos termos de Hasenbalg (2005 p. 230), pensar mobilidade social da população negra é entender que essa população está exposta a um “ciclo de desvantagens cumulativas” onde nascer negro no Brasil significa nascer em famílias de baixo status, no qual se tem poucas probabilidades de fugir à regra. Deste modo, é entender que a população negra sofre desvantagem competitiva em várias fases do processo de transmissão de status devido aos efeitos de práticas discriminatórias e racistas. Os processos de competição social aos quais estão relacionados os processos de mobilidade social na perspectiva de mercado, operacionalizam-se em detrimento do grupo racialmente submisso.

Desta forma, ao analisarmos os dados de acesso à Universidade e ao índice de conclusão dos cursos por parte dos estudantes negros cotistas, partimos da posição de que a educação constitui um veículo privilegiado de mobilidade social. Pretendemos assim discorrer acerca da educação no país e seu papel para a ampliação de direitos e de ascensão social da população negra no combate às distorções históricas acima referidas.

A educação, no bojo das teorias sociais é conceituada como instrumento de socialização e formação cultural e técnica dos indivíduos, no sentido de aquisição de

valores e ascensão social. Nas sociedades modernas ocidentais, o nível de escolarização representa uma distinção social, na medida em que se converte em acumulação de conhecimento e se reflete em competências socioprofissionais e por sua vez em acesso a melhores níveis de remuneração salarial e melhores oportunidades de emprego e formas próprias de interação e hierarquização social que permitem maior mobilidade ascendente.

Como colocado por Anderson Silva, André Brandão e Mani Tebe Marins (2009. p. 21), com a instituição de sistemas escolares de educação universais cria-se uma noção de equidade social que se associa à competência do indivíduo na assimilação dos conteúdos, de acordo com esse argumento o desempenho escolar tem relação direta com sua posição social na vida adulta. Entretanto, já existem diversas pesquisas na sociologia bem como na educação que demonstram variações de rendimentos relacionadas aos grupos diferenciados por raça, classe, sexo e origem social, a título de exemplo, como referenciado ao longo do texto, o trabalho de Hasenbalg (2005).

Por seu turno, Bourdieu (1998) defende que a escola é uma instituição conservadora por natureza, sendo um dos fatores mais eficazes para a conservação social. Para tanto, o autor nomeia de capital cultural aquilo que ele entende por condicionantes que se acumulam na educação apreendida pela criança no ambiente familiar que será determinante no desempenho escolar.

O autor defende a relação direta entre o desempenho escolar e a origem social e constrói o conceito de capital cultural, entendendo como em três estados, são eles: objetivado, diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados; incorporado, no que se refere à cultura legítima internalizada pelo indivíduo habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante, cultura geral como saberes difusos e adquiridos de modo variável e informal e, por fim, o capital cultural em seu estado institucionalizado que se refere à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizados como atestados de certa formação cultural.

Sendo assim, o grupo abastado que tem mais acúmulo de capital cultural tem uma ascensão social tendencialmente mais fácil em relação aos grupos que não tenham tal acúmulo de capital. Estes últimos tenderiam a fracassar educacionalmente. Assim, a escola apenas reproduziria as relações desiguais da sociedade.

A questão da educação está presente no decorrer da obra de Bourdieu, inicialmente concentrava nos mecanismos escolares de reprodução cultural e social e,

posteriormente, na preocupação com estratégias de utilização do sistema escolar postas em prática pelos diferentes agentes e grupos sociais.

Na sociologia da educação de Bourdieu (1998), ele tenta evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo, ou seja, o ator da sociologia da educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas.

Contra-pondo-se ao subjetivismo (autonomia do sujeito individual), ele coloca que cada indivíduo é caracterizado em termos de uma bagagem socialmente herdada.

Essa bagagem inclui componentes objetivos, externos ao indivíduo, que podem ser postas a serviço do sucesso escolar, são elas, o Capital econômico – bens e serviços os quais dão acesso ao capital social; o Capital social – conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado. No que se refere aos componentes subjetivos, seria o capital cultural em seu estado incorporado.

Na sociologia da Educação de Bourdieu, há uma diminuição do fator econômico comparativamente ao cultural na explicação das desigualdades escolares. Assim, o capital cultural, constitui o elemento da herança familiar de maior impacto na definição do destino escolar, e por consequência, a ascensão social por meio da educação.

Quando estudada a educação no Brasil, ressaltado seu caráter elitista desde sua origem, a mesma tem uma estrutura fechada de oportunidades. Hasenbalg (2005, p. 191) entende que embora no Brasil a educação tenha sido o principal canal de ascensão social para a população negra, a mesma se mostra ineficaz para exaurir a discriminação educacional refletida nos baixos índices da população negra na educação, atuando ainda como meio de exclusão dos níveis mais elevados de ensino. Nas palavras do autor,

... a discriminação educacional, juntamente com a discriminação racial exterior ao sistema educacional atuou para produzir a exclusão virtual dos não brancos das escolas secundárias e das universidades (HASENBELG. 2005, p. 193).

Como bem colocado pelo autor, a esmagadora maioria dos negros sempre foi excluída do acesso à educação, e mesmo dentro de suas limitações a educação pode ser um instrumento de transformação social para a população negra. Assim, a educação é compreendida, neste trabalho, como uma possibilidade de inserção e ascensão social do negro, que poderá depois transformar o próprio sistema educacional nas suas características ou tendências de manutenção da estratificação social existente. O simples fato de salvuardarmos um determinado número para

cotas é em si mesmo uma medida que tenta subverter a lógica de marginalização da população negra, mesmo que na lógica do sistema capitalista contraria as características conservadoras do sistema educativo, sinalizando uma transformação.

Para Nilma Lino Gomes (2008 p. 145), debater a educação na perspectiva de raça é “refletir sobre o quanto a discussão sobre a questão racial está ligada a um terreno delicado, dentro das nossas representações e os nossos valores sobre o negro”. Neste sentido, a educação vai muito além da mera transmissão de conteúdos acumulados, é uma ferramenta de construção de saberes culturais e sociais que influenciam diretamente a formação do ser humano e transformam a realidade e o próprio sistema educativo.

Nesta perspectiva, faz-se necessário, diante dos pontos apresentados a partir da perspectiva dos intelectuais negros e negras, pensar novas construções do lugar do negro na sociedade, quebrar estigmas e preconceitos, desafiando e rescrevendo estes discursos como um modo de explicar e definir sua própria cultura, história e ser.

Não estamos, portanto, a falar de acesso à educação como mero mecanismo de acesso às competências que permitam uma integração no sistema existente, porque o sistema existente é conservador e excludente, mas antes um acesso à educação que a transforme e desconstrua na luta antirracismo e na mobilidade dos negros.

1.4 – Protagonismo do movimento negro na luta pela reserva de vagas

Nesse contexto histórico de exclusão e marginalização da população negra, o movimento negro fará o papel de denunciador do racismo que estruturaliza e operacionaliza as desigualdades raciais. O movimento negro tem trajetória de lutas e produções de saberes ao longo do tempo, de resistência e luta antirracista, desde a experiência dos quilombos e as revoltas protagonizadas pelos negros no período colonial à denúncia da falsa democracia racial.

O movimento negro segundo Amílcar Pereira é,

[...] um movimento social que tem como particularidade a atuação em relação à questão racial. Sua formação é complexa e engloba o conjunto de entidades, organizações e indivíduos que lutam contra o racismo e por melhores condições de vida para a população negra, seja através de práticas culturais, de estratégias políticas, de iniciativas educacionais etc. (PEREIRA, 2010, p. 81)

Assim, o movimento negro encontra-se de várias formas e atividades na luta antirracista, em uma trajetória contínua e evolutiva, iniciado com a “imprensa negra” e

agregações, passando por entidades recreativas, assistencialistas, culturais e no contexto contemporâneo político-ideológica.

Pereira (2010) monta um quadro que possibilita a visualização do movimento negro como principal articulador na luta antirracista, entre os pontos trabalhados pelo autor (2010, p. 26) está o argumento em que conhecer a história do movimento negro organizado no Brasil é fundamental para compreender os debates sobre “igualdade, democracia e justiça”, ainda mais lidando com as políticas de ação afirmativa para negros.

Dentro do contexto do racismo científico propagado no país, com conseqüente implementação da política de branqueamento através da miscigenação, o movimento negro, daquele contexto histórico, não se manteve indiferente desse debate, oscilando entre reafirmação da identidade negra ou sobre o etnocentrismo europeu no discurso de incapacidade temporária do exercício político. Tal ambigüidade se explicaria naquele contexto histórico pelo fato da grande influência e repercussão dos ideários do racismo científico em voga, influência do darwinismo social.

O movimento negro contemporâneo tem como ponto aglutinador a reconceitualização do sentido de raça e traz para o centro do debate a reafirmação da negritude como mais uma forma de resistência e luta. Uma das pautas de denúncia do movimento negro ao longo do tempo foi a falácia da democracia racial e foi como forma de enfrentamento a propositura de políticas de correção das desigualdades raciais, qual seja, ações afirmativas como instrumento de superação do racismo e da democracia real.

A posição de reconceituar o sentido de raça de forma positiva foi uma saída para a luta e combate às desigualdades estruturais encontrada pelo movimento negro em meio ao contexto da “democracia racial” brasileira. E esta tem sido a postura do Movimento negro desde antes, à exemplo da Frente Negra Brasileira, na década de 1930, a maior organização política dos negros brasileiros, e contemporaneamente com a formação do Movimento Negro Unificado em 1978, Pereira (2010, p. 64) atribui à esta entidade como sendo responsável pela difusão da noção de “movimento negro” como designação genérica para diversas entidades e ações que ocorreram a partir desta.

Pereira (2010) destaca que alguns autores entendem que o movimento negro teve três fases diferentes em si, a primeira teria como características principais a busca pela inclusão do negro na sociedade, sem a busca pela transformação da ordem social e nacionalismo, ressaltando que não era completamente hegemônico,

tem como ápice a criação da Frente Negra Brasileira – FNB e teve seu fim com a implementação do Estado novo. A segunda fase do movimento negro brasileiro teve início no período final do Estado Novo, com a retomada da abertura política, tendo como principais expoentes o Teatro Experimental do Negro, Teatro Popular Brasileiro, Associação dos Negros Brasileiros e União dos Homens de Cor. Tal como a fase anterior, a inclusão da população negra ainda era uma das pautas principais, porém, neste período, as experiências vindas do exterior, como África e Estados Unidos, aparecem como fontes daquela época. Porém, o autor ressalta que mesmo em fase muito definidas, é possível detectar elementos comuns entre eles e há ainda intercâmbio entre as gerações de militantes, fato que contribuiu para a construção e organização do movimento negro em seus diversos momentos no país.

Caracterizadas as fases acima, Pereira (2010) traz um panorama importante sobre movimento negro contemporâneo, surgido nos anos 1970, partindo da posição crítica em relação ao mito da democracia racial, bem como a construção de identidades político-culturais. Uma reivindicação do movimento negro contemporâneo é a reavaliação do papel do negro na história do Brasil, partindo desta reivindicação surge o Grupo Palmares que teve como primeiro e principal objetivo propor o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi dos Palmares, como a data a ser comemorada pela população negra, em substituição ao 13 de maio. Diferentemente das fases anteriores, de inserção do negro à sociedade, o movimento ora que surge, traz a ideia de transformação social, uma proximidade do movimento negro aos movimentos de esquerda da época, contextualizando o momento histórico de abertura política, pós ditadura de 1964.

No contexto da ditadura militar no Brasil em 1964, diante de forte repressão e cassação de direitos políticos, houve um declínio pela luta contra a discriminação racial, assim como as demais demandas dos outros movimentos sociais. Desenvolve-se assim, mesmo dentro do contexto de repressão, formas de organização populares desenvolvidas pela população negra, como redutos de cultura e resistência, como exemplos, escolas de samba, comunidades e terreiros de religiões de matriz africana, espaços recreativos e cultura, como também atividades de alfabetização.

O panorama apresentado por Nilma Lino Gomes (2011) complementa a leitura do protagonismo do movimento negro na participação e formulações na luta antirracista e emancipatória da população negra, pontua que após a abolição da escravidão e depois da proclamação da república, desde meados do século XX, o movimento negro já tinha como norte a educação como principal pauta, no cenário

brasileiro, com discurso radical e contestador. Assim, conforme os negros figurassem com status político e cidadão, mesmo que de uma forma precária, dentro da estrutura racista, mais os negros se organizavam e reivindicam escolas que incluíssem sua história e sua cultura.

Pereira (2010) destaca que nos anos de 1980, para além das pautas apresentadas, o Movimento negro começa a se articular institucionalmente, a partir da volta das eleições diretas e com consequente vitória de candidatos de oposição ao regime militar, no contexto do movimento de Direta Já, representantes do movimento negro participaram diretamente do processo, acrescentando demandas e reivindicações do movimento negro. Deste modo, articulando novas estratégias de atuação que buscavam construir espaços de interlocução com os poderes públicos, destacando a heterogeneidade do movimento negro em que havia setores contrários a essa articulação por entender que o movimento deveria lutar contra o racismo de maneira independente. E a partir dessas articulações, entre movimento negro e Estado que surgem políticas institucionais e setores específicos para a questão racial nos governos, criação de secretarias, fóruns, conselhos para a promoção e desenvolvimento dos negros, neste contexto surge a Fundação Cultural Palmares, ligada ao Ministério da Cultura.

Ainda na década de 1980, temos a promulgação da Constituição Federal, a considerada constituição cidadã, foi papel decisivo do movimento negro a criminalização do racismo e a regularização das terras de quilombolas consignados na carta maior.

Nos anos 1990, houve criação de diversas ONGs negras por todo país, essas organizações trabalham com projetos financiados, atuando em determinados temas específicos, relacionados à temática da questão racial.

Em 20 de novembro de 1995, após a marcha Zumbi dos Palmares foi entregue um documento assinado pelo movimento negro ao então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, contendo a reivindicação das cotas. Em 1996, Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente da República a reconhecer publicamente, em um seminário internacional, a existência de discriminação racial, marco importante para o movimento negro, pois constrangeu o Estado brasileiro que sempre apresentou a sociedade brasileira como uma democracia racial.

Outro destaque na trajetória de lutas do movimento negro, como divisor de águas, foi a conferência de Durban, a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas da ONU foi importante

porque se tornou pauta de mobilização, e por vezes, de unificação do movimento negro no país, o qual foi protagonista em todo processo, tanto influenciando nas publicações oficiais da conferência quanto imprimindo no debate questões relacionadas à questão racial do país, denunciando o mito da democracia racial, forçando o Estado nacional a reconhecer o racismo internalizado na sociedade. Assim, no cenário político que acontecia a 3ª conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela ONU em 2001, foi considerado um importante evento pois esse momento marcou a luta do movimento negro ao construir um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de se implementar ações afirmativas no Brasil.

Deste modo, reforçado por pesquisas oficiais, a denúncia da educação como um importante aspecto para contribuição do quadro de desigualdades raciais ganharia agora contornos políticos nacionais e internacionais forçando, o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso e o Estado brasileiro a assumir seus avanços e as contradições possíveis.

Em 2003, observa-se o aprofundamento do debate, culminando pela primeira vez a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial e no ministério da educação, a secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade. Outrossim, nesse período foi aprovado as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura Afro-brasileira e Africana, a lei 10.639/03.

O início do debate acadêmico acerca da formulação de políticas de ações afirmativas com viés racial se inicia em 2002, porém desde os anos 1990 se encontra estudos relacionados à temática. O papel do movimento negro, como já supramencionado, na formulação de propostas, na ebulição do ideário de justiça e equidade no acesso à educação se deu como um dos principais instrumentos para o processo de debates e implementação das políticas de cotas.

Podemos dizer que na primeira leva de estudos, os pesquisadores se propuseram a discutir as desigualdades educacionais entre brancos e negros e representação destes grupos no espaço da academia, como também propostas teóricas de políticas de ações afirmativas. Em outro momento, surgem trabalhos de avaliação dos diversos modelos implementados das políticas de ações afirmativas. Onde os objetivos eram o impacto dessas políticas não somente nas instituições mais também na trajetória desses estudantes beneficiados.

Em 2012, é promulgada a lei federal de política de reservas de vagas nas instituições e universidades federais, as chamadas políticas de Cotas. Ademais, os

avanços no campo político e da educação devem ser percebidos como resposta do Estado frente às reivindicações do Movimento Negro. Importante destacar, neste cenário político, internacionalmente o país já vinha sofrendo pressão para implementação de medidas desse sentido.

Com o advento da lei 12.711/2012, promulgada no mesmo ano a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, desde sua promulgação, foi feita de forma gradual até alcançar a porcentagem de metade das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e para negros.

Assim, o movimento negro brasileiro se mostrou fundamental ao expor o racismo velado da sociedade brasileira, a invisibilidade da questão do negro nas políticas de educação no país, influenciando governos e seus principais órgãos de pesquisa, partindo do pressuposto que se racismo não existia, como combatê-lo?

1.5 Políticas públicas, avanços formais na democratização ao ensino superior e a questão da permanência do estudante negro.

A constituição Federal de 1988 consagrou em seu texto, direitos sociais fundamentais, sendo um importante marco legal, fruto da luta e organização da sociedade civil no contexto de redemocratização, que estabeleceu direitos sociais, políticos e civis. Entre tais direitos ficou consagrado o direito à Educação, com acesso universal, gratuito e obrigatório a todos.

As legislações infraconstitucionais que versam sobre a educação, expressam um dever impositivo ao Estado, sendo a instrumentalização do direito social feito através das políticas públicas sociais. Visto que não existe uma única definição sobre o que seja política pública, no presente trabalho entenderemos como um conjunto de ações ou programas do governo.

No sistema normativo brasileiro, o direito social é um dever do Estado, o qual é responsável pela implementação e manutenção das políticas públicas, e esse conjunto de ações do Estado se expressa na concretização ao direito à Educação enquanto direito universal. A garantia do direito se expressa através de sua inscrição em lei, e para além da carta maior, a Educação restou consignada em outros documentos jurídicos como o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA e Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB.

Assim, no artigo 214 da Constituição Federal previu que a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do

poder público.

A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação - PNE, que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), para uma exigência constitucional com periodicidade decenal. O Plano Nacional de Educação foi realizado em 2001 com a promulgação da Lei nº 10.172/01, em conjunto com organizações da sociedade civil, educadores e entidades governamentais.

No Documento do Plano Nacional de Educação - PNE de 2001 foi consignado, na parte referida ao diagnóstico do Ensino Superior, o reconhecimento que não há vagas suficientes, ressaltando no documento que no conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso ao ensino superior, mesmo levando em conta o setor privado. Assim estabeleceram-se metas de ampliação de vagas entre outras medidas, destacadas no documento na página 30.

Ressalta a necessidade da expansão das universidades públicas, com vagas no período noturno, considerando que as federais tem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno-trabalhador o ensino de qualidade a que têm direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno, para atender a demanda de alunos carentes bem como às pesquisas necessárias ao desenvolvimento do país, o qual a Constituição reserva à essas instituições de ensino tal papel.

Quanto à questão da assistência estudantil e recorte étnico-racial, no Plano Nacional de Educação – PNE (2001) observa-se apenas menções na parte de metas, consignado na meta nº 19 e nº 34 respectivamente, sem aprofundar em tais temáticas.

19 - Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino.

[...]

34. Estimular a adoção, pelas instituições públicas, de programas de assistência estudantil, tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico. (BRASIL, 2001)

Tal documento regido em 2001, deve ser analisado dentro do cenário político e histórico o qual foi concebido, o mesmo foi escrito antes da promulgação da Lei de

reserva de Cotas (Lei nº 12.711/2012), em uma conjuntura diversa em que as políticas sociais afirmativas orientadas para raça somente eram uma pauta do movimento negro e debatidas por educadores na área da educação.

No Plano Nacional de Educação - PNE de 2014, apesar de não trazer em seu bojo um diagnóstico da educação, aprofunda pouco daquilo que já foi apresentado no documento anterior, trazendo a questão da permanência e o recorte étnico-racial também na parte de metas do documento, sem maiores aprofundamentos:

2.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei no 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico; (BRASIL, 2014)

Observa-se que as legislações que versam a respeito da questão da assistência estudantil não apresentam nenhum recorte étnico-racial, não há uma análise de viabilidade nem de implementação. A efetivação de políticas universais sobre educação é desejável sobre qualquer ponto de vista, porém é necessário avaliar se estas se efetivam na prática, em especial para aqueles que mais permaneceram à margem delas, como os negros.

Existe um consenso entre os pesquisadores da área das relações étnico-raciais, segundo o qual as políticas universais na prática não abrangem a todos de igual forma, continuando a não incluir os negros em plano de igualdade. Segundo Carneiro (2003), a defesa intransigente das políticas universalistas no Brasil guarda parentesco com o mito da democracia racial, forjando uma aparência de democracia e igualitarismo camuflando processos excludentes raciais e sociais, perpetuando privilégios.

Dentro das ações afirmativas que visam a efetivação da universalidade das políticas públicas em relação aos negros, a política de cotas representa um importante instrumento nesse sentido, contribuindo para a correção das desigualdades históricas anteriormente referidas.

O conceito de ações afirmativas concebida neste trabalho seguirá consoante ministério da justiça:

Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, (...) de garantir a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como

compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 1996, GTI População Negra).

Na perspectiva do Direito, podemos dizer que as ações afirmativas, segundo a jurista Carmen Lúcia (1996), é um dos instrumentos possibilitadores da superação daquele que não participa política e democraticamente como lhes é assegurado pela Constituição Federal, ela é então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias.

Destacamos o arcabouço legal de legislações afirmativas orientadas por raça, promulgadas a partir de 2003, com avanços significativos no âmbito político e histórico, entre elas, as legislações: Lei 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino da história e cultura Afro-brasileira e indígena), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.228/2010), Lei de reservas de vagas no Ensino Superior (Lei nº 12.711/2012), Portaria Normativa nº 18, de 11 de 2012 e decreto nº 7.824 de 2012 (regulamenta a lei de reserva de vagas).

Conforme acima referido, dentre as ações afirmativas, assume particular importância a política de quotas, de acesso ao ensino, mas outras existentes são igualmente importantes. Assim, no presente trabalho não nos ateremos somente à questão do acesso e das quotas. Entendemos que as políticas de cotas são um grande avanço, porém o processo não acaba no acesso à universidade, mas a democratização do acesso também perpassa por políticas de assistência estudantil efetivas para a permanência do estudante cotista na UFF, que garantam que estes estudantes concluam seus cursos.

1.5.1 Política de Assistência Estudantil

A assistência estudantil no âmbito da graduação nos institutos federais de ensino superior, enquanto uma política de governo é precariamente tratada. Apesar de avaliarmos como avanço os poucos pontos que versam a respeito no Plano Nacional de Educação - PNE 2001, pouco se concretizou desde a decretação do PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil - em 2010, tal programa nacional de assistência estudantil foi instituído pelo decreto 7234/2010, e tem como objeto o apoio a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior – IFES.

O objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão e atender aos estudantes

matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, visando promover o apoio à permanência e conclusão dos alunos de baixa condição socioeconômica.

Assim, quando na leitura do Decreto que regulamenta o Plano Nacional de Assistência, destaca-se pontos que orientam as ações das instituições para os assuntos da assistência estudantil, são eles:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;

II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;

III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.
(BRASIL, 2010)

O decreto do PNAES regula que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas (art. 3º): 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, altas habilidades e superdotação.

Destacamos que no supracitado decreto, o PNAES não faz nenhum recorte específico para negros no que concerne à permanência, dando aceção genérica à assistência, apenas utilizando o critério socioeconômico como recorte.

“Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior.”
(BRASIL, 2010, Art. 5º)

Destarte, ressaltamos que as diretrizes do programa PNAES trabalham a assistência estudantil através de um viés universalista, e como já referido anteriormente, políticas universalistas não conseguem abarcar a todos igualmente, visto que não estamos em plena igualdade. Sendo assim, a instituição de ensino que opta por trabalhar uma política de assistência sem recorte étnico-racial reforça os mecanismos de desvantagens já trabalhados supra, bem como podemos dizer que é não cumprir o propósito da assistência estudantil.

Por mais que um plano de assistência estudantil advindo do Governo possa ser considerado um avanço, expressando uma política pública do Estado, destaca-se que o PNAES por se tratar de um decreto do poder executivo não vislumbra de

mesma força de Lei, a diferença entre Lei e Decreto é que a lei obriga a fazer ou deixar de fazer, e o decreto, não. Sendo assim, demonstra a fragilidade do Plano Nacional de Assistência Estudantil, tendo em vista sua regulação por meio de decreto.

O princípio da legalidade, previsto no artigo 5.º, inciso II, da Constituição Federal, segundo o qual “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Em que somente por força de lei pode criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações. No atual regime constitucional brasileiro, não se obriga nem desobriga a ninguém por decreto, nem mesmo pelo doutrinariamente chamado decreto autônomo, cuja discussão não cabe aqui.

Dentre as funções do decreto, a principal é a de regulamentar a lei, ou seja, especificar e tecer pontos necessários para aplicação de lei específica, criando os meios necessários para execução da lei, sem, contudo, contrariar qualquer das disposições dela ou inovar o Direito.

Portanto, mesmo que sinalizado pelos PNE de 2001 e 2014, com posterior regulação pelo decreto do PNAES, o mesmo não especifica índices ou mesmo fixa valores de reserva de verbas para a assistência, somente mencionando no final do texto nos artigos 7º e 8º:

“Art. 7º - Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de ensino superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3o e 4o.

“Art. 8º - As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de ensino superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente. Ficando assim vinculado à autonomia de cada IFE. (BRASIL, 2010).

Como exposto, a política de Assistência Estudantil não tem uma vinculação hierárquica por parte das IFES, sendo uma gestão autônoma de cada Instituição Federal de Ensino.

Ao estudar o caso da Universidade Federal Fluminense - UFF, Maria das Graças A. dos S. Alcantara (2016), traz um interessante aspecto sobre a implementação de políticas de ações afirmativas, ao dizer que a UFF foi pioneira em 2009, entre as universidades federais a possibilitar o acesso para alunos egressos do ensino médio da rede pública municipal e estadual, através do sistema de bonificação implementada pela UFF, em que 10 alunos da rede pública fossem aprovados no curso de medicina, em 2011.

Alcantara (2016) traz dados da COSEAC UFF 2013 em que se apontam um aumento considerável de vagas reservadas para estudantes cotistas sociais com

renda familiar de até 1,5 salário mínimo per capita, 92 vagas e 236 para cotas raciais. Informações relevantes que indicam o compromisso da UFF em participar da política de redução das desigualdades sociais.

Entretanto, apesar do pioneirismo em criar sistemas de bonificação para estudantes oriundos das escolas da rede pública e estudantes negros, a UFF foi uma das últimas universidades Federais a aderir ao Sistema de Seleção Unificada –SISU, à época da criação de vestibular uno, através do ENEM, houve grandes debates no meio acadêmico em que muitos defendiam o ENEM como uma possibilidade de democratizar o acesso às universidades públicas.

Em 2015, a reserva foi de 37,5%, em 2016, 50% das vagas foram direcionadas para as cotas raciais e sociais. Ressalta-se que a lei de reserva de vagas nas IFES - Lei nº 12.711/2012, não faz nenhuma menção quanto a questão da permanência, apenas trata em relação ao acesso.

Conforme anteriormente referido, o presente trabalho centra-se em duas dimensões das políticas públicas para as ações afirmativas dos negros, sendo uma relacionada ao acesso por via da política de quotas (abordada no subcapítulo anterior) e da permanência por via das políticas de assistência (abordadas neste subcapítulo), para que por estas vias se garanta uma maior efetivação do direito constitucionalmente consagrado de acesso à educação.

2. Contextualizando as distorções históricas

Neste capítulo buscamos entender as condições socioeconômicas atuais da população negra no Brasil, para tanto fizemos uma contextualização histórica do que significou o regime escravocrata, bem como a pós-abolição para desmitificar as distorções históricas que refletem hoje grande parte dos negros e pobres no país, consoante diversas pesquisas e estatísticas.

Procuramos entender que a escravidão foi um pilar fundacional do que é hoje o sistema hierárquico sociorracial no país, perpetuado em estigmas, políticas públicas, políticas econômicas e concepção de Estado. Do mesmo modo, faremos um panorama de como a sociedade brasileira foi retratada pela historiografia clássica de uma forma simplista, engessada no senso comum, sem compreender a sua complexidade, não integrando os negros como sujeitos dentro daquele contexto histórico.

Analisar as condições em que se encontram a população negra atualmente é um exercício de revisão da nossa história, apreendendo as construções sociais as quais aquela população foi submetida numa relação de dominação cultural, dentro de uma hierarquia sociorracial.

Ao iniciar este trabalho nos propomos trazer o contexto histórico do regime escravista no país e principalmente a pós-abolição no país, como consequências diretas às distorções históricas em que se encontram a população negra na sociedade brasileira.

Não podemos falar de ensino superior sem trazer como os negros chegaram a esse lugar, espaço este, que sempre foi destinado à elite nacional, e como aqueles que chegaram lá, têm lutado para permanecer.

2.1 Regime escravocrata e a abolição à brasileira.

O Brasil foi o que mais importou e demandava do tráfico de escravos, em que trazia grandes contingentes “para suprir a demanda”, o negro detinha um lugar central no sistema econômico, seja na economia primário-exportadora ou na maioria dos serviços nas cidades, com os chamados “negros de ganho” (cf. infra).

Para Cardoso, a economia escravista-colonial não era voltada exclusivamente ao reflexo de determinações externas e nem se resumiria à agroexportação, como apontava a historiografia, mas também servia de base para as produções ligadas ao

abastecimento interno (1988 p. 27).

Ainda para o mesmo autor, a historiografia clássica, tendo como grandes expoentes Caio Prado Jr, com o livro *Formação do Brasil contemporâneo* (1942) e Celso Furtado com o livro *Formação Econômica do Brasil* (1956), tendenciou a retratar a escravidão no Brasil como uma grande unidade produtiva monocultora voltada exclusivamente ou em sua maioria para exportação (1988. P. 32). A tese central dessa historiografia era que a economia colonial não constituía um sistema autônomo, sendo sempre dependente do mercado internacional, das economias dominantes.

No entanto, estudos recentes trazem uma estruturação social diversa em que a posse de escravos é mais complexa e menos concentrada do que o imaginário faz crer, assim, a economia escravista-colonial não seria apenas um mero reflexo de determinações externas e nem se resumiria à agroexportação. Apesar de qual sentido foi utilizada a mão-de-obra escrava, não exime o fato de que o regime escravista no Brasil ocasionou distorções históricas e desigualdades raciais.

Percebe-se a difusão desta historiografia como um grande consenso sobre a época no imaginário popular, tanto que é possível identificar tal visão em diversos estudos, novelas e mesmo na educação básica na disciplina de história.

Assim, merece destaque o apontamento feito por Flamarion (1988, p. 27), em que se tinha uma sociedade na qual a produção e apropriação do trabalho excedente não resultavam inteiramente de condições econômicas no sentido estrito. Neste contexto, a apropriação do sobretrabalho é mais o resultado de relações de poder em que confere às relações sociais de subordinação um papel preponderante, já que elas exercem a função de relações de produção.

Ressalta-se neste contexto, o papel da igreja católica na disseminação ideológica da escravidão, em que os intelectuais da igreja cuidaram de justificar a escravidão negra, ora alegando a potencialidade de certos indivíduos para servir bem como legitimando a opressão nas colônias Américas. Os interlocutores deste discurso seriam os jesuítas e seus discípulos. Observa assim, que o resultado desta doutrina foi a combinação do projeto missionário com a sujeição dos negros à escravidão.

As críticas em relação à Freyre e Fernandes são no sentido que esses autores trouxeram uma visão do negro escravo como “vítima inerte” do escravismo, ressaltando consequências negativas do sistema. Em contraste à essa visão, observa-se a concepção do “escravo rebelde” de forma simplificadora e unilateral, ressaltando a importância da rebeldia negra como algo válido e necessário, porém

deve-se tomar cuidado para não cair em meros reducionismos e posições unilaterais.

Surgem os estudos com foco nas lutas de classes e abolição, na perspectiva de entender a sociedade escravista-colonial, primeiramente, como uma questão de classe e secundariamente, como uma questão racial ou econômica. Entre os pesquisadores brasileiros, Octavio Ianni seguia com essa perspectiva da relação entre a lutas de classes e abolição.

Outra posição consistia em afirmar a rebeldia negra como fator explicativo essencial da abolição independentemente do abolicionismo “branco”, exemplificado na obra de Clóvis Moura, em que afirmava que a maioria dos abolicionistas eram conservadores e temiam eventual vingança dos negros.

Ao reler o período histórico deve-se compreender as complexidades da sociedade brasileira, entendendo que não existiu um único padrão de modelo do regime escravista, destacando que ocorreu de diversas formas, variando de região para região do país.

Flamarion (1988) trouxe um aspecto interessante ao falar que não houve uma forma homogênea do regime escravocrata no país, assim, deve-se ter cuidado para não generalizar ao contextualizar tais períodos históricos. Há ainda leituras em que se tem o cuidado de dar voz aos atores daquele processo, que por muito foram ignorados pela historiografia, procurando sua visão e concepção de liberdade, os entendendo como sujeitos, claro que marginalizados, porém ativos e compreendendo os limites daquela relação de hierárquica de poder.

A pós-abolição significou manifesta preocupação da elite nacional em controlar todo o processo, nos termos de Lilia Moritz Schwartz (2007, p. 26): “o processo de libertação escravocrata era representado como pacífico, gradual (lento!) e, sobretudo, com um “presente dos senhores e do Estado” (grife nosso).

A necessidade de conduzir todo o processo de libertação perpassava principalmente pela razão de que o sentido fosse algo bem diferente de mudança ou mesmo alteração, mas como resignação, acomodação e “mudança sem alteração”. (SCHAWARTZ. 2007, p. 27). A singular abolição à brasileira significou, antes de tudo, a manutenção das hierarquias de poder já concebidas.

Os ideários racistas propagados sobre concepção de raça, a partir do discurso evolucionista, neste contexto serviu como justificativa de tal modo à “tutelar” o processo de abolição, trazendo a ideia do negro cativo como sujeito incapaz. Era antes preciso “preparar a libertação”. Mais do que a mera tutela, a narrativa da abolição da escravatura foi uma apropriação da pauta dos negros pela elite.

A dádiva foi utilizada como ideia central na abolição, era necessário que fosse

um sentido de presente ou mesmo favor por parte dos senhores, algo que merece em retorno, reconhecimento e submissão. A dívida se mostra, segundo Schwartz (2007, p. 51), como um elemento que articula a própria sociedade desigual brasileira, a concepção do Estado através da troca e favores, clientelismo, manutenção da ordem e hierarquia social, presentes na república velha e ao que parece perpetuados até os contextos políticos atuais.

A troca é antes uma obrigação, uma vez recebida, deve ser retribuída, nestes termos, Schwartz (2007) traz um interessante paralelo entre dívida, favor e o processo de abolição no Brasil, se ao branco coube a atitude honrada de conceder o “favor” da libertação, ao negro só caberia a postura submissa e “agradecida”. “A abolição abriria uma dívida sem fim”. (p. 48).

A abolição fora conduzida principalmente por particulares, relação de ordem privada, entre senhores e escravos, pouco o Estado interviu sobre a questão, até mesmo por questões políticas, o mesmo se encontrava em situação frágil, o império estava deteriorando, tendo em vista a crescente onda republicana, o império tinha como base os grandes fazendeiros escravagistas, a omissão do Estado se percebe desde sempre.

Segundo Schwartz (2007), por parte do governo imperial, não restava outra alternativa senão antecipar-se ao inevitável, pois a abolição já acontecia à revelia dos governantes, já ocorriam fugas em massas, alforrias, redes de solidariedade e organização dos negros entre outras articulações que as autoridades eram incapazes de conter.

A narrativa da abolição, assim, passou de forma naturalizada, passou que ninguém viu, pois não houve mudança de fato. Ficou a representação do que significaria este momento, escondendo a violência e luta, aumentando a tutela e o caráter “tranquilo” das libertações. Após 1888, tudo estava no seu lugar.

2.2 Projeto de nação e a construção de uma identidade nacional

Quando no fim da Escravidão, antes mesmo da promulgação da Lei Áurea em 1888, a elite nacional já se questionava quanto ao que fazer com o negro. Segundo Azevedo (1987, p. 33), o negro ocupava um lugar privilegiado nas preocupações dos reformistas, onde os “homens bons” do país faziam previsões e ansiavam em regular gradualmente as relações sociais entre brancos e negros, proprietários e não proprietários, preparando o país para um futuro de trabalho livre, ordem e progresso. A busca pela civilização passou a ser o Norte a ser conquistado pela nossa

intelectualidade.

O ideal de civilização se fortaleceu a partir do determinismo vindo da Europa, porém era preciso que tais teorias se adaptassem à realidade brasileira com uma população de negros, índios e mestiços, que eram considerados “inferiores” pelo pensamento científico da época. Os ideais racistas que se propagavam na sociedade daquela época, colocavam o negro como um ser inferior e desqualificado para a inserção no mercado de trabalho. A questão da mestiçagem do povo brasileiro colocava uma questão para os intelectuais da época: a construção de uma identidade nacional, a partir de uma população racialmente diversa.

Nos meados de 1920, na ciência brasileira repercutia os debates sobre o racismo científico propagados a partir da Europa, sob a ideia da humanidade dividida em raças hierarquicamente biológicas, em que afirmavam o branco como posição superior. A teoria das raças, a partir do Darwinismo social foi bem aceita pela intelectualidade da época, fato este que influenciou as políticas de Estado que buscavam ação na eugenia, está claro que tal teoria representaria o ideal de nação o qual a elite buscava, nesse período há forte articulação entre os pensadores eugenistas e políticos no sentido de formulação de políticas públicas, influenciando nas reformas urbanas, higienistas e sanitaristas do período.

Entender os postulados de tais teorias racialistas no Brasil é compreender a ideia de identidade nacional que se tentava construir por parte do Estado brasileiro. Tais postulados foram difundidos na academia brasileira, porém mesmo neste campo teórico existiam divergências, estas se davam no âmbito da discussão sobre “mistura de raças”, enquanto um grupo entendia que tal “mistura entre as raças” levaria à degeneração e à impossibilidade de construir uma nação, nesta linha o mais notório defensor é R. Nina Rodrigues, o outro grupo entendia que tal “mistura” possibilitaria uma melhoria e a regeneração racial o qual levaria ao desaparecimento dos negros, nesta linha os expoentes são Sylvio Romero, J.B Lacerda e Oliveira Vianna.

Vera Lúcia Martins Moraes (2014) faz um panorama do que foi a política do branqueamento e dos principais teóricos defensores do branqueamento, destaca-se assim Sylvio Romero, o mesmo aceitava as teorias raciais mas não concordava com a avaliação de que o país estaria condenado pela degeneração entre as misturas das raças, entendendo a miscigenação para a criação de um mestiço superior, pois com a mistura com a raça branca, esta seria dominante, na mistura ela prevaleceria, produzindo um povo brasileiro progressivamente mais branco.

Outro percussor do branqueamento foi João Batista Lacerda, diretor do museu nacional, e entre suas teses, o processo da miscigenação com vistas ao

branqueamento da população não seria somente físico, mas também moral e social, onde tudo se resolveria “em menos de um século ou três gerações” (Schwarcz, 2001, p. 27 Apud Moraes, p. 26). Um dos maiores representantes da ideologia do branqueamento foi Oliveira Viana, o qual utilizou e aprofundou o pensamento de R. Nina Rodrigues.

Ainda sobre o tema, Ricardo dos Santos, diz que eugenistas e sanitaristas, como tantos grupos do campo intelectual da época, não formavam conjuntos homogêneos:

“Em suma, coexistiam teorias que adotavam uma seleção racial capaz de embranquecer a população, produzindo um tipo nacional, com teses de que o futuro eugênico seria resultado do saneamento das áreas rurais e urbanas, além da educação higiênica que propiciaria a criação e manutenção da nova ordem. Essa amplitude de técnicas eugênicas não consistia em interpretação errônea de teorias científicas originais, nem mesmo uma cópia importada sem critério, mas sim na construção de um pensamento eugênico brasileiro.” (SANTOS, 2011, p. 49).

A Eugenia passa a ser a política social utilizada pelo estado nacional com propósito de promover a limpeza étnica no sentido de instaurar a regeneração da sociedade mestiça. Para esses teóricos, o mestiço ganha destaque a partir do momento em que este se constitui como elemento transitório para a construção de uma nação de população branca. Observa-se neste contexto, a influência de tais postulados para a política de Estado de fermentação da imigração europeia.

O projeto imigrantista começou a ser praticado em São Paulo em fins da década de 1840, quando, em meio as pressões externas e também internas contra o tráfico africano, iniciaram-se as primeiras experiências com imigrantes europeus. (AZEVEDO. 1987 p. 60), A elite cafeeira junto com o governo da província de São Paulo vai subsidiar a vinda de imigrantes para trabalharem nas fazendas de café, e posteriormente, nas indústrias paulistas.

Deste modo, houve uma política por parte do Estado de incentivos a imigração, principalmente europeia, e a ideia do embranquecimento através da miscigenação era amplamente discutida entre os intelectuais da época, buscando solucionar o “problema racial” do país. A política de imigração dos europeus ocorreu, como inframencionado, sob justificativas racistas, embasadas nas teorias racialistas. Tal postura adotada pelo Estado brasileiro é percebida por Azevedo (1987 p. 71) como uma forma de embranquecer a sociedade brasileira, sob um viés racista e eugênico concebido naquele contexto histórico.

Não obstante, a política de branqueamento implementado na região centro-sul, como o oeste paulista e o vale da Paraíba, terá influências, segundo Hasenbalg

(1979, p. 167, apud THEODORO 2008, p. 25), no sentido de que uma grande parte da população pobre e não-branca fica fora da região sudeste, na região economicamente mais atrasada do país.

Na década de 1930, com o início da Era Vargas, se inicia a ideia de modernidade a partir da arrancada industrial e um Estado autoritário. A identidade nacional era agora concebida como integração das três raças, o pensamento eugenista neste contexto foi adaptado frente às novas demandas do Estado, o tom era agora de integração da sociedade. A mestiçagem passa a ter um valor positivo, em que negros e índios contribuíram para a cultura nacional, sendo o branco o cerne dessa cultura.

Nesse passo, dentro das teorias racialistas, surge Gilberto Freyre como nova orientação política, tendo em vista que as teorias anteriores foram “superadas”. Segundo Guimarães (2003, p. 4 apud PEREIRA 2010 p. 57), a partir de Freyre é forjado um paraíso racial com roupagem científica, se propondo a distanciar o biológico do cultural.

A postura do Estado na construção do mito da democracia racial através de políticas guiadas com o propósito de criar a imagem de um país de convívio harmônico e igualdade entre as raças se reflete até os dias atuais, e teve por consequência a invisibilidade das desigualdades raciais do país, fato este tão fundacional em uma sociedade tão desigual.

2.3 Mobilidade e migração no pós-abolição

A liberdade recém-alcançada trouxe direitos no plano formal, na prática não se deu como escrito em lei. O fim legal da escravidão teve significados diferentes tanto para os ex-escravos urbanos e rurais, quanto regionalmente. No Nordeste, a “dissolução” do regime escravocrata aconteceu bem antes do que no centro-sul, e ainda neste contexto, com a lei de proibição do tráfico africano, houve um grande descolamento de escravos das regiões nordestinas para o sudeste, alimentando o tráfico interno. Tal mobilidade trouxe marcas sobre as duas regiões e deu significados diferentes à abolição da escravidão.

Das relações pessoais que na sociedade brasileira atuava como parte definidora dos direitos e da manutenção das relações hierárquicas e o clientelismo que fora base das regulações no período escravocrata, na pós-abolição, observa-se a manutenção dessas relações. Os desdobramentos da política de imigração europeia

em substituição à mão-de-obra do ex-escravos não ocorreram em todo território nacional de forma homogênea, como ocorreu no centro-oeste paulista.

Enquanto problema econômico, quase naturalmente tendeu-se a privilegiar a questão da substituição do trabalho nas áreas mais prósperas da cafeeira paulista e a substituição quase absoluta do escravo negro pelo imigrante europeu. Aparentemente substituído pelo imigrante no Oeste Paulista e, em parte, também na cidade de São Paulo, tendeu-se a generalizar a experiência paulista para o conjunto do país. (RIOS; MATTOS, 2004, pg. 5)

Azevedo (1987, p. 30) ressalta que a política imigrantista, aplicada com grande sucesso na província em que se concentravam então as maiores riquezas, impactou profundamente o restante do país, no que tange a diminuição das possibilidades de mobilidade profissional e ascensão social de grande parte da população nacional, o que inclui a população negra.

A questão da imigração que acontecia na região centro-sul do país excluiu a massa de então libertos do mercado de trabalho, restringindo as possibilidades e alternativas aos ex-escravos. A permanência nas fazendas e regiões onde já trabalhavam, onde criaram famílias e laços com a localidade, se demonstrou ser uma saída possível. Seja mantendo relações construídas com os ex senhores nas fazendas ou migrando aos centros da cidade, nos contextos apresentados, a população negra de escravos passou a ser livre, porém privada do acesso à meios de produção e subsistência.

Senão pela gratidão, pelos laços que os escravos haviam construído entre si, que os amarravam a parentes idosos e crianças, o abandono das fazendas ou da região em que cresceram mostrou-se uma razão poderosa para fixar os libertos. Após um primeiro momento de intensa movimentação, inclusive com as passagens de trem subsidiadas pelo governo imperial, boa parte dos libertos considerou vantajosa a permanência na região em que já eram conhecidos e nas quais já contavam com uma rede de parentes e amigos. (RIOS; MATTOS, 2004, p. 10).

Pairava neste contexto uma preocupação por parte dos senhores por conta da saída em massa dos recém-libertados, principalmente sem a previsão de indenização, temiam a perda dos negócios e a falta de mão de obra. Alguns fazendeiros criaram estratégias que consistiam na criação de laços de gratidão, laços comunitários e familiares.

Assim, além da gratidão, laços de parentescos ou redes criadas nas fazendas, tendo em vista as dificuldades colocadas para o acesso direto ao uso da terra “Deixar ou não as fazendas onde conheceram o cativo foi uma decisão estratégica a ser tomada pelos últimos cativos após a abolição” (RIOS; MATTOS, 2004, p. 10).

A decisão de deixar ou não as fazendas foi uma decisão importante a ser tomada pelos últimos cativos pois a liberdade recém-adquirida teria que levar em consideração todas as possibilidades de sobrevivência. Rios e Mattos (2007, p. 60) destacam que decidir permanecer não significava concordar em manter as mesmas condições de trabalho do regime anterior. Observa-se assim, que mesmo dentro dos limites que a hierarquia social impunha, aos recém-libertos foram disponibilizadas formas de negociação de seus termos. Rios e Mattos (2004) ressaltam a dificuldade e o despreparo por parte dos ex-senhores na negociação coletiva com os ex-escravos. Destaque-se que em 1888, já começavam a atrair trabalhadores imigrantes europeus, mas ainda assim havia grande contingente de mão de obra ex-escrava e as autoras estimam que não mais de 10% dos libertos deixaram as fazendas. Isso demonstra a lenta e gradual mudança na sociedade brasileira.

Também houve nesse período ex-senhores que tentaram se impor, fazendo prevalecer pela sua ascendência ou pela sua influência local para forçar os libertos a permanecerem. Não se pode olvidar que a escolha de mobilidade dos libertos se dava também em função de informações de onde poderiam ir, já que nesta conjuntura se delimitaria novas relações sociais e de trabalho no campo, onde o controle da propriedade da terra estabelecia a hierarquia social na sociedade local.

Mesmo dentro dos limites que os libertos tinham de negociação, a mesma esbarrava na continuidade das identidades sociais, construídas à época da escravidão, onde se distinguia entre ex-senhores, libertos e homens nascidos livres. Dentro do contexto, a mobilidade passou de uma opção para uma espécie de maldição para os últimos libertos pois os que optaram por continuar, tiveram constantes histórias de privações, migrações e desestruturação familiar, restando ao longo do tempo poucas opções para os libertos e seus filhos.

Neste sentido, o acesso à propriedade da terra revela contornos importantes para entender as condições socioeconômicas da população negra no país na pós-abolição. A criação da lei de Terras em 1850, dificultou o acesso às terras, acabou com a possibilidade do campesinato negro e protegeu a grande propriedade e os latifúndios.

A Lei de Terras tinha como ideia que a única forma de garantir o trabalho livre nas fazendas seria dificultar o acesso às terras, seria assim, mais uma forma de coagir o trabalhador livre, antes na condição de escravo, para permanecer na fazenda. Segundo Rios e Mattos (2004), foi efetivado o processo de positivação das normas jurídicas relativas à propriedade da terra, convolado na lei de terras que retirou os últimos resquícios de legitimidade de terras como ocupação, ou seja, uma

forma de cerceamento ao acesso à terra e propriedade.

A questão do acesso às terras é importante para entender as distorções históricas, pois foi crucial na batalha de interesses políticos e econômicos que permeou o debate na abolição tardia do regime escravista no Brasil, como mais uma forma de controle e manutenção da ordem social vigente, onde impediram aos pobres livres o acesso à terra para cultivo, mesmo que só para sua própria subsistência.

Nestas suas tentativas sempre renovadas de manter o controle institucional sobre o movimento das ruas, os abolicionistas perseguiram o mesmo objetivo a que eles se tinham proposto desde o início, ou seja, reordenar o social a partir das próprias condições sociais vigentes, sem nunca enveredar por utopias revolucionárias. Isto significa dizer que o abolicionismo, tal como pretendido por seus dirigentes, deveria por um lado lutar pela libertação dos escravos e a sua integração social, mas, por outro, precisaria envidar todos os esforços para manter o poder da grande propriedade, ou, mais precisamente, o poder do capital. (AZEVEDO, 1987. p. 81).

Theodoro (2008, p. 34 – 35) sinaliza que para os ex-escravos, dedicados em sua grande maioria às atividades rurais, com o advento do fim da escravidão, não significou para eles, sua inclusão em um regime assalariado. Aqueles que permaneceram nas fazendas, permaneceram e ampliaram a relação de dependência, e isso aumentou o número de trabalhadores livres afastados do processo de participação de outros setores dinâmicos da economia bem como em situação precária de trabalho. Nos estudos de Rios e Mattos (2007), dissertam que para além das situações precárias e desvantagens encontradas pelos remanescentes, aqueles que optaram por permanecer também buscavam um projeto de inclusão, condições de trabalho como cidadãos livres, criação de novas relações de trabalho no qual pudessem decidir sobre suas vidas pessoais, sua privacidade e integridade física.

2.4 Estigma

O racismo como acima estudado trouxe graves consequências não somente de ordem objetiva ao negro, mas também de ordem subjetiva, aquilo que foi incorporada à própria estima de si. Como veremos a seguir, tal ideia pesa na psique do negro, ao ponto de se odiar ou mesmo não reconhecer seu mérito. O debate do estigma se faz necessário para além da compreensão das ações afirmativas como reparações históricas, mas também como estar no espaço sempre negado afeta sobremaneira ao estudante cotista.

O estigma do negro é fruto do sistema colonialista de dominação, em que consistia não apenas o domínio do espaço geográfico, mas também da dominação de povos, culturas e do próprio ser. Segundo Souza (2013, p. 11), as condições de vida da população negra após a abolição são marcadas por visões sobre o negro que ensejaram um conjunto de estereótipos que atribuíram ao negro estigmas que o colocam como um perigo e estorvo para a sociedade.

Munanga (1988, p. 12) fala que a sociedade colonial era pautada em relação de força, entre dominante/dominado e para além da força como meio de manutenção, recorriam aos estereótipos e preconceitos para manutenção da hierarquia na sociedade colonial, em termos de superioridade e inferioridade, em uma produção discursiva no campo teórico.

Assim, a desvalorização do negro colonizado não se deu apenas a um racismo doutrinal, ele vive o preconceito cotidianamente, moldado no conjunto de condutas incorporadas desde tenra idade que se incorpora na própria autoimagem de si.

A desvalorização e a alienação do negro estendem-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência. O ser negro é uma degeneração devida à temperatura excessivamente quente. O colonizado é assim remodelado em uma série de negações que, somadas, constituem um retrato-acusação, uma imagem mítica. (MUNANGA 1988, p. 12)

Munanga (1988 p. 13) traz que os discursos racistas contribuem para a construção do mito do “negro preguiçoso”, “negro retardado, perverso, ladrão”, em que ao negro é colocado à margem da história, não sendo sujeito, sempre objeto, negando-lhe cidadania. Nesses discursos, ao negro foi restado os trabalhos precários, desvalorizados, quando não de subsistência.

De todo exposto, o racismo, através das práticas discriminatórias resulta em

bloqueios decorrentes da internalização, criando uma autoimagem desfavorável. Fanon (2008), na própria psique do negro, trabalha o complexo de inferioridade e a alienação colonial, onde o sinônimo de humanidade é ser branco, logo o negro busca a todo tempo embranquecer para torna-se humano e diante de tantas tentativas do negro em embranquecer-se, sem sucesso, o mesmo passa a odiar a si mesmo.

Nesse sentido, para além das desigualdades de ordem socioeconômica e obstáculos formais à mobilidade social dos negros, a mesma também está relacionada à discriminação racial, velada ou não, existente na sociedade brasileira.

Deste modo, pensar as relações sociais presentes no período colonial no contexto do regime escravocrata é perceber uma lógica de continuidade destas estruturas na formação e herança do país em vários aspectos políticos e culturais.

Hall (2003) entende que o período pós-colonial e suas estruturas organizadas naquele período vigoram nas sociedades dominadas mesmo no período pós-colonial, onde os problemas introduzidos por esse sistema persistem, mas sob uma nova configuração, destaca-se:

Ao contrário, o "pós-colonial" marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do "alto" período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas." (HALL, 2003, p. 56).

Assim, entendemos estigma como construção social no sentido de desqualificação, decorrentes de fatores históricos, culturais e econômicos. Assim, se o padrão é o branco, tudo que não é branco está no "não lugar", sendo classificado e taxado como inferior.

3. Metodologia

Como já colocado inicialmente, o presente trabalho tem como objeto a Universidade Federal Fluminense- UFF. Esta universidade tem sede administrativa na cidade de Niterói e existe campus em 10 cidades, no interior do Estado Rio de Janeiro. A escolha pela UFF deve-se a três motivos fundamentais: 1º) com o fato de ser uma das maiores instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro, tendo assim um peso importante no cenário do ensino superior do estado e do país; 2º), com o fato de a candidata ter realizado um trabalho de conclusão de curso naquela instituição onde já se abordavam algumas questões relacionadas com a temática desta dissertação e que despertaram o interesse por uma investigação mais profunda; 3º) com a relativa facilidade de acesso a dados naquela instituição, dado que a candidata se graduou ali e mantém uma relação de proximidade com a instituição até hoje.

O objetivo deste trabalho é analisar o acesso e a permanência dos estudantes negros, ingresso pela reserva de vagas, nos cursos de graduação oferecidos pelas instituições de ensino superior públicas, tendo como recorte a universidade Federal Fluminense, considerando o alcance da política de assistência estudantil nesse contexto. Além disso, objetiva-se compreender a relação existente entre a política de assistência estudantil desenvolvida no âmbito nacional, as políticas ofertadas pela instituição objeto da pesquisa e as estratégias pessoais destes alunos, para perceber que outros fatores poderão ajudar a permanência dos estudantes cotistas.

Nesta perspectiva, alguns aspectos chamam a atenção quando se trata da análise proposta, são elas: I - Qual o real papel da Política de Assistência Estudantil? II - As políticas de assistência estudantil são capazes de abordar tal recorte étnico? As políticas são suficientes? Se não são, o que falta de acordo com a perspectiva dos estudantes cotistas? Diante de tais interrogações, o presente estudo pretende analisar as políticas de assistência Estudantil da Universidade Federal Fluminense contrapondo-as com histórias de vida e narrativas de estratégias de estudantes cotistas. Buscaremos descrever os mecanismos da assistência estudantil, bem como apresentar a percepção dos estudantes sobre a questão da permanência.

De todo exposto, a relação direta entre políticas de assistência com sucesso acadêmico dos alunos, já está dada diante das pesquisas já realizadas no âmbito acadêmico, à exemplo dos estudos de Teixeira (2003), Tenório & Reis(2008), Moehlocke (2012), Marinho, Carneiro & Santos (2005), dito posto, o que esse estudo se propõe é perceber as insuficiências destas políticas através das perspectivas dos

estudantes cotistas, e suas narrativas de estratégias de permanência.

Tendo em conta que os programas de graduação compreendem de 4 a 5 anos, que a política de cotas começou a ser implantada em 2013 e sabendo que a nossa pesquisa decorre em 2017, apenas poderemos analisar os estudantes cotistas negros que iniciaram os seus cursos em 2013 em programas de graduação de 4 anos, terminando, portanto, em 2017. Deixaremos de fora da pesquisa os alunos de programas de graduação de 5 anos, que terminariam os seus cursos em 2018, portanto fora do âmbito temporal em que dura esta pesquisa.

Na impossibilidade de uma pesquisa mais vasta, o nosso estudo de caso centra-se na Universidade Federal Fluminense (UFF) – campus sede, nos programas de graduação de 4 anos: (administração, antropologia, arquivologia, artes, biblioteconomia e documentação, biomedicina, ciência ambiental, ciência da computação, ciências atuariais, ciências biológicas, ciência contábeis, ciências econômicas, ciências sociais, comunicação social, desenho industrial, educação física, estatística, estudos de mídia, filosofia, física, geografia, história, jornalismo, letras, matemática, produção cultural, química, química industrial, relações internacionais, segurança pública, serviço social, sistemas de informação, sociologia e turismo).

O trabalho recorre a metodologias quantitativas e qualitativas, acreditamos que a articulação do método quantitativo com o método qualitativo é o caminho possível para a pesquisa proposta, segundo Alberto Melucci (2005, p. 26), a oposição entre pesquisa qualitativa e quantitativa perde significado e demonstra ser cada vez mais obsoleta na medida em que se tem buscado nas pesquisas sociais, novos parâmetros para teorias e práticas de pesquisa. Confirmando a ideia que a dicotomia entre quantidade e qualidade é falsa, sendo faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Como metodologias quantitativas, teremos o levantamento do número de alunos negros cotistas e, dentre estes, o número de beneficiários das políticas de assistência estudantil financeira. Tentaremos analisar a relação entre o número de alunos negros cotistas com assistência estudantil financeira e o número de alunos que concluíram os seus cursos, por oposição aos alunos cotistas sem assistência onde supostamente o nível de insucesso é maior.

A Universidade Federal Fluminense tem hoje diversas ações de assistência social acadêmica aos estudantes para sua permanência e desenvolvimento acadêmico. O nosso trabalho centra-se na assistência com caráter financeiro direto ou indireto (apoio transporte, apoio alimentação, apoio moradia, apoio material escolar, etc.). Tais ações de assistência serão levantadas e explicitadas ao longo do trabalho, descrevendo sua aplicação e abrangência sobre os estudantes cotistas.

Esta análise será complementada com uma análise qualitativa que passa por entrevistas semiestruturadas com uma amostra de alunos negros cotistas dos cursos referidos (beneficiários e não beneficiários de assistência), para melhor perceber os percursos específicos destes alunos e o impacto não mensurável das políticas de assistência nas suas vidas ou as dificuldades específicas que enfrentam e o peso dos motivos que os levam a desistir ou a perseverar na conclusão dos seus cursos.

O uso do instrumento da entrevista nos é caro na medida em que tal instrumento nos permite conhecer a realidade dos atores sociais envolvidos. Segundo George Gaskel (2002, p. 64), a entrevista individual, possibilita fornecer dados básicos para compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação, possibilitando detalhes à respeito de crenças, atitudes, valores e motivações das pessoas em contextos sociais específicos, permitindo ao cientista social, através de esquemas interpretativos e junto com a combinação de outros métodos, uma melhor interpretação dos dados levantados, bem como a descoberta de significados e importância dos fenômenos sociais para as pessoas envolvidas.

Serão ainda realizadas entrevistas com informantes-chave que permitam o acesso a informação estratégica da política de assistência e que tenham experiência nas políticas de implementação das quotas e outros aspectos importantes para a presente pesquisa. Ao longo do trabalho, serão descritos os demais procedimentos metodológicos utilizados em cada etapa, para melhor compreensão acerca da elaboração da presente pesquisa.

Deste modo, tendo em vista a proposta desta pesquisa, a combinação de métodos se justifica na medida em que se tenta explicar a questão da permanência do estudante cotista na universidade.

4. A Assistência Estudantil na UFF

Neste momento do trabalho analisaremos os dados tanto quantitativos quanto os qualitativos e entraremos propriamente no estudo de caso da Universidade Federal Fluminense objeto da presente pesquisa. Os referenciais já colocados ao longo do trabalho agora nos possibilitaram a interpretação dos dados, e as distorções históricas contextualizadas nos permitiu chegar neste momento: a chegada do negro na universidade.

Neste capítulo, detalharemos os procedimentos e instrumentos utilizados para levantamento dos dados, também descreveremos os caminhos percorridos, acertos e dificuldades encontradas ao longo da realização da pesquisa.

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

Ressaltamos que todos os entrevistados foram previamente informados do âmbito e propósito da entrevista e permitiram, por escrito, a utilização das suas entrevistas para a esta dissertação, sendo salvaguardada a sua identidade.

De todo modo, o contato com o campo foi fundamental para compreensão do presente objeto. Pelo lado institucional, nós ouvimos uma profissional na ponta da política de assistência estudantil, uma assistente social, sua leitura de mundo, prerrogativas e desafios enquanto profissional dentro dos limites institucionais estabelecidos.

Por fim, ao longo deste capítulo trabalharemos os conceitos da sociologia da educação de Bourdieu para tentar interpretar os fenômenos sociais que se apresentaram no campo.

4.1 – Obtenção e organização dos dados

Os dados quantitativos que seguem foram obtidos junto à universidade através de requerimento à superintendência de tecnologia da informação, tal departamento é responsável pelo gerenciamento dos sistemas da UFF, que entre outras funções, coletam informações desde a inscrição do ingresso via SISU - Sistema de Seleção Unificada - e armazena diversas informações dos estudantes.

Solicitados via e-mail, os dados referentes ao ingresso, conclusão e evasão dos alunos pelo recorte de reserva de vagas e ampla concorrência, nos foram concedidos sem maiores problemas. Os dados referentes aos beneficiários de programas de assistência estudantil foram requeridos através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC).

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

AC - Candidatos de Ampla concorrência.

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salários mínimos, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

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

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

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

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

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

A abordagem qualitativa se dará no uso de instrumento de questionários e entrevistas, com uma amostra de alunos negros cotistas dos cursos referidos

(beneficiários e não beneficiários de assistência), para melhor perceber os percursos específicos destes alunos e o impacto não mensurável das políticas de assistência nas suas vidas ou as dificuldades específicas que enfrentam e o peso dos motivos que os levam a desistir ou a perseverar na conclusão dos seus cursos.

Bourdieu (1986) em seu artigo “A ilusão biográfica”, alerta para o cuidado que o pesquisador deve ter ao trabalhar “histórias de vida”, devendo não trazer para as noções do senso comum do que seriam essas “biografias” e evitando absorver estas em um sentido de linearidade ou a vida como um caminho linear, sem trazer as tensões que constroem as relações e histórias de vida. Nos termos do autor, “construção da trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações.” (BOURDIEU, 1986, p. 189)

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

Segundo Rosália Duarte (2002, p. 141), a descrição e delimitação dos sujeitos a serem entrevistados é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações sobre as quais será construída a análise e compreensão mais ampla do problema delineado. Visando essa possibilidade, aplicamos questionários aos estudantes nos campus da universidade, compreendidos na área da sede, abordando os estudantes, explicando a pesquisa e posteriormente convidando-os para participar.

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

Foram, ainda, realizadas entrevistas com informantes-chave, como coordenadores da política de assistência estudantil na universidade, que permitam o acesso à informação estratégica da política de assistência e que possam contribuir, compartilhando a experiência nas políticas de implementação das cotas e outros aspectos importantes para a presente pesquisa.

Recebemos os dados de ingresso do ano 2013 em seguinte. Em primeiro momento, separamos os cursos que tenham até 4 anos de duração tendo em vista o recorte temporal da presente pesquisa, depois destacamos os dados dos estudantes ingressos pela reserva destinada aos autodeclarados negros e os de ampla concorrência, em outro momento analisamos por curso e turno os ingressantes, formados e evadidos.

Após tratamento dos dados conforme acima descrito, em averiguação às informações obtidas, observa-se os dados aferidos dos cotistas em relação aos não cotistas, como é demonstrado no gráfico abaixo:

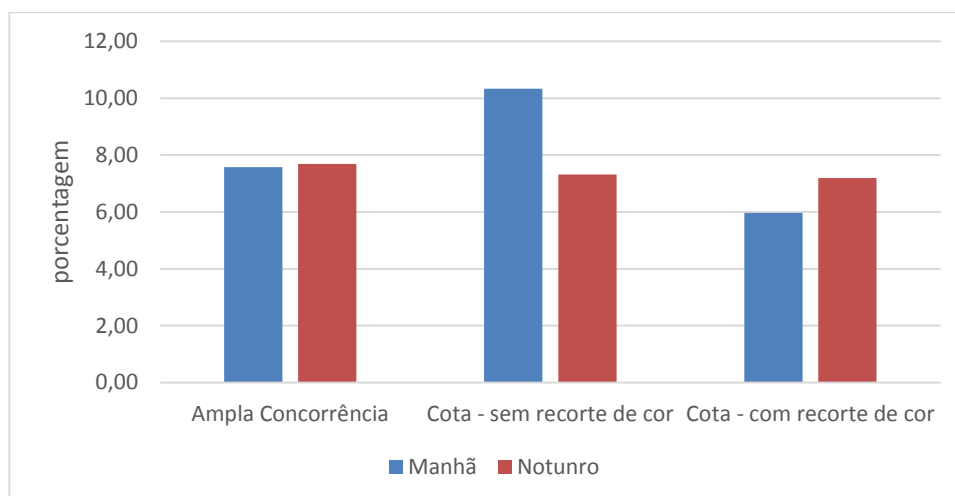


Gráfico 1: Formados por modalidade de ingresso e turno.

Como se demonstra no gráfico 1, tanto os alunos de ampla concorrência quanto os alunos cotistas com recorte de cor, aparentam pouca diferença no índice de conclusão do curso, sendo os estudantes de ampla concorrência 7,69% de formados e os estudantes cotistas por recorte de cor 7,19%. Os cotistas sem recorte de cor apontam um percentual maior de conclusão em relação aos não cotistas e aos cotistas de cor. Ressalta-se a necessidade de uma análise mais apurada, principalmente em relação às características específicas de cada curso, pois os dados gerais não dão conta de traduzir a realidade do caso em tela, sendo, portanto, necessária a análise também por curso.

Quando de primeiro momento olhamos para os dados de evasão, é curioso que independente da modalidade de ingresso a evasão apresenta um elevado índice em comparação com os dados de conclusão. Os estudantes de ampla concorrência representando 49,82% e os cotistas por cor representando 55,40% de evadidos. É curioso também que nessa análise existe uma pequena vantagem dos cotistas sem recorte de cor em relação aos não cotistas e aos cotistas com recorte de cor, conforme gráfico abaixo:

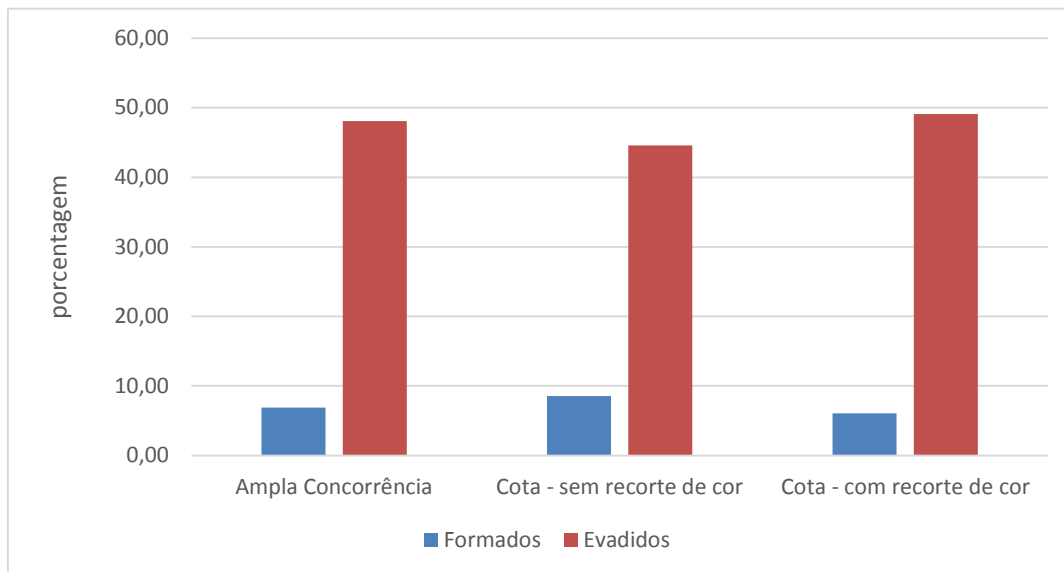


Gráfico 2: Ingressantes da UFF em 2013 que se formaram ou evadiram até o ano de 2017

Conforme acima mencionado, na análise dos dois gráficos percebe-se uma relativa vantagem dos estudantes cotistas sem recorte de cor em relação aos não cotistas e aos cotistas com recorte de cor. Isto ocorre também, também no que tange à conclusão do curso. Os cotistas sem recorte de cor são os estudantes oriundos das escolas públicas, que são divididos em renda até 1,5 salários mínimos e os que independente de renda tenham cursado ensino médio em rede pública estadual ou municipal. Estes dados são curiosos, pois que em tese, tanto os cotistas com recorte racial quanto os cotistas sem recorte racial, são oriundos da rede pública de ensino, sendo que a questão da raça poderia pesar de forma diferenciada entre ambos.

De todo modo, aparentemente, os dados de evasão na referida universidade demonstram-se bem elevados independentemente da reserva de vagas. Outro ponto que pode explicar esses dados de evasão é o Sistema de Seleção Integrado – SISU, tendo em vista a facilidade de mudança de curso, via SISU, também contabiliza nos índices de evasão.

Jose Lino de Oliveira Bueno (1993) diferencia o conceito de evasão e de exclusão de alunos, para ele o primeiro seria uma escolha particular em que o aluno decide desligar-se do curso, o segundo seria assim uma admissão de responsabilidade por parte da instituição escolar. De todo modo, pensaremos evasão no presente trabalho enquanto parte de uma questão mais complexa e não apenas escolha subjetiva de cada estudante, levando também em consideração, além das questões subjetivas de cada um, os fatores da instituição. Tendo em vista o recorte

temporal da pesquisa, analisámos os cursos de até 4 anos de duração, devendo aqui ser ressaltado que os cursos que são mais concorridos ficaram fora do nosso recorte.

As tabelas abaixo são analisadas ora pela modalidade de entrada via ampla concorrência ora pela reserva de vagas para autodeclarados negros ou pardos.

Ampla concorrência

CURSO	Formado (%)	Evadido (%)
ANTROPOLOGIA	10,64	57,45
ARQUIVOLOGIA	13,04	44,93
ARTES	0,00	56,67
BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO	12,90	24,19
BIOMEDICINA	20,41	57,14
CIÊNCIA AMBIENTAL	7,69	43,59
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	3,64	58,18
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	15,05	34,41
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	1,32	42,11
CIÊNCIAS SOCIAIS	22,73	36,36
CINEMA E AUDIOVISUAL	5,45	23,64
CINEMA E AUDIOVISUAL	0,00	62,50
COMUNICAÇÃO SOCIAL	2,56	23,08
DESENHO INDUSTRIAL	0,00	33,82
EDUCAÇÃO FÍSICA	18,75	39,58
ESTATÍSTICA	4,84	66,13
ESTUDOS DE MÍDIA	15,22	26,09
FILOSOFIA	4,55	60,23
FÍSICA	6,67	64,00
GEOGRAFIA	15,00	47,50
GEOGRAFIA	0,00	0,00
HISTÓRIA	1,33	42,67
LETRAS	7,02	54,39
LETRAS	0,00	100,00
MATEMÁTICA	3,30	82,42
PRODUÇÃO CULTURAL	8,62	37,93
QUÍMICA	10,81	64,86
QUÍMICA INDUSTRIAL	2,63	42,11
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	6,82	34,09
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	26,83	21,95
SERVIÇO SOCIAL	0,00	42,35
TURISMO	5,94	41,58

Tabela 1: Dados de formados e evadidos da ampla concorrência

Recorte cor

CURSO	TURNO	MOD	Formados (%)	Evadido(%)
ANTROPOLOGIA	Integral	L2	33,33	33,33
ANTROPOLOGIA	Integral	L4	25,00	0,00
ARQUIVOLOGIA	Integral	L2	0,00	75,00
ARQUIVOLOGIA	Integral	L4	0,00	50,00
ARTES	Integral	L2	0,00	0,00
ARTES	Integral	L4	0,00	100,00
BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO	Integral	L2	0,00	50,00
BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO	Integral	L4	0,00	33,33
BIOMEDICINA	Integral	L2	0,00	100,00
BIOMEDICINA	Integral	L4	0,00	50,00
CIÊNCIA AMBIENTAL	Integral	L2	0,00	100,00
CIÊNCIA AMBIENTAL	Integral	L4	33,33	33,33
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Integral	L2	0,00	50,00
CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO	Integral	L4	0,00	42,86
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Integral	L2	12,50	25,00
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	Integral	L4	16,67	83,33
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	Integral	L2	0,00	50,00
CIÊNCIAS ECONÔMICAS	Integral	L4	25,00	50,00
CIÊNCIAS SOCIAIS	Vespertino	L4	0,00	100,00
CINEMA E AUDIOVISUAL	Integral	L2	0,00	50,00
CINEMA E AUDIOVISUAL	Noturno	L2	0,00	50,00
COMUNICAÇÃO SOCIAL	Integral	L2	0,00	12,50
COMUNICAÇÃO SOCIAL	Integral	L4	0,00	12,50
DESENHO INDUSTRIAL	Integral	L2	0,00	20,00
DESENHO INDUSTRIAL	Integral	L4	0,00	0,00
EDUCAÇÃO FÍSICA	Integral	L2	0,00	25,00
EDUCAÇÃO FÍSICA	Integral	L4	0,00	50,00
ESTATÍSTICA	Integral	L2	0,00	75,00
ESTATÍSTICA	Integral	L4	33,33	50,00
ESTUDOS DE MÍDIA	Integral	L2	0,00	25,00
ESTUDOS DE MÍDIA	Integral	L4	0,00	50,00
FILOSOFIA	Matutino	L2	20,00	40,00
FILOSOFIA	Matutino	L4	16,67	83,33
FÍSICA	Integral	L2	0,00	77,78
FÍSICA	Integral	L4	0,00	85,71
GEOGRAFIA	Vespertino	L2	0,00	0,00
GEOGRAFIA	Matutino	L2	0,00	25,00
GEOGRAFIA	Matutino	L4	33,33	0,00
HISTÓRIA	Matutino	L2	0,00	75,00

HISTÓRIA	Matutino	L4	0,00	0,00
LETRAS	Integral	L2	0,00	72,73
LETRAS	Integral	L4	22,22	22,22
MATEMÁTICA	Matutino	L2	0,00	87,50
MATEMÁTICA	Matutino	L4	0,00	83,33
PRODUÇÃO CULTURAL	Integral	L2	0,00	25,00
PRODUÇÃO CULTURAL	Integral	L4	0,00	40,00
QUÍMICA	Integral	L2	0,00	40,00
QUÍMICA	Integral	L4	0,00	33,33
QUÍMICA INDUSTRIAL	Integral	L2	0,00	100,00
QUÍMICA INDUSTRIAL	Integral	L4	0,00	0,00
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	Vespertino	L2	0,00	0,00
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	Matutino	L2	0,00	0,00
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	Matutino	L4	0,00	100,00
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	Vespertino	L4	0,00	0,00
SERVIÇO SOCIAL	Vespertino	L2	0,00	16,67
SERVIÇO SOCIAL	Vespertino	L4	0,00	80,00
TURISMO	Integral	L2	22,22	11,11
TURISMO	Integral	L4	16,67	66,67

Tabela 2: Dados de formados e evadidos com recorte de cor

De primeiro momento, observamos que a porcentagem referente aos estudantes cotistas formados é aterrorizadora, pois em grande parte dos cursos, ora analisados, não há nenhum formado, mesmo que nos dados dos estudantes de ampla concorrência também há casos de nenhum formado, mas não na mesma incidência que os estudantes cotistas.

Se observados os cursos mais concorridos, dentro do recorte proposto, observaremos que o fenômeno de não conclusão se repete. O último dado estatístico de relação candidato x vaga, disponibilizado pela UFF, refere-se ao ano de 2012, último ano de realização do vestibular. Nestes dados os cursos mais concorridos, relação candidato/vaga, são: Comunicação social – Publicidade e Propaganda; Comunicação social – Jornalismo; Relações Internacionais, Cinema e Biomedicina, destacamos que tais cursos têm previsão de conclusão em 4 anos, os cursos menos concorridos são: Sociologia; Filosofia; Estatística; Ciências atuariais e Antropologia. Partindo desta premissa, os estudantes dos referidos cursos ingressantes em 2013 que se formaram até 2017 correspondem em:

Curso	Ampla concorrência	Reserva de vagas
Comunicação social	2,56%	0,00%
Relações internacionais	33,65%	0,00%
Cinema	5,45%	0,00%
Biomedicina	20,41%	0,00%

Tabela 3: Dados de formados e evadidos por curso de maior concorrência.

Curso	Ampla concorrência	Modalidade	Reserva de vagas
Sociologia	1,14%	L2	14,29%
		L4	0,00%
Filosofia	4,55%	L2	20,00%
		L4	16,67%
Estatística	4,84%	L2	0,00%
		L4	33,33%
Ciências atuariais	10,26%	L2	0,00%
		L4	0,00%
Antropologia	10,64%	L2	33,33%
		L4	25,00%

Tabela 4: Dados de formados e evadidos por curso de menor concorrência.

Como já afirmado anteriormente, apenas a análise desses dados não é capaz de responder e explicar a realidade dos estudantes cotistas da instituição objeto. Acreditamos que os resultados encontrados nos dados de acesso, conclusão e evasão, apesar de trazerem dados que corroboram com a nossa hipótese, devem ser compreendidos como complexos e multideterminados. Mesmo em uma leitura artificial desses números, o impacto desses dados já nos sugere que, de fato, as políticas de assistência estudantil hoje ofertadas pela universidade não dão conta de conter a evasão dos estudantes cotistas.

O debate da necessidade de condições de permanência dos estudantes cotistas do ensino superior já está colocado no meio acadêmico e, mesmo assim, tanto no Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, quanto após a promulgação da lei de reserva de vagas, não foi pensada uma abordagem no que diz respeito à reserva de vagas acompanhada de um dispositivo político para a permanência dos estudantes negros no espaço ora “democratizado”.

A análise dos dados acima aferidos será agora relida mediante uma análise qualitativa, no que tange às falas dos estudantes sobre as suas trajetórias pessoais acadêmicas.

4.2 Da análise qualitativa

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

Diante de tal impasse fomos diretamente ao campus abordar pessoalmente os estudantes em dias e horários distintos, nas áreas comuns dos cursos e nos diversos campi localizados na cidade sede da UFF, mas encontramos dificuldades também na realização das entrevistas; dos contatos iniciais realizados tivemos poucos retornos. Os que se dispuseram para ajudar na pesquisa, nos colocamos à disposição para marcação dos horários conforme a disponibilidade. Atentando-se ao fato de que a abordagem qualitativa não privilegia quantidade, mas sim capacidade de reflexão e interpretação dos fenômenos sociais ora estudados, avaliamos que a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas foi razoavelmente satisfatória, assim também compreendendo os limites de tempo e recursos que uma dissertação nos impõe.

Como acima exposto, lidaremos neste momento com a análise qualitativa dos dados levantados através da realização de entrevistas em profundidade com alguns estudantes cotistas da universidade objeto. À luz dos conceitos já trabalhados, bem como as questões que são abaixo elucidadas, a teoria da sociologia da educação de Bourdieu, no que tange as funções sociais e o funcionamento da instituição escolar, nos será cara para tentar interpretar os fenômenos sociais ora apresentados no caso em comento.

Dos questionários aplicados, realizámos entrevistas com 5 estudantes, compreendidos entre os cursos de cinema, engenharia agrícola e ambiental, turismo, biomedicina e relações internacionais. A escolha destes estudantes se deu mediante os critérios previamente formulados para criação do sujeito objeto da pesquisa.

Os critérios utilizados foram: (i) entrada na instituição por alguma das modalidades de reserva de vagas para autodeclarados negros ou pardos; (ii) mais de um ano cursando a universidade, caracterizando assim a vivência acadêmica na universidade, tendo em vista que o calouro, recém ingresso na universidade, não poderia ainda trazer elementos sobre a questão da permanência.

Os estudantes foram identificados pelos cursos¹, a fim de melhor compreendermos quem são esses estudantes e de qual espaço falam. As entrevistas aconteceram em diversos campi da universidade, de acordo com a disponibilidade de horário dos estudantes, entre uma aula e outra.

4.2.1 As trajetórias até a Universidade Federal Fluminense

Iniciando, traçamos o perfil dos entrevistados, sendo que todos os entrevistados estudaram em escolas públicas, alguns cursaram o ensino fundamental em escolas privadas do bairro e, posteriormente, ingressaram no ensino médio público do bairro, sendo que outros ingressaram em colégios federais, e outros ainda em escolas técnicas estaduais. Algumas falas sobre a escola pública estadual de bairro se repetem quanto à deficiente estrutura física, turmas lotadas, bem como a falta de professores.

Alguns afirmam que tiveram uma boa influência por parte dos professores no ensino médio para prestarem o vestibular, tanto com o incentivo para cursarem o ensino superior, quanto com o apoio com materiais para os estudos.

A estudante de Biomedicina fala que:

Eu tive muita sorte de estudar em colégios bons, muitas pessoas não tiveram essa sorte, eu falo da escola pública porque foi a realidade que vivi, acho que a realidade do jovem do Brasil ainda é muito difícil para o jovem,; conheço muitos que queriam estar na universidade mas por várias questões e várias dificuldades, não conseguem chegar. Eu, como estudante, tento mudar essa realidade na minha comunidade, onde moro, tento mostrar para as pessoas que eu conheço quão bom é estudar, sabe? Incentivar ao estudo.
(Informação verbal)

A estudante de Relações internacionais, que cursou o ensino médio na escola técnica estadual, pelo contrário, afirma que os professores não incentivavam os alunos

¹ Adicionalmente, com fins de mantermos o anonimato dos alunos, optamos por apenas indicar que a fonte de citação é proveniente da entrevista através do código “informação verbal” ao final de suas falas.

a prestarem o vestibular, eles seriam técnicos e por isso deveriam se inserir no mercado de trabalho.

Eles estimulavam a gente a ser técnico, a continuar na área como técnico, a ser um bom profissional [...] outros professores incentivavam de passar matéria pro ENEM, mas a base era sair de lá como técnico. (Informação verbal)

Já os estudantes do Colégio federal, a estudante de Engenharia agrícola e ambiental e a estudante de Cinema, sempre foram incentivadas a prestarem o vestibular, principalmente às universidades federais.

tive todas as disciplinas, até mais do que achei que teria. Quando cheguei no último ano eles deram todo apoio humano para fazermos vestibular, tinha aula à tarde, tinha lista de exercícios, os professores ficavam com a gente o dia inteiro. (Informação verbal)

Este ponto em questão nos faz refletir sobre as escolas públicas de onde são oriundos os estudantes cotistas. Enquanto na escola técnica se propaga a ideia de educação com lógica de mercado, no colégio federal, espaço notoriamente elitizado, os estudantes são estimulados e cobrados para a continuação dos estudos.

Dos entrevistados, apenas um tem familiar com ensino superior, a estudante de Cinema, sendo este fato relevante para a influência direta, segundo a estudante, para cursar a graduação, ambiente familiar em que pais e irmãos já têm ensino superior. Com seu pai sendo professor do ensino médio, se sentiu influenciada pelo ambiente familiar.

Me senti influenciada por eles porque a minha mãe, por exemplo, ela não terminou o ensino superior dela e ela sempre falou pra mim: eu recomendo que você faça uma faculdade. Eu não terminei o meu ensino superior. E assim... eu não sei se ela se arrepende ou se se sente realizada porque tenho dois irmãos mais velhos e eles concluíram a faculdade recentemente. E o meu pai ele é professor de matemática, então sempre teve espelhamento dentro de casa mesmo, que a gente via ele preparando prova, preparando aula, estudando. Então foi uma coisa que a gente foi seguindo também. (Informação verbal)

Os entrevistados que não têm pais com ensino superior completo, falam que os pais sempre incentivaram aos estudos. A estudante de Relações internacionais diz que a família entendia como uma forma de “melhorar de vida através do estudo”, mas não entendem ao certo o que significa a graduação de um curso superior, ainda mais se tratando de uma universidade federal.

Desde pequena, eu sempre soube que único modo de melhorar de vida seria através do estudo, porque via meus pais, meus avôs trabalhando e eu vejo até hoje, meu avô, que tem 76 anos, trabalhando e não via isso como algo que pudesse melhorar drasticamente minha vida, minha alternativa sempre foi... tô estressada, tô chateada, vou estudar que vai passar através disso, vai melhorar. (Informação verbal)

Corroborando com essa ideia mitificada da universidade pública federal, a estudante de Engenharia agrícola e ambiental diz que a faculdade é “algo distante da realidade deles [...] eles não entendem o que estou fazendo aqui”.

então, eu sempre escutava a frase: estuda pra ser alguém na vida, mas eles não sentavam comigo pra fazer as lições, até porque eles não tinham... quem estudou um pouco mais foi meu pai, minha mãe estudou até a 8ª série, meu pai até ao ensino médio. Chegou a um ponto dos meus estudos que meus pais não conseguiam solucionar minhas dúvidas, então eles não tinham muito que fazer comigo. Eles só falavam: “estuda pra ser alguém na vida.” Nunca me disseram quais eram os planos deles pra mim. Se tinham, não me contaram. A única coisa que diziam muito era pra estudar pra ser alguém na vida. Eu sentia que eles estavam felizes por eu estar estudando, mas não entendiam o que eu estava fazendo. E até hoje é assim. Não sei se isso é um incentivo. Diziam pra estudar pra ser alguém, mas não diziam como fazer, o que era ser alguém, se eu não era ninguém naquele momento, porque ainda não tinha estudado, isso não ficava muito claro pra mim, foi mais uma decisão minha. (Informação verbal)

As famílias atribuem um peso importante à educação como instrumento de ascensão social, mas a universidade pública era algo distante e, para alguns, a conclusão do ensino médio seria um marco importante para a família.

O estudante de Turismo, sendo o primeiro da família a ter uma graduação em universidade pública, diz que a família sonha com sua formatura, na fala dele:

sempre foi o sonho da minha família entrar na universidade, porque, por exemplo, eu sou a primeira pessoa a entrar numa universidade pública da minha família. (Informação verbal)

Quanto ao estudante de Engenharia agrícola e ambiental, a família sempre incentivou aos estudos, “incentivava a estudar pra ser alguém na vida”.

Meus pais até hoje não entendem o que eu faço aqui, eles não compreendem, é muito distante da realidade deles, eles falam: legal minha filha! Continua pra você ser doutora um dia. (Informação verbal)

Segundo a estudante de Cinema, a família entrevistou diretamente nas decisões sobre a escolha da faculdade e a escolha do curso, uma imposição da família de fazer ensino superior.

Para a estudante de Biomedicina, a família sempre incentivou a fazer faculdade, mesmo que fosse paga:

“Primeiro os estudos sempre”. Tenho pessoas da família que fizeram faculdade, não sou a primeira da família a cursar uma faculdade, mas sou a primeira mulher. Por meus parentes homens estarem na faculdade, isso me incentivou mais ainda, para fazer a diferença. Eles sempre deixaram claro que primeiro os estudos, mesmo se eu não conseguisse na universidade pública, eles fariam o possível para eu

conseguir fazer uma faculdade, nem que fosse particular. (Informação verbal)

Para a estudante de Relações Internacionais, apesar do incentivo a estudar, estar na universidade federal é algo extraordinário para a família, eles viam a universidade pública como algo distante, eles pensavam em faculdade privada [...] achavam que não conseguiria fazer uma pública, que faria uma privada, pelo PROUNI”.

Meus avôs foram muito presentes até meu ensino médio. Para eles a minha graduação numa universidade pública é algo inacreditável, eu ter entrado para uma universidade pública. [...] Eles pensavam em pagar uma universidade, em se sacrificar para pagar uma universidade privada no curso que eu quisesse. Eles meio que planejaram minha vida toda até o ensino médio. (Informação verbal).

A sociologia da educação de Bourdieu deixa claro que não se trata apenas do conhecimento maior ou menor que se possa ter da organização formal do sistema escolar, o sucesso escolar e social se vincula à origem social, a bagagem socialmente herdada por suas famílias.

Nesse sentido, se explicam as estratégias educativas dos pais em relação às trajetórias dos filhos nas decisões cruciais, como a continuação ou interrupção dos estudos, escolha do ensino superior, etc.

A “causalidade do provável”, conceituado como processo pelo qual os indivíduos internalizam suas chances, a partir do acúmulo histórico de experiências de êxito e fracasso, formulam uma estimativa de chances objetivas, de acordo com a posição do grupo no espaço social, ou seja, de acordo com o volume e os tipos de capitais detidos.

A partir dos conceitos de capital social e capital econômico, estes servem como instrumento de acumulação do capital cultural, entendendo em função das condições objetivas dentro da posição social que se ocupa. A constituição de um sistema específico de disposições e predisposições para a ação, incorporados pelos indivíduos que inconscientemente adequam seus investimentos a essas chances, as estratégias mais apropriadas, mais viáveis, seria adotada pelos grupos e incorporada pelos sujeitos como parte de seu *habitus*, este seria assim entendido como subjetividade condicionada.

Tais conceitos nos explicariam o significado que as famílias e também os estudantes cotistas dão para estar na universidade Federal Fluminense, para muitos estaria fora de sua realidade e objetivos possíveis de alcançar. Por isso o vislumbre ou o temor da universidade por parte dos pais, os quais não tiveram essa experiência e agora vêm nos filhos essa possibilidade.

Quando abordado sobre o momento do vestibular, apenas uma entrevistada não fez pré-vestibular, a estudante de Cinema. Segundo a mesma, como estudou em colégio federal, cujo ensino considera como muito bom, achou que já tinha bagagem suficiente para o vestibular. Todos os demais estudantes afirmam terem cursado um preparatório para o vestibular, alguns fizeram pago, outros fizeram o curso preparatório comunitário, como é o caso da estudante de Relações Internacionais, e há ainda quem fez ambos ao mesmo tempo, o pago e o comunitário, que foi o caso da estudante de Biomedicina.

4.2.2 Chegada à Universidade Federal Fluminense - os primeiros momentos na UFF: do vislumbre ao impacto da realidade.

Quando abordados os primeiros momentos na universidade, aqui compreendendo o primeiro período do estudante, os entrevistados são enfáticos ao dizerem o quanto se sentiram realizados e, posteriormente, se colocaram em dúvida sobre o mérito de estar ali, sobre o pertencimento e questões de adaptação.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

As cotas proporcionam maior diversidade no curso de R.I, porque a maioria são de classe média para alta, vários filhos de médico, nunca tinha conhecido filhos de médico. Eles saem toda hora sem se preocupar com dinheiro, se eu não tenho dinheiro eu não saio. Isso em R.I não existe, então acaba que você é meio excluído, se auto exilando por não ter dinheiro para participar da mesma social, da mesma festinha. É meio que involuntário, ou por ser longe, porque moro em São Gonçalo, e as festinhas são sempre em Niterói, Ingá ou Icaraí e para vir para cá, teria que dormir na casa de alguém, então são alguns fatores implícitos que te impedem de ter uma integração total com seus amigos [...] Nunca fui em choppada, porque achava absurdo pagar 50 reais para beber, não vou pegar o dinheiro do meu avô para pagar em bebida, né? Nem jogo universitário, não vou pegar dinheiro da minha família para gastar nisso, é supérfluo, eu encaro isso como supérfluo. Então atlética sempre foi algo muito distante de mim, sempre precisa pagar muitas coisas, pagar uniforme, passagens, pagar treino. (Informação verbal)

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

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

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

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

A estudante de Cinema traz a questão do espaço acadêmico ainda com o branco como detentor do conhecimento, resumindo que em sua maioria são “pesquisadores brancos, espaço branco, já me senti desconfortável algumas vezes com alguns professores pela forma como objetivam o personagem negro, evito pegar tais matérias, fujo de certos professores”. Outro ponto trazido pela estudante foi as

matérias que exigem outras línguas, seja em leituras de textos ou em filmes legendados em outro idioma, que no entendimento dela, já é uma barreira.

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

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

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

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

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

a questão do negro. Ele ficou ofendido, expôs a aluna no meio da turma toda. Tem uns que se solidarizam, mas nunca vão entender (Informação verbal)

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

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

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

Todos os entrevistados deixam claro e se sentem bem confortáveis em suas autodeterminações de identidade, ao se assumirem negros, esse é um fato interessante, pois as suas reafirmações enquanto estudantes negros perpassam também naqueles espaço, eles parecem perceber como reverbera ser um estudante cotista negro na universidade em um espaço branco e elitista.

Em relação às atividades acadêmicas e extracurriculares, não há muita convergência entre os cotistas e não cotistas, parecendo depender do curso. Há

cursos que oferecem diversas atividades e pesquisas, outros que a inserção no espaço da pesquisa só se dará através do mérito de cada um, expressado através do CR.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A estudante de engenharia agrícola e ambiental diz que passa o dia todo na universidade, se alimenta no restaurante universitário, utiliza os livros e o espaço da biblioteca para estudar. Quando existem concursos na universidade, se oferece e busca informações para trabalhar. Segundo a mesma, “minha mãe trabalha muito para pagar as minhas passagens” (mãe diarista). Já pensou em abandonar o curso para

trabalhar pois precisaria dar um retorno (financeiro) aos pais: “eles não entendem o que eu estou fazendo aqui”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para a estudante de Cinema,

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

Para a estudante de Biomedicina,

A UFF não acolhe, não recebe os cotistas, existe dificuldade de obter bolsa e dificuldade de representação dos alunos. É pela dificuldade

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

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

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

4.3 A voz institucional sobre a assistência estudantil.

Após realizadas as entrevistas com os estudantes, tivemos a oportunidade de conversar com a equipe da coordenação de apoio social, setor responsável pela instrumentalização da assistência estudantil, tendo ouvido uma Assistente Social. Nesta parte do trabalho buscamos complementar a interpretação da realidade da universidade objeto do presente estudo, agora na voz institucional do profissional na ponta da instrumentalização da assistência estudantil da referida universidade.

Ressaltamos aqui a opinião da Assistente Social contrária à política de reserva de cotas, sendo a mesma, mulher autodeclarada negra, tal destaque ora em comento, se faz porque a assistente social desde logo demarcou na entrevista seu posicionamento.

A Universidade Federal Fluminense tem hoje 13 programas sociais, entre eles: Apoio Transporte, Programa Auxílio Alimentação para Estudantes dos Campi em Expansão, Auxílio Creche, Auxílio Moradia, Bolsa Acolhimento para Alunos Ingressantes, Programa Bolsa Alimentação - Restaurante Universitário, Bolsa de Apoio Emergencial, Bolsa de Desenvolvimento Acadêmico, Bolsa Permanência, Restaurante Universitário, Moradia Estudantil, Busuff, Saúde do Estudante, com

recursos provenientes do PNAES, mais os atendimentos espontâneos e plantão social.

De início, se destaca na fala da assistente social a mudança da lógica das bolsas de assistência, antigamente eram constituídas como Departamento de Assuntos Acadêmicos – DAC, o qual foi renomeado de Coordenação de Apoio Social. Na antiga lógica, a contrapartida dos beneficiários de bolsa era do trabalho, hoje ressalta que a contrapartida é acadêmica, consiste em 15 horas semanais em inserção em projetos de pesquisa e extensão, inscritos por professores junto à coordenação.

Apesar do PNAES prever orçamento e diretrizes de forma geral para aplicação de recursos, como já descrito neste trabalho, os recursos oriundos são irrisórios, por óbvio não resguardam a ligação com a realidade demandada e apresentada pela IFE. Assim, segundo a Assistente Social, seria uma forma de sucateamento da política. As universidades recebem os recursos oriundos do PNAES e cada qual gerencia de uma forma. A UFF direciona recursos do PNAES para os programas sociais acima mencionados.

A universidade adota políticas de assistência estudantil de caráter universalista, não há qualquer medida especial em relação aos estudantes negros ingressos pela reserva de vagas. Na fala da assistente social, não tem tratamento diferenciado, a assistência é para alunos que estão passando por questões socioeconômicas. A assistente social reconhece o impacto da promulgação da lei de reserva de vagas, por consequência, grande demanda da assistência estudantil. Ressalta que apesar da reserva de vagas, a política de cotas não chega a todos igualmente, “só chega aos alunos das escolas públicas de bairro a partir da 3ª chamada do SISU”.

Esclarece que nos editais não há qualquer tipo de pré-requisito acadêmico, seguindo diretrizes do PNAES: “tendo até 1,5 salários mínimos está dentro. Preferencialmente, atende-se a estudantes oriundos de escola pública”. Neste sentido, desvenda as falas dos cotistas entrevistados que nem sequer pleiteiam, por acreditarem que há algum tipo de pré-requisito para a inscrição.

Outra justificativa apontada para o fato dos cotistas nem pleitearem as bolsas ofertadas, seriam razões de várias ordens, entre elas o fato das pessoas não saberem do acesso de serviço, falta de informações, não lerem os editais e os murais. Outra justificativa seria por questões de cunho subjetivo, como a comprovação de gastos, sendo necessária a entrega de documentos específicos, e alguns não se sentem confortáveis para tanto.

A coordenação de apoio social é responsável pela assistência estudantil em todos os campi da universidade, incluindo os do interior. A UFF é interiorizada, tendo campi em diversas cidades do interior do Estado. Sendo assim, existe a questão dos contextos diversos de cada cidade como sejam o custo de vida, a especulação imobiliária e estrutura. Apesar dessas variantes o valor da bolsa é o mesmo para todos.

Dentro da coordenação, ela destaca a dificuldade dos recursos tanto físicos quanto humanos na operacionalização dos programas, trabalhando com equipe mínima. Seria assim, em sua compreensão, como mais uma forma de sucateamento, pois há uma grande demanda, tanto a demanda reprimida (os que aguardam em lista de espera) quanto as demandas espontâneas, que representam 90% dos casos (alunos que procuram o setor).

Os editais são construídos pela equipe do Serviço Social da Coordenação de Apoio Social que tem relativa autonomia dentro dos parâmetros institucionais. Cada programa social tem um coordenador responsável pelo acompanhamento social, pedagógico e acadêmico do beneficiário da bolsa. Os professores dos projetos devem reportar à coordenação a situação do estudante beneficiário. Nestes termos, fica caracterizado o acompanhamento da equipe dos beneficiários. A coordenação monitora somente a vida acadêmica dos beneficiários. As sanções para o não cumprimento dos requisitos e da contrapartida variam de acordo com cada caso, sendo possível a suspensão e até mesmo o desligamento. O acompanhamento de modo geral do corpo discente da UFF é feito diretamente pela Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PROAES, na coordenação de apoio acadêmico, consistindo no levantamento dos dados a respeito da inclusão, evasão e conclusão dos discentes.

Como acima exposto, antigamente não se tinha o perfil do atendido, a seleção era baseada em pontuação a partir do perfil de renda utilizado pelo IBGE. Agora, se pretende a construção de perfil, a partir da análise socioeconômica, compreendida em composição familiar, bens, histórico escolar, etc. Dentro dessa nova lógica de trabalho, o Serviço Social tem a proposta de prevenção e promoção, a apresentação da estrutura e mecanismos ofertados pela universidade, bem como os instrumentos de acesso a esses benefícios.

Ademais, na fala da assistente social, na Universidade Federal Fluminense ainda há muito que avançar, principalmente reconhecendo os impactos causados com a política de reservas de vagas. Ressalta que apesar da democratização do acesso ao ensino superior, a política de assistência estudantil existente não comporta os desafios postos, em sua fala há sucateamento das políticas públicas, que perpassam desde os

recursos financeiros destinados à assistência estudantil quanto ao capital humano. A avaliação da assistente social sobre a política de assistência estudantil no ensino superior vai ao encontro das falas dos estudantes cotistas sobre o acolhimento feito pela UFF: “abriram as portas, mas não vão deixar ficar”.

Considerações finais

O conceito de raça e racismo trabalhados nesta pesquisa ajudaram a entender as teorias racistas que estruturaram as desigualdades raciais no Brasil, principalmente ligadas à memória da escravidão. O racismo como a crença na hierarquização das raças, a partir de características físicas ou biológicas e a raça como construção política e social, explicam as questões históricas de desigualdades socioeconômicas da população negra.

Contextualizadas as consequências da pós-abolição para a população negra, a exclusão e omissão por parte do estado nacional de inserção e promoção dos escravos, para além do debate de reparações históricas, o que queríamos demonstrar no presente trabalho é que o racismo, o preconceito a partir da marca de cor, irá operar as relações sociais, demarcando o lugar do negro e sua difícil ascensão social na sociedade brasileira.

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

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

As ações afirmativas com recorte étnico-racial nas reservas de vagas às universidades públicas foram pauta histórica do movimento negro, conquistadas, e agora necessitam de complementação. Não queremos apenas entrar, queremos permanecer.

As políticas de Assistência Estudantil existentes nas universidades não dão conta da demanda apresentada. Isto é notório, mas para além dos recursos financeiros que são ínfimos diante dos desafios, outros pontos frágeis estão presentes, como seja a fragilidade do PNAES e o cunho universalista implementado pelas instituições federais de ensino superior. O PNAES precisa sair do status de decreto e ser regulamentado por lei própria, garantindo assim segurança e conferindo-lhe política de Estado e não de governos.

A política nacional de assistência, atualmente é de cunho universalista. Ao trazer o recorte apenas socioeconômico, não traz a questão da permanência dos estudantes cotistas negros. Na universidade objeto, a mesma não tem nenhum

cuidado com a temática, ela não faz nenhum recorte étnico em seus programas sociais. Não acolhe e não recepciona. Os estudantes cotistas são inseridos numa lógica de “exclusão.”

Não há nenhum acompanhamento ou monitoramento da situação dos cotistas na universidade em tela, a grande demanda e escassos recursos se colocam também como obstáculos de ordem objetiva à permanência do estudante cotista, mas outras questões se colocam na emergência desses estudantes: o espaço que não acolhe, o espaço que isola, o espaço que expulsa.

Nos estudos relacionados à questão da permanência do estudante cotista é consenso que estes estudantes carecem não somente de políticas de assistência estudantil de caráter financeiro, mas também de políticas que de fato interfiram na realidade concreta da universidade. Nos termos de Mayorga & Souza:

É inegável que a ampliação de recursos financeiros aos estudantes negros e pobres através da bolsa é algo fundamental para que eles sustentem sua presença e participação nos cursos e espaço universitário, sem terem que se dividir entre trabalho e estudo, o que traz muitos obstáculos, como vimos, à sua formação. Contudo, os problemas que esses estudantes vivenciam no cotidiano da universidade vão além de questões exclusivamente econômicas. Ficou evidente, entre muitas instituições federais de ensino superior que adotam alguma política de acesso diferenciada, a presença de propostas muito semelhantes entre si, com a concepção de permanência fundamentada em um caráter estritamente econômico. Diante disso, destacamos que a mudança do perfil social e étnico-racial dos alunos das universidades não exige exclusivamente alterações de caráter quantitativo, como o aumento do número de bolsas ou de refeições servidas nos restaurantes universitários. A alteração do perfil discente das universidades exige mudanças estruturais, alterações no funcionamento cotidiano da instituição, adequações a novas demandas e exige também inovação, invenção e criatividade para a criação de propostas que contemplem a especificidade dos estudantes cotistas sem marginalizá-los pelo rótulo da “carência” (2012, p. 274).

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

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

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

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

A universidade ainda é um espaço de reprodução das elites e, como tal, os estudantes cotistas são expostos a toda a violência simbólica e racismo estrutural possível. Assim, para além da questão financeira, o acolhimento, pertencimento, psique e merecimentos, serão pontos sensíveis que perpassaram a questão da permanência dos estudantes cotistas.

Este trabalho pretendeu ser uma voz, entre tantas, que somam pela promoção da população negra, em especial aos estudantes cotistas da UFF. Ouvir seus relatos, suas trajetórias na universidade e sua luta para permanecer. As reservas de vagas são um marco para a democratização do ensino superior, mas entretanto novas linhas devem ser escritas na história da política de educação brasileira. Ao longo de todo texto trabalhámos e entendemos que as ações afirmativas não se encerram no ingresso, novas questões se apresentam e para o horizonte é necessário que novas demandas se apresentem, pois, para além de entrar, ficar e concluir, a ascensão social da população negra é o horizonte a ser alcançado.

Bibliografia

Legislação –

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

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

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de Julho de 2010 – **Dispõe sobre o programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm.>

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

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

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

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

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

Livros e Artigos –

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

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

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

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

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

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

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

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. (2007). In: **Revista Tempos**. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/site/?p=966>.

DUARTE, R., Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a05n115.pdf>.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira . - Salvador : EDUFBA, 2008. p. 194

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, GEORGE (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 64-89; Introdução; Acertos Categoriais; Sujeito e Objeto – p. 7-34;

GOMES, Nilma Lino O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. In: **Política & Sociedade** – Vol. 10 nº 18 abril de 2011 (p. 133-154).

_____, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In. MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na Escola**. 2ª Edição Revisada. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33. Nº 120, jul-set, 2012.

HALL, Stuart. Perturbando a Linguagem de “Raça” e “Etnia”. (In) **Da Diáspora** : Identidade e Mediações Culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p: 65-69.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005. 2. Ed. 316 p.

THEODORO, Mário et al(org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil** : 120 anos após a abolição / – Brasília : Ipea, 2008. 176 p. : gráfs., tabs Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5605.

SCHWARCZ. Lilia Moritz. **Dos Males da dádiva: sobre as ambiguidades no processo de abolição brasileira**. In: CUNHA, Olívia Maria Gomes da.; GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil – Rio de Janeiro**: Editora FGV. 2007. 452p

MAYORGA, Claudia e SOUZA, Luciana Maria de. **Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco.** *Rev. psicol. polít.* [online]. 2012, vol.12, n.24, p. 263-281. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1519-549X2012000200006

MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva.** Petrópolis: Vozes, 2005. Apresentação; Introdução; capítulo I – p. 7-42.

MORAES, Vera Lucia Martins de. **O pensamento científico de Nina Rodrigues e a construção dos estereótipos com relação ao negro.** Dissertação de mestrado – PPRER - Centro federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. 2014.

MUNANGA, Kabengele Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etínia. **Cadernos PENESB**, Número 5. Niterói: EDUFF, 2004, p:15-35

MUNANGA, Kabengele. **Negritude. Usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 1988.

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

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afanio (org). Bourdieu Pierre. **Escritos da Educação.** 9ª Ed. Petropolis. Editora Vozes. 2007

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

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

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

RIOS, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **O pós-abolição como problema histórico:** balanços e perspectivas. (2004). Disponível em: http://www.revistatopoi.org/numeros_anteriores/Topoi08/topoi8a5.pdf.

RIO, Ana Maria; MATTOS, Hebe Maria. **Para além das senzalas: Campesinato, política e trabalho rural no Rio de Janeiro pós-Abolição.** In CUNHA, Olívia Maria Gomes da.; GOMES, Flávio dos Santos. (orgs.). **Quase-cidadão: Histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil – Rio de Janeiro:** Editora FGV. 2007. 452p.

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

SANTOS, Ricardo Augusto dos. O plano de Educação Higiénica e Belisário Penna. 1900-1930. 2011, **Dynamis**, 2012; 32 (1): 45-68. Disponível em:

http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-95362012000100003.

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

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

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

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

SOUZA, Fabiana Mendes de. **Anônimos e Invisíveis**: Os alunos negros na UNICAMP. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, SP: 2006.

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

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

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

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