

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**BARBARA NEGRINI**

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS COTISTAS NEGROS DO BACHARELADO  
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA DA UNIFAL-MG –  
CAMPUS VARGINHA/MG: O PROCESSO IDENTITÁRIO E A  
LUGARIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

**Varginha/MG**

**2021**

**BARBARA NEGRINI**

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS COTISTAS NEGROS DO BACHARELADO  
INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA DA UNIFAL-MG –  
CAMPUS VARGINHA/MG: O PROCESSO IDENTITÁRIO E A  
LUGARIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Orientador: Dr. Adílio Renê Almeida Miranda.

**Varginha/MG**

**2021**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Campus Varginha

Negrini, Barbara .

Trajetórias de egressos cotistas negros do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG - campus Varginha/MG : o processo identitário e a lugarização da universidade / Barbara Negrini. - Varginha, MG, 2021.

149 f. : il. -

Orientador(a): Adílio Renê Almeida Miranda.

Dissertação (Mestrado em Gestão Pública e Sociedade) - Universidade Federal de Alfenas, Varginha, MG, 2021.

Bibliografia.

1. Universidade. 2. Universidade. 3. Universidade. 4. Lugarização. 5. Identidade. I. Miranda, Adílio Renê Almeida, orient. II. Título.

**TRAJETÓRIAS DE EGRESSOS COTISTAS NEGROS DO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA DA UNIFAL-MG – CAMPUS VARGINHA/MG: O PROCESSO IDENTITÁRIO E A LUGARIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública e Sociedade pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Gestão Pública e Sociedade.

Aprovada em: 20 de dezembro de 2021

Prof. Dr. Adílio Renê Almeida Miranda  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carla Leila Oliveira Campos  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Tavares de Jesus Dias  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas



Documento assinado eletronicamente por **Adílio Renê Almeida Miranda, Professor do Magistério Superior**, em 21/12/2021, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Carla Leila Oliveira Campos, Professor do Magistério Superior**, em 21/12/2021, às 15:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Vanessa Tavares de Jesus Dias, Professor do Magistério Superior**, em 21/12/2021, às 19:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0651734** e o código CRC **4D7B7AF3**.

Sem dúvida, todos os racismos são abomináveis e cada um faz as suas vítimas do seu modo. O brasileiro não é o pior, nem o melhor, mas ele tem as suas peculiaridades, entre as quais o silêncio, o não dito, que confunde todos os brasileiros e brasileiras vítimas e não vítimas. (MUNANGA, 2016).

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir realizar o sonho de concluir o mestrado e por ser a primeira da família a concluir uma pós-graduação *stricto sensu*.

Ao meu esposo, minha mãe e amigos que sempre entenderam, ou ao menos se esforçaram para entender minhas ausências e apoiaram meus sonhos.

Ao meu orientador Dr. Adílio Renê Miranda, que antes de ser meu orientador era meu irmão em Cristo e nem sabíamos dessa “coincidência”, o que posso chamar de providência, por ver o cuidado de Deus comigo.

Aos colegas do PPGPS das turmas 2019.1 e 2020.1 com quem dividi vários momentos e experiências acadêmicas, em especial à Marília Mol Araújo, Renata Cristina Gomes Campos e a Fermina Aurélia Garcia Charca que foram abrigo e alento em vários momentos difíceis.

À minha amiga Maria Laura de Souza Aquino, colega advogada que foi muitas vezes olhos, ouvidos, braços e alento nesse meu desafio de conciliar a advocacia e o mestrado.

À Isadora Prévide Bernardo por quem tenho enorme apreço, obrigada por todo o tempo, compreensão e auxílio dispendidos nessa minha empreitada, por me acompanhar desde a graduação e me ajudar a reacreditar na pesquisa e no potencial desse estudo.

Ao Cassiano Roberto Ferreira Julião, egresso do BICE, mestrando na UFV, que tive o privilégio de conhecer durante o desenvolvimento da pesquisa e que se tornou ao longo dos meses uma pessoa muito querida, obrigada por compartilhar suas experiências e saberes na pesquisa e na vida.

De todo meu coração agradeço àqueles que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa, pois embora o racismo seja centenário e estrutural, a trajetória de cada egresso, suas experiências, dores e conquistas são únicas. É apenas por eles, pela história deles e por acreditar que a Universidade precisa ser um lugar acessível, democrático e antropológico que estou aqui.

Sou duplamente grata por realizar essa pesquisa, por ter cursado graduação por meio do PROUNI e, por hoje poder pesquisar outra política pública transformadora, no caso, a Lei de Cotas nº 12.711/12.

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

## RESUMO

A inserção de indivíduos que fazem parte de grupos socialmente minoritários em instituições de ensino superior demandou mudanças estruturais nas universidades públicas. Grande parte dessas ocorreu em virtude da destinação de cinquenta por cento das vagas das instituições federais de ensino para alunos que cursaram ensino médio em escolas públicas, conforme previsão da Lei nº 12.711/12. A legislação mencionada é oriunda de pressões sociais e atende a uma necessidade da população, pois cria oportunidade de acesso à educação a pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência pertencentes a grupos historicamente excluídos. Ao modificar as formas de ingresso na universidade pública o perfil de alunos mudou. Nesse sentido, essa pesquisa foi realizada com objetivo de compreender os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade e para o processo identitário, numa perspectiva local, por meio da análise da trajetória de egressos cotistas a partir de seus relatos. Nesse trabalho, os sujeitos da pesquisa são egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia ofertado pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial. Na primeira fase da pesquisa ocorreu a aplicação de questionário para levantamento do perfil socioeconômico dos sujeitos, em que se obteve a participação de 44 (quarenta e quatro) sujeitos que representam um percentual de 72% do total da amostra; nessa os dados foram analisados de forma descritiva, mediante distribuição de frequência. Na segunda fase, foi realizada entrevista semiestruturada com 22 (vinte e dois) egressos que fazem parte da amostra, as quais foram submetidas à análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram que as vivências pré-acadêmicas e a trajetória universitária dos egressos, em sua dimensão social, devem ser consideradas para refletir quanto à permanência e a forma desses indivíduos enxergarem a própria identidade étnica. Durante o processo de integração ao ambiente acadêmico, os contrastes sociais, econômicos e raciais com os demais membros da universidade orientaram as relações interpessoais e refletiram na sensação de pertencimento e não pertencimento desses indivíduos ao ambiente universitário. A experiência acadêmica e o envolvimento com a temática das relações raciais atingiram a subjetividade dos egressos, permearam o reconhecimento da própria identidade e possibilitaram a reflexão sobre a lugarização da universidade, que abrange três dimensões: histórica, relacional e identitária. Ao mesmo tempo, do ponto de vista teórico-conceitual do não-lugar, percebeu-se a universidade enquanto um lugar antropológico em construção, pois ainda há racismo estrutural e episódios de discriminação racial.

Palavras-chave: universidade; política de cotas; raça; lugarização; identidade.

## ABSTRACT

The insertion of individuals who are part of socially minority groups in higher education institutions demanded structural changes in public universities. A large part of these occurred due to the allocation of fifty percent of the vacancies of federal educational institutions to students who attended high school in public schools, as provided for in Law No. 12.711/12. The legislation mentioned comes from social pressures and meets a need of the population, as it creates opportunities for access to education for the poor, blacks, indigenous people and people with disabilities belonging to historically excluded groups. By modifying the forms of admission to the public university, the profile of students has changed. In this sense, this research was carried out with the objective of understanding the effects of the quota law for the location of the university and for the identity process, from a local perspective, through the analysis of the trajectory of quota graduates from their reports. In this work, the research subjects are graduates of the Interdisciplinary Baccalaureate in Science and Economics offered by UNIFAL-MG, Varginha campus, who entered the quota groups with racial criteria. In the first phase of the research, a questionnaire was applied to survey the socioeconomic profile of the subjects, in which 44 (forty-four) subjects participated, representing a percentage of 72% of the total sample; in this, the data were analyzed in a descriptive way, through frequency distribution. In the second phase, a semi-structured interview was carried out with 22 (twenty-two) graduates who are part of the sample, who were submitted to thematic content analysis. The results indicated that the pre-academic experiences and the university trajectory of the graduates, in their social dimension, should be considered to reflect on the permanence and the way these individuals see their own ethnic identity. During the process of integration into the academic environment, social, economic and racial contrasts with other university members guided interpersonal relationships and reflected on the feeling of belonging and non-belonging of these individuals to the university environment. Academic experience and involvement with the theme of racial relations reached the subjectivity of the graduates, permeated the recognition of their own identity and made it possible to reflect on the location of the university, which encompasses three dimensions: historical, relational and identity. At the same time, from the theoretical-conceptual point of view of non-place, the university was perceived as an anthropological place under construction, as there is still structural racism and episodes of racial discrimination.

Keywords: university; quota policy; breed; location; identity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Fases da coleta e análise de dados .....	60
Figura 2 - Desenvolvimento da Pesquisa .....	63
Figura 3 - Síntese dos objetivos.....	65
Gráfico 1 - Percepção das cotas com critério racial .....	69
Gráfico 2 - Média de remuneração atual do próprio do egresso .....	69
Gráfico 3 - Principais áreas de mudanças.....	74
Gráfico 4 - Percepção das cotas com critério racial .....	76
Quadro 1 - Conceitos.....	32
Quadro 2 - Pesquisas relacionadas aos sistemas de cotas anteriores à Lei nº 12.711/12 no ensino superior.....	47
Quadro 3 - Pesquisas relacionadas aos sistemas de cotas da Lei nº 12.711/12.....	49
Quadro 4 - Pesquisas relacionadas aos sistemas de cotas da Lei nº 12.711/12.....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Características .....	66
Tabela 2 - Ocupação dos pais .....	68
Tabela 3 - Ocupação dos egressos no mercado de trabalho antes de ingressar no ensino superior .....	71
Tabela 4 - Ocupação dos egressos no mercado de trabalho durante o ensino superior.....	71
Tabela 5 - Ocupação atual dos egressos .....	72
Tabela 6 - Modalidades de pesquisa e extensão experienciadas .....	73

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL .....</b>	<b>18</b>
2.1	DA ESCRAVIDÃO ÀS TEORIAS RACIAIS .....	18
2.2	TESES E POLÍTICAS EUGENISTAS .....	22
2.3	FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL, MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E FORTALECIMENTO DO MOVIMENTO NEGRO .....	24
2.4	DA RAÇA À DISCRIMINAÇÃO RACIAL .....	31
<b>3</b>	<b>DO RECONHECIMENTO DO RACISMO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS .....</b>	<b>39</b>
3.1	RECONHECIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO ..	39
3.2	AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL .....	44
<b>4</b>	<b>ENTRELAÇANDO RACISMO, UNIVERSIDADE, COTAS E IDENTIDADE ...</b>	<b>52</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>57</b>
5.1	A NATUREZA E A OPÇÃO PELO MÉTODO DE PESQUISA .....	57
5.2	SUJEITOS DA PESQUISA .....	58
5.3	DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA COLETA DE DADOS .....	59
<b>6</b>	<b>ANÁLISES DE RESULTADOS E DISCUSSÃO – APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS .....</b>	<b>66</b>
6.1	O PERFIL DOS EGRESSOS .....	66
6.2	ESCOLARIDADE DOS PAIS E DO GRUPO FAMILIAR .....	67
6.3	OCUPAÇÃO DOS PAIS .....	68
6.4	ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA .....	70
6.5	ASPECTOS DO MERCADO DE TRABALHO E CONTINUIDADE ACADÊMICA	71
6.6	COTAS, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL .....	74
<b>7</b>	<b>ANÁLISES DE RESULTADOS E DISCUSSÃO – ENTREVISTAS .....</b>	<b>86</b>
7.1	CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DOS ENTREVISTADOS ANTES DA ENTRADA NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA .....	87
7.2	EXPERIÊNCIAS DOS EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO .....	89

7.3	A TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DOS ENTREVISTADOS E ELEMENTOS DE LUGARIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE.....	96
7.3.1	A universidade como um lugar antropológico em construção.....	96
7.3.2	Dificuldades enfrentadas para permanência na graduação .....	100
7.3.3	Universidade e processos identitários dos egressos .....	105
7.3.4	Discriminação racial x lugarização da universidade.....	114
7.4	IDENTIDADE E PERTENCIMENTO .....	117
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	124
	REFERÊNCIAS .....	130
	APÊNDICES .....	142

## 1 INTRODUÇÃO

A colonização e o modo de produção escravista são fatos histórico-sociais fundamentais para se compreender a formação brasileira e a estruturação do racismo, isso porque fatores sociais, econômicos, políticos, culturais e psicológicos estruturaram um sistema de exclusão e subalternização dos indivíduos então escravizados. Nesse contexto, os movimentos contestatórios e reivindicatórios permearam a substituição do modo de produção escravista para o sistema capitalista, após ter perdurado quase quatrocentos anos (MOURA, 1983).

Finalizado o período escravocrata, a partir da década de 1930, adotou-se no país uma identidade nacional que objetivava encobrir o problema das relações raciais existentes no país (SCHWARCZ, 1993). A negação do racismo e das desigualdades raciais reproduziram-se no tecido social e, embora a população brasileira fosse constituída pela miscigenação entre pretos, europeus e índios, o mito da democracia racial se perpetuou na busca por apagar a memória histórica e étnica dos negros, atribuindo-lhes uma situação flutuante e ahistórica (MOURA, 1983). No entanto, a ideia de boa convivência e de aceitação do negro na sociedade brasileira não significou o fim do racismo ou do preconceito racial. Do mesmo modo, a pura e simples representatividade almejada, ainda que obtida de modo a corresponder à diversidade populacional, não significa que as instituições ou indivíduos que a representam deixam de atuar de modo racista ou preconceituoso. Ademais, a ideia de boa convivência não demonstra que as estruturas sociais e culturais que enraizaram essas práticas tenham de fato sido alteradas (ALMEIDA, 2019; FERNANDES, 2013; MUNANGA, 2019).

Nos anos seguintes ao fim do período escravocrata, estudos patrocinados pela UNESCO sobre a realidade racial brasileira, realizados por C. Wagley, Thales de Azevedo, René Ribeiro, Costa Pinto, Roger Bastide, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes, entre 1947 e 1964, apontaram a existência de vários problemas nas relações raciais existentes no país desde os anos 1930 (SCHWARCZ, 2012). Por meio desses estudos, a discriminação por critérios fenotípicos ganhou destaque e apontou as peculiaridades das relações e do preconceito racial existentes no país, desde então, o tema vem ganhando notoriedade, principalmente em razão da democratização do Brasil e da articulação e mobilização dos movimentos negros.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 os movimentos negros passaram a ser mais articulados, estabelecendo um diálogo com o governo para a criação de políticas públicas. A República Federativa do Brasil passou a ter como objetivo a promoção do bem de

todos os indivíduos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; ela estabelece, ainda, a igualdade formal entre os indivíduos (BRASIL, 1988), no entanto, há um distanciamento entre a previsão formal e a material.

Além do texto constitucional não conseguir promover a igualdade material, nosso tecido social reproduz desigualdades por questões estruturais e culturais, isso provoca consequências em diversas áreas como: os estudos, o mercado de trabalho, a política e a ocupação de cargos de poder, gerando desequilíbrio de representatividade nesses espaços que corresponda à diversidade racial em nosso país. Para que a igualdade material seja equivalente à igualdade formal e atinja os grupos de indivíduos que foram excluídos historicamente por critérios sociorraciais, foram tomadas medidas governamentais visando a formulação e ampliação das políticas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial (CARNEIRO, 2011; SILVA, 2018).

Com objetivo de mudar o cenário da educação superior e a sua elitização histórica, em meados dos anos 2000 iniciou-se a implantação de sistemas de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e, nos anos seguintes, passaram a ser implantados sistemas variados de reservas de vagas em outras universidades. Em 2004 a Universidade de Brasília foi a primeira de competência federal a implantar a reserva de vagas para estudantes negros, ampliando o debate em torno do tema (SANTOS; SANTOS, 2012; RIO DE JANEIRO, 2001). Nesse contexto de expansão várias pesquisas destacaram que fatores externos, principalmente atividade laboral remunerada e a questão socioeconômica, são elementos que influenciam o acesso e a permanência dos alunos no ensino superior (MAGRONE; BERALDO, 2013; MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013; NEVES, 2013; TRAGTENBERG *et al.*, 2013).

No ano de 2012, a Lei nº 12.711 previu a destinação de 50% das vagas das instituições federais de ensino para alunos oriundos de escolas públicas; as vagas foram categorizadas por meio de critérios socioeconômicos, raciais e pessoas com deficiência.

Numa retrospectiva histórica, tem-se que no ano de 2012, nas instituições de ensino superior públicas, a ocupação de vagas por pretos e pardos que se autodeclararam atingiu apenas 15% do total disponível (IBGE, 2012). Como um avanço, o Censo do Ensino Superior<sup>1</sup> apontou que, entre os anos de 2016 e 2018, a ocupação de vagas no ensino superior

---

<sup>1</sup> O Censo do Ensino Superior é publicado pelo Inep desde 1995, porém apenas em 2009 foi instituído o módulo alunos, que permite uma caracterização do perfil de matriculados nos diferentes cursos de graduação.

público do país por pretos e pardos<sup>2</sup>, entre 18 e 24 anos de idade, passou de 50,5% para 55,6%, reflexo das cotas sociorraciais implantadas em âmbito federal a partir do ano de 2012. Porém, esse quantitativo ainda é inferior aos 78,8% de estudantes brancos de mesma faixa etária nesse nível de ensino, vinculados à educação pública e privada conjuntamente (IBGE, 2019).

O IBGE apontou que os indicadores educacionais influenciam diretamente nas análises sobre a ocupação do mercado de trabalho e a desigualdade de rendimentos do trabalho entre pessoas brancas e pretas ou pardas (IBGE, 2018b). Em 2018, os dados do censo indicaram que pretos e pardos estão entre as menores taxas de ocupação de cargos de gerência (29,9 %); possuem o maior índice de jovens vítimas de homicídio no país – 98,5 para cada 100 mil jovens, enquanto para brancos esse cálculo chega a 1/3 da quantidade mencionada; pretos e pardos possuem a menor representatividade política compondo apenas 24,4% dos deputados federais eleitos, possuem as maiores taxas de força de trabalho<sup>3</sup> (54,9%), que compõe-se de 2/3 dos desocupados (64,2%), e de mão de obra subutilizada (66,1%) (IBGE, 2019). Esses aspectos evidenciam a existência de um racismo estrutural no país (ALMEIDA, 2019). Na tentativa de reverter esse cenário, as ações afirmativas têm objetivo de combater as desigualdades sociais e raciais, e, possibilitam que indivíduos que foram historicamente excluídos ocupem espaços na política, no trabalho, na educação e na sociedade como um todo.

Após quase dez anos de vigência, caminhando para a iminente revisão legislativa da lei de cotas, prevista para 2022, são essenciais estudos que possam avaliar esta política, especialmente, por meio da perspectiva de alunos cotistas. Acredita-se que embora o racismo ainda seja reproduzido no tecido social brasileiro, a experiência como aluno cotista, trouxe várias mudanças na vida dos egressos em diversos aspectos, especialmente com relação à própria percepção identitária. Pressupõe-se também a existência de casos de racismo ocorridos dentro e fora do ambiente universitário, o desenvolvimento de consciência racial como parte de um processo identitário, o rompimento com o ciclo de desigualdades, mudanças profissionais e financeiras e tomada de consciência sobre a importância da lei de

---

<sup>2</sup> “Devido as restrições impostas pela baixa representação das populações indígena e amarela no total da população brasileira quando se utilizam dados amostrais, e uma vez que a maior parte das informações ora apresentadas provem da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua, realizada pelo IBGE, as análises estão concentradas em apontar as desigualdades entre as pessoas de cor ou raça branca e as pretas ou pardas. Juntos, esses três grupos respondiam por cerca de 99% da população brasileira em 2018: os brancos eram 43,1%; os pretos, 9,3%; e os pardos, 46,5%” (BRASIL, 2018b).

<sup>3</sup> “A força de trabalho potencial é definida como o conjunto de pessoas de 14 anos ou mais de idade que não estavam ocupadas nem desocupadas na semana de referência, mas que possuíam um potencial de se transformarem em força de trabalho” (IBGE, 2020).

cotas. Essas questões atreladas ao racismo estrutural, às dificuldades para permanência na universidade, o enfrentamento das dificuldades na aprendizagem decorrentes de um ensino de base de baixa qualidade, contradições e desafios decorrentes da raça, criam um campo fértil para o presente estudo.

Das diversas formas de tratar a ocupação do espaço universitário por grupos historicamente excluídos, analisá-lo a partir do conceito de lugar antropológico, proposto pelo francês Marc Augé (2012) é uma forma de retratá-lo com grande potencial heurístico. Segundo Augé (2012, p. 73), “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá o não-lugar.”. O não-lugar tem três características principais: não cria um caráter identitário, é composto por pessoas em trânsito; não forma um ambiente relacional, de ligações interpessoais; e, por fim, é ahistórico, cada um é apenas mais um. Por sua vez, o lugar antropológico cria espaços de identidade, fomenta relações interpessoais, tem tempo e espaço definidos. Na leitura de Binde (2008, p. 124), o lugar antropológico “É criador de identidade por trazer em si o lugar do nascimento, da intimidade do lar, das coisas que são nossas. Demarca, de forma precisa, as fronteiras entre eu e os outros. É histórico porque fala da história nativa sem considerar a história como ciência”. A grande questão é que existem muitos fatos a serem considerados quando se analisa a lugarização de um espaço, principalmente quando se trata de uma universidade pública federal.

Nessa perspectiva, considerando que entre as ações afirmativas, têm-se a lei de cotas nº 12.711/12 e que a proposta deste trabalho é compreender a partir de uma perspectiva local, por meio da análise da trajetória de egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia ofertado pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial, busca-se responder o seguinte problema de pesquisa: considerando-se a trajetória de egressos, que ingressaram na universidade pelos grupos de cotas com critério racial, quais os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade, numa perspectiva local?

Tem-se como objetivo geral, portanto, compreender os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade, numa perspectiva local por meio da análise da trajetória de egressos cotistas com critério racial.

Assim, os objetivos específicos desta pesquisa são:

- a) levantar o perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional de egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia ofertado pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial;
- b) analisar as vivências e os relatos construídos por egressos negros do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia ofertado pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha, principalmente no que se refere às suas trajetórias de vida, identificando possíveis dificuldades, desafios, percepções sobre o racismo e lugarização da universidade;
- c) compreender como as cotas influenciaram no processo identitário dos alunos.

A justificativa para a escolha da instituição em que se desenvolveu o estudo se deu em razão de algumas particularidades: a UNIFAL-MG, *campus* Varginha, começou a funcionar em 2009 e já em 2013 iniciou-se a implantação do sistema de cotas previsto na lei nº 12.711/12, até então a universidade não contava com nenhum sistema de cotas. Com a implantação do sistema ingressaram os primeiros alunos cotistas com critério racial no *campus*. Além disso a autora é estudante do PPGPS do *campus*, portanto, possui facilidade de acesso aos dados acadêmicos dos egressos junto ao Departamento de Registro Acadêmico, e acredita ser esta uma pesquisa cujos resultados poderão orientar as ações institucionais.

Uma contribuição relevante para pesquisas relacionadas à Lei de Cotas é a observação de aspectos relativos à trajetória de egressos, isso porque a emergência de novos temas e abordagens no campo temático se dá em razão de que a maior parte das pesquisas tem como objetivo apenas analisar o quantitativo de ingressantes, o desempenho dos cotistas e não cotistas, identificar as dificuldades para a permanência dos alunos no ensino superior ou, avaliar o sistema de cotas em instituições federais e estaduais de ensino superior e técnico. Observou-se que a trajetória dos alunos tem sido negligenciada nos estudos sobre efeitos das ações afirmativas implantadas pela lei nº 12.711/12 a exemplo: Faro; Silva; Machado (2015); Marques; Brito (2015); Pieroni (2016); Venturini (2017); Lopes; Silva; Ferreira (2020) e Silva (2020). Por isso, fazem-se necessárias pesquisas que visem analisar a trajetória dos egressos cotistas, de modo a compreender as mudanças ocorridas em razão da lei de cotas.

Nesse caso, por meio da análise dos relatos de trajetórias dos alunos, é possível desenvolver um olhar mais acurado sobre os efeitos do sistema de cotas, contando com a experiência desses alunos, avaliando-se possíveis transformações, sua percepção quanto à identidade e lugarização da universidade.

Considero pertinente, neste momento de abertura, tecer uma justificativa pessoal para a escolha do tema de pesquisa: sou bacharela em Direito pela PUC Minas, *campus* Poços de Caldas, na graduação desenvolvi o trabalho de conclusão de curso atrelado à disciplina de Direito Constitucional, sou “filha” de uma Política Pública, o PROUNI, especializei-me em Gestão Pública pela UFSJ, onde desenvolvi uma pesquisa sobre a utilização do PROUNI na PUC Minas, *campus* Poços de Caldas. Tendo em vista a formação em Direito e o interesse nas áreas de direito público e gestão pública desde a graduação, passei a refletir sobre outras ações afirmativas voltadas para a educação. Analisando a Lei nº 12.711/12, que caminha para uma importante revisão legislativa em 2022, passei a questionar a efetividade do sistema de cotas e seu caráter transitório. Encontrei no PPGPS a oportunidade de tratar de modo interdisciplinar desse assunto, envolvendo, de certo modo a influência das cotas na trajetória social dos estudantes e questões inquietantes que podem impactar na revisão legislativa prevista para 2022. Nesse contexto político e educacional em que vivemos, ou melhor, sobrevivemos e, em que também espero, seja dada continuidade ao sistema de cotas implantado em razão de seus promissores frutos, precisamos olhar de forma crítica para as políticas públicas, que como essa, momento ou outro atravessarão momentos de insegurança jurídica. Reconheço as limitações pessoais por analisar situações que envolvem a realidade de pessoas negras que sofrem diuturnamente episódios de discriminação, racismo e preconceito racial e, por me reconhecer enquanto mulher branca, ocupando um lugar acadêmico ainda com representatividade pouco expressiva de pesquisadores negros, utilizo este espaço para tratar de questões que ainda muitas vezes os impedem de estar nesse mesmo lugar onde almejamos transformação, em que também passo a expor os resultados da pesquisa.

O trabalho foi dividido em cinco partes partes, a saber: inicia-se com esta introdução; na segunda parte há o referencial teórico, em três capítulos; na terceira apresentam-se as etapas metodológicas do processo de pesquisa; na quarta parte são expostos e analisados os resultados e discussões da pesquisa em dois capítulos, sendo o primeiro relativo a análise de resultados e discussão quanto à aplicação de questionário e o segundo corresponde a análise de resultados e discussão quanto as entrevistas realizadas; e na quinta as considerações finais.

## 2 RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL

O presente capítulo, trata das relações raciais no Brasil com intuito de contextualizar a reprodução do racismo no tecido social brasileiro. Consideram-se os principais momentos históricos, os impactos sociais do colonialismo e da escravidão, a atuação do Estado, o mito da democracia racial, a negação e reconhecimento do racismo pelo Estado. Ao final, busca-se conceituar termos importantes que auxiliam na identificação das práticas preconceituosas, racistas e discriminatórias, dado que combatê-las é um dos objetivos das ações afirmativas, especialmente quando se trata das cotas instituídas pela Lei nº12.711/12.

### 2.1 DA ESCRAVIDÃO ÀS TEORIAS RACIAIS

O homem se transformou de objeto filosófico, no período Iluminista, em objeto científico com o desenvolvimento do positivismo. Com a crença de que a biologia e a física eram capazes de explicar a diversidade humana surgiram as ideias de determinismo biológico e de determinismo geográfico, as quais poderiam explicar as diferenças entre indivíduos de diferentes raças (ALMEIDA, 2019). Nesse sentido, Schwarcz (1993) explica que, segundo o historiador Thomas Glick (1888), a introdução do pensamento darwinista na América Latina foi generalizada e sua aceitação esteve vinculada a certos setores sociais, entre eles, elites onde esses pensamentos foram apropriados como arma. A teoria do determinismo biológico surgiu em meados do século XVIII, porém, apenas no século XIX, o darwinismo racial ganhou espaço nas academias brasileiras, fazendo do Brasil, onde a escravidão perdurou por mais de três séculos, um verdadeiro laboratório racial (SCHWARCZ, 2012).

Apesar de buscar na ciência europeia ocidental discussões sobre teorias raciais que tratavam da superioridade e inferioridade de determinados grupos de indivíduos, estudiosos brasileiros elaboraram propostas originais a respeito da construção da identidade nacional, considerada problemática devido à diversidade de povos que compreendia indígenas, pretos escravizados e imigrantes europeus que, juntos, compuseram a mestiçagem. Entre o século XVIII e meados do século XIX, o termo mestiço foi utilizado apenas para se referir à mistura entre espanhol e índio, sendo que o termo mulato era usado para se referir a mistura entre brancos e pretos.

Para as teorias extintivas, as raças eram compreendidas como fenômenos finais, cujo cruzamento era um erro, vez que se acreditava na existência de tipos puros (genótipo), os quais não estariam sujeitos à miscigenação (VIANNA, 1938). A partir desse pensamento,

quando utilizado o termo raça no Brasil, num primeiro momento, este se despia de neutralidade, sendo associado a fatores negativos com relação à miscigenação, portanto, qualquer produto dessa era sinônimo de degeneração racial e social até o surgimento das teorias evolucionistas, a partir das quais a miscigenação passou a ser entendida como um meio para o branqueamento completo e paulatino da nação (SCHWARCZ, 1993). As manifestações do pensamento determinista ocorriam principalmente por meio da demonstração de preconceito de cor e discriminação racial, às quais se atribuía uma função social cujo objetivo era manter a sociedade hierarquizada em torno da raça e da cor da pele. A esse respeito, Fernandes e Bastide (1959, p. 113) afirmam que:

[...] o preconceito de cor e a discriminação racial se completavam, como processos de preservação da ordem social escravocrata. Se um produzia efeitos que implicavam na defesa da integridade social das "raças" dominantes, outro produzia efeitos que asseguravam a continuidade da dominação senhoreal sobre as "raças" reduzidas à escravidão. De modo que a *cor* e as *diferenças raciais* acabaram, de fato, interferindo na dinâmica da antiga sociedade de castas de São Paulo. É que ambas constituíam, dentro dela, ingredientes essenciais à integração e ao funcionamento do próprio regime servil.

Desse modo, a estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimento de outros e a forma com que o poder articula essas identidades cria as desigualdades (RIBEIRO, 2017). O fim da escravidão que prometia uma igualdade jurídica estava completamente comprometido pelo racismo biológico, suas teses consolidaram novas formas de hierarquia e estratificação.

Nesse sentido, Nascimento (2016) explica que, segundo Álvaro Bomílcar (1916), a estrutura organizacional e institucional do poder público brasileiro, composta por chefes do executivo, legislativo e judiciário, com apoio de intelectuais e da imprensa, confrontavam os negros, perseguindo-os, negando-lhes assistência pública, educação e subsistência, situações que determinavam a posição social e econômica dos mesmos. Percebe-se, portanto, que:

Mal egressa da escravidão, a população negra em nosso país entrou para a vida republicana econômica, cultural e psicologicamente. Economicamente, toda esta população constituía o grosso das classes de baixo poder aquisitivo. Culturalmente, ela se apresentava afetada quase totalmente de analfabetismo e psicologicamente, tal população carecia dos estímulos mentais adequados à vida civil superior. É este um todo complexo psicológico-social elaborado em cerca de quatro séculos. Complexo que se exprime em atitudes que tem um longo passado e fundamente arraigadas na alma nacional e numa estrutura de classes rigidamente tecida, trabalho de cerca de quatro séculos de dominação do branco e do brancóide. (RAMOS, 1966, p. 83).

Tanto para os cientistas quanto para os governantes do Estado brasileiro, até a década de 1930, em que a mestiçagem se tornou símbolo da identidade nacional, a noção de evolução

social era associada ao “problema da raça” e de suas possíveis implicações, de modo que a raça era base biológica para a categorização de grupos de indivíduos segundo seus fenótipos. Ações estatais e sociais definiam direitos, anulavam identidades e minavam o exercício da cidadania. Por isso, no período pós-abolicionista, mesmo diante da necessidade da contratação de mão de obra, negros e índios eram preteridos no mercado de trabalho, havendo, inclusive, grande rejeição de imigrantes oriundos de países cuja população era preta<sup>4</sup>, existindo um verdadeiro projeto de depuração da “raça negra” com a imigração predominante de europeus (ORTEGAL, 2016; SCHWARCZ, 1993). A política imigratória estava aglutinada ao liberalismo econômico, e externalizava o ideal de branqueamento na busca de produzir uma imagem nacional mais definida. Nas palavras de Skidmore (1976, p. 155): “Um país mais branco seria campo mais propício para o liberalismo, e o elemento da *laissez-faire* da ideologia liberal fornecia uma justificação para o abandono das massas que incluíam, a maior parte dos não brancos.” Os republicanos acreditavam que era necessário atrair imigrantes para o Brasil para promover desenvolvimento econômico com mão-de-obra europeia, os cafeicultores julgavam os imigrantes mais habilidosos e mais dignos de confiança para cultivo e colheita de café, restando aos brasileiros natos o desbravamento das florestas. A situação chegou ao ponto de fazendeiros do estado de São Paulo, em 1886 fundarem uma organização privada denominada Sociedade Promotora da Imigração, cujo objetivo era, com recursos próprios, recrutar imigrantes europeus, custear o deslocamento e dar-lhes emprego nas plantações. Embora não fosse governamental, chama atenção o fato de que tal sociedade recebia recursos do tesouro da então província de São Paulo, ou seja, recursos públicos financiavam o recrutamento de mão-de-obra imigrante até que em 1985 foi extinta a sociedade em questão e essa prática de “programa de imigração subvencionada” passou a ser de responsabilidade do Governo do Estado de São Paulo (SKIDMORE, 1976). A abolição da escravidão nas palavras de Fernandes (2013) foi “uma revolução social feita pelo branco para o branco. Saído do regime servil sem condições para se adaptar rapidamente ao novo sistema de trabalho, à economia urbano-comercial e à modernização, o ‘homem de cor’ viu-se duplamente espoliado” (FERNANDES, 2013, p. 33). A questionável preferência do mercado

---

<sup>4</sup> “Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.” (BRASIL, 1890, n.p). Ao longo dos anos, as medidas que proibiam a entrada de indivíduos não brancos no país foram rediscutidas, mas ainda ao final do governo ditatorial de Vargas, a entrada de imigrantes foi regulada por meio do Decreto Lei nº 7967/45, visando a preservação da composição étnica da população, considerando mais conveniente à entrada de pessoas de ascendência europeia (NASCIMENTO, 2016).

de trabalho pelo homem branco remete à ideia da diáspora africana, que evidencia a experiência racializada das relações sociais e demonstra que o racismo não é um subproduto das desigualdades de classe e sim parte de um flagrante processo de seletividade racial que antecedeu o surgimento das classes sociais capitalistas e as afetou. Isso porque, “era a raça o distintivo oficial entre os grupos sociais nas metrópoles e colônias” (ORTEGAL, 2016, p. 417). Desse modo, o ex-escravizado não foi absorvido como mão de obra assalariada nessa transição da escravidão para o capitalismo, dado que as elites se preocupavam com o ocupante ideal dos postos de trabalho. Nesse sentido, Ortegal (2016, p. 419) assevera que: “A opinião de maior força era a de que negros, além de não possuírem os requisitos necessários para suprir a nova demanda, eram indesejáveis para o futuro do país, cuja elite econômica e política desejava que se tornasse branco”, portanto, o racismo foi determinante para a implementação do trabalho livre e do capitalismo.

Deve-se observar que ora por meio de questões religiosas, ora por argumentos biológicos e médicos, e por vezes até em razão do senso comum senhorial, o determinismo racial influenciou não apenas como um sentido de hierarquização, mas também de definição de quem era considerado humano, situação que refletiu em diversas áreas sociais; além do trabalho livre, destacam-se questões atinentes à medicina e ao âmbito jurídico (ORTEGAL, 2016). Na medicina, a associação entre doença e mestiçagem ocorria por meio de relatos médicos e estatísticos, imagens e fotos que expunham a grande incidência de moléstias contagiosas na população negra brasileira, associando isso à ideia de fraqueza biológica e imperfeição genética. A justificativa era a de que as doenças teriam vindo da África com os indivíduos que foram escravizados, ou da Europa e da Ásia com a entrada dos imigrantes prestadores de mão de obra, nesse sentido vários artigos científicos foram publicados no periódico mensal *Gazeta Médica da Bahia* e na revista semanal *Brasil Médico* (SCHWARCZ, 1993).

Quanto à área jurídica, especificamente na esfera penal, na escola criminal positiva, os teóricos acreditavam que o tipo físico do criminoso era previsível e delimitável objetivamente pelas suas características físicas, critérios estes que eram analisados para identificar a criminalidade, a loucura, as potencialidades e os fracassos de um país. Pensamento que fez com que juristas brasileiros, entre eles Pedro Augusto Carneiro Lessa e Silvio Romero,<sup>5</sup> aventassem a criação de uma legislação aplicável a cada categoria de indivíduos, segundo

---

<sup>5</sup> Os juristas mencionados se inspiraram pelas teorias da escola italiana, cujos principais estudiosos sobre o assunto foram Cesare Lombroso e Ferri, que analisavam o crime a partir das características fenotípicas dos indivíduos (SCHWARCZ, 1993).

seus níveis de evolução; e, não aplicável universalmente em razão do delito, com a justificativa de que índios, pretos e pardos não possuíam a mesma consciência que indivíduos brancos civilizados (MUNANGA, 2019; SCHWARCZ, 1993).

## 2.2 TESES E POLÍTICAS EUGENISTAS

De modo geral, no Brasil, de um lado, a tese segregacionista era defendida por quem compreendia a miscigenação como uma ameaça, de outro, a tese extintiva compreendia a miscigenação como fator positivo, como um estágio evolutivo capaz de regenerar a nação por meio de seu embranquecimento (ROSA, 2014).

De um lado, Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Nina Rodrigues (2008), Oliveira Vianna e Renato Khel — inspirados por Francis Galton<sup>6</sup> — associavam a mestiçagem à degenerescência, à falência da nação e à criminalidade; sendo que Renato Khel, além da eugenia, defendia que para “salvar o país” seria necessário a esterilização da população mestiça nacional<sup>7</sup>, de modo a sanear e regenerar parte da população brasileira (SCHWARCZ, 1993).

De outro lado, a teoria da extinção se consolidou em alguns anos em razão da crença de Silvio Romero e de João Batista Lacerda na formação de uma unidade étnica a partir da mestiçagem, a qual era tratada como uma fase transitória e intermediária para a formação de uma sociedade completamente branca<sup>8</sup> (MUNANGA, 2019; SCHWARCZ, 1993). No mesmo sentido, para Pinto (1933), a saída era uma mestiçagem modeladora e uniformizadora. Na condição de presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia, que aconteceu em 1929, ele

---

<sup>6</sup> Galton, pesquisador considerado fundador da eugenia, autor do livro *Hereditary genius*, publicado em 1869, que utilizando método estatístico e genealógico, defendia que a capacidade humana estava vinculada a hereditariedade, tese que “justificou” as proibições aos casamentos inter-raciais em razão da busca por um equilíbrio genético e aprimoramento das populações (SCHWARCZ, 1993), e, que era utilizada para evitar confusão entre o status do escravo e do homem livre (MUNANGA, 2019).

<sup>7</sup> As medidas de esterilização disseminadas pelos modelos eugênicos foram implantadas no cantão de Vaud na Suíça em 1928, na Dinamarca em 1929, e nos Estados Unidos em 1919. No Brasil, a “cruzada eugênica” se disseminou entre médicos, cientistas, jornalistas, advogados, autoridades políticas, educadores escolares e o público em geral. Além de defender a esterilização dos mestiços no Brasil, as teorias de Khel, eram voltadas principalmente para a educação, por acreditar que esta deveria ser eugenicamente orientada de modo que suas crenças, princípios e valores fossem disseminadas através das gerações, perpetuando-se (BONFIM, 2019).

<sup>8</sup> Ao mesmo tempo, embora Euclides da Cunha tenha aderido à crença de raças superiores e inferiores e vislumbrasse uma saída para os problemas em torno da raça, seu pensamento é peculiar e contrapõe o de Romero, isso porque embora acreditasse na possibilidade de evolução, ele supunha que o sertanejo (fruto do cruzamento de brancos e indígenas) constituía uma nova raça, a qual se desenvolveria mentalmente em alguns anos e seria capaz de formar uma nação autêntica, para ele, a miscigenação entre povos de outros fenótipos que não brancos e indígenas, continuavam caracterizando a degenerescência da nação (MUNANGA, 2019; SCHWARCZ, 1993).

opôs-se à política eugenista radical e à teoria “degeneracionista da mestiçagem” defendida por alguns participantes do referido congresso.

A partir de tais pensamentos e atitudes, a sociedade brasileira seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco, situação que para Munanga (2019):

[...] subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma nova civilização, ou melhor, uma verdadeira raça e uma verdadeira civilização brasileira, resultantes da mescla e da síntese das contribuições dos stocks raciais originais. Em nenhum momento se discutiu a possibilidade de consolidação de uma sociedade plural em termos de futuro, já que o Brasil nasceu historicamente plural (MUNANGA, 2019).

Ao mesmo tempo, há o modelo racista universalista desenvolvido no Brasil no final do século XIX e início do século XX, identificado por meio da produção intelectual da época. Ele se caracteriza pela busca da assimilação dos grupos étnico-raciais diferentes pela cultura do segmento étnico dominante, nega as diferenças e idealiza a homogeneidade por meio da miscigenação e assimilação cultural (MUNANGA, 2019). É nítido que “a ideia da mestiçagem tida ora com o meio para estragar e degradar a boa raça, ora como meio para reconduzir a espécie e seus traços originais” repercutiram nas contradições da elite intelectual brasileira (MUNANGA, 2019).

As teorias deterministas já não faziam muitos adeptos no final da década de 1920, porém as críticas ao determinismo racial não descartavam a perspectiva evolutiva (SCHWARCZ, 1993). A condição de desigualdade prevalecia, o que havia mudado era o pensamento com relação à possibilidade de “evolução humana”. Tratava-se de uma raça em formação que precisava ser aprimorada biologicamente. Existiam diferentes perspectivas da tese evolucionista no país, os posicionamentos que mais se destacaram foram de acadêmicos das escolas de Recife e de São Paulo; para os acadêmicos de Recife predominava a adoção de teorias eugenistas e deterministas, enquanto para os de São Paulo persistia um liberalismo aparente que negava a existência de conflitos raciais. No entanto, Schwarcz (1993) assevera que embora houvesse diferenças entre as teses evolucionistas, ambas propunham uma “solução” para o país, seja por meio de uma mestiçagem modeladora e uniformizadora defendida por acadêmicos de Recife, seja por meio de uma ação missionária defendida pelos acadêmicos de São Paulo.

### 2.3 FORMAÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL, MITO DA DEMOCRACIA RACIAL E FORTALECIMENTO DO MOVIMENTO NEGRO

Entre o final do século XIX e início do século XX, com o fim da escravidão no Brasil<sup>9</sup>, a elite intelectual buscou a construção de uma identidade nacional<sup>10</sup> que abarcasse a sociedade plural constituída por pretos, pardos, índios, brancos e asiáticos, por meio de uma orientação que não mais se adequasse às teorias raciológicas, tornadas obsoletas (MUNANGA, 2019). Essa necessidade de unificação nacional e formação de um mercado interno propiciaram o cenário para a construção do discurso de democracia racial e transformaram a desigualdade racial em diversidade cultural, parte da paisagem e da identidade nacional (ALMEIDA, 2019).

A mestiçagem foi reconhecida como símbolo da identidade nacional em meados de 1930, tendo como finalidade superar a pluralidade racial e o processo de colonização, até então compreendidos como obstáculos para a construção de uma nação que se declarava branca, com isso surgiu a ideia de sociedade multirracial e, com ela o “mito da democracia racial” (FERNANDES, 2013). Gilberto Freyre foi seu grande precursor, minimizando as desigualdades existentes entre pretos, pardos e brancos, e, defendendo um equilíbrio harmonioso por meio do qual a miscigenação traria uma “conformação racial”, além disso, ele cunhou o conceito de “morenidade metarracial”, considerando o desaparecimento do descendente africano, tanto fisicamente quanto culturalmente<sup>11</sup> (NASCIMENTO, 2016). Apesar dos pontos controvertidos da tese freyreana, ela contribuiu significativamente por mostrar que pretos, pardos e brancos auxiliaram no desenvolvimento da cultura brasileira, influenciando no estilo de vida, alimentação, indumentária e sexo. Assim, vários símbolos e práticas culturais africanas passaram a integrar a cultura brasileira, legitimando a falsa ideia de ausência de preconceito e discriminação racial, o que se contrapõe à realidade vivida à época (FERNANDES, 2013; MUNANGA, 2019; NASCIMENTO, 2016).

O mito da democracia racial permitiu que houvesse uma peculiaridade no pensamento racial brasileiro, pois as manifestações de preconceito e de discriminação racial perpetuaram-se nas entrelinhas, de maneira sutil, enquanto em vários países, em razão da difusão do

<sup>9</sup> A abolição da escravidão sucedeu as insurreições negras que haviam se espalhado por todo o país desde o início da colonização, consistia em cidadelas formadas por africanos que haviam fugido da escravidão.

<sup>10</sup> Munanga (2019), chama a atenção para um erro epistemológico, no sentido de que há uma confusão da mestiçagem com o processo de identificação da nação, vez que a identificação da nação é política-ideológica, portanto negociável.

<sup>11</sup> A redução da cultura africana é nas palavras de Abdias Nascimento “condição de vazio folclore”, além de revelar o desprezo ao negro, é explorada pela sociedade com intuídos lucrativos (NASCIMENTO, 2016).

racismo biológico, ocorreram práticas formais de segregação dos povos, como o *apartheid* na África do Sul e a *Jim Crow* nos Estados Unidos.<sup>12</sup> No Brasil ocorreram várias adaptações das teorias raciais, algumas ideias foram descartadas, outras acolhidas e, conseqüentemente, estabeleceu-se um argumento racial no país (SCHWARCZ, 1993, 2012). De acordo com Nascimento (2016), devemos compreender “democracia racial” como a metáfora perfeita para designar o racismo no estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado como o *apartheid* da África do Sul, mas institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente enraizado no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

Em síntese, com a abolição da escravidão e a Proclamação da República a liberdade em termos jurídicos se tornou universal e as teses da democracia racial se disseminaram, porém, as práticas sociais nunca foram harmoniosas ou neutras, ou seja, a libertação das ideias propagadas pelo racismo científico não fez com que a igualdade alcançasse os negros; esses continuavam a ser discriminados nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e do lazer (SCHWARCZ, 2012). Munanga (2019) assevera que, em razão da problemática enfrentada no país em torno das relações raciais, o movimento negro se fortaleceu:

Com efeito, a imprensa negra, criada nessa década em São Paulo, através de jornais como *O Clarão* e *Alvorada*, começaram a denunciar as práticas discriminatórias contra negros, existentes na procura do emprego, no ensino, nas atividades e lugares de lazer. Dessa movimentação nasceu, em 1931, a “Frente Negra Brasileira”, considerada como o primeiro movimento racial realmente reivindicatório após a abolição da escravatura (MUNANGA, 2019).

Logo após a criação da Frente Negra Brasileira, a imprensa negra paulista<sup>13</sup> alavancou a produção de saberes emancipatórios voltados especificamente para as condições de vida da população negra e para as discussões sobre raça, visando romper com o imaginário racista vigente à época. Entre os jornais criados com os objetivos mencionados estão: *A Voz da Raça* (1933), *A Tribuna Negra* (1935), *O Novo Horizonte* (1946), *Cruzada cultural* (1950); todos

<sup>12</sup> Nogueira (2007), distingue o racismo brasileiro do americano, tendo o primeiro como racismo de marca ou de cor e o segundo como racismo de origem (hipodescendência), ressaltando diferenças no modo de atuar; na definição de membro do grupo discriminador e do grupo discriminado; na carga afetiva das relações; quanto ao efeito sobre as relações interpessoais; a ideologia; a distinção entre diferentes minorias; a etiqueta; o efeito sobre o grupo discriminado; a reação do grupo discriminado; o efeito da variação proporcional do contingente minoritário; a estrutura social; e o tipo de movimento político a que inspira. Seu pensamento, foi influenciado pelo posicionamento de Oliveira Viana acreditava no apuramento sucessivo das raças e categorizava o indivíduo como branco "puro" e "aparente", distinguindo os mestiços segundo seu fenótipo e hierarquizando-os como mestiços superiores e inferiores, especialmente em razão do branco puro e o branco aparente serem tratados da mesma forma no Brasil (MUNANGA, 2019).

<sup>13</sup> Alguns outros jornais criados entre a Proclamação da República e o surgimento da Frente Negra Brasileira também propunham a emancipação de saberes, entre eles *O Xaute* (1916), *Getulino* (1916), *O Alfinete* (1918), *O Kosmos* (1924) e *O Clarim d'Alvorada* (1929) - (GOMES, 2019).

eles foram instrumentos utilizados para expressar a luta pelo reconhecimento dos direitos da população negra e pela participação dos negros na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2008; GOMES, 2019).

Em 1944, em reação aos ideais de embranquecimento, foi fundado o Teatro Experimental Negro, idealizado por Abdias Nascimento; o teatro teve um papel histórico e revolucionário, cujos objetivos eram: o resgate da cultura africana que havia sido folclorizada; a recuperação da classe dominante branca da perversão etnocêntrica europeia;<sup>14</sup> conscientização e crítica à prática do *blackface* e às publicações científicas de cunho racista. O Teatro Experimental Negro foi um instrumento para pretos e pardos manifestarem de maneira inteligente e necessária um apelo ao mundo; esse movimento foi minado no regime do período ditatorial (NASCIMENTO, 2016; RAMOS, 1966). Nas palavras de Fernandes (1989, p. 38):

O movimento não morre. Ele hiberna, sob a pressão externa da ditadura, que de fato recompôs a capacidade de dominação oligárquica das classes sociais dominantes e da raça branca. O término da Segunda Guerra disseminara novas impulsões de radicalização. Os de baixo se apegam ao sonho da democratização da sociedade civil e do Estado - e avançam diretamente no sentido de protagonizar o aparecimento de uma democracia de participação ampliada. O populismo dá alento a essas aspirações e as reforça, contudo o movimento anterior não sai da hibernação. As novas oportunidades de trabalho e de ascensão social desdobravam para os setores que poderiam retomar a inquietação racial, múltiplas vias de classificação no sistema ocupacional. A “classe média de cor”, que era uma ficção, torna-se acessível e lentamente se amplia. A massa negra trabalhadora submerge na luta de classes que atingia densidade na década de 50 e início da de 60.

Apesar da reação dos negros por meio de jornais e manifestações públicas, no Brasil, de modo geral, modelos darwinistas e concepções raciais deterministas passaram a sofrer críticas após a Segunda Guerra Mundial e a derrocada dos impérios europeus na África. Ainda assim, a predominância do mito da democracia racial, que reproduzia a aparente existência de um caso neutro de manifestação de preconceito racial no país, despertou interesse pesquisadores internacionais (FERNANDES, 2013; SCHWARCZ, 2012).

Em decorrência da aparente harmonia das relações raciais no Brasil, a UNESCO incentivou as pesquisas de relações raciais e patrocinou três encontros ocorridos nos anos

---

<sup>14</sup> Nas palavras de Nascimento (2016), a transformação dos indivíduos por meio do ensino se daria no seguinte sentido: “[...] b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocentrista de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental” (NASCIMENTO, 2016).

1947<sup>15</sup>, 1951 e 1964<sup>16</sup>, que inauguraram o Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no país, voltado para a discussão da mudança de paradigma racialista (FERNANDES, 2013; SCHWARCZ, 2012). Com os estudos desenvolvidos por meio do projeto da UNESCO, a intenção era utilizar o Brasil como exemplo de relações raciais harmoniosas, no entanto, como as hipóteses não foram confirmadas, as teses de Donald Pierson<sup>17</sup>, que sustentavam a existência de “preconceito de classe” e não preconceito racial, e as de Gilberto Freyre, que defendiam a existência de uma democracia racial, enfrentaram suas maiores críticas, levando os estudiosos às novas interpretações sobre a questão racial no Brasil (FERNANDES, 2013; NASCIMENTO, 2016; ROSA, 2014).

As interpretações das pesquisas realizadas no projeto da UNESCO<sup>18</sup> foram divididas em dois polos: o da democracia racial e o da desigualdade racial; uma parcela dos pesquisadores pretendia comprovar que o fruto das desigualdades, além de racial era econômico, enquanto outros buscavam provar que as diferenças se davam apenas pela via econômica, embora se tratasse de um país miscigenado (ROSA, 2014). A partir dos estudos realizados durante e após o projeto da UNESCO, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Oracy Nogueira e Florestan Fernandes construíram paulatinamente o conceito de “desalienação cultural”; observando-se que o preconceito racial passou a ser percebido como uma técnica de dominação de classe (RIBEIRO, 2014). O resultado dessas pesquisas foi conclusivo para a falácia do mito da democracia racial e culminou na identificação de um processo contínuo de discriminação e preconceito racial, visto agora como um único fenômeno a partir de suas

---

<sup>15</sup> O fato de os órgãos institucionais terem omitido nos censos demográficos na década de 40 as informações sobre a origem racial dos brasileiros, os quantitativos de emprego, de renda, de criminalidade e o grau de instrução, prejudicaram a população negra, impedindo-a de possuir consciência histórica (NASCIMENTO, 2016).

<sup>16</sup> Cumpre ressaltar que os movimentos negros desapareceram em razão da ditadura militar (1945-1970), e nos anos que seguiram, quando retomados, apresentaram características ambíguas, uma vez que protestavam contra o preconceito racial e práticas discriminatórias, porém transmitiam sentimento de inferioridade em razão da identidade cultural de origem africana (MUNANGA, 2019).

<sup>17</sup> Pierson inaugurou o estudo das relações sociais e raciais entre brancos e não-brancos, após publicar um trabalho realizado no estado da Bahia, entre 1935 a 1937, defendendo a inexistência de preconceito de raça no Brasil (FERNANDES, 1959; NOGUEIRA, 2007).

<sup>18</sup> Acerca de mencionadas pesquisas, em síntese: “Charles Wagley (1951) estudou a “situação racial” de uma comunidade rural da Amazônia (cf. também Wagley, 1953), enquanto discípulos seus se incumbiram de analisar o mesmo aspecto da vida social com relação a comunidades rurais situadas no “sertão” (cf. Zimmerman, 1951), na região montanhosa do Brasil central (cf. Harris, 1951) e no Recôncavo baiano (cf. Hutchinson, 1951); Thales de Azevedo (1953) tratou da mobilidade vertical (a ascensão social) de elementos de cor, na cidade do Salvador; René Ribeiro (1953, pp. 210-259) estudou a “situação racial” do Nordeste; Costa Pinto (1953) procedeu a estudo análogo, com relação ao Distrito Federal; e, em São Paulo, Roger Bastide e Florestan Fernandes (1953) realizaram uma pesquisa, com referência à capital do estado, onde Virgínia Bicudo (1953-1954) e Aniela Ginsberg (1954) também procederam ao estudo de importantes aspectos da questão; e Oracy Nogueira (1954) incumbiu-se de analisar a “situação racial” num município do interior do estado de São Paulo” (NOGUEIRA, 2007, p. 3).

várias dimensões. Embora tenha sido constatada a existência de conflitos em torno das relações raciais, Almeida (2019) assevera que:

A substituição do racismo científico e do discurso da inferioridade das raças pelo “relativismo cultural” e pelo “multiculturalismo” não se explica por uma “revolução interior” ou por uma “revolução de espírito”, mas por mudanças na estrutura econômica e política que exigem formas mais sofisticadas de dominação (ALMEIDA, 2019).

A partir da identificação do contínuo processo de discriminação e de preconceito racial e também da identificação das formas de dominação surge uma discussão estrutural em que se questiona a “coisificação do negro”, as relações de poder, a hierarquia e a desigualdade. Essa coloca grupos de indivíduos, suas produções intelectuais, vozes e saberes em condição de subalternização, sendo silenciadas estruturalmente (RIBEIRO, 2017).

Ribeiro (2014, p. 77) analisando criticamente as teorias racialistas, a atribuição aos europeus de uma cultura de superioridade e a crença de que os atrasos da nação existiam em decorrência das deficiências da terra e dos “defeitos” do povo, percebeu que os adeptos dessas teorias “não viam, por exemplo, o papel da espoliação colonialista e da exploração patronal na perpetuação da miséria e da ignorância popular”. Sobre a classe dominante da época, o autor observou:

Esforçava-se ela em ocultar suas origens na senzala (Oliveira Viana); em projetar sobre aqueles que trabalhavam de sol a sol sua própria ociosidade (Paulo Prado); exaltava ancestrais indígenas cheios de nobreza quando o índio mesmo, de carne e osso, era exterminado sem qualquer protesto (José de Alencar); compunha dramalhões cheios de piedade por um negro injustiçado pelo seu senhor, mas achava prematura a abolição da escravidão apesar de ser o Brasil a última nação escravocrata do mundo; idealizava a família patriarcal e as relações inter-raciais para ocultar o verdadeiro caráter da aristocracia açucareira (Gilberto Freyre) (RIBEIRO, 2014, p. 78).

Gonzalez (1984), ao analisar o motivo pelo qual o mito da democracia racial foi tão bem aceito no Brasil e bem quisto por outros países<sup>19</sup>, ponderou que ele reflete a ideologia do branqueamento oriunda da internalização e reprodução dos valores brancos ocidentais. Possui força simbólica, se reveste da imagem de integração harmoniosa das raças e das culturas expressas no carnaval, e essa ideia é reforçada ao longo do ano por aqueles que não querem olhar para onde ele aponta, vez que ele oculta a relação entre dominantes e dominados como se essa apenas tivesse existido no período escravocrata.

---

<sup>19</sup> Alfred Métraux, intermediou o patrocínio da UNESCO para a realização de pesquisas sobre relações raciais no Brasil confiante nas análises de Freyre e Pierson, se confirmadas as hipóteses poderiam ser utilizadas externamente como material de propaganda que retratasse a harmonia na convivência de indivíduos de fenótipos diferentes no país, como um verdadeiro modelo (SCHWARCZ, 2012).

Fernandes (2013) já apontava algumas características do racismo brasileiro: a negação do preconceito, o preconceito de ter preconceito, a tolerância do negro e o reconhecimento da existência de um racismo difuso e sistemático. No mesmo sentido, Gonzales (1984) propôs as seguintes reflexões: “Por que será que o racismo brasileiro tem vergonha de si mesmo? Por que será que se tem ‘o preconceito de não ter preconceito’ e ao mesmo tempo se acha natural que o lugar do negro seja nas favelas, cortiços e alagados?” (GONZALES, 1984, p. 238). Almeida (2018) elenca duas possíveis explicações para a naturalização do racismo e do preconceito racial, as quais podem subsidiar a reflexão quanto às manifestações racistas diluídas nas relações raciais no Brasil: “1. pessoas negras são menos aptas para a vida acadêmica e para a advocacia; 2. pessoas negras, como todas as outras pessoas, são afetadas por suas escolhas individuais, e sua condição racial nada tem a ver com a situação socioeconômica;”. Nota-se que a primeira é explícita, enquanto a segunda, por sua vez, é velada e indireta, no entanto, ambas se difundem no senso comum e são utilizadas para minimizar as desigualdades raciais, naturalizando-as.

Em 1951, quatro anos após o início das pesquisas patrocinadas pela UNESCO, foi promulgada a Lei Afonso Arinos, que punia o preconceito de raça e de cor. Ao formalizar a existência do preconceito e da discriminação racial, tem-se o ponto de partida para novas reivindicações, então, a partir desse momento não seria mais possível negá-lo (FERNANDES; BASTIDE, 1959). Porém, o Estado brasileiro ainda negava a questão, pois as punições, ainda que frágeis, eram destinadas às condutas discriminatórias praticadas em público e, as condutas privadas e ofensas de caráter pessoal continuavam a mercê da legislação vigente à época (BRASIL, 1951). Embora tenha ocorrido a criminalização das condutas discriminatórias, é importante ressaltar que nos anos que a antecederam não houve nenhuma ação significativa dos órgãos governamentais visando minimizar as desigualdades decorrentes do racismo. Nos anos seguintes, nenhuma ação robusta de combate ao racismo também foi tomada. Com o tempo, o racismo continuou tomando proporções estruturais, uma vez que passou a integrar várias esferas (ALMEIDA, 2019).

De acordo com Almeida (2018) para compreender a naturalização do racismo é importante observá-lo enquanto processo político e histórico, e também como um processo que constitui subjetividades que estão conectadas com as práticas sociais. O racismo é um sistema que se perpetua ao produzir ideias que expliquem “racionalmente” a desigualdade racial e que se fortalece ao incentivar que os sujeitos a normalizem, de modo que não se abalem diante de atos de discriminação e violência racial. Essas provocações conduzem à

seguinte conclusão, o racismo, fenômeno que já existia há tanto tempo, aparece após o período escravagista numa outra dimensão, mais moderna, com uma nova roupagem, expresso de modo sutil, velado, cordial, nas entrelinhas. As barreiras do período escravocrata mudaram de lugar surgindo em dimensões mais íntimas, o que reforça a necessidade de combatê-lo.

Observa-se, assim, que a sociedade não havia se organizado para tratar os negros como seres humanos ou como pares; eles permaneceram condenados pelas estruturas sociais, como assevera Fernandes (2013, p. 49):

Uma situação como esta envolve mais do que desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe que os indivíduos afetados não estão incluídos, como grupo racial, na ordem social existente, como se não fossem seres humanos nem cidadãos normais (FERNANDES, 2013, p. 49).

Na década de sessenta, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), ratificada pelo Brasil em 1968, previu a adoção de medidas para assegurar o progresso de determinados grupos raciais ou étnicos, em razão da constatação das desigualdades históricas (SILVA, 2020). A partir de então, diante da necessidade de se questionar as estruturas sociais, na década de 70, ocorreu a formação do Movimento Negro Unificado, com pautas que discutiam as formas tradicionais de poder em congressos, seminários e atos públicos, contando com a participação da Casa da Cultura Afro-Brasileira e de várias entidades, entre elas, Grupo Afro-Latino-América, Grupo de Atletas Negros, Instituto Brasileiro de Pesquisas Africanistas, Centro de Estudos Brasil-África, Escola de Samba Palmares e Grupo Palmares, cujas respectivas sedes eram em diversas localidades no Brasil.

A fundação do Movimento Negro Unificado é geralmente associada ao ato público realizado em 7 de julho de 1978, em São Paulo, no qual os manifestantes distribuíram uma *Carta aberta à população – Contra o racismo*. Nela denunciavam a discriminação racial, a opressão policial, o desemprego, o subemprego, a marginalização e o genocídio da população negra, uma verdadeira convocação coletiva contra a discriminação racial. Destaca-se um trecho da carta:

[...] Portanto, propomos a criação de CENTROS DE LUTA DO MOVIMENTO UNIFICADO CONTRA DISCRIMINAÇÃO RACIAL nos bairros, nas vilas, nas prisões, nos terreiros de candomblé, nos terreiros de umbanda, nos locais de trabalho, nas escolas de samba, nas igrejas, em todo o lugar onde o negro vive: CENTROS DE LUTA que promovam o debate, a informação, a conscientização e organização da comunidade negra, tornando-nos um movimento forte, ativo e combatente, levando o negro a participar em todos os setores da sociedade brasileira.

Convidamos aos setores democráticos da sociedade que nos apoiem, criando as condições necessárias para criar uma verdadeira democracia racial (NASCIMENTO, 2016)

A fim de dar visibilidade ao movimento, Abdias Nascimento, ator, diretor, dramaturgo, político, professor universitário e ativista da causa negra, fez-se porta-voz do mundo afro-brasileiro por meio do livro *O genocídio do negro brasileiro*. Nele, relatam-se em detalhes as vivências da população negra e a emergência do debate que, no Brasil, deveria ser consolidado como uma sociedade plurirracial (MUNANGA, 2019). Naquele período, Bastide e Fernandes (1959, p. 270) asseveraram que reações espontâneas contra o preconceito de cor se desenvolveram entre negros e brancos, e que essas reações:

[...] só assumiram a forma de *movimentos sociais* neste último, pois nele é que se encontram as pessoas prejudicadas direta ou indiretamente por suas manifestações. Em conjunto, ambas as reações têm produzido efeitos sociais construtivos. Uma, por conterem as orientações de conduta dos "brancos" dentro de certos limites; as outras, porque estimulam as atitudes inconformistas dos negros e dos mulatos, contribuindo seja para combater o sentimento de inferioridade dos indivíduos de cor, seja para uni-los através da consciência social de interesses comuns (BASTIDE; FERNANDES, 1959, p. 270).

Em 1983, na condição de deputado federal, Abdias do Nascimento elaborou o Projeto de Lei nº 1.332/1983, que previa a concessão de bolsas de estudo para estudantes negros em todas as etapas educacionais. Desde então, as reivindicações não cessaram, tendo o pleito por ações afirmativas constado na primeira versão do Projeto de Lei do Estatuto da Igualdade Racial nº 3.198/2000, que posteriormente foi objeto de demanda na Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995 (SILVA, 2020).

As contribuições dos movimentos negros foram extremamente significativas, inclusive na esfera jurídica; com a Constituição Federal de 1988, além da previsão de igualdade formal de todos os indivíduos sem distinção de qualquer natureza, foi prevista a inafiançabilidade e imprescritibilidade do crime de racismo (BRASIL, 1988). No ano seguinte, 1989, foi criada a lei nº 7.716, que tipifica as condutas dos crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, a qual sofreu várias reformulações nos anos seguintes (BRASIL, 1989), mesma época em que o conceito de mestiçagem passou a designar a generalidade da miscigenação entre diferentes povos (MUNANGA, 2019).

## 2.4 DA RAÇA À DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Neste trabalho, usa-se o conceito raça para expressar “uma construção social que procura validar projetos de dominação baseados na hierarquização entre grupos com características físicas diferentes” (MOREIRA, 2019). Trata-se de “um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e legitimar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários” (ALMEIDA, 2019).

Embora comumente os conceitos de preconceito racial, racismo e discriminação racial apareçam atrelados à raça e tenham como matriz comum a intolerância, é crucial que nos atenhamos, num primeiro momento, à compreensão dos mesmos.

Quadro 1 - Conceitos

	<b>Preconceito racial</b>	<b>Racismo</b>	<b>Discriminação racial</b>
Significado	O preconceito racial, é uma opinião formada baseada em estereótipos de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado.	O racismo é a crença de que os membros de uma raça possuem características, habilidades ou qualidades superiores à(às) outra(s), uma prepotência ideológica.	A discriminação racial refere-se ao tratamento injusto ou negativo de uma pessoa ou grupo, por ela pertencer a certo grupo racializado. É o preconceito racial ou racismo em forma de ação.
Motivo	Baseado na ignorância ou em estereótipos.	Resulta do preconceito, causado pela antipatia e pelo ódio a pessoas com diferentes cores de pele/origem.	Pode ser causada pelo racismo ou preconceito racial.
Resultado	Pode resultar em racismo ou discriminação.	Normalmente, o resultado é a discriminação ou preconceito com base na raça, causando efeitos adversos como escravidão, guerras e xenofobia.	Conduz à rejeição e exclusão de um certo grupo de pessoas, causando segregação e exclusão social, etc.
Manifestação	Crença	Crença	Ação

Fonte: Bezerra (2021) – quadro de conceitos adaptado pela autora, utilizando conceitos tratados por Savazzoni (2015) e Almeida (2019).

Nas palavras de Almeida (2019, n.p):

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

Almeida (2019) explica três concepções de racismo, a saber: individualista, institucional e estrutural. O individualista é compreendido como um fenômeno de caráter

individual ou coletivo, de natureza psicológica, combatido por meio de sanções jurídicas civis ou criminais; nesta linha, a conduta discriminatória pode ser admitida apenas como preconceito, esvaziada de natureza política. O institucional é tratado como resultado do funcionamento das instituições hegemônicas que, direta ou indiretamente, utilizam mecanismos institucionais, tendo como elemento central o poder utilizado para impor interesses políticos e econômicos, a fim de conferir privilégios ou desvantagens fundadas na raça. O racismo estrutural transcende a esfera individual e institucional, uma vez que as instituições apenas materializam a estrutura social e estão condicionadas a ela; essa concepção compreende o racismo como parte da ordem social, reproduzido pelas instituições e também pelos indivíduos.

A primeira concepção de racismo é limitada e frágil por desconsiderar aspectos históricos e efeitos sociais; a segunda não separa o racismo de um projeto político e de condições socioeconômicas específicas; a terceira, por sua vez, tem uma abordagem de que o racismo faz parte do modo de socialização e se expressa em várias dimensões políticas e sociais, inclusive por meio das instituições, com significativos impactos analíticos e políticos. A importância de se compreender as concepções acima descritas é para que não se caia em uma prática comum, em que os termos “racismo estrutural” e “racismo institucional” são compreendidos e utilizados indistintamente, mesmo se referindo aos diferentes fenômenos sociológicos que representam dimensões específicas do racismo (ALMEIDA, 2019).

Considerando, portanto, que o racismo decorre da estrutura social, onde são constituídas relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares, ele não pode ser compreendido como consequência de uma patologia social (concepção individualista) ou de qualquer desarranjo institucional (concepção institucional). Os processos institucionais e comportamentos individuais são estruturais, ou seja, são parte integrante da organização econômica e política das sociedades contemporâneas, constituem uma manifestação profunda que ultrapassa relações interpessoais e a dinâmica das instituições; essas derivam “de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA 2019).

O racismo estrutural pode ser desdobrado em processo político e processo histórico. O processo político se dá por se tratar de um processo sistêmico de discriminação que depende da existência de um poder político capaz de legitimá-lo e influenciar na organização da sociedade – esse processo político é manifesto em dimensões institucionais e em dimensões ideológicas. O processo histórico deriva de estruturas da formação social não relacionadas apenas às questões econômicas e políticas. Em uma perspectiva histórica, o racismo estrutural

se manifesta de forma circunstancial e específica ou em conexão com outras formações sociais (ALMEIDA, 2019).

Reforça-se, portanto, que, enquanto fenômeno, o racismo é um processo que promove a anulação da individualidade do negro, distribui privilégios e subalternidade nas mais diversas esferas entre grupos racializados; ele faz parte de um verdadeiro “sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019). Na perspectiva de Theodoro (2008), de Almeida (2019) e de Jesus (2019), o racismo, além de estrutural, é estruturante das relações sociais, fazendo-se presente nelas, ainda que de maneira velada, permeando as instituições, o imaginário social, as práticas e os costumes, interferindo em questões materiais e de acesso ao poder, que, por isso, deve ser combatido.

Já o preconceito racial, nas palavras de Almeida (2019), trata-se do “juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias”. Quando explicitado, as práticas, consistem em manifestações que têm como requisito um *locus* de poder, a partir do qual se atribui vantagens ou desvantagens em razão da raça e de acordo com ela, e que conduz à estratificação social (ALMEIDA, 2019). A crença do branco de que seus atos discriminatórios condizem com a moralidade e a sociedade em que vive, e a trama que ele constrói para compelir o negro à submissão e à agressividade são aspectos do preconceito de cor; eles condicionam a interação entre brancos e negros de acordo com a posição social que cada um ocupa, podendo ser associados a outras condições externas (FERNANDES; BASTIDE, 1959).

No Brasil, o preconceito racial se fez presente desde a “metamorfose do escravo”<sup>20</sup>, brancos utilizavam termos como preto e negro, associados a cor da pele, como forma de excluir os indivíduos considerados inferiores, sendo também entendido como preconceito de cor. Naquele período, de acordo com Nascimento (2016) o racismo brasileiro já apresentava peculiaridades em razão de suas características marcantes, quais sejam, a aparência mutável e polivalente; o mesmo autor reforçou a necessidade de enfrentá-lo em razão de seu objetivo final que era a destruição física e cultural dos negros. Como parte da ordem social, o racismo afeta diretamente a realidade dos afro-brasileiros, “mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural e nos negócios políticos” (NASCIMENTO, 2016). Por tais motivos, Carneiro (2011) afirma que negros são expulsos

---

<sup>20</sup> O termo se refere ao apogeu e a crise da escravatura no Brasil, às transformações econômicas responsáveis pelo processo de abolição da escravatura e suas consequências, um dos principais estudiosos do período é Octavio Ianni, autor do livro *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*.

sutil ou violentamente dos espaços e ressalta que em conflitos ou disputas entre brancos e negros é comum a utilização de adjetivos hostis e pejorativos como “crioulo”, “nega safada” e “macaco”. Deve-se observar também que essas expressões não são usadas apenas por brancos, mas por negros, mesmo que em menor número. Isto é, reproduz-se por toda a sociedade frases e expressões racistas.

Embora o debate sobre racismo, preconceito racial e discriminação racial tenha ganhado mais visibilidade nas últimas décadas, as práticas sociais não foram substancialmente alteradas, portanto, apenas por meio da implementação de práticas antirracistas é possível combatê-las, e, para isso, é preciso considerar, como afirmava Fernandes (2013), a ideia de boa convivência e de aceitação do negro na sociedade brasileira por ele denominada de “tolerância racial”, que não significa o fim do racismo. A defesa da igualdade formal das raças, o convívio social, a relação íntima entre pessoas brancas e negras não garantem o fim do racismo porque os estigmas raciais circulam socialmente (MOREIRA, 2019); do mesmo modo, a representatividade<sup>21</sup> não significa que as instituições ou as pessoas que as representam deixarão de atuar de maneira racista (ALMEIDA, 2019).

Além dessas questões, deve ser enfrentado também o “preconceito de ter preconceito”,

O “preconceito de cor” é condenado sem reservas, como se constituísse um mal em si mesmo, mais degradante para quem o pratique do que para quem seja sua vítima. A liberdade de preservar os antigos ajustamentos discriminatórios e preconceituosos, porém, é tida como intocável, desde que se mantenha o decoro e suas manifestações possam ser encobertas ou dissimuladas (mantendo-se como algo “íntimo”; que subsiste no “recesso do lar”; ou se associa a “imposições” decorrentes do modo de ser dos agentes ou do seu estilo de vida, pelos quais eles “têm o dever de zelar”) (FERNANDES, 2013, p. 20).

Além do preconceito racial naturalizado, é necessário considerar as dificuldades do movimento negro para mobilizar as bases populares e fazer com que essas bases possuam uma identidade coletiva capaz de sustentar a consciência de luta. Isso porque, em razão da sociedade brasileira ser hierarquizada e da zona intermediária, vaga e flutuante, existe a possibilidade de que pardos ao adquirirem atributos que influem no seu *status* passem a ser incorporados no grupo branco, fazendo um *passing* que enfraquece a solidariedade com negros indisfarçáveis e reforça a assimilação desse grupo à valores culturais dos brancos, o que prejudica o processo de identificação e de identidade coletiva (CARNEIRO, 2011). Posto

---

<sup>21</sup> Por representatividade, tem-se a participação de minorias nos espaços de poder e prestígio social, sendo sempre institucional e não estrutural. No contexto de debate sobre racismo e oportunidade, a representatividade de minorias nos espaços de poder não deve ser compreendida como meritocracia, pois caso assim seja, a desigualdade racial será naturalizada (ALMEIDA, 2019).

isso, desde a década de noventa, os movimentos negros tentam reconstruir uma identidade racial e cultural a partir das características do grupo, passando pela cor, pela superação da negritude, dos traços físicos e culturais (MUNANGA, 2019).

Almeida (2019) assevera que:

Consciente de que o racismo é parte estrutural da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ético e politicamente responsável pela manutenção do racismo, a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (ALMEIDA, 2019).

Enfrentar esses temas e a necessidade da reconstrução da identidade racial são questões importantes haja vista a existência de um racismo característico na sociedade brasileira contemporânea, onde o humor é veículo da hostilidade e sua normalização faz parecer, mais uma vez, que não há conflito racial; sua prática se faz presente em grupos de amigos, em programas de televisão, no ambiente de trabalho, na escola e em outros ambientes, além de ser negligenciada em decisões judiciais sobre crimes de racismo e injúria racial (MOREIRA, 2019). A utilização de atributos que se referem às questões raciais em manifestações jocosas compõe o humor racista, definido por Moreira (2019) como racismo recreativo “esse conceito designa um tipo específico de opressão racial: a circulação de imagens derogatórias que expressam desprezo por minorias raciais na forma de humor, fator que compromete o *status* cultural e o *status* material dos membros desses grupos”. Essa prática mostra uma aparente cordialidade das relações raciais em nossa sociedade, porém, na realidade ela constitui uma política cultural destinada a legitimar estruturas hierárquicas para que as oportunidades sociais permaneçam sob domínio dos brancos, perpetuando o racismo, constituindo um verdadeiro discurso de ódio. Uma das principais consequências do racismo recreativo é a configuração de um “racismo sem racistas”, onde os reprodutores não reconhecem o quão prejudicial ele é, uma vez que possui uma natureza dinâmica e múltipla, encobrindo o seu real objetivo, a saber: a perpetuação da dominação branca e o impedimento da mobilização política em torno da questão racial (MOREIRA, 2019).

De acordo com Nogueira (2007),

[...] no Brasil, um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem que isso cause espécie ou implique uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele, pois que não envolve uma redefinição de atitude ou de ponto de vista de sua parte (NOGUEIRA, 2007, p. 297).

Posto isso, é necessário frisar a diversidade de formas, lugares e momentos históricos em que o processo do racismo foi instrumento legitimador do sistema de privilégios raciais e dificultou ou limitou o acesso à educação nos mais variados níveis de ensino. O desserviço do racismo na educação pode ser uma das consequências mais prejudiciais aos grupos vulneráveis,<sup>22</sup> pois compromete o nivelamento da educação, dificulta a mobilidade social e o acesso a cargos e funções de poder, prestígio e influência.

As reflexões mencionadas são urgentes e necessárias, o debate sobre o processo do racismo talvez não tenha obtido tanta visibilidade em décadas, quanto teve nos últimos anos, principalmente em razão do avanço da internet; as redes sociais e outros canais de comunicação têm sido utilizados para dar maior visibilidade às manifestações de combate ao racismo e preconceito; ao mesmo tempo em que são um espaço em que essas práticas são explicitadas, portanto:

É importante ter em mente que para pensar soluções para uma realidade, devemos retirá-la da invisibilidade. Portanto, frases como “eu não vejo cor” não ajudam. **O problema não é a cor, mas seu uso como justificativa para segregar e oprimir.** Vejam cores, somos diversos e não há nada de errado nisso – se vivemos relações raciais, é preciso falar sobre negritude e também sobre branquitude (RIBEIRO, 2019, grifo nosso).

Ribeiro (2019) aponta sugestões para a descolonização do pensamento e combate ao racismo, destacando: a importância de se informar sobre o racismo (compreender as particularidades do racismo brasileiro, desconstruir o mito da democracia racial, desmistificar palavras que são consideradas tabus, entre elas “negro”, “branco”, “racismo”); enxergar a negritude, suas produções e saberes como lugares de potência que permitem a configuração do mundo por meio de outros olhares e geografias; reconhecer os privilégios da branquitude (questionar a ausência e a inserção de pessoas negras em espaços de poder, reconhecer o debate como estrutural e não individual); perceber o racismo internalizado, os valores sociais intrínsecos à linguagem e utilizá-la de forma crítica; apoiar políticas educacionais afirmativas, usando argumentos que se fundem no debate sobre oportunidade e não sobre capacidade.

---

<sup>22</sup> Alguns grupos vulneráveis têm sido compreendidos como as “novas minorias”, nesse sentido, Lopes (2006) afirma que “tradicionalmente, apenas têm sido considerados grupos minoritários aqueles com características étnicas, religiosas ou lingüísticas diferentes à maioria da sociedade. No entanto, na atualidade, o conceito de minoria tem sido ampliado, abrangendo todo grupo humano em situação de desvantagem social, cultural, econômica, política ou jurídica, cujos direitos são vulnerados apenas por possuírem alguma ou algumas características diferentes das do grupo dominante da sociedade. Dentro dessa nova concepção, podem ser citadas como minorias: as mulheres, os idosos, as pessoas com necessidades especiais, dentre outras.”(LOPES, 2006, p. 55). A esse respeito, Melo (2016) afirma que “os grupos vulneráveis no Brasil são fruto de uma sociedade histórica e profundamente desigual entre seus nacionais e não de minorias singulares com identidades culturais distintas do conjunto da sociedade” (MELO, 2016, p. 26), por essa razão, deve-se usar grupos vulneráveis para referir-se aos indivíduos que sofrem discriminação e preconceito fundados na raça.

Posto isso, ressalta-se a relevância do combate às desigualdades raciais e a inclusão desses temas na agenda governamental nos últimos anos, o que também justifica a necessidade de se analisar os efeitos das ações afirmativas adotadas no país, como as cotas, visando a redução dessas desigualdades.

### 3 DO RECONHECIMENTO DO RACISMO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

No presente capítulo, buscou-se analisar como se deu o reconhecimento de um problema racial no Brasil, sua inclusão na agenda política nacional, formulação e ampliação de políticas públicas no combate ao racismo e promoção da igualdade racial, entre elas, o sistema de cotas para Universidades Federais e Institutos Federais de Ensino previsto pela lei nº 12.711/12.

#### 3.1 RECONHECIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO RACISMO

A inclusão das questões raciais na agenda política nacional e o reconhecimento da existência de um problema racial no Brasil se deram no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), que contribuiu para a pesquisa de relações raciais no Brasil enquanto professor da Universidade Federal de São Paulo. Ao assumir a Presidência da República, Fernando Henrique Cardoso afirmou que o problema racial brasileiro devia ser enfrentado, por isso estabeleceu a criação do Grupo de Trabalho Interministerial pela Valorização da População Negra (GTI), em 1995, e, o de políticas compensatórias por meio do Programa Nacional de Direitos Humanos, instituído em 1996, gestando e implementando as primeiras políticas de inclusão racial no país, as quais foram impulsionadas nos anos seguintes (CARNEIRO, 2011; THEODORO, 2008).

Nas palavras de Silva (2018),

Evidentemente, a ascensão desse problema à agenda pública e governamental não se deu de forma gratuita. A luta dos movimentos sociais negros, a denúncia interna e externa das desigualdades raciais, as conquistas legislativas, aliadas ao processo de democratização, permitiu que o tema tivesse maior incidência na Constituição Federal de 1988 e nas políticas que se seguiram (SILVA, 2018, p. 6).

Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), organização sem fins lucrativos e apartidária, que defende a pesquisa acadêmico-científica realizada por pesquisadores negros. Ela realiza bianualmente o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE), cujo objetivo é combater a superioridade da epistemologia eurocêntrica (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS, 2014).

Em 2001, a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, deu novos rumos à implementação de políticas afirmativas mediante sua recomendação expressa que visava a

superação do fenômeno perverso do racismo (MUNANGA, 2019). Em virtude da visibilidade que os pleitos dos movimentos negros ganharam até a década de 2000, e também em razão da Conferência Mundial mencionada,<sup>23</sup> as atuações nas três esferas de poder existentes no Brasil passaram a ser mais direcionadas ao combate ao racismo, sendo que o Executivo, o Legislativo e o Judiciário passaram a combater as formas de discriminação e preconceito racial existentes no país.<sup>24</sup> Houve grande avanço na criação de ações afirmativas<sup>25</sup>, em 2001, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro foi a pioneira a destinar legalmente uma porcentagem das vagas em universidades estaduais para alunos negros (PROGRAMA, 2020; RIO DE JANEIRO, 2001). Dada a medida tomada no Estado do Rio de Janeiro, ações afirmativas semelhantes foram criadas por outras universidades estaduais. Nas universidades estaduais da Bahia, parcela das vagas foram destinadas aos estudantes de escolas públicas além de terem sido criadas cotas específicas para alunos negros; os critérios de cotas adotados pelas universidades mencionadas também foram seguidos pela UNB, primeira Universidade Federal do país a adotar o sistema de cotas, em sequência pela UFAL, UFBA, UFS e tantas outras (SANTOS; SANTOS, 2012).

Outras mudanças significativas envolvendo questões raciais ocorreram nos anos seguintes. Em 2003, ocorreram vários avanços, entre eles: a inclusão da disciplina História e Cultura Afro-brasileira e Africana no currículo do ensino fundamental e médio<sup>26</sup>; a promulgação do Decreto nº 4.887 que reconheceu as terras e territórios quilombolas em atendimento a uma previsão da Constituição Federal de 1988; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR); e, a criação da Secretaria de Educação

---

<sup>23</sup> “Toda essa construção nacional, embora ainda muito frágil e complexa, articula-se com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada na França/Paris, em 10 de dezembro de 1948, com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial – ICERD, em 1965, e com a Convenção sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher – CEDAW, em 1979. São esses importantes instrumentos mundiais para a garantia de direitos e melhoria de condições de vida de todos os cidadãos e cidadãs, sem distinção” (SANTOS *et al.*, 2008, p. 5).

<sup>24</sup> A mudança na atuação das três esferas de poder existentes no Brasil se deu em razão das recomendações emitidas à nação no Programa de Ação de Durban emitido na Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, no entanto, ainda nos dias de hoje, observam-se diversas demonstrações de racismo institucional, como na recente ação proposta pela Defensoria Pública da União em face à empresa Magazine Luiza por esta ter proposto um *treinee* exclusivo para negros, ato que foi repudiado em nota por membros da mesma instituição que fazem parte do Grupo de Trabalho de Política Etnorraciais da Defensoria Pública da União (SANTOS, 2020).

<sup>25</sup> Cumpre ressaltar que as primeiras ações afirmativas remontam os anos 1960, tendo sido instituídas inicialmente nos Estados Unidos, visando o enfrentamento das desigualdades entre brancos e negros nos mais diversos setores sociais, tendo expandido para a educação superior nos anos seguintes e para outros países marcados pelas desigualdades, nas décadas seguintes. (LOPES; SILVA; FERREIRA, 2020).

<sup>26</sup> Em 2008, a Lei nº 11.645, alterou a Lei nº 10.639/03 tornando obrigatório também o ensino da história e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008).

Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) como parte do Ministério da Educação (BRASIL, 2003a; BRASIL, 2003b).

Em 2004, o então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, em seu primeiro mandato, aprofundou o compromisso com a erradicação das desigualdades raciais, observando a importância da representatividade ao nomear diversas pessoas negras para ocupar postos de primeiro escalão no governo. A medida foi uma política de reconhecimento e inclusão de negros em instâncias de poder. Além disso, foi criada a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial com *status* de Ministério em decorrência do reconhecimento das lutas históricas do Movimento Negro brasileiro (CARNEIRO, 2011). Durante o governo Lula, na área da educação, foi determinado que as unidades escolares adequassem suas fichas de matrícula aos quesitos do questionário do Censo Escolar, incluindo o critério “cor/raça” dos alunos de escolas públicas de acordo com as diretrizes do IBGE (BRASIL, 2004). As ações por meio de órgãos públicos não cessaram, e, durante seu mandato, uma importante medida foi tomada pelo Ministério Público do Trabalho, em 2005, quando criou o “Programa de Promoção de Igualdade de Oportunidade Para Todos” cujo objetivo era promover a igualdade de oportunidades e a eliminação da discriminação de gênero e raça no ambiente de trabalho. De certa maneira, isso forçou a criação de ações afirmativas para que contratantes pudessem cumprir seu papel social e contribuir para a melhoria do quadro de desigualdades fundadas em raça ou gênero no mercado de trabalho (CARNEIRO, 2011).

No ano de 2010 foi aprovado o Estatuto da Igualdade Racial, instrumento de combate à discriminação racial e às desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros. Prevê a adoção de medidas para a participação dos afro-brasileiros, em condições de igualdade de oportunidades, na vida econômica, social, política e cultural do país (BRASIL, 2010). No ano de 2011, vários sistemas de cotas instituídos por ações afirmativas já eram utilizados tanto em universidades estaduais quanto federais, sendo que, dessas últimas, cerca de sessenta por cento das instituições já utilizavam as modalidades de reserva de vagas sociorraciais, bônus e processo seletivo diferenciado (SOUSA; PORTES, 2011).

Em 2012, na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186, o Supremo Tribunal Federal firmou a tese de que os atos que instituíram sistema de reserva de vagas com base em critérios étnico-raciais (cotas) no processo de seleção para ingresso em instituição pública de ensino superior não violam a Constituição Federal e seus princípios, portanto, legítimas e válidas enquanto persistir o quadro de exclusão social que a originou. No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº 12.711, que instituiu o sistema de cotas para instituições

federais de ensino, estabelecendo um padrão a ser adotado obrigatoriamente por todas as instituições dessa categoria.

De acordo com Jesus (2019, p. 19),

De uma perspectiva mais abrangente, as experiências de ações afirmativas e de cotas, implementadas como resultado direto e indireto da decisão do STF, podem possibilitar à sociedade brasileira construir outro projeto de nação, no qual as relações étnico-raciais, vistas como estruturais e estruturantes da nossa constituição social, sejam reconhecidas como componente fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

As mudanças continuaram nos anos seguintes, em 2014 foi aprovada a Lei nº12.990, com a previsão para reserva de 20% de vagas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos na administração pública federal e outros órgãos para candidatos que se autodeclarassem negros (BRASIL, 2014).

De modo geral, as mudanças mostraram a construção de uma agenda política antirracista, que nos últimos 16 anos fomentou o processo de aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito no Brasil, mais especificamente entre os anos de 2001 e 2016, período em que o governo se comprometeu com a superação das desigualdades e o atendimento das demandas dos movimentos sociais, no entanto, o racismo estrutural continua imprimindo seus efeitos na sociedade.

No ano de 2017, a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR), antes vinculada ao extinto Ministério de Direitos Humanos, passou a integrar o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, resultado da unificação de vários ministérios. Nessa nova estrutura, a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial visa, ao lado de outras secretarias, contribuir para os avanços das políticas de promoção da igualdade racial, com objetivo de que o racismo seja superado e a sociedade democrática seja consolidada por meio da construção de um projeto político inclusivo àqueles que são afetados pela discriminação étnico-racial e outras formas de intolerância (BRASIL, 2021).

Em 2019, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi extinta por determinação do Governo Federal<sup>27</sup>. Já em 2020 foi revogada a Portaria nº 13/2016 do Ministério da Educação<sup>28</sup>, que dispunha sobre a inclusão de ações afirmativas nos

---

<sup>27</sup> A medida se deu em virtude de uma reestruturação dos Ministérios e de suas secretarias, no entanto, não foram definidos quais os programas e ações da antiga SECAD seriam mantidos, extintos ou modificados por outras secretarias.

<sup>28</sup> A Portaria em questão previa o prazo de 90 dias, para que as instituições federais de ensino superior apresentassem suas propostas sobre a destinação de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutorado). O Ministério da

programas de Pós-Graduação das instituições federais de ensino. No entanto, poucos dias após a revogação da Portaria nº 13/2016 do Ministério da Educação houve a “revogação da revogação”, em razão das críticas sofridas e das notas de repúdio exaradas por algumas universidades, entre elas a Universidade do Estado da Bahia que foi uma das primeiras a adotar sistemas de cotas sociorraciais fazendo uso da autonomia institucional, no ano de 2002 (BRASIL, 2016; BRASIL, 2019; BRASIL, 2020; DIAS, 2020).

Os avanços e retrocessos não param, embora o Brasil tenha promulgado no corrente ano, por meio de Decreto Legislativo a Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância que passa a integrar o ordenamento jurídico brasileiro,<sup>29</sup> o cenário político esboça ora a negação do racismo, ora a sua naturalização. Isso porque, pessoas ligadas a grupos de poder, principalmente do poder executivo federal têm realizado declarações públicas negando a reprodução do racismo no tecido social Brasileiro, além de expressar estereótipos raciais negativos que caracterizam discriminação e intolerância contra pessoas negras<sup>30-31</sup>. Evidente, portanto, que declarações proferidas por membros de grupos de poder influenciam diretamente a sociedade e ameaçam a luta antirracista ao negar a existência do racismo e diminuir expressamente a importância do movimento negro e das políticas criadas com intuito de combater o racismo e promover a igualdade racial.

Cumprido ressaltar que nesse contexto, de acordo com dados do INFOPEN, sistema de informações estatísticas do Departamento Penitenciário Nacional há alguns anos o Brasil possui a terceira maior população carcerária do mundo (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E SEGURANÇA PÚBLICA, 2016; SMINK, 2021). Em 2019, negros representaram 66,7% dos encarcerados enquanto a população não-negra, representou 33,3% (PIMENTEL; BARROS, 2020). Além disso, o Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2021, indica que entre o período de 2009 e 2019, o número de mulheres negras assassinadas subiu 2%, enquanto para

---

Educação informou que a Portaria nº 13/2016 “foi revogada com base no Artigo 8º, do Decreto nº 10.139/2019”, que obriga a anulação de normas “cujos efeitos tenham se exaurido no tempo”. (VERDÉLIO, 2020).

<sup>29</sup> O documento havia sido aprovado no ano de 2013, durante o encontro da Organização dos Estados Americanos, na Guatemala. (BRASIL, 21)

<sup>30</sup> No ano de 2020, Sérgio Camargo, presidente da Fundação Palmares, manifestou-se publicamente no sentido de que não há racismo estrutural do Brasil, além de ter afirmado ser contrário às comemorações e eventos relativos ao Dia da Consciência Negra, evidentemente menosprezando o movimento negro, por ocasião, passou a responder inquérito instaurado pelo Ministério Público Federal em que se apura a ocorrência do crime de racismo. (GLOBO, 2020; MENDONÇA, 2020; RODRIGUES, 2020).

<sup>31</sup> No corrente ano, o atual presidente da República Federativa do Brasil, figura como réu em uma ação civil pública que tem como autor o Ministério Público Federal e a Defensoria Pública da União, em que se pleiteia a condenação do mesmo por declarações públicas antidemocráticas e discriminatórias. (BRASIL - MPF, 2021).

mulheres não negras, o percentual caiu em 26,9%; 76,2% das pessoas assassinadas em 2020 eram negras; 75,8% das vítimas de homicídio, 64,3% das vítimas de latrocínio e 75,3% das vítimas de lesão corporal seguida de morte também eram negras; a taxa de mortalidade de pessoas negras é de 29,2 para cada cem mil habitantes, enquanto para não negros é de 11,2 para a mesma quantidade de pessoas; pessoas negras representam 62,7% dos policiais assassinados e 78,1% das vítimas de intervenções policiais; crianças e adolescentes vítimas de violência letal também são majoritariamente negras, compondo 63% das crianças de 0 a 9 anos e 81% dos adolescentes/jovens de 15 a 19 anos; além disso, em 2020, 61,8% das vítimas de feminicídio eram negras (FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2021). Por meio dos dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2021, percebe-se o aumento da violência contra pessoas negras nos últimos anos. De acordo com Cano (2019), embora a probabilidade de ser vítima de uma intervenção policial com resultado morte seja maior na favela, fora desses locais as chances de pretos e pardos serem vitimados também são maiores em comparação com os brancos. Como pode se perceber as desigualdades existentes entre pessoas negras e brancas nos mais variados contextos sociais tem se acentuado na mesma medida em que a necropolítica e os discursos de ódio ganham força em nosso país.

No cenário da educação, há ainda uma possível complicação, a revisão da lei de cotas nº 12.711/12, prevista para o ano de 2022, pode ser diretamente influenciada pelos posicionamentos extremamente conservadores do governo atual.

Dado o exposto, pode-se dizer que compreender como os movimentos sociais direcionaram algumas ações institucionais em combate ao racismo estrutural e contextualizar as relações raciais no Brasil evidencia as inseguranças sociais, a urgência de se discutir o tema e dar visibilidade à peculiaridade do racismo e do preconceito racial enraizados na estrutura social brasileira.

### 3.2 AÇÕES AFIRMATIVAS E O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As ações afirmativas são instrumentos utilizados para reduzir ou minimizar as desigualdades sociorraciais. Aplicadas à educação, busca-se por meio delas a inclusão de estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas, parte das vagas são destinadas àqueles que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e também para pessoas com deficiência. O acesso à educação de qualidade em variados níveis de ensino possibilita que esses indivíduos avancem em aspectos sociais, políticos, culturais, educacionais e econômicos (SANTOS *et al.*, 2008).

Nas palavras de Gomes (2001, p. 6-7),

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloqüente manifestação da moderna idéia de Estado promovente, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação.

A utilização das ações afirmativas na educação atende a demanda dos movimentos negros; essas têm como objetivo amenizar as desigualdades e promover a inserção dos alunos excluídos social e historicamente, no âmbito acadêmico, de modo que possam ter pleno desenvolvimento social, político, cultural, educacional e econômico. Além disso, democratiza o ambiente escolar em razão da convivência de alunos de diferentes classes e grupos étnicos, possibilita que minorias acessem cargos de poder em virtude da formação acadêmica, manifesta reprovação à discriminação sociorracial; democratiza bens culturais e possibilita mobilidade social de grupos vulneráveis (SANTOS *et al.*, 2008). Os fatores ora mencionados são relevantes porque a educação nem sempre foi acessível a toda a população brasileira, sabe-se que ainda não é, e as raízes históricas mostram claramente uma educação elitizada que se restringia a atender apenas as pessoas com grande poder aquisitivo e influência social (VEIGA, 2008).

Durante vários anos, após o período escravocrata, mesmo havendo a previsão legal na Constituição Brasileira de 1824 de que a instrução primária era gratuita e direito de todo cidadão brasileiro, pretos, pardos e brancos com baixo poder aquisitivo eram afastados do ambiente escolar. Os negros<sup>32</sup> eram apartados em razão das teorias raciais que lhes atribuíam a degenerescência, e os brancos pobres em razão da classe social. Essas situações, sem dúvida, contribuíram para a elitização e embranquecimento da educação (VEIGA, 2008).

Com relação ao acesso às instituições de ensino superior, o vestibular, criado em 1911, pela Lei nº 8.659, foi, por vários anos, a única forma de seleção, sendo que a aprovação se

---

<sup>32</sup> Resolução Imperial nº 382 datada de 1º de julho de 1854 definiu que indivíduos cativos, e os afetados de moléstias contagiosas, não poderiam frequentar a escola,

dava por critério de maior nota, de forma que “[...] os estudantes admitidos eram os melhor preparados, ou seja, aqueles que frequentavam as melhores escolas de Educação Básica e geralmente pertenciam a famílias com poder socioeconômico elevado, a chamada elite brasileira” (FELICETTI; CABRERA, 2017, p. 872).

Várias pesquisas foram realizadas ao longo dos anos constatando que o acesso e permanência no ensino superior estão ligados diretamente ao perfil racial do aluno, a estigmatização o acompanha durante toda a trajetória escolar (HASENBALG, 1979). Nesse sentido, Ribeiro e Schlegel (2015) apresentam dados que mostram que 95% dos estudantes que haviam concluído ensino superior na década de 1960 eram compostos por pessoas brancas. No mesmo sentido, de acordo com Rosemberg (1989, p. 79), no final da década de 1980, pesquisas indicavam que, assim como em outras esferas da vida social, no plano da educação, negros enfrentavam desvantagens para o acesso, a progressão acadêmica, frequentavam escolas de baixa qualidade, havendo grande diferenciação em níveis de reprovação e atraso escolar se comparados aos alunos brancos.

As várias décadas de movimentos sociais contribuíram para avanços em diversas áreas ao longo do século XX, porém, não fizeram com que diminuísse a distância material existente entre brancos e negros, principalmente com relação à educação. A esse respeito, Henriques (2002, p. 91) afirma que embora tenha havido melhoria nos níveis médios de escolaridade entre brancos e negros, o racismo e a discriminação racial são fatores que perduraram entre as gerações de pessoas negras ao longo do século XX.

Como produto das lutas sociais, questões atinentes às relações raciais passaram a integrar a agenda governamental federal. Mediante a atuação dos governantes, políticas públicas foram criadas com o objetivo de combater a discriminação fundada em critérios econômicos e raciais e a sub-representação desses estudantes no ensino superior (LOPES; SILVA; FERREIRA, 2020; RISTOFF, 2014; SILVA, 2016).

Entre as principais ações governamentais visando a democratização do acesso à educação superior ao longo dos anos estão a ampliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), o desenvolvimento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>33</sup>, o financiamento estudantil (FIES), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o sistema de cotas para instituições federais de ensino instituído pela lei nº 12.711/12 (GISI, 2015). As

---

<sup>33</sup> Consiste num programa articulador entre governo federal e entes federativos que apoia instituições públicas de ensino superior a oferecerem cursos de nível superior na modalidade a distância.

ações afirmativas criadas muito contribuíram para a ampliação do acesso à educação e democratização do ensino público, uma vez que parcela de indivíduos, que estava às margens da sociedade, passou a ser representada em espaços que até então eram ocupados predominantemente pela elite branca. No entanto, essas medidas não foram suficientes para atingir a meta do Plano Nacional de Educação 2001-2011 e ainda podem não ser suficientes para atingir a meta do Plano Nacional de Educação atual (2014-2024).<sup>34</sup>

Dentre as ações afirmativas adotadas, as políticas de cotas para ensino superior implantadas por algumas universidades em meados dos anos 2000 previam, entre outras medidas, a adoção de critérios sociorraciais. Essas práticas foram objeto de diversos estudos, os quais apontaram a existência de dificuldades internas e externas ao ambiente acadêmico; as dificuldades impunham obstáculos ao desempenho e também à permanência dos alunos cotistas. Como pode-se observar no quadro:

Quadro 2 - Pesquisas relacionadas aos sistemas de cotas anteriores à Lei nº 12.711/12 no ensino superior

<b>Resultados/Principais conclusões</b>	<b>Autores</b>
Verificou-se a necessidade de implementação de um projeto pedagógico específico para cotistas, que contemple suas carências e promova o nivelamento dos ingressantes.	DOEBBER (2011); BERALDO; MAGRONE (2013); NEVES (2013); MONSMA; SOUZA; SILVA (2013); SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS (2013); TRAGTENBERG et al. (2013);
Alunos cotistas oriundos de escolas estaduais e municipais de rendimento inferior aos demais.	BERALDO; MAGRONE (2013); TRAGTENBERG et al. (2013); SILVA; PACHECO (2013)
O sistema de cotas sociorraciais aumentou a diversidade dos alunos da graduação, porém esta mudança é menos notável nos cursos mais disputados.	MONSMA; SOUZA; SILVA (2013); SILVA; PACHECO (2013)
O desempenho de alunos cotistas foi inferior ao dos demais alunos nos cursos em algumas áreas do conhecimento, principalmente de exatas.	MONSMA; SOUZA; SILVA (2013); NEVES (2013)
A necessidade de trabalhar limita o tempo disponível para os estudos e participação de projetos no ensino superior.	MONSMA; SOUZA; SILVA (2013); SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS (2013); TRAGTENBERG et al. (2013)
Há a necessidade de instituição/ampliação de programa de assistência estudantil voltado para os alunos cotistas.	DOEBBER (2011); NEVES (2013); TRAGTENBERG et al. (2013); SILVA E PACHECO (2013); MONSMA; SOUZA; SILVA (2013); SILVEIRA; SILVEIRA; MESSIAS (2013)

Fonte: Elaborado pela autora.

<sup>34</sup> A meta estabelecida pelo PNE de 2001-2011, estipulava a inserção de 30% de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior em 2011, sendo que no ano início de 2017, essa meta ainda estava mais de 10% abaixo, compondo apenas 19,7% do esperado; no PNE vigente (2014-2024), a meta elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, e expandir em pelo menos, 40% (quarenta por cento) as novas matrículas, no segmento público. No entanto, a expansão da taxa líquida até o final do ano de 2017, havia atingido apenas 23,2% (INEP, 2019).

Ante a experiência com ações afirmativas implantadas por parte de instituições públicas de ensino superior houve a necessidade de se contemplar grupos específicos de estudantes com um sistema de cotas uniformizado para todas as instituições federais de ensino, como forma de enfrentar as vulnerabilidades financeiras e sociais, e, dificuldades e discriminações sofridas pelos estudantes em todo o país.

A Lei Federal nº 12.711/12 passou a destinar 50% do total das vagas de universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio para alunos oriundos de escolas públicas,<sup>35</sup> os quais devem preencher também os requisitos do grupo de cotas para o qual pretendem concorrer: a) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012); b) Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; c) Candidatos com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; d) Candidatos com deficiência, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012); e) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo; f) Candidatos com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda; g) Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário; h) Candidatos independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012).

As instituições de ensino federais tiveram o prazo de quatro anos para a implementação integral do sistema de cotas, tendo sido previsto um cronograma de implantação com no mínimo 12,5% do total de vagas em 2012, 25% em 2014, 37,5% em 2015 e, finalmente, em 2016, todas as instituições deveriam ter reservado 50% de suas vagas para os grupos de cotas (BRASIL, 2012).

No estudo *Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente* (2020), Tatiana Dias da Silva constatou que “[...] o percentual de ingressos por meio de vagas reservadas passou de 13% para mais de 39% entre 2012 e 2017.” (SILVA, 2020, p. 7). A pesquisa mencionada ratifica a análise do perfil dos discentes ingressantes desde a implantação do sistema de cotas em âmbito federal, sendo possível perceber a progressão da implantação desse sistema nas universidades.

---

<sup>35</sup> A porcentagem das vagas é estabelecida de acordo com o percentual de cada grupo em cada Unidade da Federação (UF).

Cumpram ressaltar que estudos realizados após a implantação do regime de cotas previsto na lei nº 12.711/12 evidenciam a manutenção de alguns dos problemas já constatados na vigência dos sistemas de cotas adotados anteriormente e as práticas assistenciais adotadas ao longo dos anos para combatê-los. Atualmente muitos desses problemas ainda afetam alunos do ensino superior, do ensino técnico e do técnico ao ensino médio integrado, influenciando na trajetória acadêmica do aluno.

Quadro 3 - Pesquisas relacionadas aos sistemas de cotas da Lei nº 12.711/12

(continua)

<b>Resultados/Principais conclusões</b>	<b>Contexto</b>	<b>Autores</b>
As expectativas positivas de inserção no mercado de trabalho de estudantes egressos do sistema de cotas são menores para brancos cotistas; a cor de pele do alvo não impactou sobre as expectativas e, quando considerada apenas as cotas para o alvo, creditaram-se menores expectativas positivas aos cotistas.	Pré-vestibulandos	FARO; SILVA; MACHADO (2015)
A manutenção de banca avaliadora de fenótipo é um mecanismo que contribui para garantir que a proposta de lei de garantir o acesso de pretos e pardos na educação superior se efetive.	Universidade Pública Estadual	MARQUES; BRITO (2015)
Os auxílios financeiros, provenientes do Programa de Assistência Estudantil (PAE) do IFSP, têm contribuído para permanência do aluno; O índice de evasão foi maior entre os não cotistas; A maior parcela de alunos que concluiu o curso após o período regular foi de cotistas, que também foram maioria entre os que ainda estão em curso; verificou superioridade dos não cotistas em alguns cursos e dos não cotistas em outros; não foram observadas diferenças significativas entre o desempenho de cotistas e não cotistas.	Instituto Federal	PIERONI (2016)
Considera necessário o sistema de cotas para os mais elevados níveis de ensino, ampliação das políticas assistenciais de permanência e flexibilização de requisitos para grupos historicamente excluídos. Conclui que avaliações periódicas ao longo da implementação das políticas identificam problemas que não foram vislumbrados antes e permite adaptações que contribuam para a diminuição das barreiras simbólicas enfrentadas por eles no acesso à pós-graduação.	Pós-Graduação	VENTURINI (2017)
Nas áreas de Ciências Humanas e Ciências Exatas e da Terra, as vagas reservadas – principalmente para os cotistas – não foram preenchidas próximo de sua totalidade e foram redestinadas à ampla concorrência; os cursos mais afetados pela ausência da reserva de vagas seriam aqueles da área de Ciências Biológicas e Saúde poucos, portanto, poucos estudantes conseguiriam ingressar em tais cursos sem a reserva de vagas; conclui pela necessidade do desenvolvimento de práticas institucionais que viabilizem não somente o ingresso, mas também a permanência de estudantes beneficiários de ações afirmativas no ensino superior	Universidade Pública Federal	LOPES; SILVA; FERREIRA (2020)

Quadro 4 - Pesquisas relacionadas aos sistemas de cotas da Lei nº 12.711/12

(conclusão)

Resultados/Principais conclusões	Contexto	Autores
Constatou-se a ampliação da participação de negros na frequência do ensino superior, tanto público como privado, inclusive acima da variação percentual de pretos e pardos no total da população; nos cursos de maior concorrência, há maior ocupação das vagas reservadas em geral;	IES públicas e particulares	SILVA (2020)
As políticas de permanência são insuficientes para atender a demanda; Além da limitação financeira influenciam na permanência três outras dificuldades: o transporte/locomoção; a saúde mental; e o ensino/aprendizagem.	Universidade Federal	OLIVEIRA (2019)
Cursar a graduação impactou na trajetória social dos alunos e permitiu em muitos casos a continuidade acadêmica; a demanda por assistência com objetivo de permanecer na universidade é contínua; A experiência vivida pelos alunos cotistas proporcionou uma ressignificação no seu capital cultural e <i>habitus</i> ;	Universidade Federal	SANTOS (2017)
O capital cultural dos alunos foi fundamental para sua trajetória acadêmica e social; as limitações do ensino médio emergiram dos relatos sobre dificuldades; a conciliação entre estudo e trabalho foi realidade da maioria dos entrevistados e apontado como elemento prejudicial para o desempenho escolar; a constituição de laços sociais com os colegas, identificamos que são fortemente influenciados pelos perfis socioeconômico, cultural e racial dos estudantes, possibilitando que esses laços sejam estabelecidos entre aqueles com perfis próximos; a constituição de relações com professores e com outros estudantes, seja em pequenos grupos (como na sala de aula) ou em coletividades maiores (movimentos de militância política ou a atlética), favorecem o engajamento na vida acadêmica e contribuem para com que o estudante cotistas se veja e seja reconhecido como membro efetivo da comunidade acadêmica.	Universidade Federal	ASSIS (2019)
O desempenho acadêmico dos estudantes não foi afetado e as diferenças entre cotistas e não-cotistas era de pequeno impacto, quando existiam; os estudantes cotistas apresentavam, quase sempre, uma taxa de evasão menor e índices similares no número de formados.	Universidade Federal	OLIVA (2020)

Fonte: Elaborado pela autora.

Além dos resultados desses estudos, há que se considerar que há pouco mais de trinta anos discutia-se sobre o não acesso dos negros aos anos iniciais da educação básica. Nos dias de hoje debate-se o acesso de negros às etapas mais elevadas da educação, isso porque esse grupo ainda não compõe 35% do total de discentes no ensino superior brasileiro considerando as universidades públicas e privadas. Desse modo, como afirma Artes e Oliveira (2019, p. 30), “mudanças significativas ocorreram no acesso e frequência à escola para todos, mas ainda de forma muito desigual para os negros”.

A ocupação do espaço universitário tem vários significados, de acordo com Rodrigues e Sito (2019), o simples fato de ingressar na universidade, para muitos alunos negros, é um ato de resistência e permanecer no meio acadêmico significa uma mudança educacional geracional, dado que em muitos casos outros familiares não tiveram a acesso à educação de nível superior anteriormente. Há que se considerar ainda, a violência simbólica, episódios de invisibilidade, discriminação e a predominância de comportamentos de professores no sentido de que há um “padrão” específico de alunos para determinados cursos. Todos os fatores apontados compõem um cenário estigmatizante para os estudantes, primeiro por serem negros, e, segundo, por serem cotistas. Predomina a tensão e a inibição, há um “estranhamento por parte da comunidade do entorno que é gerado pela identidade negra dos estudantes, especialmente em cursos com baixa representatividade da população negra”. A ideia de pertencimento racial atrelada ou não à condição de cotista fica prejudicada e impacta na permanência do aluno na universidade (RODRIGUES; SITO, 2019, p. 222)

Posto isso, Souza *et al.* (2019) afirmam que há a necessidade de atrelar o pertencimento étnico racial dos estudantes aos objetivos do ensino, dado que a escolarização está diretamente ligada à formação de cidadãos nas sociedades racializadas e multiculturais como no Brasil.

Portanto, diante dos dados apresentados e sabendo do caráter temporário da política de cotas da lei nº 12.711/12 e da previsão de revisão do programa quando este completar dez anos em 2022, faz-se necessário analisar a trajetória de egressos cotistas que participaram do programa integrando grupos de cotas que possuem como requisito a autodeclaração.

#### 4 ENTRELAÇANDO RACISMO, UNIVERSIDADE, COTAS E IDENTIDADE

A desigualdade no acesso à educação no Brasil começa na infância e reverbera no ensino superior. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), compreendendo o período de análise dos anos 2016 a 2018, aponta que a taxa de analfabetismo de pretos e pardos é maior que a de brancos, tanto para pessoas que têm 15 anos ou mais (9,1 % para pretos/pardos e 3,1 % para brancos), quanto para os que têm 60 anos ou mais de idade (10% para brancos e 27,1% para pretos/pardos). Para indivíduos entre a faixa etária de 18 a 24 anos de idade, consta as seguintes categorias e taxas: escolarização: 38,8% para brancos e 28,9% para pretos e pardos; frequência escolar líquida no ensino superior: 36,1% para brancos e 18,3% para pretos e pardos; atraso escolar dos estudantes: 8,2% para brancos e 12,8% para pretos e pardos; não frequentam a escola: 61,2% para brancos e 71,1% para pretos e pardos. Com relação à frequência na escola, curso de educação profissional ou pré-vestibular por indivíduos na faixa etária entre 15 e 29 anos de idade, que não concluíram o ensino superior, as taxas são de 33,9% para brancos e 65,2% para pretos e pardos (IBGE, 2018a).

Tendo em vista que os dados apresentados reforçam a disparidade educacional entre brancos e negros, no presente capítulo, reflete-se acerca do acesso ao ensino superior no contexto das relações raciais brasileiras. Para isso, considera-se a concepção de racismo estrutural a fim de verificar como o sistema de cotas e o processo identitário dos estudantes influenciaram na lugarização da universidade. Articular esses assuntos é uma forma de aprofundar a discussão acerca da ocupação do espaço educacional que deveria ser, há muito, um lugar antropológico e que permita aos que lá estão o desenvolvimento de novas formas de enxergar o mundo e a si mesmos, construindo e reconstruindo suas identidades e compartilhando referências sociais, por meio dos processos de socialização.

Tem-se, de um lado, a esperança de ascensão social e ampliação das possibilidades profissionais, de outro, a competitividade no ambiente escolar atrelado ao racismo estrutural, combinação que fez da universidade, por várias décadas, um ambiente de hierarquização social. Desta feita, pode-se dizer que o ensino superior público e gratuito nem sempre foi democrático, pois não representava a composição da população brasileira até o ano de 2018, quando passou a ser composto 50,3% por estudantes negros, aproximando-se de um equilíbrio com a população que se autodeclarou negra no mesmo período (55,8%) (IBGE, 2020).

Desde a época da escravatura a imagem dos negros foi vinculada à estigmatização e aos estereótipos negativos que propiciaram a reprodução do racismo e da discriminação racial no tecido social. Os negros ocupam, desde então, um não-lugar na sociedade, um espaço de

anonimato, impessoal, despido de identidade e valorização, apagado simbolicamente, vazio de sentido, transitório. Nesse contexto, o “não-lugar” é mais que um espaço físico, a exclusão operada atinge a subjetividade dos sujeitos (BONILHA; SOLIGO, 2015).

Nas palavras de Augé (2012), a supermodernidade produz espaços não antropológicos, os não-lugares. Nesse sentido, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá o não-lugar” (AUGÉ, 2012, p. 73). Kampff, Ramirez e Amorim (2019) observam que, a partir da conceituação de não-lugar de Augé, as instituições de ensino superior podem ser um lugar para algumas pessoas e um não-lugar para outras, concomitantemente, a depender de fatores como o tempo, a intensidade das experiências, as relações estabelecidas e as vivências dos sujeitos.

Nos não-lugares, fatores como as guerras, os genocídios, a intolerância, a violência, as crises econômicas e os conflitos religiosos impedem a constituição identitária do sujeito nesses espaços. Por isso, na perspectiva da supermodernidade, a universidade passou a ser vista de duas maneiras: de um lado, como um privilégio e uma via de ascensão social, de outro, como um instrumento da burguesia. Distinção que se dá em razão da forma de ocupação desses locais que, por décadas, refletiram uma ordem social embasada na sociedade de classes.

A constatação de que as universidades se encontraram desconectadas da vida e da realidade dos alunos negros remete às reflexões acerca de como elas podem atuar política, econômica, cultural e socialmente, interferindo nos processos de construção dos modos de vida e na identidade desses sujeitos. Esses, por muito tempo, ocuparam um lugar de passagem, onde a ligação com o indivíduo não é estruturada, não há elemento representativo e nem reconhecimento dado que nesse ambiente coexistem realidades distintas: lugar antropológico para uns, não-lugar para outros.

A ocupação desses não-lugares, de acordo com Barros (2020), atrela-se ao fato de que negar o direito ao lugar e a existir num mundo entre iguais tem como consequência a perda de identidade, resultado mais nefasto do racismo, isso porque:

Sem essa identificação do que nós somos, ocorre a manutenção das violências simbólicas e físicas das quais somos vítimas seculares. Em outras palavras, continua-se a manter o *stablishment* e as violências das quais sofremos passam a ser banalizadas, pois, os locais onde nos encontramos não existem, pois, nós, enquanto pessoas pretas também não existimos enquanto singularidade e, nesse sentido, enquanto dor. Portanto, a ideia de não-lugar associado a ideia de não-sujeito revela o fenômeno de que qualquer movimento que rompa essa lógica imposta pelo racismo e classismo serão criminalizados ou combatidos da forma mais agressiva possível. Esse fato explica o porquê é tão insuportável para a classe média e elite branca

brasileira aceitar um preto ou uma preta dentro da universidade de medicina, ou como estudante de direito, por exemplo. De certa forma, a ideia de universidade para esse setor social e étnico, é a de um lugar que deveria pertencer, apenas, a eles mesmos. Da mesma forma, constroem-se narrativas que buscam desqualificar ou mesmo criminalizar o corpo preto dentro de algum espaço de poder. [*Sic*] (BARROS, 2020).

De acordo com Santos (2002), existem várias maneiras de não existir, portanto, a não-existência decorre de processos de desqualificação que implicam na invisibilidade ou descartabilidade do indivíduo. Os processos que influenciam no afastamento das pessoas da participação coletiva e da ocupação de lugares de poder contribuem para o domínio e sustentação do poder hegemônico que ampara uma ordem social excludente (OLIVEIRA, 2015), ordem essa que não prevê caminhos óbvios para que os indivíduos excluídos voltem a integrá-la (BAUMAN, 2005).

O ambiente universitário foi por um longo período um espaço privilegiado de investimento do poder hegemônico (OLIVEIRA, 2015) e um não-lugar para pobres e negros. Embora ainda falte representatividade negra no espaço universitário principalmente entre docentes, pesquisadores e funcionários públicos, dado que são majoritariamente brancos (CARVALHO, 2006; DIVINO, 2016; HOOKS, 2020; MARTINS, 2017), as mudanças ocorridas nesses espaços, nos últimos vinte anos, em razão das ações afirmativas, principalmente em virtude do sistema de cotas previsto na lei n° 12.711/12 têm contribuído para a democratização do ensino público.

Bersani (2017, p. 7), ao analisar a ocupação do espaço educacional sob a perspectiva racial, aponta que “a desigualdade educacional deve ser analisada como uma das faces do racismo estrutural”, haja vista que ele permeia o direito constitucional à educação e ao acesso ao ensino superior. Além disso, considerando que as universidades públicas brasileiras remetem a um investimento social, ao menos teoricamente elas deveriam ser caracterizadas enquanto ferramentas democráticas que atendem a quaisquer grupos de indivíduos. Ademais, a universidade deveria funcionar como um espaço coparticipativo na construção de identidades, vínculos e relações pessoais, isso porque, enquanto espaço sociocultural, a universidade é dinâmica e fazem parte dela sujeitos sociais e históricos diversos, que possuem relevante papel na trama social e também em sua constituição institucional (DAYRELL, 1996; OLIVEIRA, 2015).

Como já ressaltado nos capítulos anteriores, diante das desigualdades na ocupação dos espaços universitários, a adoção de ações afirmativas foi uma estratégia universalizante que assiste aos outrora excluídos e torna evidente a responsabilidade estatal perante as desigualdades sociorraciais. Nesse diapasão, pode-se dizer que cotas que possuem critério

racial são instrumentos que ultrapassam a busca por uma reparação histórica, com elas, pretende-se modificar paulatinamente as estruturas sociais e combater o racismo estrutural; elas oportunizam o caminho para a igualdade material e para o fortalecimento da democracia.

De acordo com Bersani (2017), as cotas sociorraciais para ensino superior são ferramentas utilizadas para que as desigualdades não se perpetuem, porém, há questões correlatas que ainda precisam ser enfrentadas, entre elas: o discurso da meritocracia e a assimilação do racismo estrutural. Ambos foram reproduzidos no tecido social ao longo da história do Brasil, razão pela qual “naturalizou-se a situação de exclusão social vivenciada pelos negros, aceitando-se o fato de que as universidades públicas do país tenham sido frequentadas por maioria de brancos” (BERSANI, 2017, p. 8).

Embora no ano de 2018 tenha-se identificado por meio de pesquisa do IBGE, que 22,9% de brancos possuem ensino superior e que o percentual de negros nessa condição é de 9,3%, no mesmo ano, o cenário acadêmico das instituições federais de ensino superior passou a ser composto por maioria de estudantes negros em determinada faixa etária, em razão dos efeitos da lei de cotas nº 12.711/12. Por isso, o acesso à educação superior pública não pode mais ser considerado intransponível àqueles que não integram a elite econômica, uma vez que o ambiente universitário está diversificando o público que atende. Pode-se dizer que o ambiente acadêmico tem se transformado paulatinamente num lugar antropológico, composto por sentidos, sentimentos, valores, experiências e aprendizados significantes que contribuem para o desempenho, permanência e para a consolidação da trajetória universitária do estudante negro. No entanto, há que se considerar dois fatores importantes para dimensionar a lugarização dos espaços educacionais para negros, a descolonização do pensamento e a resistência aos valores dominantes sobre a identidade negra, principalmente nas instituições de ensino, pois eles contribuem para a criação de contextos diversos que tornam possível um aprendizado imparcial, isto é, que não beneficia apenas um grupo social. Cumpre ressaltar que não tão distante da realidade dos universitários negros, estão as implicações experienciadas também por professores negros que ensinam em espaços predominantemente brancos e que também encaram tensões e conflitos baseados em questões raciais (HOOKS, 2020). Como pode se perceber, diferenças sociorraciais pautadas na cultura do privilégio geraram hierarquias no que tange o acesso aos bancos universitários e lugares de poder e influência, conformadas pelas estruturas de poder vigente desde a época da escravidão e que se mantiveram, de certa forma, até os dias de hoje, em decorrência do racismo estrutural.

A lugarização fornece uma identidade e os espaços passam a representá-la, formando um ambiente em que há partilha de significados entre os indivíduos e torna os espaços concretos, espaços de ser, excluindo os lugares de passagem, impuros e não identitários. Nas palavras de Achilles e Silva (2019, p. 4),

[...] a classificação de um lugar em antropológico ou em um não lugar é estabelecida diante da conexão construída com o indivíduo que a vivência, diante do seu modo de apropriação. Na relação das práticas sociais que ali são estabelecidas: os vínculos sentimentais, sociais, psicológicos ou históricos que irão construir a caracterização dessa relação.

Observa-se, portanto, que “uma dimensão lugarizada, significa dizer que entre ela e o lugar há um vínculo constituído, uma ligação que a torna parte, uma sensação plena de pertencimento” (KAMPFF; RAMIREZ; AMORIM, 2019, p. 348). Deste modo, além de ter de lidar com a questão do racismo no ambiente acadêmico, as relações interpessoais ainda esbarram no que Hooks (2020, p. 155) conceitua de supremacia branca, que é “a base para o pressuposto de que pessoas negras são intelectualmente inferiores ou não são iguais a seus colegas brancos.” Quando desenvolveu essa conceituação Hooks (2020) analisava a relação entre alunos brancos e professores negros e concluiu que não significa que pessoas brancas com essa concepção pretendem dominar professores negros com ideologias racistas e discriminação racial. No entanto, ao tomar o espaço universitário como exclusivo branco, tais pessoas contribuem para que permaneça sendo um não-lugar para negros e isso também se aplica quando a relação inter-racial entre estudantes é analisada. Deste modo, pode-se dizer que a idealização da universidade como espaço de difusão do conhecimento, simbolicamente construído como espaço de cultura, não reverbera entre aqueles que não tiveram sua vivência relacionada a esse lugar, ou seja, compor um ambiente com diversidade inter-racial não basta para tonar um lugar antropológico. Portanto, a transformação orgânica do espaço universitário demanda uma construção histórico-social de identificação do sujeito (estudante) com o objeto (universidade) para torná-lo um lugar antropológico.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo expõem-se os principais pontos referentes à estratégia metodológica utilizada nessa dissertação. Apresenta-se a metodologia de pesquisa, desde natureza e opção pelo método de pesquisa até a categorização e análise dos resultados.

### 5.1 A NATUREZA E A OPÇÃO PELO MÉTODO DE PESQUISA

Essa pesquisa utilizou de técnicas de coleta e análise de caráter quanti-qualitativos na primeira fase e qualitativa na segunda fase. A seleção da amostra de estudantes participantes da pesquisa foi intencional por conveniência (FLICK, 2009).

A amostra foi composta por egressos que estiveram regularmente vinculados ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG, *campus* Varginha e que ingressaram na universidade por meio da política de ações afirmativas da Lei nº 12.711/12 em categorias que tem como requisito o critério racial, e que concluíram o curso até o final do segundo semestre do ano de 2020.

Com a finalidade de levantar o perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional de egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, da UNIFAL-MG, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial, aplicou-se o questionário que consta do Apêndice A.

Com o intuito de analisar os relatos construídos por egressos negros do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia sobre suas trajetórias de vida e descrever suas vivências durante a vida acadêmica, no que se refere às questões raciais, foram selecionados 22 (vinte e dois) participantes que demonstraram disponibilidade para a participação em entrevista semiestruturada, a qual foi realizada virtualmente de acordo com o roteiro constante do Apêndice B.

A opção pelos egressos da UNIFAL-MG, *campus* Varginha, se deu em razão de algumas particularidades: a UNIFAL-MG, *campus* Varginha, começou a funcionar em 2009 e já em 2013 iniciou-se a implantação do sistema de cotas previsto na lei nº 12.711/12, até então a universidade não contava com nenhum sistema de cotas. Com a implantação do sistema ingressaram os primeiros alunos cotistas com critério racial no *campus*. Além disso a autora é estudante do PPGPS do *campus*, portanto, possui facilidade de acesso aos dados acadêmicos dos egressos junto ao Departamento de Registro Acadêmico, e acredita ser esta uma pesquisa cujos resultados poderão orientar as ações institucionais.

## 5.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A definição da amostra da pesquisa se deu a partir da análise da situação acadêmica de 565 matrículas realizadas na universidade por meio do sistema de cotas, vinculadas a um dos cinco cursos de graduação ofertados pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha/MG. O parâmetro utilizado na seleção dos sujeitos da pesquisa compreende os alunos que ingressaram na universidade a partir do primeiro semestre de 2013 e concluíram até o segundo semestre de 2020 ao menos o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, sendo que em alguns casos há egressos que também cursaram ou estão cursando o segundo ciclo em Administração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria, Ciências Atuariais ou/e Ciência Contábeis. Por questões éticas, os sujeitos da pesquisa foram identificados por meio de nomes fictícios que rememoram algumas personalidades negras engajadas direta ou indiretamente na luta antirracista, não foram atribuídos nomes fictícios apenas para aqueles indivíduos que participaram da primeira fase da pesquisa de forma anônima.

O quantitativo de egressos nos cursos ofertados pela Universidade Federal de Alfenas, *campus* Varginha/MG foi obtido por meio do Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico.

Não foi possível contemplar na presente análise alunos que ingressaram diretamente por meio das categorias de cotas com critério racial nos cursos de Administração Pública, Ciências Econômicas com ênfase em Controladoria, Ciências Atuariais e Ciências Contábeis, isso porque, a única possibilidade de cursá-los era como continuidade acadêmica/específico, dinâmica que foi alterada recentemente, não tendo, até o presente momento, nenhum egresso da modalidade de ingresso direto nesses cursos.

Não foi possível contemplar na presente análise os alunos que ingressaram por meio das categorias de cotas criadas com a alteração legislativa decorrente da Lei nº 13.409, de 2016; por meio dessa alteração legislativa foram criadas mais quatro categorias de cotas para o grupo de candidatos com deficiência, quais sejam: os que podem ingressar independente da renda, aqueles que possuem renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, aqueles que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas e que possuem renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas independentemente da renda. A impossibilidade de contemplar na presente análise os alunos com deficiência que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas se deu em razão de não haver egressos que participaram dessas categorias de cotas e que

concluíram ao menos um dos cursos de graduação ofertado no *campus* até o segundo semestre de 2020.

Além disso, no presente estudo não foi analisado se há egressos negros que ingressaram na universidade por meio da ampla concorrência, o que pode influenciar na sub-representação de egressos negros que estiveram vinculados ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia na instituição, no período analisado.

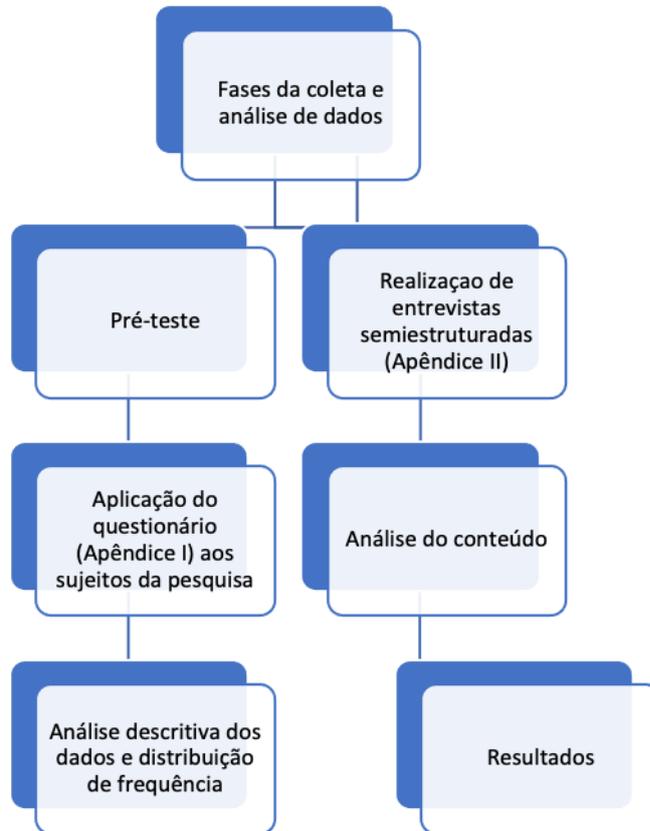
Para se apurar a amostra de egressos foi considerada a situação acadêmica dos alunos analisando-se as seguintes situações de cadastro no Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico: concluintes, falecidos, transferência de IES, desistentes, desligados da instituição, rematriculados, prazo de conclusão de curso dilatado, transferência de curso, mudança de turno, retorno de trancamento de curso, processo de desligamento, matrícula realizada fora do prazo e normal/regular (para alunos em curso).

Os dados foram descritos em planilhas individuais, por curso, contendo informações dos alunos, semestre e tipo de cota de ingresso e situação acadêmica. Obteve-se um universo composto por 61 egressos que fizeram parte de grupos de cotas que tinha como requisito o critério racial, desses 29 se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda e 32 se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. De acordo com o Departamento de Registros Gerais e Controle Acadêmico (DRGCA), até janeiro de 2021, apenas 17 desses egressos haviam ingressado em algum dos cursos no segundo ciclo.

### 5.3 DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA COLETA DE DADOS

Abaixo, um esboço geral do percurso metodológico da coleta de dados em fases.

Figura 1 - Fases da coleta e análise de dados



Fonte: Elaborada pela autora.

### 5.3.1 Primeira fase da pesquisa

Após a coleta e organização dos dados e contatos dos egressos, junto ao Departamento de Registro Acadêmico, realizou-se a aplicação de um formulário eletrônico de participação voluntária e estimulada via *Google Forms*. Os egressos foram contactados por meio do e-mail informado quando da vinculação acadêmica à UNIFAL-MG.

A opção por utilizar o questionário como um instrumento de pesquisa se deu, em primeiro lugar, para mapear características gerais do grupo por meio das questões objetivas. Buscou-se compreender, por exemplo, se o egresso trabalhou durante a formação acadêmica, se participou de algum programa de pesquisa na condição de bolsista, se houve continuidade acadêmica após a conclusão da graduação e se o egresso está laborando na área de formação – Ciências Sociais Aplicadas. Em segundo lugar, buscou-se compreender, por meio das questões abertas, a percepção dos egressos sobre o sistema de cotas instituído pela Lei nº 12.711/12, verificar se ocorreram mudanças econômicas, sociais, laborais e culturais decorrentes da formação acadêmica, e, de modo geral, analisar se o egresso sofreu ou sofre

algum tipo de discriminação ou preconceito racial em sua trajetória de vida. Por fim, verificar se havia interesse de contribuir com o desenvolvimento da presente pesquisa concedendo uma entrevista.

Dessa forma, não se trata de uma amostra probabilística, o objetivo do questionário foi fazer um mapeamento geral capaz de subsidiar alguns pontos de análise e servir como um ponto de partida para a elaboração das entrevistas.

As perguntas foram estruturadas em sessão única abrangendo: (i) informações gerais sobre o egresso, (ii) escolaridade, ocupação e renda do grupo familiar e do egresso, (iii) trajetória acadêmica e mercado de trabalho, (iv) percepção e experiências proporcionadas pela lei de cotas nº 12.711/12; (v) experiência de episódios de racismo e discriminação racial (Apêndice A).

Para verificar se os entrevistados iriam compreender as perguntas, a estruturação do questionário e os objetivos propostos no estudo foi realizado um pré-teste. O formulário eletrônico foi criado na plataforma digital *Google Forms* e intitulado inicialmente como “Pré-teste de pesquisa com egressos cotistas”, este incluiu um conjunto de 27 questões conforme documento apresentado no Apêndice A, o qual foi encaminhado via e-mail a 10 egressos, o questionário ficou aberto de 23/03/2021 a 30/03/2021; obteve-se como resultado a participação de 8 deles.

O formulário foi revisado após o pré-teste. Considerando que os resultados do pré-teste permitem que erros de compreensão das questões sejam identificados; isso possibilita o ajuste das questões e até mesmo a inclusão de perguntas complementares. Optou-se pela inclusão da resposta “não se aplica” quando as perguntas se referiam aos membros do grupo familiar.

Na versão definitiva, o questionário foi intitulado como “Pesquisa com egressos cotistas” e contou com 26 questões, excluída pergunta de nº 26 onde se indagou, em fase de pré-teste, a dificuldade do participante para responder o questionário e possível ambiguidade quando da interpretação. O formulário foi encaminhado via e-mail para os demais egressos (51), tendo permanecido aberto no período de 05/04/2021 a 15/05/2021.

Quanto ao retorno dos questionários enviados, obteve-se uma amostra de 44 egressos respondentes, representando um percentual de 72% do total de egressos nas condições analisadas. Os dados foram organizados com o uso do *software* Excel e analisados com a aplicação das ferramentas da estatística descritiva de dados e de frequência.

### **5.3.2 Segunda fase da pesquisa**

A seleção dos alunos que participaram das entrevistas em profundidade se deu com base na manifestação de vontade e disponibilidade demonstradas no preenchimento do questionário constante do Apêndice A.

Os egressos que demonstraram disponibilidade para entrevista foram novamente contactados, via e-mail e *WhatsApp*, as entrevistas foram agendadas e ocorreram virtualmente, na plataforma *Google Meet*. Elas foram conduzidas pela pesquisadora de acordo com o roteiro constante do Apêndice B. O áudio foi captado utilizando-se o software *OBS Studio*, para fins de transcrição. As vinte e duas entrevistas (cerca de 40 minutos cada) foram integralmente transcritas para *Word* para viabilizar a análise de conteúdo.

#### 5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados quanti-qualitativos colhidos na primeira fase da pesquisa foi utilizado o *Excel* para entabulamento das respostas extraídas da aplicação de questionário, composição e gráficos e tabelas. Em seguida, realizou-se a análise descritiva de dados e de frequência.

Os dados obtidos com a aplicação do questionário subsidiaram a segunda fase da pesquisa que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com parcela dos respondentes. Para a análise das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se o método de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), permite conhecer o que está por trás das palavras, frases e expressões dos entrevistados. Por meio dessa técnica, buscou-se compreender as relações entre os fragmentos discursivos, o contexto socioeconômico dos egressos, as vivências no âmbito da universidade, o fato de ter cursado graduação por meio do sistema de cotas e os aspectos identitários dos sujeitos.

Para tanto, foram categorizados fragmentos dos relatos das entrevistas em núcleos comuns, que apresentassem sentido similar, para que, em seguida, fosse realizada uma análise de conteúdo temática que, de acordo com Minayo (2000, p. 209), trata-se de:

[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Ou seja, tradicionalmente a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

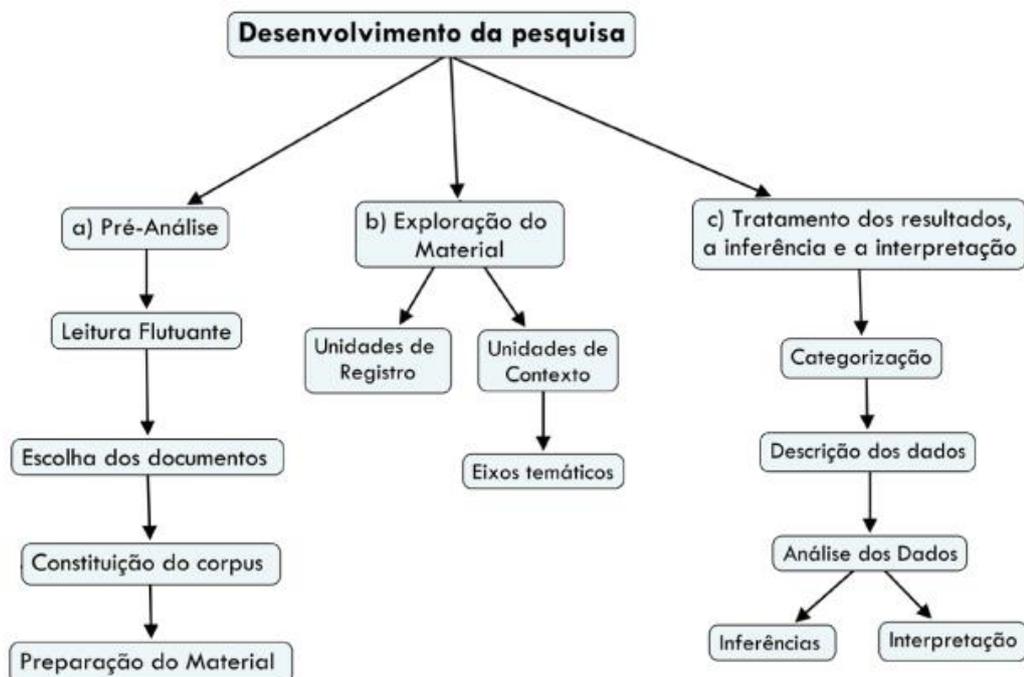
É importante ressaltar que os dados que constituem essa parte da pesquisa são predominantemente descritivos, por isso, “a descrição minudente, cuidadosa e atilada é muito importante; uma vez que deve captar o universo das percepções, das emoções e das interpretações dos informantes em seu contexto” (CHIZZOTTI, 1991, p. 82).

Tendo em vista a grande quantidade de dados descritivos, resultado de registros orais obtidos nas entrevistas que foram transcritos, adotou-se a categorização dos trechos das entrevistas para lidar com o volume. Trata-se de dezenas de trechos que precisaram ser unidos para responder à questão de investigação proposta e alcançar os objetivos. Posto isso, passa-se a expor detalhadamente como os dados foram obtidos e categorizados.

Para elencar quais seriam as partes analisadas, inspirou-se em Hanna (2007), e foi elaborado um quadro para auxiliar na categorização; utilizaram-se alguns códigos para uma primeira seleção dessas partes dos dados da pesquisa englobando as vivências dos egressos, a trajetória acadêmica, o mercado de trabalho e questões atinentes à identidade e pertencimento.

De modo sucinto, o desenvolvimento dessa fase da pesquisa se deu seguindo os passos de Bardin (1977) da seguinte maneira:

Figura 2 - Desenvolvimento da Pesquisa



Fonte: BARDIN (1977, p. 102 – com recorte).

Para organizar os dados, foram utilizados os métodos de Análise de Conteúdo, definidos por Bardin (1977, p. 42) como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Tendo em vista o cuidado para não fazer uma “compreensão espontânea” dos dados (BARDIN, 1977), visando a realização de uma análise crítica dos dados, buscou-se atribuir às inferências significados.

Em pré-análise foi realizada uma leitura flutuante, que permitiu a obtenção das primeiras mensagens contidas nos relatos dos egressos. Os trechos das entrevistas foram escolhidos e organizados visando a constituição do *corpus* da pesquisa que, de acordo com Bardin (1977, p. 96), refere-se ao “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”.

Quando da preparação do material, os trechos das entrevistas foram alocados em quatro grandes categorias: Vivências pré-acadêmicas, Trajetória Universitária, Mercado de trabalho e Identidade e Pertencimento.

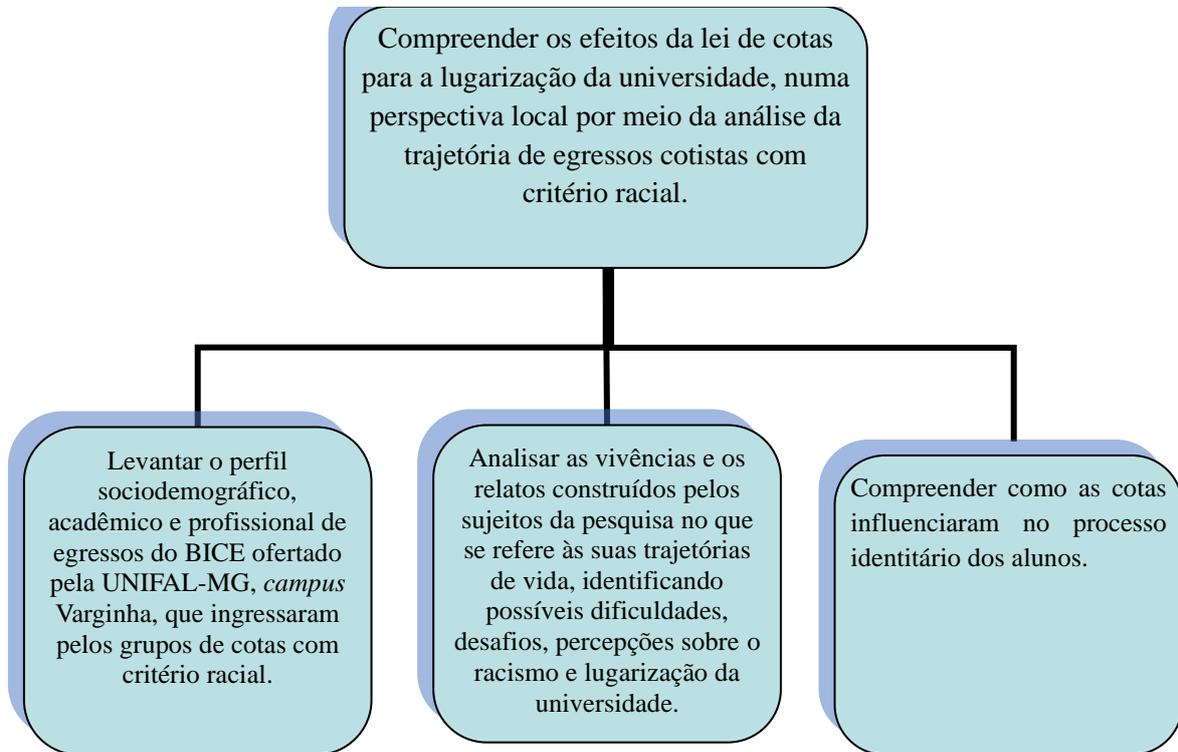
Os trechos das entrevistas foram explorados de modo que fossem extraídas unidades de registro e unidades de contexto. É importante ressaltar que “A Unidade de Registro é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias levantadas” (FRANCO, 2008, p. 41), essas unidades podem apresentar de componentes racionais à componentes ideológicos, afetivos e emocionais. Neste caso, optamos pela categorização temática.

Nessa etapa, todos os trechos das entrevistas foram analisados novamente, buscando congruências e diferenças entre eles, estabelecendo-se as categorias de análise. Em seguida, foi elaborado um quadro no *Excel*, apontando a frequência de cada um dos eixos temáticos constituídos. Com um total de 22 participantes, buscou-se perceber quando cada um deles fazia alguma menção em alguma mensagem dos eixos temáticos. Embora se trate de pesquisa qualitativa, foi realizada uma contagem do número de mensagens, mesmo sabendo que estas podem estar inter-relacionadas, fato que ocorre quando no mesmo registro reflexivo aparecem mensagens que estavam contidas em mais de um eixo temático.

Os dados coletados (trechos das entrevistas) foram tratados de maneira que pudessem ser significativos fazendo uso, de um quadro categórico com eixos temáticos onde foram indicadas as recorrências. Posteriormente, os dados foram analisados de acordo com o

referencial da pesquisa, buscando atender os objetivos do estudo, cuja síntese está relacionada abaixo:

Figura 3 - Síntese dos objetivos



Fonte: Elaborado pela autora.

## 6 ANÁLISES DE RESULTADOS E DISCUSSÃO – APLICAÇÃO DE QUESTIONÁRIOS

### 6.1 O PERFIL DOS EGRESSOS

Esta seção sintetiza os resultados da coleta de dados de 44 egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, que ingressaram na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, por meio do sistema de cotas da Lei nº 12.711/12 em categorias que possuem como requisito a autodeclaração étnico-racial e que se formaram até o segundo semestre do ano de 2020.

Tabela 1 - Características

Variáveis	n°	%
<b>Gênero</b>		
Feminino	27	61%
Masculino	17	39%
<b>Estado Civil</b>		
Casado	1	2%
Solteiro	39	89%
Convivente em União Estável	4	9%
<b>Faixa etária (em anos)</b>		
20 até 25 anos	25	57%
26 a 30 anos	15	34%
31 a 35 anos	3	7%
36 a 40 anos	1	2%
<b>Cor/raça</b>		
Preta	21	50%
Parda	22	48%
Branca	1	2%

Fonte: Elaborado pela autora.

O baixo percentual de egressos casados e conviventes em união estável é esperado dada a expectativa de estado civil para o perfil de faixa etária dos participantes, por tratar-se em sua maioria de jovens e adultos entre 20 e 30 anos (89%).

Quanto à faixa etária, os resultados indicam que os egressos estão distribuídos em duas categorias principais e significativamente distintas, a saber: jovens adultos recém-graduados (91%) e adultos graduados (9%) já inseridos no mercado de trabalho. O alto percentual de

jovens adultos recém-graduados está relacionado à continuidade dos estudos logo após o término do ensino médio ou início da graduação alguns anos depois do término do ensino médio.

Quanto à cor/raça, os 2% dos respondentes equivalem a um aluno que ingressou na universidade por meio de cotas com critério racial, porém, hoje, não se identifica mais com o que autodeclarou quando ingressou na universidade.

## 6.2 ESCOLARIDADE DOS PAIS E DO GRUPO FAMILIAR

Apurada a escolaridade familiar dos egressos, os resultados apontam que 73% dos participantes possuem familiares (pai, mãe, irmãos, tios, primos) que cursaram o ensino superior, enquanto 27% não possuem. Dos egressos que possuem familiares que cursaram o ensino superior, 37% são irmãos e 27% são primos, possivelmente familiares da mesma linha geracional deles. Por sua vez, considerando o grupo geracional dos pais, apenas 13% das mães, 6% dos pais e 17% dos tios possuem ensino superior. Para pais e mães as dificuldades para ingressar e concluir o ensino superior podem estar atreladas a diversos fatores, entre eles, a necessidade de se manter estável no mercado de trabalho para sustento da família, ausência de políticas públicas em instituições de ensino superior à época, ausência de recursos financeiros e ausência de programas de graduação públicos e gratuitos na região.

Especificamente com relação à escolaridade dos pais, um total de 73% das mães dos egressos não ingressou no ensino superior, de acordo com as respostas: 46% possuem ensino fundamental completo ou incompleto e 27% ensino médio completo ou incompleto; 9% iniciaram o ensino superior, porém não concluíram; as que possuem ensino superior completo compõem 11%, equivalente a cinco mães; e as que possuem graduação e pós-graduação, o número é ainda menor, 5%, equivalente a 2 mães; e a 2% essa pergunta não se aplica.

Com relação aos pais dos egressos, o grau de escolaridade é ainda menor, 85% não ingressaram no ensino superior, de acordo com as respostas: 55% possuem ensino fundamental completo ou incompleto e 30% possuem ensino médio completo ou incompleto; 7% iniciaram o ensino superior, porém não concluíram; os que possuem graduação e pós-graduação compõem 4%; e os que possuem apenas graduação 2%, equivalente a um pai, e a 2% essa pergunta não se aplica.

Os dados corroboram no sentido de que, em muitos casos, os egressos são a primeira pessoa da família a concluir o ensino superior. Estes resultados mostram que entre as medidas de ampliação e democratização do acesso ao ensino superior público adotadas no país nos

últimos anos, o sistema de cotas implementado pela Lei nº 12.711/12 contribuiu para a elevação do grau de escolaridade do grupo familiar dos egressos. Os sujeitos da pesquisa puderam concluir o ensino superior em uma universidade pública, diferente de mais de 80% dos pais que não o fizeram.

### 6.3 OCUPAÇÃO DOS PAIS

Entre 70% e 80% das ocupações dos pais dos egressos (excluindo os aposentados, situações não informadas ou que a pergunta não se aplica) trata-se de atividades de baixa complexidade, o que evidentemente corresponde com a escolaridade e a renda familiar dos egressos (antes da graduação). Tal fato pode ser compreendido pelos dados constantes da tabela abaixo:

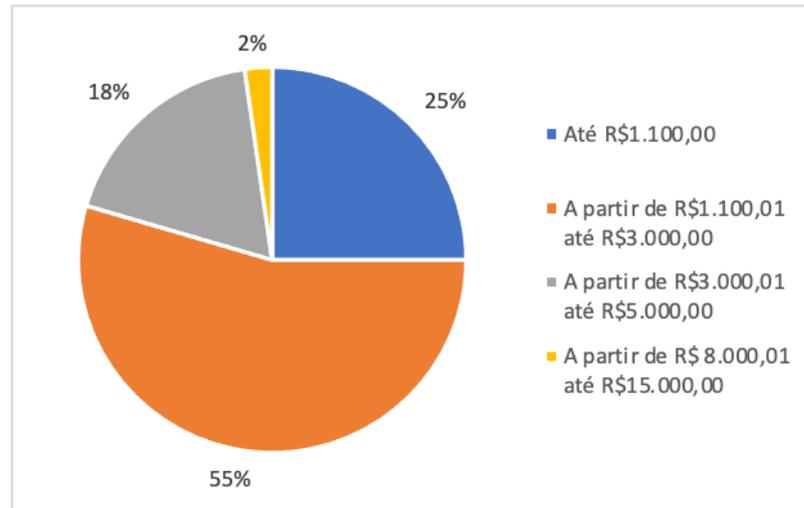
Tabela 2 - Ocupação dos pais

Ocupação do pai	Percentual	Ocupação da mãe	Percentual
Não se aplica	18%	Doméstica/Diarista/faxineira/Cozinheira	19%
Autônomo, Artesão, Jardineiro, Pedreiro	16%	Desempregada	18%
Aposentado	11%	Aposentada	11%
Caminhoneiro, motorista, operador de empilhadeira	11%	Do lar	9%
Desempregado	11%	Atendente, lojista, vendedora	7%
Administrador/gerente de empresas	7%	Professora	7%
Eletricista, funileiro, mecânico	7%	Autônoma	5%
Saqueiro	5%	Funcionária Pública	5%
Auxiliar de Serviços Gerais	2%	Não se aplica	5%
Comerciante	2%	Técnica de Enfermagem	5%
Não informado	2%	Aux. de escritório/ Aux. de serviços gerais	4%
Operário	2%	Não informado	2%
Técnico de enfermagem	2%	Agente operacional	2%
Trabalhador rural	2%	Cabelereira	2%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

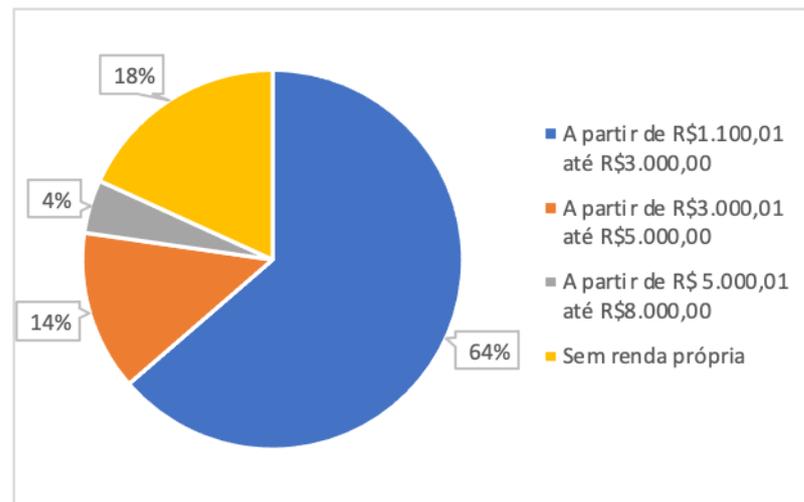
A partir dos resultados, deve-se observar que o número de desempregados, hoje, é alto. Isso pode ter sido ocasionado por vários fatores, entre eles as crises econômicas e políticas que assolam o país, aumento desenfreado da inflação, a insuficiência das políticas públicas e a pandemia da Covid-19 que assola o mundo, no momento em que o questionário foi aplicado.

Gráfico 1 - Percepção das cotas com critério racial



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Média de remuneração atual do próprio do egresso



Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando-se a renda familiar antes da graduação e a remuneração mensal atual do egresso, vislumbra-se que antes da graduação a renda familiar de 55% dos respondentes era entre R\$1.100,01 e R\$3.000,00 e que, atualmente 64% dos egressos tem esse valor como renda própria.

Do mesmo modo, ocorreu a seguinte situação: 18% dos participantes tinham renda familiar antes da graduação entre R\$3.000,01 e R\$5.000,00, atualmente, essa é a média da remuneração mensal própria de 14% dos egressos.

Durante a graduação, apenas 2% dos egressos tinham renda familiar entre R\$ 8.000,01 até R\$15.000,00, atualmente, essa é a média de remuneração mensal própria de 18% dos egressos.

Embora 18% dos egressos participantes tenham informado que atualmente não possuem remuneração própria, há que se considerar alguns fatores: a) o momento pandêmico atual, quando a pesquisa foi feita; b) a amostra de egressos selecionados abrangeu estudantes que se formaram entre o ano de 2016 e o segundo semestre de 2020, portanto, é possível que alguns deles ainda não estivessem inseridos no mercado de trabalho em decorrência da recente formação acadêmica ou por outros fatores que se associam à crise econômica que tem afetado o mercado de trabalho nos últimos anos; c) alguns egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia que participaram da pesquisa estão cursando atualmente um curso de segundo ciclo.

#### 6.4 ASPECTOS DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Dos participantes, 50% dos egressos são aqueles que entraram na universidade na condição de candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, 34% ingressaram como autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2020) e 16% não se recordam da categoria de ingresso.

Com relação ao tempo estimado para a conclusão da graduação, 75% dos egressos não concluíram no prazo estipulado pela instituição. No entanto, há que se considerar que vários respondentes cursaram além do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, no primeiro ciclo, alguma das outras graduações ofertadas no segundo ciclo. Isso justifica, em certa medida, o grande percentual de alunos que não conseguiram concluir a graduação no prazo estipulado pela instituição.

Além disso, deve-se considerar que grande parte dos atrasos na conclusão da graduação geralmente se referem a outros fatores, como a necessidade de estar ativo no mercado de trabalho ainda durante a graduação e dificuldades enfrentadas na graduação em razão da baixa qualidade do ensino médio cursado.

## 6.5 ASPECTOS DO MERCADO DE TRABALHO E CONTINUIDADE ACADÊMICA

Um alto percentual de egressos já estava ativo no mercado de trabalho antes de iniciar a graduação (75%), sendo que apenas 25% dos participantes não trabalhavam no referido período.

Tabela 3 - Ocupação dos egressos no mercado de trabalho antes de ingressar no Ensino superior

Ocupação	Respondentes	Percentual (%)
Auxiliar (administrativo, de cozinha, de produção)	8	23%
Estagiário	4	12%
Vendedor/assistente de loja	4	12%
Atendente	3	9%
Jovem Aprendiz	3	9%
Secretaria	2	6%
Estoquista	1	6%
Trabalhador informal	1	3%
Não informado	1	3%
Caixa	1	3%
Garçom	1	3%
Projetista	1	3%
Recreador	1	3%
Repositor	1	3%
Serviços gerais	1	3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a graduação, o percentual de egressos que já estava ativo no mercado de trabalho se manteve, ou seja, 75% trabalharam durante a graduação e 25% dos participantes não trabalhavam no referido período.

Tabela 4 - Ocupação dos egressos no mercado de trabalho durante o ensino superior

Ocupação	Respondentes	Percentual (%)
Estagiário	17	35%
Assistente/auxiliar administrativo, de comunicação, financeiro,	9	18%
Atendente/secretária/vendedor	5	10%
Balconista	3	6%
Analista de logística, de gerenciamento, de contas	3	6%
Bancário	2	4%
Garçom	2	4%
Caixa	2	4%
Projetista	1	2%
Estoquista	1	2%
Desempregada	1	2%
Recreadora	1	2%
Jovem aprendiz	1	2%
Operador de triagem e transbordo sem diferencial	1	2%

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora seja o mesmo percentual de egressos que trabalharam antes e durante a graduação, verifica-se nas Tabelas 3 e 4 uma alteração significativa nas atividades desenvolvidas por eles. Além disso, a quantidade de respostas é superior a quantidade de participantes em decorrência de ser uma pergunta aberta, que possibilitou que os respondentes mencionassem mudanças de trabalho antes e durante o período de graduação.

De acordo com os resultados, ao menos 38,6% dos entrevistados realizaram estágio durante a graduação em algum período. Ainda que não estivessem inseridos formalmente no mercado de trabalho, o envolvimento com projetos universitários e/ou estágios até a inserção efetiva no mercado de trabalho pode ter favorecido tal inserção em razão de o estudante ter, ao menos hipoteticamente, adquirido experiência da profissão e do mercado de trabalho e apreendido na prática, com a supervisão de um gestor.

Atualmente, 75% dos egressos participantes estão inseridos no mercado de trabalho, ainda que muitos deles fora da área de formação – Ciências Sociais Aplicadas, mas, há um percentual considerável que não está trabalhando atualmente, 25%. É preciso considerar, os mesmos fatores elencados quando analisado os egressos que declararam não possuir renda atualmente, quais sejam: a) o momento pandêmico atual, quando a pesquisa foi feita; b) a amostra de egressos selecionados abrangeu alguns egressos formaram no segundo semestre de 2020, portanto, é possível que alguns deles ainda não estivessem inseridos no mercado de trabalho; c) alguns egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia que participaram da pesquisa estão cursando atualmente um curso de segundo ciclo.

Tabela 5 - Ocupação atual dos egressos

<b>Função atual</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Percentual (%)</b>
Auxiliar financeiro/administrativo/logístico/comunicação	8	25%
Supervisor/auditor contábil/atuarial	6	19%
Analista financeiro, administrativo, de controle, de vendas, de faturamento.	5	16%
Estagiário	3	9%
Consultor de negócios/corretora	2	6%
Atendente/recepcionista	2	6%
Empresário	2	6%
Oficial de Administração (servidor público)	1	3%
Babá	1	3%
Recuperação de crédito	1	3%
Bancária	1	3%

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar as ocupações dos egressos antes, durante e após a graduação (Tabelas 3, 4 e 5), verificam-se indícios de ascensão profissional por parte dos egressos. Isso pode ser

percebido pelos quadros de remuneração individual dos mesmos. Ao analisar a renda familiar dos egressos antes da graduação e a renda individual dos egressos após a formação em nível superior verifica-se também que em boa parte dos casos a renda individual já supera a renda do grupo familiar (Gráficos 1 e 2).

Além disso, ao comparar a ocupação atual dos egressos (Tabela 5) à ocupação dos pais (Tabela 2) percebe-se uma significativa mudança das atividades ocupacionais desenvolvidas pelo grupo familiar, o que notoriamente é influenciado pela conclusão de ensino superior.

Durante o curso superior na UNIFAL-MG a participação em pesquisa e/ou extensão compreendeu 89% dos egressos, ou seja, apenas 11% não participou de tais atividades.

Tabela 6 - Modalidades de pesquisa e extensão experienciadas

<b>Modalidade</b>	<b>Respondentes</b>	<b>Percentual (%)</b>
Projetos de pesquisa com docentes (sem bolsa)	25	32%
Extensão (sem bolsa)	23	30%
Projetos de pesquisa com docentes (com bolsa)	11	14%
Extensão (com bolsa)	9	11%
Empresa júnior	5	6%
PET (com bolsa)	3	4%
Aprendendo a aprender (cursinho pré-vestibular do PET) - (sem bolsa)	2	2%
Aprendendo a aprender (cursinho pré-vestibular do PET) - (com bolsa)	1	1%
PET (sem bolsa)	0	0%

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados apresentados na Tabela 6 correspondem às modalidades de pesquisa/extensão experienciadas pelos respondentes durante a graduação. Tratava-se de uma pergunta aberta, possibilitando assinalar múltiplas alternativas, sendo que o objetivo não foi verificar se a participação se deu no primeiro e/ou no segundo ciclo de graduação e sim o envolvimento dos egressos com essas atividades.

Além dos resultados acima apresentados sobre a vida acadêmica dos egressos foi possível constatar que dos 44 participantes que concluíram o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, apenas 41% concluíram ou estão cursando o segundo ciclo<sup>36</sup>, desses, 58% dos egressos optaram pelo curso de Ciências Econômicas, 21% Administração Pública, 16% Ciências Atuariais e 5% Ciências Contábeis.

Após a conclusão da graduação, 32% dos egressos participantes frequentaram curso de pós-graduação (especialização, mestrado ou doutorado). O percentual de alunos que deram

<sup>36</sup> O percentual resultante da aplicação de questionários diverge dos dados do DRGCA, tendo em vista que os dados do DRGCA foram obtidos em janeiro de 2021, antes do período de matrículas para o primeiro semestre do mesmo ano, quando o questionário foi aplicado.

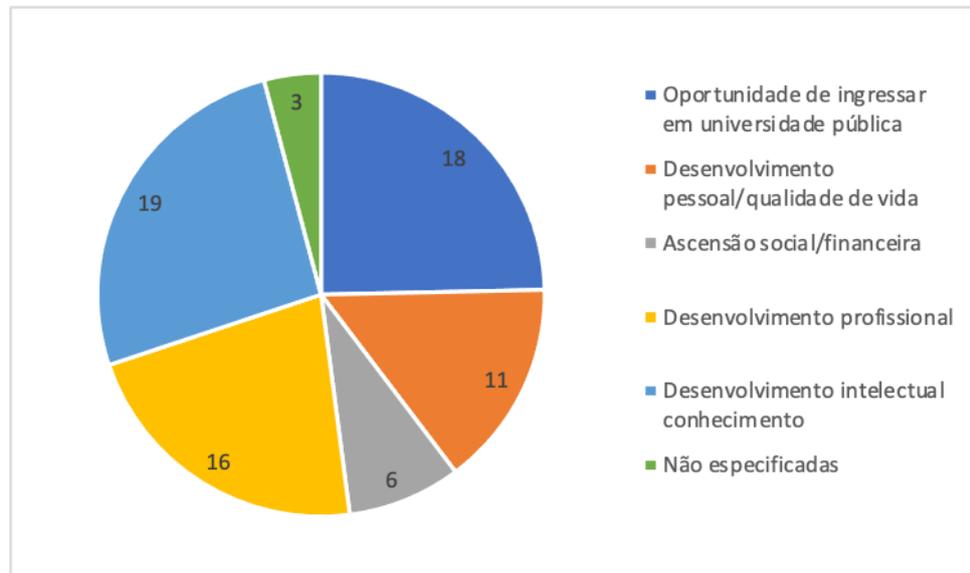
continuidade à vida acadêmica pode estar relacionado aos diversos fatores, entre eles o fato de que 89% dos participantes são jovens adultos entre 20 e 30 anos recém-graduados e as dificuldades de ingresso e estabilização no mercado de trabalho.

## 6.6 COTAS, PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Dos participantes, 98% dos egressos consideraram que ingressar no ensino superior por meio das cotas instituídas pela Lei nº 12.711/12 contribuiu para mudanças na sua vida.

Tendo em vista de que se tratava de uma pergunta aberta, possibilitando assinalar múltiplas alternativas, em análise de frequência, foi possível constatar as seguintes respostas categorizadas em números absolutos:

Gráfico 3 - Principais áreas de mudanças



Fonte: Elaborado pela autora.

No que tange às respostas de egressos que destacaram a oportunidade de ingressar em universidade pública, foram selecionadas algumas respostas abertas em que eles destacaram a importância de um sistema de cotas:

Possibilitou aprender mais sobre o ambiente acadêmico, que é o que quero seguir. Consegui entrar em um curso superior, que, talvez, sem as cotas, eu não conseguiria entrar, ou conseguiria depois de muito tempo. Inclusive, o mesmo caso se deu no processo para a entrada no mestrado, pois consegui ingressar graças às cotas e permanecer graças à priorização das bolsas de pesquisa para os cotistas. (*Elis*)

Estudei a vida inteira em escola pública, cujo o (sic) ensino não me preparou o suficiente para ingressar em uma faculdade. Sendo assim, se não fossem as cotas,

acredito que as minhas chances de cursar o ensino superior em uma federal seriam mínimas, caso tivesse que concorrer à vaga na ampla concorrência. (*Glória*)

Possivelmente, sem o sistema de cotas eu não teria acesso a um ensino superior de qualidade. (*Participante 34 - anônimo*)

Me incentivou a entrar na universidade, me mostrou que eu tenho uma chance a mais para concorrer com as pessoas privilegiadas que nasceram com melhores condições que eu. (*Marina*)

A primeira foi ter acesso ao ensino superior gratuito que, sem as cotas, talvez, não seria possível. (*Janielle*)

A implantação da Lei nº 12.711/12, lei de cotas, para universidades e institutos federais de ensino se iniciou no 1º semestre do ano de 2013 e poderia durar até quatro anos se feita paulatinamente. Compreendendo o período entre o 1º semestre do ano de 2013 e o 2º semestre de 2020, e o prazo de duração do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia que é de três anos. Percebe-se que os formandos ingressaram logo nas turmas iniciais, portanto, são os primeiros frutos das ações afirmativas na UNIFAL-MG, *campus* Varginha.

O fato de ter a oportunidade de cursar a universidade pública é ressaltado em toda amostra selecionada, o que demonstra a consciência dos indivíduos quanto à proposta e persecução dos objetivos do sistema implementado pela Lei nº 12.711, qual seja, combater as desigualdades sociais e raciais, e, possibilitar que indivíduos que foram historicamente excluídos ocupem espaços na educação e a partir dela, outros espaços.

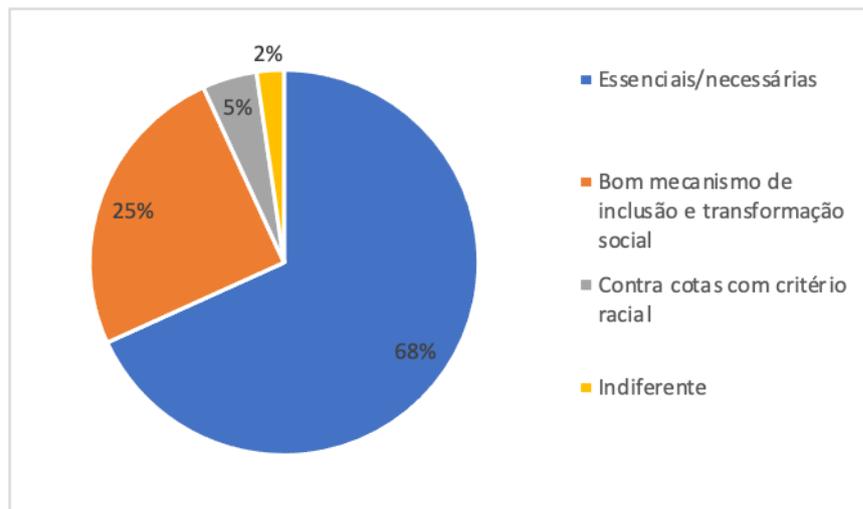
Nesse primeiro contato em questões subjetivas, tanto *Glória* no trecho “[...] as minhas chances de cursar o ensino superior em uma federal seriam mínimas, caso tivesse que concorrer à vaga na ampla concorrência.”, quanto *Marina*, no trecho “[...] “tenho uma chance a mais para concorrer com as pessoas privilegiadas que nasceram com melhores condições que eu.”, demonstraram estar atentas quanto a existência de um sistema que desigualava pessoas e dificulta o seu acesso ao ensino superior, reconhecimento que tem reverberado também em outros níveis de ensino.

Da perspectiva de continuidade acadêmica, o *Participante 6 (anônimo)*, ao mencionar que além de ter utilizado do sistema de cotas para a graduação, também o fez para ingressar no mestrado, reforça a importância do sistema de cotas para os mais elevados níveis de ensino e também de programas assistenciais que garantam a permanência dos alunos. Embora trate-se de um sistema distinto, não relacionado à Lei nº 12.711/12, as ações afirmativas para os programas de Pós-Graduação das instituições federais de ensino foram possibilitadas pela

Portaria nº 13/2016, como uma faculdade institucional. A perspectiva da *Participante 6* (*anônimo*), vai ao encontro com as considerações de Venturini (2017) que ao analisar a política de ação afirmativa instituída na pós-graduação em antropologia social, do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, conclui ser necessário o desenvolvimento de mecanismos que possibilitem a diminuição das barreiras simbólicas enfrentadas por grupos minoritários no acesso à pós-graduação. Neste ponto, chama a atenção o fato de que a própria UNIFAL-MG, *campus* Varginha, onde a presente pesquisa vem sendo desenvolvida, e que há vários cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, não tenha aderido à portaria. Portanto, não adota sistema de cotas para os mais elevados níveis de ensino, impedindo que o mesmo grupo de pessoas atendidas pelas cotas da Lei nº 12.711/12 façam parte desse espaço na pós-graduação.<sup>37</sup>

Quanto à percepção dos egressos com relação à política de cotas (Lei nº 12.711/12), considerando os critérios raciais observa-se:

Gráfico 4 - Percepção das cotas com critério racial



Fonte: Elaborado pela autora.

Mais de 2/3 dos egressos consideram as cotas com critério racial essenciais e necessárias para a transformação da realidade social de pessoas negras. Corroborando os posicionamentos em questão, destacam-se alguns argumentos:

<sup>37</sup> Na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, também há na grade curricular de alguns cursos de graduação a disciplina Relações Raciais como optativa; no PPGPS, para a linha de pesquisa Sociedade, trabalho e lutas sociais, a disciplina Relações Raciais é obrigatória e tem nessa linha de pesquisa um eixo temático denominado desigualdades e minorias, onde se enquadram pesquisas sobre a promoção da igualdade social e reconhecimento de grupos construídos historicamente como minoritários/subalternos.

- A necessidade de representatividade no ambiente universitário, democratização da educação e possibilidade de ascensão social:

[...] mesmo com esses direitos preservados pela Lei nº 12.711/12, ainda sim, o número de pretos não chegam (sic) a 10% do número total de alunos. (*Participante 14 - anônimo*)

A política de cotas é necessária para podermos ampliar a participação de negros nas universidades, além de proporcionar melhores condições de vida tanto na parte econômica, quanto pensamento crítico. (*Dandara*)

Como pode-se perceber, a justificativa para a existência do sistema de cotas da Lei nº 12.711/12, nos trechos acima, vai ao encontro com os dados do censo do IBGE no que tange a falta de representatividade de estudantes negros em universidades públicas. Isso, porque, embora entre os anos de 2016 e 2018, a ocupação de vagas no ensino superior público do país por pretos e pardos, entre 18 e 24 anos de idade, tenha atingido 55,6%, o quantitativo é inferior aos 78,8% de estudantes brancos de mesma faixa etária nesse nível de ensino vinculados à educação pública e privada conjuntamente (IBGE, 2019). Isso porque, essa ação afirmativa oportuniza o desenvolvimento social, político, econômico, profissional e cultural dos estudantes.

- Os impactos no mercado de trabalho diante da necessidade de negros se destacarem “acima da média” para conseguirem oportunidades de crescimento profissional:

Julgo ser necessário, pois quem já sofreu racismo em ambiente profissional sabe o quanto é necessário se destacar acima da média pra ser notado mesmo em cargos mais baixos. Com o ingresso na universidade pública eu tive essa oportunidade pois não teria condição de pagar por uma faculdade. (*Elza*)

São necessárias, devido ao longo processo de acentuação das desigualdades. Penso que é preciso aumentar as propostas de estudo para esse debate com o intuito de aprimorar e fortalecer as políticas sociais. (*Zeca*)

- A necessidade do sistema de cotas é também compreendida como um instrumento utilizado para equilibrar as oportunidades para que aqueles que outrora foram excluídos desses espaços.

É essencial para que haja diversificação dentro das universidades, tanto para critérios raciais quanto de baixa renda. Uma vez que essa parcela da população não acredita que seja possível ingressar em um curso superior. (*Bel*)

Sou a favor, pois vejo que o vestibular ainda é muito falho na distribuição justa das vagas através da “meritocracia”. A distribuição apenas por notas se torna totalmente

injusta quando levado em conta que nem todos os estudantes tiveram as mesmas oportunidades de aprendizado. (*Milton*)

Trata-se de uma dívida histórica, sendo que, os nossos antepassados com "a abolição da escravatura" criou-se uma ideologia de uma falsa liberdade. Os negros estavam "libertos", porém, sem acesso ao mínimo das condições de vida, se submeteram à sobreviver na precariedade que a sociedade propôs. Diante disso, surgiu [*sic*] as favelas, a criminalidade e a maior desigualdade social. A política de cotas é uma chance de igualitar as chances de um negro com um branco. Tomando de base que, os maiores índices de pobreza e vulnerabilidade do Brasil são de pessoas negras. A cota não é um favor, é um direito constituído nas leis e diretrizes do nosso país. (*sic*) (*Participante 34 - anônimo*)

É uma política que significativamente possibilita quebrar barreiras de acesso a formações que exclusivamente eram frequentados por um determinado grupo. Mas não só isso, mas o reparo social em que permite a maior parte da população, que é negra e pobre, a acessar esses espaços. (*Participante 43 - anônimo*)

A cor e diferenças raciais influenciam na dinâmica social e no próprio regime civil desde o período escravocrata, período em que os negros foram colocados em um sistema centenário de desvantagens e privações (FERNANDES; BASTIDE, 1959), que ainda reflete nas relações raciais e na representatividade em diversos espaços atualmente.

Extremamente representativos, os trechos dos relatos acima demonstram consciência histórica e racial dos egressos e também reforçam a necessidade de equiparar a situação entre brancos e negros, ao menos no ambiente educacional, o que não seria possível se não fosse a adoção de medidas para a ampliação das políticas no combate ao racismo e promoção da igualdade racial (CARNEIRO, 2011; SILVA, 2018).

A percepção do *Participante 34 (anônimo)*, no trecho “Os negros estavam "libertos", porém, sem acesso ao mínimo das condições de vida, se submeteram a sobreviver na precariedade que a sociedade propôs. Diante disso, surgiu [*sic*] as favelas, a criminalidade e a maior desigualdade social.”, vai ao encontro com o disposto por Fernandes (2013), no sentido de que a abolição da escravatura foi uma revolução social feita pelo branco para o branco, dado que além de o negro não ter sido absorvido nas mais variadas esferas foi impedido de ter acesso a outras.

Por fim, 5% dos egressos discordam quanto à necessidade do critério racial na lei de cotas e precisam ser considerados pelos seus próprios fundamentos:

Não acredito que a capacidade de alguém entrar em uma universidade depende da cor da pessoa e sim da inteligência. Sou a favor sim, das cotas para estudantes vindos das escolas públicas e renda familiar, pois esses eu acho que influenciam no ingresso no ensino superior. (*Alice*)

Acredito que um critério levando em conta a condição financeira do candidato seria melhor do que os critérios raciais. (*Edu*)

Além desses mais um participante (2%) foi indiferente quanto a pergunta e justificou no sentido de que embora tenha sido atendido pela política de cotas, compreende que ingressar na universidade contribuiu para algumas mudanças, no entanto, não necessariamente por ter ingressado como cotista com critério racial. E afirma que embora tenha ingressado na universidade por meio dessa categoria não entende ser um critério justo.

- A preocupação com a segurança do sistema de cotas também emergiu dos relatos quando perguntados sobre o que pensam sobre o sistema de cotas da Lei nº 12.711/12:

[A lei de cotas é] necessária, porém precisava ser mais especificadas e com critério de aprovação mais rígido. (*Michael*)

É uma política extremamente importante que deveria ter sido implementada anos antes, acho também que as regras e os critérios devem ser claros e observados para que não mais ocorra de pessoas brancas pegarem essas vagas. (*Janielle*)

Necessária, mas ainda há muitos pontos a serem ajustados, principalmente no que tange às fraudes (*Marielle*)

A preocupação de parte dos egressos com a fiscalização do sistema de cotas implantado pela Lei nº 12.711/12 vai ao encontro com as funções desempenhadas pelas bancas de heteroidentificação. As constatações são legítimas, de acordo com Marques e Brito (2015) o papel desempenhado pelas bancas avaliadoras de fenótipo é um mecanismo que contribui para garantir o acesso de pretos e pardos na educação superior. No caso da UNIFAL-MG, *campus* Varginha, as comissões de heteroidentificação passaram a ser organizadas para apuração de denúncias de fraudes na ocupação de vagas reservadas nas categorias que exigem critério racial, porém sua obrigatoriedade é recente.

Dos egressos participantes, 52% informaram não ter sido vítimas de situações de racismo e preconceito racial, enquanto 48% experienciaram tais episódios. Deste último percentual, 62% são do gênero feminino, percentual considerável que demonstra a recorrência de situações de preconceito racial e racismo à essa categoria de indivíduos. Segmentando as respostas dos 48% de egressos em pergunta aberta, observou-se a ocorrência de múltiplas respostas pelos mesmos participantes que narraram episódios diversos em que foram vítimas de preconceito racial.

Muitas décadas de estudos foram necessárias para que o preconceito racial fosse considerado uma técnica de dominação de classes fundamentada na discriminação por

critérios fenotípicos e para que fosse reconhecido como tal pelo Estado (RIBEIRO, 2014; ROSA, 2014). As formas de manifestação de preconceito racial relatadas pelos egressos, em grande parte, referem-se ao que Nogueira (2007) identifica como preconceito de marca e Almeida (2019) denomina como preconceito de cor. Estas formas de manifestação de preconceito racial estão relacionadas aos traços fenotípicos dos indivíduos, principalmente aos cabelos e a cor da pele:

O preconceito que mais sofri foi em relação ao meu cabelo cacheado, preconceito silencioso, com olhares, com falas do tipo, hoje seu cabelo está mais comportado, hoje ele está mais bonito (o que ocorre apenas quando ele está sem nenhum tipo de friz ou volume). Eu dizia que o meu cabelo era assim e que gosto dele assim, pois é o natural dele. (*Elis*)

Já sofri preconceito em relação ao meu cabelo por ser cacheado, onde me falavam que usando o cabelo “desse jeito” não conseguiria arrumar um emprego. (*Glória*)

Em uma entrevista de emprego para recepcionista de hotel fui questionada se usaria meu cabelo daquela maneira (eu uso meu cabelo natural - black power), porque eles lidavam com imagem e não queriam algo "fora do padrão". (este foi apenas uma das diversas situações de racismo que passei) (*Elza*)

Assim que assumi o cabelo natural fui ofendida na rua por pessoas que passavam em um carro e nem tive como ter reação, apenas continuei no meu caminho. (*Janielle*)

Já sofri pelo tom de cor da minha pele, onde uma senhora não quis ser atendida por mim, no estabelecimento onde eu trabalho. (*Glória*)

Ao excluir um indivíduo por suas características identitária, por seus traços negróides, muitas vezes esses indivíduos são encurralados pela “necessidade” de assimilação cultural dos grupos étnico raciais dominantes e negação da própria identidade (MUNANGA, 2019), seja para se encaixar ao padrão branco de cabelo alisado e nariz mais fino, seja para tentar conseguir um emprego.

Acredito que essa política contribui muito para a entrada de pessoas que muito provavelmente não conseguiriam ter acesso ao curso superior público. Essa política permite abrir o espaço para novas formas de pensar a inclusão e igualdade, pois ela deve vir acompanhada de políticas que busquem a permanência dos alunos no espaço da universidade, seja ofertando auxílios pecuniários, psicológicos e materiais. Por isso, minha opinião é a de que ela é essencial, mas não é o bastante, deve englobar todas as necessidades e carências dos alunos ingressantes. (*Elis*)

Sou negra de cabelo liso. Então sempre fui elogiada por meu cabelo liso e nariz fino, enquanto meus traços negroide, como lábios grossos e pele escura sempre foram motivos de piadas e apelidos. Antes da graduação eu buscava sempre por um branqueamento, hoje eu já consigo me impor e repudiar essas discriminações que sempre vem velada de piada ou brincadeira. (*Marielle*)

Percebe-se pelo relato de *Marielle* que ao receber elogios, quem os faz, muitas vezes enfatiza os traços fenotípicos comum às pessoas brancas, enquanto os traços negróides

conduzem às experiências com episódios de racismo recreativo em que o humor cria um cenário de “racismo sem racistas” (MOREIRA, 2019).

Os casos em que sofri discriminação foram casos típicos de brincadeiras entre colegas em que até nós mesmos rimos, mas no fundo não gostamos. Não foi algo pesado, mas que hoje entendo que é preciso dar importância, pois é um racismo enraizado, um racismo estrutural e "sem maldade" que tem que ser conversado para que outras pessoas não sofram. (*Participante 14- anônimo*)

Apelidos racistas, que num primeiro momento durante a infância eram tratados de maneira ignorante por mim por falta de tal conhecimento sobre o assunto. Mas que hoje em dia vejo quão maldosos eram. (*Gilberto*)

Piadas de cunho racista, batidas e revista policial são os que mais ocorreram. Em ambos os casos lidei com calma, empatia, porém reprovando mentalmente em ambas as situações. (*Santos*)

Nos relatos acima, percebe-se as dificuldades dos egressos para lidarem com episódios de racismo em razão das relações próximas de amizade e também quando praticadas por pessoas que ocupam posição de poder. Essa dificuldade pode, em razão da omissão, representar uma ideia de boa convivência inter-racial. No entanto, os estigmas sociais circulam livremente compondo o convívio social e atingindo a subjetividade desses indivíduos (MOREIRA, 2019).

Alguns trechos dos relatos evidenciam que os episódios de preconceito racial ocorrem nos mais diversos espaços, e neles, negros e pardos são tratados ora como suspeitos, ora em posição de servir à branquitude.

Uma das situações foi quando entrei em um supermercado local com um amigo (ambos estávamos com nossos cabelos grandes estilo e cacheados/crespos) e percebemos que um funcionário estava nos seguindo. Onde íamos ele ia atrás e parecia no vigiar. Quando percebi não quis acreditar e falei com meu amigo pra gente ir pra outro setor pra ver se o rapaz ia atrás e ele foi. Acredito que deva ter sido a mando de um dos donos por achar que íamos roubar e etc. (*Alfredo*)

Fui assistir o parto do filho de uma prima e ao perguntar para o enfermeiro se eu poderia entrar na sala ele respondeu que estava ocorrendo um parto e a limpeza da sala seria só depois, demorei muito tempo para entender aquela situação e qual o motivo de ele achar que uma mulher negra com a mesma roupa que ele só poderia ser a faxineira, na hora eu só respondi que assistiria o parto. (*Janielle*)

Eu dava aulas particulares para as filhas do meu ex-patrão que mora em um apartamento de luxo no centro de Varginha, fui abordado no elevador por uma moradora que perguntou se eu estava trabalhando de babá no prédio e respondi que dava aulas particulares, mas no momento também não consegui associar a questão da cor e responder de forma mais assertiva. Esses foram alguns casos que me aconteceram diretamente, mas houveram muitos outros disfarçados de brincadeiras (sic). (*Janielle*)

Olhares de outras pessoas, e um pré-julgamento simplesmente por estar naquele ambiente pela minha cor. (*Ellen*)

Nos trechos dos relatos da entrevistada *Glória* é demonstrado que ocupar um espaço em que há pouca representatividade de pessoas negras, como ocorre na área da saúde, e circular em ambientes residenciais de luxo, mostram o quão elitizados são esses espaços, caso contrário, ocupá-los não surpreenderiam a branquitude racista. Essas situações, nas palavras de Theodoro (2008), Almeida (2019) e Jesus (2019), corroboram a permanência do racismo estrutural, que muitas vezes de maneira velada, permeiam as instituições, o imaginário social, as práticas, os costumes e interferem diretamente nas questões materiais e de acesso ao poder.

Alguns egressos experienciaram também episódios de racismo no ambiente familiar próprio ou de terceiro que mantinham relacionamento íntimo:

Situações em reuniões familiares/de amigos, fui excluída devido a cor. Não soube como lidar. (*Participante 14 - anônimo*)

Não pude conhecer a vó do meu primeiro namorado (e nem participar de nenhuma festa na casa dela com a família dele) porque ela não gostava de pretos. Também já fui por vezes chamada de Cabelo Duro. (*Marina*)

Dos relatos ora elencados percebe-se a constância do racismo estrutural, expressado como parte da ordem social, reproduzido pelas instituições e pelos indivíduos diretamente ou de forma velada. Nesses casos, evidente que as discriminações raciais são frutos ora do preconceito racial, ora do racismo, uma vez que o primeiro trata-se de uma opinião formada baseada em estereótipos de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado; e o segundo baseia-se na crença de que os membros de uma raça possuem características, habilidades ou qualidades superiores às outras, que no caso é expressado pelo ódio à cor da pele do outro, ambos externalizados por meio do preconceito racial (ALMEIDA, 2019; BEZERRA, 2021; SAVAZZONI, 2015).

Nos episódios de preconceito e discriminação racial elencados foram omitidos ou sequer ocorreram as reações dos participantes; isso conduz uma reflexão quanto à contribuição do silêncio para perpetuação dessas ações e reprodução do racismo no tecido social, o que evidentemente reforça a necessidade de adoção de práticas antirracistas não apenas por aqueles que assistem tais situações, mas também por aqueles que as experienciam (ALMEIDA, 2019).

Sobre a experiência como alunos negros, em pergunta subjetiva, os egressos tiveram a oportunidade de descrever brevemente suas experiências; categorizando-as por frequência, as respostas foram: boa/ótima para 55% dos participantes, normal/tranquila para 20%,

indiferente para 16% dos alunos, os quais não atrelaram a experiência de cotista com preconceito e discriminação racial, e impactante para 9% dos egressos.

Alguns relatos demonstram a essencialidade do programa de cotas, o aumento da percepção com a relação de identidade, engajamento na luta antirracista e a transformação paulatina do cenário universitário:

As cotas foram essenciais para meu ingresso na universidade e, também, com auxílios de bolsas e etc., para que pudesse concluir o curso priorizando os estudos. O caminho não foi fácil, porém tudo foi importante para que eu tomasse uma consciência de mundo e da sociedade que eu vivo (isso não é regra, estudei com outros alunos que infelizmente não tinham essa percepção em relação as cotas mesmo sendo negros). Ao longo do curso, especificamente em relação a raça, já passamos por um situação de racismo e injúria racial na universidade (na qual resultou o Coletivo Negro Mestre Ambrósio) e foi muito dolorido ver tal situação em que uma aluna dizia que racismo se tratava com psicólogo. Infelizmente também víamos que o quantitativo de professores negros era mínimo, o que já refletia a situação de raças e até mesmo as aulas que tratavam mais a fundo sobre este tema, eram ministradas por professores brancos que não viviam tal fato na pele. Espero que essa situação possa mudar. (*Alfredo*)

Foi complicado pegar o ritmo da faculdade, mas com o tempo se resolveu. Fui privilegiada por contar com auxílios da universidade e por conseguir receber bolsa de monitoria, para poder arcar com os custos de transporte. Não conseguia permanecer na faculdade por conta do almoço, mas quando o RU abriu, foi maravilhoso, foi quando pude ter mais contato com outras pessoas e desfrutar mais do espaço da universidade. (*Elis*)

Foi ver a realidade com os meus próprios olhos; foi ver, em média, 71 pessoas brancas e 4 pretas em uma sala de aula; foi ter orgulho de ver ao final do curso, que eu era uma entre as duas pessoas que conseguiram terminar todo o curso no tempo correto, considerando que terminar o curso no tempo correto na UNIFAL-MG não era muito frequente. (*Participante 14 - anônimo*)

Muito boa, sou grata por ter tido essa oportunidade, mas espero que a mesma possa ser ampliada, pois mesmo com a política de cotas, no período em que ingressei na faculdade, havia apenas eu e mais 2 colegas negros que ingressaram no mesmo período. (*Dandara*)

Além disso, foi na universidade que eu comecei estudar sobre classes sociais, racismo e temas afins, o que me proporcionou um aprendizado muito além da sala de aula, através do conhecimento eu me entendi como pessoa negra e o meu lugar na sociedade, foi também na universidade que eu assumi o meu cabelo natural que eu alisava desde os 11 anos. Enfim, para mim a universidade foi muito além do aprendizado em sala de aula. (*Janielle*).

Além das percepções elencadas, na universidade, os egressos tiveram a possibilidade de ter contato com discussões sobre racismo e classe social, experiência que proporcionou a muitos um processo de autoidentificação e autorreconhecimento profundo, fato evidenciado pelas palavras da entrevistada *Janielle* “[...] eu me entendi como pessoa negra e o meu lugar na sociedade, foi também na universidade que eu assumi o meu cabelo natural que eu alisava

desde os 11 anos [...]” A reflexão de *Janielle* chama a atenção, embora tenha ingressado na universidade pelo sistema de cotas em categoria que exige o critério racial, ela não se compreendia como pessoa negra e minava a sua identidade, muitas vezes tentando mudar suas características físicas e identitárias. Ao assimilar valores culturais dos brancos, *Janielle* antes de vivenciar um processo de desenvolvimento de consciência racial, alisava seus cabelos, assimilando ser este o padrão ideal a seguir, o que prejudicava o seu próprio processo de identificação e de identidade. Fatos como esse, de acordo com Carneiro (2011), fazem parte do *passing*, do negro “tornar-se” branco, situação que influencia no processo de identificação de identidade coletiva de seus pares (CARNEIRO, 2011).

Considerando a conceituação de não-lugar, de Augé (2012), as considerações de Kampff, Ramirez e Amorim (2019), as instituições de ensino superior podem ser um lugar para algumas pessoas e um não-lugar para outras. Considerando que, de acordo com Bonilha e Soligo (2015), nos não-lugares a exclusão atinge a subjetividade dos sujeitos; pode-se dizer que diante dos resultados analisados, que a inclusão propiciada pela Lei nº 12.711/12 é uma ferramenta que contribui efetivamente para a transformação paulatina do ambiente universitário<sup>38</sup>. No entanto, devem ser observados os episódios de preconceito (explícito ou não) ou discriminação racial (explícita ou não) experienciados pelos egressos na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, durante o período acadêmico. De acordo com os resultados, 89% dos participantes não foram vítimas dessas situações, não perceberam tê-lo sido ou optaram por não as relatar, enquanto 11% relatam tê-las experienciado.

Os egressos que experienciaram episódios discriminação racial na UNIFAL-MG relataram algumas situações marcantes:

Vou detalhar uma situação que foi específica comigo. Certa vez em sala de aula e com meu cabelão que tinha, um professor adentrou no assunto sobre raças e inferiu sobre mim que eu era branco e apenas usava o cabelo cacheado que era símbolo de uma raça. (*Alfredo*)

Professores e alunos sempre presentes com comentários maldosos. Um específico: professor defendeu a escravidão se apoiando no fato de que os custos de produção eram reduzidos. Acredita? (*Zeca*)

Fui ao xerox a noite com calça de moletom e camisa básica, o guarda achou que eu era algum meliante. (*Machado*)

---

<sup>38</sup> Em 2003, no Brasil pretos e pardos compunham 25,1% dos alunos de ensino superior (ROSEMBERG; MADSEN, 2011), em específica das instituições de ensino superior públicas, no ano de 2012 a ocupação de vagas por pretos e pardos atingiu apenas 15% do total disponível para cotistas com critério racial (IBGE, 2012), já entre os anos de 2016 e 2018, a ocupação de vagas no ensino superior público do país por pretos e pardos, entre 18 a 24 anos de idade, passou de 50,5% para 55,6%.

Discriminação, pois pelo tom da minha pele uma aluna também da graduação me recriminou achando que eu era pobre. Como lidei? Super bem! Porque minha filosofia de vida é 'sou como todo mundo'. **E se cheguei numa Federal foi por méritos não pela cota.** (*Elisa, grifo nosso*).

Pelas respostas dos participantes, percebe-se que as situações excludentes ocorreram de maneiras distintas, o que reforça a ideia de polivalência e de dinamismo do racismo.

No relato do entrevistado *Zeca*, embora o teor do comentário do professor tenha sido absolutamente repelível, sabe-se que após a abolição da escravatura a mão de obra negra era indesejável para o futuro do país, buscava-se o branqueamento da nação e o racismo foi determinante para a implementação do trabalho livre e do capitalismo.

No relato de *Elisa*, ao mencionar ter “lidado super bem”, com um episódio de preconceito racial, a entrevistada expressa a naturalização do racismo e o fortalece; de acordo com Almeida (2019) o racismo estrutural está conectado às práticas sociais, onde se fortalece e incentiva que os sujeitos a normalizem, de modo que não se abalem diante de atos de discriminação e preconceito racial.

Por fim, cumpre ressaltar que compreender o perfil sociodemográfico, acadêmico e profissional de egressos dos cursos de graduação ofertados pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial foi uma etapa fundamental para introduzir dados acerca das trajetórias dos egressos e, num segundo momento, os dados coletados permitirão à instituição de ensino adotar ações para assegurar a permanência dos discentes em seus cursos e alinhar as atividades acadêmicas aos desafios do mercado de trabalho e da sociedade.

## 7 ANÁLISES DE RESULTADOS E DISCUSSÃO – ENTREVISTAS

Considerando-se o referencial teórico e o panorama sociodemográfico, acadêmico e profissional de egressos obtido com a aplicação dos questionários, pretende-se, neste capítulo, analisar os relatos dos egressos sobre suas trajetórias.

Para se atingir as condições necessárias para a realização dessa tarefa apresenta-se um quadro expositivo com eixos temáticos e categorias de análise.

Tabela 7– Eixos temáticos e categorias de análise

EIXOS TEMÁTICOS		NÚMERO DE UNIDADE DE REGISTRO	
Trajetória universitária		240	
Identidade e Pertencimento		99	
Vivências pré-acadêmicas		46	
Mercado de trabalho		41	
Total		426	

Eixo temático	Categorias	Frequência	%
Vivências pré-acadêmicas	Dificuldades diversas	12	25,5
	Escolha da universidade	17	36,1
	Formação de Tecnólogo/Graduação anterior ao ingresso na UNIFAL-MG	2	4,2
	Formação técnica anterior ao ingresso na UNIFAL-MG	8	17,1
	Pré-vestibular	8	17,1
	Total	47	100

Eixo temático	Categorias	Frequência	%
Trajetória universitária	Experiências positivas	18	7,5
	Dificuldades	57	23,8
	Experiências negativas	18	7,5
	Graduação	59	24,6
	Raça e questões raciais	88	36,7
	Total	240	100

Eixo temático	Categorias	Frequência	%
Mercado de trabalho	Dificuldade de inserção	6	14,6
	Percepções	17	41,5
	Pretensão	18	43,9
	Total	41	100

Eixo temático	Categorias	Frequência	%
Identidade e Pertencimento	Autodeclaração	18	18,2
	Racismo	45	35,4
	Autorreconhecimento	14	14,1
	Discurso de mérito	2	2
	Não pertencimento	20	20,2
	Total	99	100

Fonte: Elaborado pela autora.

A tabela sintetiza a frequência de trechos de relatos em que os entrevistados abordaram determinados conteúdos em seus respectivos eixos temáticos. Ressalte-se que tais mensagens podem estar inter-relacionadas, fato que ocorre quando no mesmo registro reflexivo aparecem mensagens que estavam contidas em mais de um eixo temático.

## 7.1 CONDIÇÕES SOCIOECONÔMICAS DOS ENTREVISTADOS ANTES DA ENTRADA NO BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIA E ECONOMIA

O contexto histórico das relações raciais e da estrutura social brasileira, composta por grupos de indivíduos que foram excluídos historicamente por critérios sociorraciais, reflete na ocupação de espaços elitizados de difícil acesso pela população negra há muito tempo (CARNEIRO, 2011).

Observar as narrativas dos egressos, suas percepções, seus espaços e sobre o que não é dito, de onde emergem realidades invisibilizadas, naturalização e até mesmo ausência de compreensão sobre questões raciais são fundamentais para a compreensão de situações fruto do racismo estrutural reproduzido no tecido social brasileiro.

Ao observar as narrativas dos egressos quanto às questões socioeconômicas, antes do ingresso no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, é possível perceber que elas são similares no que tange às dificuldades enfrentadas, apresentando-se entre eles com maior frequência a limitação financeira e o enfrentamento de diversas mazelas sociais, refletida, muitas vezes, pela construção social excludente.

Abaixo, alguns trechos de relatos em que os egressos tratam de suas referências familiares:

[...] a gente viveu nesse bairro [periferia] até os meus 16 anos, numa casa sem laje, chovia, caía telha na gente. O negócio complicado e aí (sic) até que quando eu fiz 16 para 17, no final de 16 eu já queria fazer faculdade e decidi ir para Varginha né. Assim, eu não vou esmiuçar muito porque você já imagina, é de praxe isso aí né, é claro que se a comunidade tem violência, tem droga, tem pobreza, tem briga, tem essas coisas todas aí. Então eu tive contato com violência né, lembro de assassinato, essas coisas é muito chato e... mas, enfim, e vai indo é, umas coisas que vão acontecendo e aí a gente saiu desse bairro né. No final das contas, aí quando tava (sic) com 16 anos a gente foi morar numa casa de laje... ah, eu falo isso e é muito marcante aí, foi quando as coisas deram uma melhorada [...]. (Zeca)

[...] a minha vida inteira eu fui cercado por políticas públicas como qualquer jovem negro né, nos dias atuais é... A minha história marcada por um processo de exclusão e estigmatização, então quando eu era criança, eu tive que ficar na creche pros meus pais trabalharem, na adolescência eu participei de um programa chamado PET do governo federal, eu acho que não existe mais que é programa de erradicação do trabalho infantil que eu estudava, à tarde eu ficava no PET e tinha recreação,

reforço, eu ganhava uma bolsa, não sei precisar o valor, é, da época e a minha vida inteira estudei em escola pública, com 16 para 17 anos comecei a trabalhar né, devido à necessidade familiar, é, antes de terminar o ensino médio, é, eu acho que eu tava(sic) no finalzinho do primeiro ano pro segundo e... conclui o ensino médio, eu... Fui é, eu concluir ensino médio em 2008 [...] meu irmão teve envolvimento com drogas, meu irmão foi preso e... Ele sofreu acidente de moto por não possuir carteira então assim, meio que se envolveu nesse mundo vamos assim dizer, e os meus amigos, a maioria dos meus amigos hoje estão mortos, amigos de infância, é, muitos estão dos que sobraram né, na vida do crime, assim, poucos amigos negros que acho que só um que parece que está fazendo mestrado no Rio de Janeiro que eu tenho um contato superficial mas a gente ainda se fala [...] mais especificamente a partir de 2014 na UNIFAL-MG, que a minha identidade foi se fortalecendo, questão cultural, questão de conhecimento, questão de aprendizagem, questão de vivência, vamos assim dizer. (*Machado*)

A partir de entrevistado *Machado*, é possível perceber que os fatores que influenciam no afastamento das pessoas de determinados espaços amparam a ordem social excludente vigente há muito em nosso país (OLIVEIRA, 2015) e as ações afirmativas são fundamentais para mudar o cenário de desigualdades sociais. Embora se trate de uma perspectiva particular, *Machado* reforça a ideia de as ações afirmativas são instrumentos de assistência fundamental aos outrora excluídos em decorrência das desigualdades sociorraciais, corroborando a afirmação de Gomes (2001), no sentido de que as políticas públicas são instrumentos utilizados para combater manifestações de discriminação, seja esta motivada questão cultural ou estrutural, enraizada na sociedade.

A limitação financeira impediu o acesso de maior parte dos estudantes a cursos preparatórios para provas de vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dos vinte e dois entrevistados, extrai-se que apenas oito participaram de cursos preparatórios, sendo que a maioria desses apenas teve oportunidade em razão de bolsas ou descontos, outros ainda precisaram interromper tais estudos em decorrência da necessidade de permanecer no mercado de trabalho durante e logo após o ensino médio.

[...] eu tive meu primeiro emprego fora aos 14 anos, eu trabalhei em uma lanchonete dos 14 aos 16 anos, depois comecei como jovem aprendiz em uma distribuidora de medicamentos onde eu vivi um ano até os meus 17 e dos 17... metade dos 17 até os 18, eu fiquei uma fase sem trabalhar, eu trabalhava só nos finais de semana num restaurante como garçom, mas meio de semana não trabalhava, porque eu comecei fazer o cursinho, porque eu havia ganhado a bolsa, eu estudava de dia e tarde, à noite eu fazia esse cursinho, eu trabalhava final de semana. (*Milton*).

A limitação financeira dos egressos também foi predominante em vários casos para que escolhessem cursar a universidade pública, em outros, a localização, o incentivo de amigos e a aprovação por nota contribuíram para que os então estudantes escolhessem o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG, *campus* Varginha,

como formação acadêmica, fosse essa a primeira opção ou não, ou ainda, fosse ela a única opção, conforme relatos a seguir:

[...] o meu sonho sempre foi fazer psicologia [...] e, lá em casa ou a gente punha...pagava as contas punha a comida dentro de casa ou a gente paga a faculdade né, aí surgiu a UNIFAL-MG aí eu comecei a ver sobre a UNIFAL-MG e tal, pelo SISU e aí deu certo sabe e Graças a Deus, mas se não fosse isso eu não sei se eu teria feito uma graduação. (*Glória*)

[...] eu tinha em mente que eu precisava passar na UNIFAL-MG, porque como minha família não tinha dinheiro [...] eu tentaria o primeiro ano, se eu não conseguisse, eu tentaria de novo, porque escola privada para mim nunca foi uma opção [...]. (*Janielle*)

É assim foi um pouco de “eu tive oportunidade e fui”. Porque assim é eu já tinha tentado universidade outras vezes. [...] Não trabalhava, meus pais não tinham condições naquele momento. É em anos seguintes eu tentei vestibular de novo aí é eu consegui passar em outras universidades, até passei numa outra federal, mas naquele momento também não dava para eu mudar. (*Gilberto*)

Além disso, a questão econômica também é um fator que influencia na permanência dos alunos na graduação em razão da necessidade de permanecer no mercado de trabalho durante o curso, o que será explorado no próximo subtópico. Considera-se, portanto, que a limitação financeira aparece frequentemente tanto nas vivências pré-acadêmicas quanto acadêmicas, tolhendo oportunidades dos estudantes pretos e pardos.

## 7.2 EXPERIÊNCIAS DOS EGRESSOS NO MERCADO DE TRABALHO

No presente tópico foram exploradas questões referentes às experiências dos egressos no mercado de trabalho, considerando a formação anterior à graduação no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, as dificuldades para inserção, experiências com racismo, *passing* e ascensão financeira.

Da perspectiva profissional é importante considerar o fato de que dez egressos possuem algum tipo de formação anterior ao ingresso no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, muitos deles com cursos técnicos e alguns com tecnólogo ou graduação em outras áreas. Isso não garantiu a inserção no mercado dentro dessas formações, motivo pelo qual alguns entrevistados relataram que embora possuíssem qualificação técnica encontraram dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Observa-se:

Eu tava (sic) terminando o ensino médio, aí eu acabei entrando no curso técnico, é... Aí eu estava terminando um curso técnico de eletrônica, aí nesse meio tempo que eu terminei o curso técnico, eu comecei a procurar emprego que eu tinha... Era recém-

formado, então era complicado de achar emprego. Aí, então, eu fiquei procurando, procurando, acabei não achando, aí eu voltei para fazer um outro curso de informática, aí eu fiquei nisso até terminar, aí eu saí disso também, acabei terminando e fui é procurar emprego é de novo, mas eu não achei nada na área que eu tinha formado que era eletrônica e informática. Aí, então, foi o que precisava achei um emprego lá de auxiliar de produção e foi isso. *(Gilberto)*

Eu acho que antes, é, como eu disse eu não conseguia, eu já tinha uma certa formação, toda voltada pra área administrativa e eu não..., formação técnica, né? Mas eu não consegui me inseri (sic), então acabava trabalhando em outras coisas. *(Ronaldo)*

Além dos casos mencionados, chama a atenção o fato de que uma egressa cursou Turismo em outra Universidade Federal, na qual ingressou à época pela ampla concorrência, no entanto, ela também não conseguiu emprego, e viu no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho.

É... Antes a dificuldade foi igual te falei que o turismo... mas eu acho também que não era só por causa do curso não [...]. No caso da UNIFAL-MG que foi o quando virou uma chavinha e tal, tive as dificuldades de conseguir entrar né? De ter emprego, tive vários problemas com emprego por causa do meu cabelo, da minha cor que é essas histórias que eu contei para você [de racismo]. E custei para arrumar um estágio do nível que eu gostasse, que eu quisesse né, então foi... foi difícil, mas é nesse caso especificamente eu acho que para além dessas desses depoimentos que... que já tinha de exemplo, que podem ser um sinal de que eu teria mais dificuldades do que a maioria... *(Elza)*

Num primeiro momento, a entrevistada atribuiu as dificuldades para ingressar no mercado de trabalho à formação em Turismo, pelas limitações do próprio ramo, porém em seguida, passou a refletir sobre os episódios de preconceito racial vivenciados no âmbito profissional, tendo-os como fatores determinantes para a não contratação em razão da reprodução do racismo. Este fato mostra que o racismo estrutural impacta diretamente na contratação da mão de obra negra. Os dados do Censo do IBGE apenas reproduzem essa realidade, isso porque, no levantamento do ano de 2018 apurou-se que os negros possuem as maiores taxas de força de trabalho (54,9%), compõe-se de 2/3 dos desocupados (64,2%), e de mão de obra subutilizada (66,1%) (IBGE, 2019).

Como pode-se perceber a necessidade de se inserir e se manter no mercado de trabalho não foi diferente antes ou durante o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia.

Após a conclusão do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia alguns egressos ainda enfrentam dificuldades para inserção no mercado de trabalho, conforme relatos a seguir:

Formei né, como eu tinha dito anteriormente e fui trabalhar no supermercado que já tinha experiência, mas na questão administrativa né, mas foi fácil a inserção porque o dono do mercado me conhecia né, não é algo que eu precisei de fazer um processo seletivo digamos assim, mas eu... eu vejo uma dificuldade pra mim assim de entrar, de se inserir no mercado de trabalho. Antes de entrar na universidade eu... sempre, sempre que eu enviava currículo na entrevista eu passava, depois eu nunca consegui passar, mas não sei por que, mas eu acho que é algo que não é pra mim sabe, o mercado de trabalho, é, mas a pesquisa, mas a área acadêmica. (*Nilo*)

Após eu tenho encontrado dificuldade, Graças a Deus eu consegui ingressar no mestrado, então eu imaginava que seria tudo muito mais fácil por eu ter uma formação na universidade federal, mas eu não...não consegui ainda, é... por mais que eu esteja fazendo mestrado eu ainda estou tentando me inserir no mercado de trabalho. (*Machado*)

O entrevistado *Nilo*, de certa forma atribui a dificuldade para inserção no mercado de trabalho à continuidade acadêmica e à opção pela academia. No entanto, de modo geral, as dificuldades para inserção no mercado de trabalho podem ter se agravado em decorrência do momento pandêmico que abrange todo o período de desenvolvimento do presente estudo.

Além disso, os episódios discriminação racial no ambiente de trabalho são uma realidade que precisa ser enfrentada, pois são frequentes e estão relacionados aos traços fenotípicos das pessoas negras, principalmente aos cabelos e a cor da pele. Tal questão é abordada nos relatos a seguir:

Um cara que queria que distribuísse panfleto na entrada do shopping, logo que o shopping aqui em Varginha foi estrear, e ele... [...] “Não, é porque as duas estão mais dentro do meu perfil, sabe?”. Então ter a audácia de falar pra distribuir panfleto, que perfil é esse, né, ao final das contas? Esse eu tenho print, eu queria entrar com processo por injúria, enfim, mas aí fiquei com preguiça, eu não fiz nada não, não vale a pena sabe, mas é mais um exemplo do que acontece, tipo assim, e mais uma vez de emprego de emprego, a grande maioria é de emprego os exemplos. (*Elza*)

[...] quando eu terminei o estágio do mestrado eu queria trabalhar muito numa empresa [...] fui muito arrumada na entrevista, muito, muito, muito assim [...] cabelos extremamente esticados, com cacho assim nas ponta muito maquiado numa maquiagem ok aceitável, mas eu sentia da base, e com uma roupa assim extremamente chique, roupa assim que eu usava para sair, e assim eu competi com outras pessoas, foi a única empresa que eu quis trabalhar e que eu consegui emprego, passei por 2 entrevistas me trataram super bem, mais depois que eu não fui mais arrumada que eu não usei mais roupas chiques, e que eu não ... o cabelo não ficou tão liso, né que eu tenho aqui a raiz tá ali, né é eu vi que começou a surgir uns certos né ali distanciamentos, é e eu vi o nível das pessoas que trabalhavam na área eram pessoas assim, muito bonita, muito, mais muito [...] eu acho que a gente sempre tem que enquadrar com, com trabalho mas isso que eu acredito que eles não vão me demitir por conta disso, mas já me transferiram para uma área que as pessoas já são mais parecidas comigo. (*Rosa*)

As manifestações que emergiram desses relatos são definidas por Nogueira (2007) como preconceito de marca, e por Almeida (2019) como preconceito de cor. A entrevistada

*Rosa* ao colocar-se como “mais feia” expressa a crueldade do racismo estrutural incorporado no cotidiano do negro. Os negros, muitas vezes, passam a expressar aspectos valorativos no sentido de que a beleza de traços brancóides são superiores aos da negritude. Para além disso, percebe-se a desvalorização identidade negra e dos traços negróides em sua fala, dada a evidente supervalorização de características físicas comuns em pessoas brancas no seguinte trecho: “o nível das pessoas que trabalhavam na área eram pessoas assim, muito bonita, muito, mais muito ... é muito, assim a que estava no meu lugar era... tinha o olho verde era nossa senhora”. Nesse caso, o distanciamento da própria identidade étnica afeta toda a coletividade negra tendo em vista fortalecer a assimilação cultural do segmento étnico dominante, enfraquece a solidariedade entre negros indisfarçáveis por reproduzir, entre si, o preconceito racial e o racismo; nesses casos, as manifestações discriminatórias podem ser consequência do racismo individualista, que de acordo com Almeida (2019) está atrelado à natureza psicológica, sem qualquer relação política. Além disso, o fato de a entrevistada ter sido transferida para um setor de menos destaque, onde os colegas de trabalho possuem mais aspectos físicos parecidos com os seus, mostra a busca por um “perfil padrão” de funcionários para cada setor da empresa em questão, em que indivíduos com traços brancóides ficam alocados em setores de maior evidência e os não brancos aos setores de menor *status*.

No mercado de trabalho, percebe-se em alguns relatos que, ao lidar com pessoas negras, colegas de trabalho brancos reforçam a existência de uma zona intermediária, em que pardos, ao adquirirem atributos que influem no seu *status* como ascensão financeira ou profissional, passam a ser incorporados no grupo branco, fazendo um *passing* (CARNEIRO, 2011).

Já teve alguns episódios engraçados, até nunca, nunca entendi o porquê, mas como se algumas pessoas não me enxergassem ... não sei porque como uma pessoa negra quando fazem alguns comentários, não sei, diferente... nada comigo, mas, às vezes a pessoa tá comentando alguma coisa de uma outra pessoa e fala “mas é normal,” e a pessoa fala “não, é porque você é diferente”, eu – “não, tipo eu não sou diferente, se eu também sou negra, eu não sou diferente entendeu”. Então, assim, nunca foi nada diretamente nenhum problema, mas aconteceu isso em alguns meios profissionais, até na família. (*Sueli*)

Onde eu trabalhava na época, eu lembro de uma menina fazer um comentário assim: Ah, porque este batom... não sei de que cor, combina com a (*Alice*) que é branquinha. Eu ficava assim: Eu branca? Eu ficava assim – eu não conseguia enxergar. Aí, depois na faculdade, tinha as pessoas que comentavam, - Ah não... este tipo de roupa, cor, não sei o que lá, combina com pele mais clara, essa outra cor não sei com que... Aí eu ficava assim... E ficavam falando de mim... E eu ficava assim: eu não sou tão branca assim não. (*Alice*)

No Brasil, com a miscigenação, a presença de traços caucasoides permite o negro “tornar-se” branco ainda que se reconheça sua ascendência negra e parentesco com indivíduos que possuem traços negóides, diferente de outros lugares onde a ancestralidade predomina e a negritude é definida exclusivamente pela hipodescendência, como ocorre nos Estados Unidos.

No mercado de trabalho, também chama a atenção a representatividade de pessoas negras, principalmente quando se trata de cargos de alto escalão, por ser reflexo de uma quebra de padrões que possuem fundamento no liberalismo econômico e na “boa imagem” da branquitude (SKIDMORE, 1976). Tal questão é abordada nos relatos a seguir:

Normalmente, eu encontro muito mais pessoas que se identificam comigo na hora que eu vou no chão de fábrica e não na vaga de analista não no gerenciamento, né. É bem mais difícil achar... e aqui no Brasil, então tipo assim é visível ou é pela falta de instrução. A grande maioria dos negros vão ser os funcionários terceirizados de limpeza, ou os da limpeza, os da produção, que são mais operacionais e, eu tenho certeza que não é falta de capacidade, comprometimento, nem nada disso é falta de oportunidade. E aí tipo assim hoje eu posso dizer que o alcancei assim pelo menos a capacidade de tentar né? De poder mostrar, que era o mínimo, digamos assim... sabe. Eu tô tendo a capacidade de poder trabalhar e mostrar que eu sou completamente capaz, então já... já é um ponto super positivo, e que a graduação me proporcionou assim... A UNIFAL-MG e tal... (*Elza*)

Aonde eu trabalho não contratam negros, muito difícil, contrata na área mais manual né, para trabalhar na indústria, no escritório não existe negros direito, são um pouquíssimo na principalmente na gestão não existe... (*Rosa*)

Dos relatos das entrevistadas *Elza* e *Rosa* extrai-se uma importante reflexão quanto ao “lugar do negro”, ao mencionar que tais pessoas ocupam em regra o lugar de servir, no “chão de fábrica” e na “área manual”, atividades de baixa complexidade. Os entrevistados reforçam a existência de um lugar historicamente e socialmente construído para negros, pré-definido pelas estruturas sociais. Essa predefinição está diretamente relacionada à estruturação do capitalismo no período pós-abolicionista, época em que mesmo havendo a necessidade da contratação de mão de obra, negros e índios eram preteridos no mercado de trabalho por não serem considerados “habilidosos e de confiança” como os imigrantes europeus (SKIDMORE, 1976). A não absorção do negro como mão de obra assalariada definiu quem seria o ocupante ideal dos postos de trabalho para a época e moldou todo o mercado de trabalho para os séculos seguintes (ORTEGAL, 2016; SCHWARCZ, 1993).

Em contrapartida, tem-se que a política de cotas da Lei n° 12.711/12, ao lado de outras ações afirmativas, possibilita a ampliação de acesso às mais elevadas esferas educacionais. A longo prazo essas tendem a ampliar o acesso aos cargos de alto escalão por aqueles outrora excluídos socialmente, cargos esses que até então eram ocupados majoritariamente por

peças brancas. Há que se considerar, por fim, que as percepções das entrevistadas *Elza* e *Rosa* podem ter se desenvolvido durante ou após a trajetória universitária, dada sua influência no processo identitário dos alunos, em suas respectivas percepções crítico-sociais. Esse fato poderia não ter ocorrido caso não tivessem a oportunidade de acessar os bancos universitários, onde tiveram maior contato com o tema relações raciais. As percepções dos participantes continuam no mesmo sentido, conforme relatos que seguem:

No lugar que eu trabalho [como auditora] também, agora que que tá tendo uma maior diversidade, né na empresa, mas antigamente era tipo um cargo que pessoas ricas ocupavam, não tinha tanto acesso, né, por ser o mundo dos negócios o mundo corporativo tem muita essa questão da aparência, do preconceito. Então agora que tá mudando. Mas eu sempre reparo nas empresas que eu vou que eu atuo atendendo clientes, né, então nos cargos de chefia das empresas que eu vou eu sempre tô (sic) reparando e refletindo sobre isso. (*Janielle*)

Hoje por exemplo, na minha sala de trabalho eu sou a única pessoa negra [no cargo de analista] [...] tô ali porque eu conquistei aquele espaço. [...] é o mundo que a gente vive hoje é isso, é meritocracia tendeu (sic), sinto muito falar isso, mas se não partir da gente querer tá onde a gente quer a gente vai ficar parado no mesmo lugar infelizmente, a gente não tem a condição social de um país desenvolvido que vai te dá mais condições mais fáceis de, de vida, de carreira igual tem em outros países não, aqui quem é rico vai continuar mais rico e quem é pobre vai continuar mais pobre se não, se não se estabelecer né, se não conseguir ocupar seu espaço, se não procurar seu espaço, infelizmente esse é o país que a gente vive hoje. (*Otello*)

O entrevistado *Otello* também reflete sobre a ocupação de espaços elitizados no mercado de trabalho e, apesar de ser o único negro trabalhando em determinado setor, no cargo de analista, compreende que aquele espaço é dele, foi conquistado por ele. Nesse mesmo contexto, é preciso considerar ainda que ao chegar em determinados cargos e funções as pessoas negras passam a ser tidas como um exemplo, um ícone de superação. Tal questão foi reproduzida nos relatos a seguir:

Na Philips, que é daqui de Varginha, também e foi um processo super legal, porque é uma empresa grande que não tava ligando para isso, entendeu? Eu já usava meu cabelo do jeito que eu uso hoje e lá, na verdade, o movimento é o contrário, né? Que é assim, igual eles não faziam... Hoje existe uma pressão forte, né das políticas afirmativas de diversidade nas empresas, então, hoje, como eu tô lá, agora que eles querem vim me pegar como exemplo, quer é que eu participo de... é. Porque eu acho que quando você se insere mesmo que o pessoal percebe a necessidade né, eu acho que igual eu falei, não foi fácil porque também eu fui fazer uma entrevista, né? Daí eu lembro da entrevista, eu e a maioria da galera era da UNIFAL-MG, para uma vaga que precisava falar inglês, que precisava fazer isso, fazer aquilo, a grande maioria... só tinha duas pessoas que falavam inglês, que era eu, mais outra menina. E ainda assim, eu não passei para vaga que eles tinham... que eu me candidatei, eles me colocaram em outra vaga, mas aí eu já tava é... eu tinha outras duas línguas, não sei o quê e já tinha, já tinha feito um monte de curso... Então, tipo é o que eu te falei, eu percebo essa dificuldade, porque às vezes... eu tive que me reafirmar ali, me especializar muito antes de conseguir um básico... (*Elza*)

É uma empresa que dá muita oportunidade é de crescimento, tanto profissional, de conhecimento em tudo, como pessoa é eles impulsionam muito essa questão de igualdade(sic), de gênero, social é prezam muito essa questão de cultura, de contra o preconceito, de contra homofobia, qualquer tipo de preconceito. Então lá dentro também, esse tipo de coisa assim a tolerância é zero, e assim isso me deixa muito feliz, me deixa muito tranquilo, porque eu não preciso preocupar com alguém vai robar (sic) meu espaço. [...] não tenho esse medo de perder o que eu conquisei [...]. E, lá é assim sabe, a gente aprende muito, a gente sobe muito rápido, olha pra você ver, tenho 4 anos de companhia, eu já passei por três, por três cargos é não queria te contar mais eu já tô quase indo pro quarto. (*Otello*)

A agenda política antirracista permeia tanto o setor público quanto o privado, a Lei nº12.990/14, previu a reserva de 20% de vagas em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos na administração pública federal e outros órgãos para candidatos que se autodeclarassem negros (BRASIL, 2014); na esfera privada, a adoção de medidas que visem a promoção da igualdade no mercado de trabalho, enfrentamento ao racismo e promoção da igualdade racial, são estimuladas pelo Ministério Público do Trabalho. De acordo com Carneiro (2011), os contratantes passaram a cumprir seu papel social e contribuir para a melhoria do quadro de desigualdades fundadas em raça ou gênero no mercado de trabalho. No entanto, as empresas muitas vezes utilizam a imagem dessas pessoas e discursos inclusivos para demonstrar preocupação com as relações raciais no ambiente de trabalho e passarem a imagem de empresas inclusivas, não que não sejam, porém utilizam de fatos isolados para imprimir a imagem de que a diversidade é uma regra naquele ambiente de trabalho destoando dos dados estatísticos do IBGE (2019).

De qualquer modo, o fato de possuir uma formação de nível superior e a inserção no mercado de trabalho demonstra, em alguns casos, a alavancagem em algumas áreas na vida dos egressos, como pode ser percebido nos seguintes relatos:

[...] eu acho que esse diploma também é muito isso pra mim, tem muito mais essa representação de mostrar pros meus filhos que eu consegui fazer um curso público, de qualidade né? Que isso me deu um retorno profissional enorme, que a qualidade de vida que eles tem hoje aqui dentro da minha casa é graças a isso. Então tipo assim, é esse o valor que eu dou pra esse diploma hoje, pra ele serviu de exemplo dentro da minha casa, indiferente da idade, indiferente da condição. Porque eu moro em bairro de periferia e tipo assim sou muito feliz hoje com esse diploma e pelo que eu tenho hoje, que ele me proporcionou isso tudo. (*Otello*)

É então, eu percebi que assim, da minha família que tem um trabalho de carteira assinada remunerado eu sou a que ganha mais assim né, e isso foi proporcionado pela universidade. É... meus pais nunca conseguiram ganhar o que eu ganho, meu pai era pedreiro, então ele trabalhava, pedreiro ganha relativamente bem, mas para sustentar uma família não é tanto assim e eu senti mais essa questão financeira quando eu fui para São Paulo né, porque em São Paulo o estilo de vida e o valor também é bem mais alto para poder sobreviver lá e isso eu consegui graças ao meu

emprego que eu tenho graças a graduação né, então foi tipo uma evolução, mas a questão financeira da minha família aqui ainda não mudou muito assim, hoje em dia a gente tem um conforto maior, minha mãe tem um conforto, meu pai é falecido, minha mãe tem um conforto maior hoje em dia por conta da pensão e ela trabalha também, mas continua mais ou menos a mesma coisa, mas a minha situação financeira particular mudou bastante. (*Janielle*)

Casos como os relatados pelos entrevistados *Otello* e *Janielle*, embora exitosos, não podem ser tidos como regra, tratam-se de perspectivas e experiências particulares de indivíduos com no máximo seis anos de formação no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia. Embora deem indícios de mudanças estruturais, eventual ascensão financeira e impacto da presença de egressos cotistas no mercado de trabalho poderão ser seguramente analisados com o passar do tempo, com mais alguns anos após a formação acadêmica.

Por fim, cumpre ressaltar que emergiram dos relatos, com certa frequência, a pretensão dos participantes quanto à ascensão na carreira e a aprovação em concurso público, mesmo para aqueles que já estão inseridos do mercado de trabalho. Para os que ainda não estão inseridos a pretensão é o ingresso no mercado. Os objetivos em questão não necessariamente estão relacionados à ocupação de cargos de poder pelos egressos, no entanto, caso atinjam tais patamares profissionais, automaticamente estarão diversificando esses espaços e contribuindo para representatividade de pessoas negras em tais ambientes, rompendo com o ciclo de exclusão nesses espaços.

### 7.3 A TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA DOS ENTREVISTADOS E ELEMENTOS DE LUGARIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE

No presente tópico foram exploradas questões referentes à trajetória universitária dos egressos, considerando as experiências positivas, dificuldades, episódios de discriminação racial, a vivência de um processo identitário, e foi discutida a lugarização da universidade.

#### 7.3.1 A universidade como um lugar antropológico em construção

Desde que as relações raciais passaram a fazer parte da agenda governamental em meados dos anos 2000, as universidades vêm desempenhando um papel fundamental para a construção de uma sociedade democrática. Como será apresentado, as ações afirmativas implementadas pela Lei nº 12.711/12, com o objetivo de reduzir ou minimizar as desigualdades sociorraciais vêm gerando mudanças dentro e fora da universidade.

Os relatos a seguir abordam as experiências dos egressos cotistas com critério racial durante o curso. Em destaque, parte destes relataram como sendo experiências positivas as amizades e o desenvolvimento de habilidades durante a trajetória universitária.

[...] tem bastante gente de mesmo nicho social. Foi o que ajudou bastante também, e facilitou, né? O, a interação, a adaptação e talvez isso seja também um ponto relevante pra trajetória. [As experiências] Foram muito boas como eu disse, eu acho que é a UNIFAL-MG *campus* de Varginha, tem muitas pessoas que eram, com trajetórias, vidas muito parecidas com a minha, não todas, mas relativamente tinha um grupo grande. (Ronaldo)

Santos e Santos (2012) consideram que “a escola é um espaço psicossocial comprometido com as ideologias predominantes”, onde as subjetividades constituem e reforçam as relações humanas que moldam os sujeitos, o que conseqüentemente reflete na estrutura social. Augé (2012) define que para a construção de um lugar antropológico é necessário que ele seja histórico, identitário e relacional, questões que são essenciais para estruturar a sociedade. Considerando tais reflexões, é possível que o fato de encontrar pessoas com quem os egressos se identificam no espaço universitário, de certo modo, contribui para a lugarização da universidade na dimensão relacional. Isso porque, o contato dos egressos com pessoas de realidades próximas tem uma dimensão socializadora relevante. De acordo com Santos e Santos (2012) a afiliação social ocorre a partir das dinâmicas relacionais que, por sua vez, fazem parte da composição do lugar antropológico. Caso os estudantes não tivessem nenhuma referência social que refletisse suas origens no ambiente universitário, o “encontro” com uma universidade totalmente elitizada influenciaria na formação do lugar antropológico. A ausência de referências, de afiliação em sua dimensão social de acordo com Santos e Santos (2012) está diretamente relacionada à permanência do aluno na universidade, pois os processos de reconhecimento e identidade são elementos facilitadores para o estabelecimento de laços. Outro relato segue no mesmo sentido:

Eu fiz bastante amizade na UNIFAL-MG com... com o pessoal dos serviços gerais, era bem, bem, bem gostoso tipo é ia para biblioteca estudar dava ali duas, duas e meia parava para tomar um café. [...] E aí eu ia conversar com... com... com o jardineiro [...] tinha o cowboy, tinha uns guardas também é bem, bem legal. Tinha até os cachorrinhos da UNIFAL-MG também. Os cachorrinhos seguia (sic) os guarda lá, a gente brincava demais com os cachorrinho eu gostava, gostava dessa parte assim. (João)

Em atenção ao relato do entrevistado *João* a expressão “Eu fiz bastante amizade na UNIFAL-MG com... com o pessoal dos serviços gerais” demonstra que a proximidade do aluno com os trabalhadores da Universidade reforça a ideia de que há identificação dessas

peças como pertencentes à mesma realidade social. O mesmo nicho de convivência dos alunos com os servidores, como apresentado na Tabela 2 do item 6.3, em que consta a ocupação dos pais dos egressos que se aproxima em vários casos dessas atividades profissionais, especificamente no caso de *João*, dado que seu pai trabalha como pedreiro. Ao que tudo indica, as dinâmicas relacionais, em particular, as relações sociais existentes entre alunos e funcionários terceirizados da UNIFAL-MG tornam o ambiente mais inclusivo e demonstram um movimento de aproximação e filiação espontâneas que ocorre também entre alunos que possuem perfis socioeconômicos semelhantes.

A composição de indivíduos de diferentes etnias e classes e a convivência inter-racial dos grupos não necessariamente expressa harmonia. Isso porque, permeiam as ações afirmativas processos de inclusão e de exclusão a partir de algumas tensões. De acordo com Doebber (2011), para o acesso à universidade consideram-se as diferenças sociorraciais, porém, após o ingresso são necessários esforços para diluir essas diferenças e possibilitar a permanência. Como pode-se perceber essas tensões emergem das falas dos estudantes, a identificação sociorracial é um fator importante nas relações interpessoais, conforme os seguintes trechos:

[...] na faculdade já tinha mais gente como eu, sabe? Assim, entre aspas, e aí que eu fui me reconhecendo mesmo, falei meu “Deus eu não preciso me encaixar no mundo de ninguém, tem um mundo só meu, sabe?” Tem mais gente como eu, e aí na escola cê (sic) não vê falar sobre isso... o que é sabe? Não sei se as coisas mudaram hoje, espero que sim, mas a gente não fala sobre isso [relações inter-raciais], sabe? (*Glória*)

[...] com relação as minhas duas amigas a (Pessoa 1) e (Pessoa 2), era uma questão de identificação, só que não a UNIFAL-MG, mas toda a universidade é um, um lugar, um ambiente plural vamos assim dizer né, tinham pessoas de várias realidades, é..., lá eu conheci pessoas que moravam em São Paulo extremamente ricas e por conta disso, por mais que... eu não vou falar que convivia, que eu tinha contato por conta né, do dia a dia na universidade, mas eu não conseguia me identificar, eu via que era uma realidade distante da minha, então eu meio que criava um bloqueio, tratava bem com educação, convivia, é..., mas contato, contato, amizade eu evitava. [...] e essas duas amigas principalmente a (Pessoa 1) e (Pessoa 2) que eu sou mais próximo até hoje são negras, e..., então assim, nós meio que fomos nos identificando né tanto visualmente falando, estereótipo acho que fala né, a palavra certa, quanto...é... de história de vida, de linguagem, condição financeira, então assim, nós três éramos inseparáveis. (*Machado*)

Do relato de *Glória*, especificamente no trecho “eu não preciso me encaixar no mundo de ninguém, tem um mundo só meu”, a entrevistada reflete sobre a busca por se encaixar no padrão étnico branco seguido de uma tomada de consciência. Essa situação está diretamente relacionada à assimilação cultural, que diz respeito às mudanças na personalidade das pessoas

envolvidas no processo de aculturação, que, no caso, permeou a busca por assimilação do padrão étnico dominante e seguiu com a rejeição desses padrões em razão da aceitação da identidade, parte de um processo identitário experienciado.

Em atenção ao relato de *Machado*, percebe-se um processo histórico, identitário e relacional entre alunos com perfis socioeconômicos e raciais semelhantes. Os laços sociais com os colegas são influenciados pelos perfis socioeconômico, cultural e racial próximos. Esses indivíduos muitas vezes compartilham os mesmos desafios vivenciados na trajetória no ensino superior, essas relações tornam-se uma rede de apoio e de identidade que se fortalecem com o tempo, inclusive extraclasse e após o término do curso, como no caso. É interessante observar que para se referir às pessoas com quem ele não se identifica, o entrevistado utiliza padrões econômicos, já com os que se identifica, menciona padrões raciais. De acordo com Marques (2019), essas relações fazem parte da filiação social do egresso na universidade, e, também fazem parte da construção do lugar identitário de Augé (2012). Mesmo se tratando de uma análise local, as instituições de ensino superior podem, em determinados momentos, ser um lugar identitário para algumas pessoas e um não-lugar para outras; na percepção dos egressos isso ainda ocorre na UNIFAL-MG, *campus* Varginha. Tal questão é abordada nos relatos a seguir:

[...] [A ocorrência episódio de discriminação racial], de professor até defender a escravidão para justificar redução de custo, teve isso... Mas isso não é uma ideia da UNIFAL-MG são alguns né, mas é bem reduzido sabe, mas teve... tem alguns casos mas é um ambiente muito acolhedor. (*Zéca*)

Uma [vez] que eu fui pegar xerox, é..., à noite e eu fui com uma camisa básica da Hering e uma calça de moletom e o vigia começou a me seguir, que ele... pela... pela minha roupa ele achou que eu ia roubar aí eu peguei falei com ele não sou aluno do turno da manhã, tô (sic) pegando xerox do professor tal, aí ele ficou meio sem graça. (*Machado*)

Na percepção do entrevistado *Zéca*, a postura de um dos professores da universidade opõe-se à característica antirracista atribuída por parte dos egressos à UNIFAL-MG, *campus* Varginha, e mostra que embora as relações raciais via de regra sejam tratadas de modo a descolonizar o pensamento na instituição, há quem reforce e tente justificar o lugar do negro no período escravagista e a relação entre dominantes e dominados.

Do relato de *Machado* extrai-se que sua presença no ambiente universitário foi interpretada como suspeita por um dos funcionários. O estudante atribui a situação às vestimentas simples que trajava na ocasião, no entanto, considerando que o racismo e a discriminação racial no Brasil via de regra estão relacionados à cor da pele e os traços

fenotípicos do sujeito e, considerando que o participante se autodeclara preto, a cor da pele pode ter sido um dos motivos da perseguição do aluno dentro da universidade.

O apagamento dos negros dos ambientes explica a dinâmica do racismo brasileiro; de acordo com Barros (2020) removeu-se do negro o direito de pertença a um espaço. De um lado, eles foram levados a estar compulsoriamente em periferias, cortiços e alagados. De outro, eles foram impedidos de estar na universidade, convertida em não-lugar para eles, pois lá predominava a elite branca.

As experiências relatadas por esses alunos mostram a existência de uma tensão nesse ambiente, fruto do racismo estrutural, contrapondo a ideia de que a universidade deve ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento e afirmação da identidade, onde fatores históricos e identitários não devem ser repelidos.

Outras questões provocam reflexões sobre as práticas da Universidade e os efeitos delas na inclusão dos estudantes cotistas autodeclarados negros. De forma inquietante, algumas indagações surgem: em que medida as ações afirmativas contribuíram para tornar a universidade um lugar antropológico? Ocupar o espaço universitário faz dele o que Augé (2012) denomina de lugar antropológico? O espaço universitário já pode ser considerado identitário, histórico e relacional pelo fato de nele conviverem pessoas de diferentes realidades sociorraciais?

É evidente que durante o processo de integração ao ambiente acadêmico, os contrastes sociais, econômicos e raciais com os demais membros da universidade podem reforçar a sensação de não pertencimento dos alunos nesse espaço. Compor um ambiente com pessoas de contextos sociorraciais distintos não é suficiente para que o ambiente que frequentam, seja, de fato, histórico, identitário e relacional, um lugar antropológico. As dificuldades enfrentadas pelos alunos para a permanência no ambiente universitário também são fatores que repercutem na lugarização da universidade.

### **7.3.2 Dificuldades enfrentadas para permanência na graduação**

Nas entrevistas, a frequente menção acerca da falta de uma educação de base de qualidade revela as dificuldades para o acompanhamento das disciplinas, realização de pesquisas, participação de projetos e demais atividades que fazem parte do currículo do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, conforme relatos a seguir:

Depois que eu entrei na UNIFAL-MG eu percebi que tipo assim, o que eu tive de base de ensino não me agregou tanto pra entrar, principalmente matemática e era o que eu mais via nos meus colegas também que tinham muita dificuldade com cálculo sabe no ... no BI, então assim foi um pouco pesado, a parte do cálculo foi de deixar a cabeça branca, mas assim, e aí eu vi a importância das cotas sabe foi a partir daí que, aí eu comecei a me aprofundar mais no assunto que tinham matérias específicas que tratavam de relações raciais e foi que me abriu assim muito a mente eu falei meu Deus, eu tava (sic) bitolada esse tempo todo [com o sistema de cotas] sabe e assim foi muito bom, mas é isso sabe. *(Glória)*

O professor, já partia de um ponto que teoricamente você já deveria saber o que vinha até ali e só que não... você não tinha aquela base até ali e era nítida a diferença quando você tratava com pessoas que já tinha ali um histórico de uma escola particular, alguma coisa do tipo, “não, eu já vi isso aqui realmente na escola particular”, e eu não, nunca vi na minha vida. *(Sueli)*

Eu acho que cê (sic) já deve ter visto, cê (sic) já deve conhecer a história do cálculo como que é, e isso realmente é uma questão, porque eu fiz três, se eu não me engano três vezes cálculo um e duas vezes cálculo dois, que era obrigatório, e isso acaba atrasando e tomando tempo de outras coisas, né? Isso é um ponto, eu acho que o outro ponto é a questão financeira que acaba dificultando de certa maneira, e o outro ponto talvez a principal eu acho que é, é, a defasagem que a gente vem do ensino médio, né? Não no ensino médio em si, eu acho que é uma questão social no geral. *(Ronaldo)*

Nesse contexto, cumpre ressaltar que várias pesquisas foram realizadas ao longo dos anos constatando que o acesso e permanência no ensino superior estão atrelados ao perfil racial e econômico do aluno, sendo que a estigmatização o acompanha durante toda a trajetória escolar (HASENBALG, 1979). Análises realizadas por Pavini (2019), Data Folha (2020), Cintra e Weller (2021), Fernandes (2021) indicam a existência de um abismo racial entre estudantes de escolas públicas e privadas, em várias regiões do país; vários colégios que atendem elite econômica chegam a ter apenas crianças/adolescentes declaradas brancas em todas as suas salas de aula enquanto negros são maioria em escolas públicas, localizadas em bairros periféricos, com estrutura precária.

Além das dificuldades para acompanhar o conteúdo, a ausência do hábito de uma rotina de estudos extraclasse é um fator que reforça a diferença entre a dinâmica e exigência do ensino superior em relação ao ensino médio público.<sup>39</sup> As múltiplas repetências são desestimulantes e fazem, em muitos casos, com que o tempo para a conclusão do curso seja estendido, isso porque os alunos não conseguem se adequar à grade do curso, precisam fazer disciplinas em turnos e turmas diferentes, além de ter que conciliar toda essa situação com o

---

<sup>39</sup> Vários estudos indicam a existência de um abismo racial entre estudantes de escolas públicas e privadas, em várias regiões do país, o que permite afirmar que a maior parte

trabalho. Além desses, outro elemento importante que aparece em alguns relatos é a precariedade do ensino das escolas públicas em que esses alunos cursaram o ensino médio.

De modo geral, os relatos anteriormente citados indicam um descompasso entre a exigência universitária e o nível e conhecimento dos alunos recém-saídos do ensino médio público. A universidade, na percepção dos egressos parece estar a espera de alunos com um perfil elitizado, correspondente ao daqueles que majoritariamente frequentavam as universidades antes dos sistemas de cotas, isto é, alunos que, de modo geral, cursavam ensino médio em escolas particulares e que possuíam condições de se dedicar integralmente aos estudos, além de não possuir limitação temporal e econômica; ou seja, os estudantes cotistas muitas vezes não conseguem, no momento de inserção e adaptação, corresponder à exigência de um capital cultural e intelectual elitista erudito, ou dedicar-se exclusivamente para obtê-lo (ASSIS, 2019).

Todas essas questões foram levantadas nos estudos de Doebber (2020), que aponta que as expectativas e a realidade enfrentadas pelos alunos em termos de dificuldade com o conteúdo das disciplinas universitárias estão relacionadas ao projeto das universidades que, criadas no século XX, já previam que seus frequentadores faziam parte da erudita elite econômica da época, modelo que vigora há muito. Cumpre ressaltar que embora o projeto de universidade tenha sido repensado nos últimos anos e esse ambiente tenha sido modificado pela maior inserção de alunos oriundos de escolas públicas em razão dos sistemas de cotas, entre eles o da Lei nº 12.711/12, a realidade ainda reflete em parte uma ordem social e política estabelecida, que possui caráter elitista e conservador e que sustenta o racismo estrutural.

De modo geral, emerge dos relatos uma demanda educacional que expressa a necessidade de implementar um projeto pedagógico específico para cotistas, que contemple suas carências e promova o nivelamento dos ingressantes. Essa situação corrobora os resultados dos estudos realizados por Doebber (2011), Beraldo e Magrone (2013), Neves (2013), Monsma, Souza e Silva (2013), Silveira, Silveira e Messias (2013), Tragtenberg *et al.* (2013), Venturini (2017) e Lopes, Silva e Ferreira (2020).

Além do fato de que o capital intelectual produzido na escola pública possui várias limitações que não são objeto da presente pesquisa, extrai-se de vários relatos que a conciliação do trabalho com os estudos foi uma dificuldade muito grande para os egressos, inclusive para participar de aulas de apoio para nivelamento quando a instituição de ensino superior ofertava tal complementação. Em resumo, o conflito se refere à organização para

conseguir se manter no mercado de trabalho e estudar ao mesmo tempo ou optar pelo que parece mais importante e/ou necessário naquele momento da vida.

[...] eu vi muita gente por estar trabalhando fora, pessoal que era de outras cidades ali ao redor, pessoal que trabalhava durante o dia e só conseguia vir para a aula durante a noite, a dificuldade que essa galera tinha em conseguir fazer esses pontos [Piepex], participar das atividades que a faculdade proporcionava né, porque é muito, muito do que eles colocavam te dava esse essas pontos, essas atividades e grupos de estudos de pesquisa é sempre coisas que você tinha que realizar dentro da faculdade, dependendo da faculdade, de professores, não era coisa que você conseguiria fazer por conta, você fazer a sua pesquisa, o seu trabalho e aí é uma coisa que o pessoal marcava de tarde “vou fazer um negócio quatro horas da tarde tá”, aí a pessoa que trabalha, a pessoa que é de outra cidade, que pagava a van para ir e tudo mais, então assim... eu tive um pouco [de dificuldade] lembro que no final tive que dar uma corrida, fazer um outro grupo lá para conseguir pontos, mas eu vi que teve gente com muito mais dificuldade para conseguir então acho que talvez esse também é um ponto que dificultou bastante (*Sueli*).

A... á minha maior dificuldade foi sempre foi em relação a tempo de dedicação por que como eu falei eu já trabalhava, no primeiro período eu era aprendiz, ainda lá no UNIS, então durante o primeiro e segundo período eu trabalhava lá como aprendiz, depois a partir do terceiro período eu comecei a trabalhar em horário integral, eu trabalhava da, dá uma as dez, então eu não tinha tempo pra me dedicar aos estudos foi minha maior dificuldade em todo o curso porque eu sempre trabalhei, eu sempre tive essa dificuldade. (*Ellen*)

Pela percepção de parte dos egressos, a organização do curso, os horários das disciplinas obrigatórias, eletivas e demais atividades extracurriculares que atribuem pontuação em programa integrado de ensino, pesquisa e extensão (PIEPEX) não permitiam, muitas vezes, que eles tivessem maior flexibilidade para organizar sua rotina de estudo de outra forma.

De outro lado, alguns alunos, que também tinham limitações financeiras, conseguiram assistência estudantil, fator que foi decisivo para permanência e dedicação exclusiva ao curso:

[...] Eu consegui a bolsa da incubadora e no mesmo período que estava dentro da incubadora, eu também consegui essa outra bolsa que era auxílio-alimentação, que na época também a gente recebia em dinheiro, acho que era cem ... não lembro o valor, porque o restaurante universitário também não tava (sic) pronto ainda, a gente recebia essa quantia em dinheiro aí pouco tempo depois o restaurante ficou pronto, a gente passou a ter direito à alimentação na faculdade também, eu passava o dia inteiro na faculdade, tem aula de manhã, a tarde na incubadora, tinha aula de noite, era o dia inteiro, o dia inteirinho. (*Sueli*)

[...] Então, eu tinha assistência estudantil, conseguia me manter, conseguia pagar o ônibus aí o que que eu fazia, eu sempre levava marmita de casa e esquentava lá na faculdade, procurava não ficar comendo lá porque era caro, antes de ter o RU né, porque era caro, então assim não tinha muito o que fazer, pagava o ônibus e era isso, né. Porque aí era o gasto maior que eu tinha e não dava esse gasto para os meus pais, aí, mas a assistência estudantil ajudou muito, eu acho que foi no foi no sétimo

período que eu comecei a fazer iniciação científica, então além de ajudar na parte acadêmica ajudou também na parte financeira. (*Janielle*)

[...] eu com ... recém 18 anos lá atrás não tinha condições nenhuma de conseguir me sustentar em outra cidade e poder estudar, algo que é muito difícil né e você assim... conseguir é bem complicado, talvez com alguns anos trabalhando no que fosse aí, ralando para juntar dinheiro daria mas buscando igualdade, com certeza eu vejo que fez toda a diferença na minha carreira. (*Milton*)

Com o ingresso por meio das ações afirmativas, um grupo de estudantes que até pouco tempo não vislumbrava essa oportunidade passa a fazer parte do contexto universitário. Considerando que ao menos 25% das vagas reservadas pela Lei nº 12.711/12 são destinadas aos estudantes que possuem renda familiar abaixo de um salário-mínimo e meio por pessoa, é bastante provável que esses estudantes se mantenham com o somatório dos proventos de diversos familiares que ajudam a compor a renda familiar, o que impossibilita que um jovem adulto seja liberado da responsabilidade laboral para dedicar-se integralmente aos estudos.

A assistência estudantil pode ser considerada um catalisador que auxilia na permanência dos alunos na universidade e garante o direito à educação superior pública, gratuita e de qualidade. Trata-se de ferramenta que pode mudar a realidade dos alunos e permitir maior dedicação ao curso de nível superior, no entanto, não alcança todos aqueles que dela necessitam. Ao possibilitar a melhoria de condições materiais e culturais dos estudantes, de modo que eles sejam realmente incluídos na universidade, a assistência estudantil contribui para que o ambiente se torne histórico, isso porque as peculiaridades de seus frequentadores passam a ser consideradas não apenas no ingresso, mas também na permanência. Ao reduzir as barreiras simbólicas enfrentadas pelos cotistas na graduação, a assistência estudantil contribui para a constituição de um lugar antropológico (AUGÉ, 2012).

|A demanda ampliação das políticas de permanência na universidade não é recente, trata-se de uma necessidade que vem repetido em outros estudos acadêmicos como os realizados por Venturini (2017), Oliveira (2019) e Medeiros (2020), que apontam a necessidade de ampliação de assistência estudantil aos alunos. Considerando o contexto atual, deve-se ponderar que possivelmente ocorreu um aumento da demanda pela assistência estudantil pelos estudantes, em razão da pandemia do Covid-19, fato que, somado ao corte de bolsas de assistência estudantil pelos programas do governo nos últimos anos compromete ainda mais a permanência dos alunos de baixa renda no ensino superior público.

Ainda nesse contexto, aparecem com menos frequência nos relatos a dificuldade de interação, problemas de saúde, mudança de cidade, episódios de discriminação por classe social, por orientação sexual e religiosa. Os relatos referentes a outras formas de

discriminação que não a racial, podem para além da questão da permanência e da lugarização da universidade, estar ligados ao fato de o ambiente estudantil ser bastante democrático, onde se prioriza a difusão de conhecimento e culturas, um ambiente mais livre que o familiar, de encontro com a liberdade e de menos opressão.

### 7.3.3 Universidade e processos identitários dos egressos

Durante a trajetória acadêmica vários egressos experienciaram processos identitários que conduziram a reafirmação da identidade e que refletem a construção da universidade como um lugar antropológico.

A seguir, serão apresentados alguns relatos em que parte dos entrevistados expressam o desenvolvimento da consciência racial e quanto o envolvimento com o tema das relações raciais em disciplinas, projetos e pesquisas acadêmicas contribuíram para suas respectivas formações pessoais, processos que apenas foram possíveis em decorrência do ingresso na universidade.

Então eu acho que na universidade, nas escolas mesmo, você vê a história do povo preto sobre o quê? Sobre a perspectiva da escravidão e ainda assim mesmo de pessoas brancas falando sobre, sobre isso sabe? Eu não conhecia as nossas origens em si. Então eu fui..., a questão do cabelo mesmo. Eu fui me reconhecer pelo meu cabelo depois que eu comecei a ter esses, a participar de debates, de estudos a ter contato. [...] no começo da universidade, é, eu me via de uma forma, até me enxergar, eu acho que tinha esse processo de branqueamento, né? Eu acho que eu era muito assim, sabe era a questão do cabelo, a questão estética, a questão isso...  
(Alfredo)

[...] quando a gente é pardo tem uma certa, sei lá, principalmente antigamente quando a gente não tinha muito conhecimento. Principalmente antes da faculdade, na faculdade eu aprendi muita coisa em relação a isso, então eu sempre queria ser branca no caso, né? Porque o pardo, ele tem esse dinamismo. [...] Eu também acho que eles me percebiam como negra sim, porque nessa fase eu entrei na faculdade 2013, né? Então 2014, eu era alisada, então eu comecei um processo de transição capilar, então eu gostava do cabelo bem armadão (sic), né? É... Então eu acho assim que as pessoas... e eu usava tranças, né? Então foi uma fase que eu tava (sic) me encontrando mesmo com a minha cor. Então me percebiam sim como negra.  
(Simone)

Antes eu não me reconhecia como preta sabe eu me..., eu era a moreninha, sabe?! Alguma coisa assim sabe?! Eu nunca tive isso “nossa eu realmente sou preta”, porque igual minha mãe cê (sic) fala para ela que eu sou preta, ela vai fala assim, não, “cê (sic) não é tão escura assim” sabe?! E aí na UNIFAL-MG depois que eu comecei a, a ver sobre isso sabe eu falei assim, meu Deus eu pertença a essa..., parece uma coisa simples, uma coisa boba, mas tipo assim sabe quando cê (sic) não tem consciência daquilo e aí foi aí a partir de então era uma disciplina de Relações raciais e aí a gente começou a ver sobre aquilo e foi aí também que eu comecei a assumir o meu cabelo, sabe?! Tipo assim, “meu Deus, não preciso ficar me escondendo atrás de uma escova”, sabe?! Eu não preciso ficar me fazendo, meu

cabelo não é liso, pra quê que eu vou ficar... fazendo isso sabe?! E aí começou aquele conflito interno e aí aos poucos eu fui me...me conhecendo de verdade, sabe?! Me assumindo mesmo, sabe?! Como preta, como a menina do cabelo cacheado, sabe?! Assim, tendo a minha essência mesmo. (*Glória*).

[...] eu sinto o que mais mudou era que antes eu me enxergava como branco e eu tenho cabelo crespo e por anos e anos da minha vida acho quedos 11 até os meus 21 mais ou menos, eu sempre alisei o cabelo, por ter mãe cabeleireira era até mais fácil né, mas eu sempre vi isso na Universidade, o quanto a gente espelha em pessoas brancas assim, em geral sabe e eu me peguei sendo assim, eu sempre fui muito de defender “a porque você tem que se amar do jeito que é”, e eu parei para perceber que eu alisava meu cabelo por não aceitar exatamente quem eu era nesse sentido sabe, então assim eu acho que o (*Milton*) do passado se via e tentava se encaixar num padrão branco, assim. (*Milton*)

Então, eu me autodeclaro preta, né e mais por uma questão de identificação mesmo, né, com a minha cor com os meus antepassados, com a história que a gente tem né e eu também ao longo da faculdade que eu fui começando a entender mais essa questão como que era minha, como que eu mulher preta na sociedade tenho um espaço, tenho uma voz, quais são os nossos... nossas dificuldades o que que a população negra enfrenta e ao longo da faculdade eu também deixei de alisar meu cabelo e passei deixar meu cabelo natural para mim também é uma foi uma transformação muito grande e um reencontro muito grande com a minha identidade como pessoa preta, então assim não era tanto no âmbito da faculdade com os meus colegas, mas assim familiar, em geral mesmo, com a sociedade. (*Janielle*)

De acordo com Munanga (2019), a reconstrução da identidade racial e cultural parte das características do grupo, passa pela cor, pela superação da negritude, dos traços físicos e culturais. Percebe-se pelos trechos anteriormente apresentados uma tomada de consciência da assimilação cultural tendendo a cultura do segmento étnico dominante seguido da assunção da identidade negra. O processo identitário se manifestou na vida desses egressos de modo que possibilitou a eles enxergarem e se libertarem dos padrões disseminados pela branquitude. Assim, aceitam suas características físicas identitárias, seu cabelo e cor de pele; para além disso, esse processo capacitou os egressos para se posicionarem quanto à reafirmação da identidade e combate ao racismo.

Das vivências dos egressos extrai-se que a “fuga” dos aparentes traços negróides, muitas vezes, foi incentivada pelos próprios familiares, fato que pode ser analisado de diferentes perspectivas. A não aceitação étnica pode estar associada a uma tentativa de proteger os seus familiares de experiências dolorosas de discriminação racial que possivelmente vivenciaram.

Minha avó... minha avó tem Alzheimer, né? Mas ela tem os momentos de lucidez dela e ela olha pro meu cabelo, ela fala assim “Menina, vai pentear esse cabelo, senão os outros vai te bater na rua”. E, eu entendo, porque na época dela era isso que acontecia mesmo. Ela não tá falando isso porque ela propriamente tenha o preconceito, né? Ela sofreu esse preconceito, então ela reproduz esse preconceito, porque para ela solução a esconder, então foi um processo bem longo e difícil de

autorreconhecimento, não necessariamente pela minha mãe, minha mãe sempre me apoiou assim, ela nunca viu o problema. (*Elza*)

Uma vez eu tava, eu tava usando tranças no cabelo e aí uma tia minha olhou pra mim e disse “ah não, mas você vai usar esse cabelo? É cabelo de neguinha” ... Aí eu falei assim, “eu sou loira do olho azul né, com certeza, faz todo sentido né”, como se eu não fosse, como se fizessem sentido eu usar ou ser... entendeu, nunca nenhum problema, mas já teve esse tipo de comentário que eu fiquei assim “gente, mas que vocês estão enxergando aqui?” (*Sueli*)

Do relato de *Elza*, no trecho “vai pentear esse cabelo, senão os outros vai te bater na rua” extrai-se que incentivo familiar para que a entrevistada escondesse os traços negróides por meio do alisamento capilar está relacionada à possibilidade de que ela enfrente situações de discriminação racial explícitas e violentas. Já do relato de *Sueli*, no trecho “É cabelo de neguinha” percebe-se a hostilidade e valorização pejorativa quanto ao uso de tranças no cabelo por pessoas negras. Deve-se observar que a expressão “neguinha” não é usada apenas por brancos, mas por negros, mesmo que em menor número, de modo que por toda a sociedade frases e expressões racistas são reproduzidas (CARNEIRO, 2011). Essas vivências atingem a subjetividade dos sujeitos, refletem na maneira que pessoa se reconhecem, como os outros a reconhecem, entrelaçam as experiências, o presente, as vivências familiares e as vivências na universidade e a forma com lidam com episódios de discriminação racial.

A negação da identidade étnica enfraquece a solidariedade com negros indisfarçáveis e reforça a assimilação desse grupo a valores culturais dos brancos, além de contrariar os movimentos negros que buscam a reconstrução da identidade racial e cultural negra; independentemente de quem reproduz crenças preconceituosas ou racistas e por qual motivo o faz, tais práticas sustentam o racismo estrutural (MUNANGA, 2019).

Em vários relatos a assimilação cultural é bastante evidente, a não aceitação da própria identidade pelo negro reflete em como os outros negros coletivamente se enxergam. Tal questão foi reproduzida no relato a seguir:

Nossa por muito tempo da minha vida, acho que antes da Universidade, eu nunca me autodeclarei negra. Nunca falei eu sou negra, nunca. Sempre tentei fugir dessa identidade sempre, principalmente pela minha família por parte de pai que é o pessoal que eu convivo mais por eu tá na mesma cidade que eles, serem brancos, eles sempre tentaram me trazer para o lado branco sempre tentar me puxar para esse lado, então a minha vó mesmo sempre falou: “não, mas você é, é preta de cabelo liso, então assim não é preta, você é bonita, olha o seu nariz é fininho, você é bonita”. Então eu sempre ouvi isso desde pequena, então eu sempre quis o quanto mais me afastar dos meus traços negros. (...) E aí dentro da universidade, depois de ler muita coisa, que eu comecei a... a repensar toda essa questão e comecei a me identificar como uma mulher negra, não tem como, eu não posso deixar as pessoas dizerem, o que acha ou o que eu sou sabe, eu nasci do útero de uma mulher negra, minha avó é negra, toda família ali que eu sou ligada, são pessoas negras, então eu

me autodeclaro como uma pessoa negra hoje, mas foi muito difícil, ainda hoje é um pouco difícil falar que eu sou uma mulher negra, porque muitas vezes de tanto as pessoas falarem, eu acabo achando que a própria mulher negra de pele escura e cabelo crespo pode achar ruim comigo de eu falar que eu sou uma mulher negra, sabe? (*Marielle*)

No relato de *Marielle*, a negação da negritude em razão da entrevistada possuir traços fenotípicos mais comuns em pessoas brancas como nariz finado e cabelo liso, demonstra que ainda vige na sociedade a crença de depuração da “raça negra”, expressada diretamente por parcela de indivíduos que se consideram brancos. A interpretação quanto à miscigenação, no presente caso, apresenta resquícios da tese eugenista extintiva que compreendia a miscigenação como fator positivo ao negar as diferenças e idealizar a homogeneidade por meio da miscigenação, do embranquecimento e da assimilação cultural minimizando assim, as diferenças inter-raciais (MUNANGA, 2019). Ao negar a negritude da entrevistada e adjetivar o fato dela possuir nariz fino, dizendo “você é bonita, olha o seu nariz é fininho, você é bonita” expressa-se a crueldade do racismo estrutural incorporado no cotidiano do negro de pele clara que muitas vezes mal consegue sustentar a sua identidade e se enxergar como tal, dado que acaba sendo “mais fácil” aceitar seu *passing* e agir como se não fosse, de fato, negro. A ideia de embranquecimento pela miscigenação, a desvalorização identidade negra no âmbito familiar e a negação e dos traços negróides que no caso são mais fortes com relação à cor da pele ficou incutida na realidade da entrevistada *Marielle*, atingindo-a subjetivamente, dado que a supervalorização de suas características físicas afinadas, mais comuns em pessoas brancas fizeram com que ela passasse por um processo identitário extremamente doloroso durante a graduação, onde ela ao ter mais contato com a própria história e com o tema relações raciais passou a se apegar à sua hipodescendência, e às suas origens negras para se convencer da sua identidade étnica e utilizar de tais argumentos para se posicionar e se afirmar como tal. Chama a atenção ainda o fato de que embora considere as mudanças advindas com o processo identitário, a entrevistada ainda tem receio de que pretos retintos a julguem por ela se autodeclarar negra. Essa reflexão está intimamente ligada ao colorismo que, embora não tenha sido um conceito explorado no presente trabalho, é tido como um “braço articulado do racismo” pois sustenta que o tom de pele produz hierarquias no racismo (MARTIN, 2021).

Contrapondo a negação identitária, como pode-se perceber um processo de autorreconhecimento foi experienciado por vários egressos durante a trajetória acadêmica. A contribuição da universidade foi multifatorial, o envolvimento com o tema das relações raciais direta ou indiretamente em vários ambientes, o Coletivo Negro, os Congressos, os grupos de

estudos e pesquisas e a disciplina *Relações Raciais* contribuíram para o processo identitário dos alunos e com a forma deles lidarem com suas crenças, conforme relatos a seguir:

Tem até uma, uma atividade que a gente fazia, que era feito em uma das disciplinas da UNIFAL-MG, que era ir no shopping e percebe isso. O shopping é um, principalmente em Varginha, né? Que era, é uma cidade que no local só tem ela que tem esse, esse tipo de ambiente, e aí não é que você não se vê pertencendo, mas você vê que tem um, tem lugares, né? Você vê pessoas e pessoas em lugares e a cor é uma coisa que determina o lugar que aquela pessoa vai estar. (...) a universidade, com certeza foi a que mais transformou e realmente eu passei a entender. É, mas anterior à isso eu acho que o rap tem uma, teve isso na minha vida na adolescência, teve um pouco disso. Não com tanta clareza, mas eu acho que a cultura, no caso o rap o samba, e Universidade, e tudo realmente transforma as perspectivas. Acho que porque você pode formar as perspectivas e colocar nossa perspectiva de uma maneira mais realista, né? A gente acaba entendendo melhor e entendendo melhor a, como pode ser dali pra frente. *(Ronaldo)*

[...] Eu era da ITCP [...] a gente lidava com Associação de artesão e a maioria era mulher, era tinha muita gente que era Negra e tal, então... [...] quando chegava lá e elas se identificavam comigo, né? Era muito bacana, eu lembro que eu dei curso de turbante na universidade várias vezes, eu dava curso também de forró, de outras coisas, mas o de turbantes especificamente tinha um valor significativo enquanto reafirmação, porque muita gente da Universidade... eu lembro vendo várias pessoas que chegaram com cabelo liso e até o fim da Universidade estavam assumindo o cacho, ou crespo e enfim... é porque é uma mudança visível, né? O cabelo é o mais visível, porque o nariz as outras coisas você não muda assim... ao menos que você faça uma plástica. E aí, por isso que eu acho que serve como uma referência forte sabe, dessa mudança de postura, porque... eu não atribuo a mim essa mudança sabe, de jeito nenhum. [...] essa troca era muito bacana, os cursos de turbante fez (sic) com que várias pessoas tivessem essa alternativa, porque às vezes é cansativo cuidar do cabelo, então é uma alternativa para quem tem o cabelo crespo no dia que não dá tempo de lavar, você vai mete turbante sai e tá lindo, tá maravilhoso. *(Elza)*

[...] tinha uma disciplina que chamava *Relações Raciais* e assim, que eu fiquei assim que... meu Deus a gente vive um preconceito velado na nossa sociedade as coisas não são flores como parecem, as cotas são um assunto importante e não é bobagem não tá subestimando a inteligência de ninguém sabe, então foi o que mais me marcou assim sabe, foi abrir a cabeça mesmo, sabe. *(Glória)*

[No trabalho de conclusão de curso] analisei através da reprodução social que vai dizer que as creches é uma ferramenta para que as mulheres negras possam deixar o seu filho e assim servir como mão de obra barata do Estado e nesse sentido estudei toda a questão da mulher matriarcal né, da mãe matriarca, que as mulheres negras desde... da escravidão elas são abandonadas né, pelos seus parceiros e acabam tendo ali que criar o seu filho e vindo com o estereótipo de mal mãe, né? Porque muita (sic) das vezes por não ter o suporte a gente vê, o Brasil é retrato disso, os seus filhos negros acabam sendo maioria na nas penitenciárias então, eu estudei bastante essa abordagem e tudo, através aí da questão da maternidade, da creche como como essa ferramenta, né? *(Marielle)*

Dos trechos ora apresentados extrai-se que os egressos, de forma geral, passaram por um importante processo identitário que possibilitou o autorreconhecimento. Os relatos dos entrevistados *Ronaldo* e *Marielle* enfatizam como o racismo estrutural ainda determina o

lugar que as pessoas negras ocupam na sociedade, como se pré-determinado fosse. A questão do lugar do negro e lugar do branco remete às peculiaridades do racismo brasileiro, onde a negação do preconceito, o preconceito de ter preconceito, a tolerância do negro e o reconhecimento da existência de um racismo difuso e sistemático são suas principais características (FERNANDES, 2013; GONZALES, 1984).

Para combater a naturalização e reverter o destino das pessoas negras na sociedade brasileira são cruciais a descolonização do pensamento e o combate ao racismo; de acordo com Ribeiro (2017), vários são os caminhos para isso, entre eles difundir as informações sobre o racismo e suas formas de manifestação e desconstruir o mito da democracia racial, reconhecer os privilégios da branquitude, perceber o racismo internalizado e apoiar ações afirmativas de combate ao racismo e preconceito racial.

Na percepção de parte dos entrevistados a universidade pública vem contribuindo ativamente para a descolonização do pensamento por meio de seus programas, propostas e grade curricular; ao problematizar o preconceito racial, o racismo e a forma que as práticas discriminatórias estão sendo socialmente naturalizadas ou negadas há um movimento antidiscriminatório e que visa combater esse tipo de violência. Tal questão é abordada no relato a seguir:

[...] lá tinha muitos movimentos né de universidade pública [incompreensível 33:43] como que eu posso te falar, eles chamam de microempresas dentro da universidade é tem o PET, tem a Valor Jr. Então tipo assim é extensões né da universidade, dentro da própria universidade que elas vão contra totalmente a esse tipo de princípio [discriminatório e racista]. Então eles combatem muito bem isso internamente. (*Otello*)

As instituições materializam a estrutura social e estão condicionadas a ela, portanto, aptas a reproduzir o racismo (ALMEIRA, 2019). Ao adotar medidas para a descolonização do pensamento e o combate ao racismo elas materializam algumas propostas de Ribeiro (2019), expressando apoio à difusão do conhecimento sobre as particularidades do racismo brasileiro e apoio às políticas educacionais afirmativas.

Os reflexos dessas medidas na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, podem ser visualizados quando se analisa relatos das experiências dos alunos com processo identitário, em diversos momentos. Essa experiência é refletida na vida dos egressos tanto na condição de aluno quanto fora da universidade, conforme relatos a seguir:

[...] lá, lá no momento assim ... no presente não tinha significado nada, foi significar mesmo quando eu voltei para minha comunidade e ter percebido que tinha sido dos únicos ou talvez o único [que concluiu o ensino superior]. *(Zeca)*

Para mim significava muito principalmente por conta dessa questão familiar que eu te falei, eu sempre carreguei essa responsabilidade que eu tinha que concluir, porque na minha família nós não tínhamos isso né, e a educação era o meio qual iria mudar a realidade da minha vida da minha família e graças a Deus tem mudado. *(Machado)*

Eu acho que os professores me percebia (sic) como alguém que poderia quebrar essas barreiras invisíveis. É, não todos, mas eu acho que de alguma maneira ou outra todos percebiam. *(Ronaldo)*

A ocupação dos alunos cotistas no espaço universitário fez com que grupos de pessoas que outrora foram excluídos socialmente saíssem do anonimato e ocupassem um lugar de saber. Sair de um não-lugar para ocupar um lugar antropológico de acordo com Bonilha e Soligo (2015) demanda o rompimento com a impessoalidade, com ausência de identidade e desvalorização; essa mudança compõe a transformação de um espaço em que um grupo de indivíduos é apagado simbolicamente, vazio de sentido para uma dimensão lugarizada (histórica, relacional e identitária) (AUGÉ, 2012). Trata-se de um processo que não é automático e tampouco rápido.

Analisando-se os relatos dos egressos e suas percepções é possível extrair que a implementação do sistema de cotas para universidades e institutos federais de ensino, contribui para a lugarização da universidade. A maior parte dos participantes da pesquisa ingressou na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, nos primeiros anos da política de cotas prevista na Lei nº 12.711/12, suas falas descrevem o início, o desenvolvimento gradual e crescente dessa diversidade sociorracial na universidade. Tal situação é mencionada nos relatos a seguir:

Óbvio que é necessário, porque tem muita desigualdade, obvio que são coisas que não são... não é pragmático assim “o preto é pobre”, mas a maioria nesses casos são e é necessário então de onde eu vim... eu sou o único né, e para onde eu vou as vezes nos lugares que eu frequentava a única pessoa negra que tinha era a moça que cuidava do bebê, única pessoa que fecha o portão, tem uma coisa errada nisso aí, então nessa questão de não pertence né [...] muita coisa precisa ser mudada, muita coisa e só o fato também de você dar uma bolsa para estudante não né... não resolve, tem o fato da alimentação, permanência eu não tô (sic) falando que o governo tem que dar, tô (sic) falando que condições tem que ser adequadas para todos né. *(Zeca)*

Então acho que é sem a cota a gente não teria esse espaço que a gente tem hoje dentro da Universidade, ainda é um espaço pequeno, a gente ainda é minoria, mas se a gente for pegar os dados, depois da cota a quantidade de negro que aumentou dentro da universidade pública. Então acho que hoje, para nós negros, a cota é quase que uma política de base mesmo uma das mais importantes, que é a política que dá acesso até para a gente né? Para a gente que é negra e pobre, a um estudo de qualidade, ao ensino de qualidade e público, né? *(Marielle)*

Bom... [...] eu acho que busca um pouco da, da como que eu digo, da igualdade sabe, de cor, de podar um pouco ali as diferenças históricas sabe, que de forma ... um projeto de vamos dizer, de longo prazo de você, inserir o aluno negro ali, ajudar ele a entrar no mesmo nível de uma pessoa branca que teve um acesso ... direito ao ensino privado de maior qualidade você colocar ele no mesmo nível e a partir desse ponto ele conseguir caminhar sozinho até chegar no mercado de trabalho onde não... não vai precisar desse acesso as cotas, entendeu? Então eu acho que essa parte das cotas é extremamente importante para... para... não para impulsionar. Mas posicionar o aluno negro é no mesmo patamar para ele conseguir ter a mesma competitividade com esse aluno que teve acesso ao ensino de maior qualidade em toda sua trajetória, porque eu acho que não dá para comparar né, um aluno de baixa renda que sempre teve acesso à escola pública competir ao mesmo nível de alguém que teve acesso ao ensino privado, de maior capacidade, sabe? (*André*)

A importância do sistema de cotas foi sustentada por grande parte dos egressos as percepções permearam o racismo estrutural, as desigualdades sociorraciais, a visão do negro no “lugar de servir” e a oportunidade de acesso aos mais elevados níveis de ensino. Essas percepções vão ao encontro do próprio conceito de políticas públicas e dos objetivos de sua criação, que de acordo com Ristoff (2014); Silva (2016); Lopes; Silva e Ferreira (2020) é combater a discriminação fundada em critérios econômicos e raciais e a sub-representação desses estudantes no ensino superior.

Ainda refletindo sobre o sistema de cotas da Lei nº 12.711/12, a entrevistada *Alice* afirmou que passou a se autodeclarar branca, e discordar das categorias de cotas que têm como requisito o critério racial, embora tenha ingressado na universidade por meio dessa categoria de cotas:

Eu acho que a cota para é... cor, eu não sei, eu não... apesar de eu ter entrado né... eu não sei, não acho que é tão assim, necessária, porque a pessoa vai entrar é pela inteligência dela ou pelo estudo que ela teve durante a vida, e eu acho que a cor não vai influenciar muito, eu acho que o que influenciaria na cota certa é de ensino público, porque realmente o ensino público fundamental e médio é muito pior que o ensino particular e ai pode ser pra branco, preto, qualquer um, eu acho que o ensino vai ser pior, e pode ser que também pra pobre né, que aí a pessoa já tem que trabalhar ao mesmo tempo que tá estudando, e ai já fica com tempo pra estudar menor que o outro, agora a cor, eu acho que não entra muito, porque a cor não sei, não acho que isso vai medir a inteligência, a capacidade de entrar numa faculdade, acho que a questão de ser pobre e ser de escola pública influenciaria mais, ai eu acho que seria uma cota que valeria, até acho que a cota de ensino público deveria ter um tempo pra acabar, assim na medida que fosse melhorando o ensino fundamental e médio, ai ia diminuindo as cotas, porque né... Eu acho que num... cota não vai resolver o problema, eu acho que tinha que melhorar o ensino fundamental e médio ai, não ia precisar de cota mais, todo mundo ia ficar no mesmo nível, ia ficar só pra pobre, eu acho que seria o mais justo. [...] eu acho que só não concordo com o critério racial, porque eu acho que o racial não vai dificultar o entendimento da pessoa com estudo, não sei assim... Não é porque... eu acho assim, se numa escola tiver os alunos lá, não é porque é preto que vai entender menos, aí eu acho assim, pra mim na verdade é até uma ofensa (risos). [...] (*Alice*)

Ao mencionar que a cor da pele não é indicador de inteligência a participante *Alice* parece ignorar o contexto histórico das relações raciais no Brasil. Para ela a experiência universitária e o processo identitário teve uma consequência bastante peculiar considerando os relatos dos outros participantes que passaram por um processo de reafirmação da identidade. Ao negar a necessidade do sistema de cotas para pessoas negras, a entrevistada aproxima-se de um discurso meritocrata; ao afirmar que “não é porque é preto que vai entender menos”, a participante atribuiu o ingresso na universidade à capacidade intelectual dos indivíduos, no sentido de que essa peculiaridade deve ser ignorada por acreditar que a destinação de vagas em instituições federais de ensino deve ocorrer exclusivamente aos alunos de escola pública e de baixa renda. A questão é que as cotas para universidades federais e institutos federais de ensino, que possuem categorias específicas para pretos, pardos e indígenas, não foram criadas por tais indivíduos serem considerados “menos inteligentes”. Além disso, a ocupação do espaço universitário por essas pessoas foi restringida por décadas como reflexo do racismo estrutural, o que não é difícil perceber e nem tão simplório para ser ignorado por alguém que utilizando tal ação afirmativa ingressou no ensino superior público e possui a titulação. Considerando que atualmente a egressa se autodeclara branca, no entanto, na época do ingresso na universidade se autodeclarou parda, é possível que nesse caso, a identidade étnica negra tenha sido abafada pela concepção do colorismo, do contrário caso tivesse uma comissão de heteroidentificação àquela época a entrevistada poderia não ter sido aprovada para ingressar em tal categoria, vez que seu atual posicionamento possibilita questionar a existência de traços negroides.

Ainda na perspectiva meritocrata alguns alunos não atribuíram ao sistema de cotas a oportunidade de ingressar na universidade. Tal situação é relatada nos trechos a seguir:

[...] eu tenho uma frase que eu falo: eu sou negra sim, sou preta sim, sou pobre, mas se eu tô lá [na universidade] é porque eu mereço igual eles, entendeu? (*Elisa*)

É, de começo assim é... a gente. Eu me, me considerava assim, como uma pessoa que esforçou né, na questão do mérito inicialmente foi assim. Mas depois eu, eu já comecei a mudar um pouco nessa questão da meritocracia, porque a dificuldade para entrar no meio que a gente vive tem que ser colocado tudo em consideração né. De tudo que a gente, que a gente já passou por aqui das questões financeiras né. De conseguir ter pelo menos um, um bom local pra você ter também bons materiais, pra você conseguir é ... estudar e também poder concorrer de frente com quem tem tudo isso já disponibilizado né. Eu acho que, o termo, não sei se o termo de meritocracia seria o melhor, ou merecimento, mas assim mais a questão do esforço. Mesmo que se esse esforço tenha sido três, quatro, cinco vezes mais com quem tem facilidade, esses materiais, essas questões financeiras pra ter conseguido talvez com maior, com mais facilidade. (*Santos*)

A base desses relatos é o merecimento, neles há predominância de valores associados à dedicação, educação e à competência, no entanto, a lógica meritocrata se opõe à garantia de acesso à educação como um direito. Tais discursos podem ser influenciados por fatores externos ou internos à universidade, dado que no próprio espaço acadêmico existem grupos que defendem o neoliberalismo, no sentido de que o sistema de cotas não é importante, fato que interfere diretamente na forma com que os alunos se identificam com essa ação afirmativa e com a universidade. Pela perspectiva das ações afirmativas, tendo a educação de nível superior como um direito social e considerando que as desigualdades devem ser enfrentadas para garantir o ingresso de grupos outrora excluídos nas instituições federais de ensino, é possível dizer que tais discursos reforçam o racismo estrutural (ALMEIDA, 2019).

### 7.3.4 Discriminação racial x lugarização da universidade

Das entrevistas emergiram alguns relatos de preconceito racial vivenciado pelos egressos no contexto universitário. Destes extrai-se que garantir o ingresso, discutir a permanência na universidade, a necessidade de ampliação de assistência estudantil pedagógica e social e os debates existentes dentro da universidade são essenciais, porém ainda insuficientes para a construção de um lugar antropológico em razão do preconceito racial e do racismo.

Alguns olhares e alguns... como que eu digo, é uma iniciativa de algumas pessoas é... que tentam se ingressar em algum grupo e esse grupo acaba recusando. Sabe, sem nenhum motivo explícito ali sabe, mas você sabe que tem alguma coisa ali ... incorporada para não ter tido essa abertura pra... pra certa pessoa ali. (*André*)

[...] de forma indireta, e às vezes assim algum comentário quando uma pessoa chama a outra que não gosta. “Ah, o neguinho ali tal, esse termo neguinho já ouvi muitas vezes tá dentro da faculdade.” Mas assim, às vezes para falar de uma pessoa nada vê(sic) sabe, mas assim é... meio esse termo neguinho, de uma pessoa que eles não gostam, ou que tá fazendo uma coisa que ele não gosta. Então assim já coloca no sentido muito ruim. (*Santos*)

[...] uma menina que falou que a (Pessoa 1) e a (Pessoa 2) elas eram minhas irmãs, a..., acho que falava até turminha do (*Machado*) né, não lembro muito bem pelo fato de nós sermos negros, então assim essas duas situações marcaram bastante na UNIFAL-MG. (*Machado*)

Como pode-se perceber, os episódios de discriminação ainda se fazem presentes no ambiente universitário o que também afeta a ideia de pertencimento e de lugarização do local.

A sutileza do racismo é perceptível em várias situações, no relato do entrevistado *André* a expressão “alguns olhares” demonstra o racismo nas entrelinhas, no silêncio. A

discriminação racial não dita manifesta-se muitas vezes por meio da exclusão injustificada, porém perceptível no contexto do racismo estrutural.

De forma mais direta, o entrevistado *Santos* relata ter percebido em diversas oportunidades a utilização do termo “nequinho” como um adjetivo pejorativo utilizado entre estudantes quando um deles quer se referir à outro com quem não possui apreço.

Já com relação ao relato de *Machado*, além de demonstrar a aproximação do egresso a outros que possuem perfis raciais semelhantes, é possível extrair que essa situação é perceptível no ambiente universitário por outras pessoas, que utilizam da situação para hostilizar tais relações interpessoais.

Os episódios anteriormente expostos demonstram que as relações inter-raciais no âmbito universitário nem sempre são harmoniosas ou neutras, portanto, ainda que a equidade no acesso à educação de nível superior tenha alcançado os negros, estes continuam a ser discriminados nas esferas educacionais. Outros relatos no mesmo sentido:

Nós tivemos uma cena na UNIFAL-MG [...] o (Indivíduo 1) proferiu acerca do (Indivíduo 2) [negro], para ele tomar banho, foi uma situação tipo essa [...] e eu só me lembro que isso gerou uma repercussão assim muito forte, graças a Deus o (Indivíduo 1) não foi linchado que na época eu achei que seria porque o *campus* de Varginha é um campus pequeno, mas se fosse uma USP, uma UFV, uma UFMG, uma UFRJ a situação assim, até juridicamente seria bem pior. (*Machado*)

Questão do cabelo, quando eu comecei [a graduação], você perguntou de casos, já ouvi muita frase infeliz, sabe em relação ao cabelo, que meu cabelo vai ficava melhor liso, que era, tava (sic) muito feio, daquela, porque eu tava (sic) usando o meu cabelo natural tava (sic) feio, tava (sic) parecendo um Bombril e isso é de vários colegas. (*Alfredo*)

[...] no primeiro dia que eu entrei na sala de aula tinha 2 alunas e elas me... é... como eu posso falar pra você... fizeram preconceito comigo. Elas me olharam de cima em baixo [incompreensível - 00:05:12] fazia um tipo de piadinha, não entendi o motivo. E depois que passou o tempo aí tinha uma outra, aí nesse caso, aluna também da UNIFAL-MG, mas é amiga minha e falou que elas eram racistas. Então aquela, aquele momento de entrar no bloco C da UNIFAL-MG, eu lembro direitinho, elas em pé e eu ali, e elas fazendo discriminação. Mas eu nunca liguei, nunca liguei, não.... Depois que eu cresci aprendi eu deixei para lá e acabou que elas nem continuou (sic) no curso. (*Elisa*)

Como se pode perceber, os episódios de discriminação racial estão relacionados aos traços fenotípicos dos estudantes, manifesto pelo preconceito de cor (NOGUEIRA, 2007) ou preconceito de marca (ALMEIDA, 2019) e servem para expulsar sutil ou violentamente os negros dos espaços (CARNEIRO, 2011).

Ao repelir os negros do espaço universitário o grupo étnico dominante impede que os negros criem um vínculo com o ambiente, afetam os elementos que tornam o lugar

antropológico, comprometem a formação do ambiente como identitário, relacional e histórico (AUGÉ, 2012).

Nesse contexto, a percepção dos alunos e suas reações mediante os episódios de discriminação racial são bastante variadas, conforme relato a seguir:

[...] ficava bem desconfortável assim era uma coisa muito desconfortável tipo assim você tinha um convívio com aquelas pessoas assim aí de repente acontece uma situação assim um branco ofender um preto assim de alguma forma aí tipo “poxa, a gente convivia junto sabe” se você pensa assim que seus pensamentos estava meio que encaminhado assim junto assim, pensava a mesma algumas aí você vivencia coisas assim aí você fica nossa pensava diferente de você como você pode falar algo do tipo assim, isso assusta. (*Gilberto*)

A gente [a entrevistada e uma amiga, também negra] fez parte de um projeto juntas e um colega, um colega negro, vamos dizer, de pele clara, mas que não se reconhece como negro, chegar na gente falar que era tudo mimimi mesmo, que não tem nada disso, que ele nunca sofreu nada disso, e até chegar a fazer apologia ao nazismo mesmo, apoiar o nazismo, e... e principalmente referente a essa minha, minha colega e eu lembro que ela chorou muito, a gente ficou muito mal, porque chega um certo ponto que igual quando ele começou a... a trazer o nazismo, a questão de nazismo para a discussão, já é uma coisa que não tem como mais discutir, é uma coisa que bate e dói tão forte. Você não consegue rebater a pessoa você só consegue sentir, eu acho que esse episódio foi eu acho que com certeza o pior que a gente passou na universidade, da pessoa querer pautar os argumentos dela no nazismo. Então assim é bem difícil e ver principalmente um aluno de uma universidade pública, negro, chegar a esse ponto, né? (*Marielle*)

Dos relatos *Gilberto* e *Marielle* percebe-se a dificuldade de se impor e se posicionar quando da ocorrência dos atos discriminatórios. Essas situações afetam a subjetividade dos estudantes de modo que eles passam a questionar seus laços de convivência. Tal fato corrobora a afirmação de Moreira (2019) no sentido de que a circulação do racismo nas relações interpessoais, no convívio social, na relação íntima entre pessoas brancas e negras não garantem o fim do racismo porque os estigmas raciais circulam socialmente (MOREIRA, 2019)

Parcela dos participantes demonstraram suas percepções sobre os episódios de discriminação racial e embasaram-se em diversas questões políticas e histórias, que retratam perpetuação do racismo estrutural. Tal como demonstrado nos relatos a seguir:

É toda estrutura em si que já é moldada para isso e não apenas em relação a raças, mas em relação ao gênero, em relação as mulheres, então eu digo que o conhecimento ele, ele me libertou, mas ele ao mesmo tempo é, é, bem difícil você saber outras coisas, sabe é meio cruel e, mas eu prefiro estar dessa forma do que como eu estava antes. (*Alfredo*)

É, eu sou o tipo de pessoa que esse tipo de coisa assim num não me afeta muito sabe? Eu quero tá onde eu quero tá simplesmente assim sabe. É, a gente vê sim que

existe essa separação de classe e de espaço, mas isso se dá por diploma, isso se dá por dinheiro, isso se dá por classe social, isso se dá pelo próprio espaço físico. É, e assim hoje eu me vejo numa posição que, numa condição que não existe essa questão de espaço. Existe sim, mas a gente sabe que a própria sociedade que separa isso, mas questão de pertencimento. É, a universidade pública hoje ela nos dá essa noção de que lá é o espaço público. Lá é o espaço público, lá num fala (sic) que tem que ser uma pessoa rica pra entrar, tanto que é o que acontece hoje né? Os pais de pessoas ricas elas prepara os filhos, elas investem nos filhos mais novos pra eles entrarem em uma universidade pública. Cê num vê(sic) filho de gente rica fazendo universidade particular, eles fazem universidade pública. Que era um espaço pra quem? Pra quem estuda em escola pública. Então por que que os filhos de escola pública num(sic) está em uma universidade pública? Entendeu. (*Otello*)

As percepções dos egressos refletem o conceito de racismo estrutural de Almeida (2019), que passa pelas dimensões individual e institucional e se fundem na ordem social. Esse é reproduzido pelas instituições e também pelos indivíduos, permeando relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares.

Toda a experiência histórica de vivência de discriminação pela população negra contribuiu para a consolidação do movimento negro e de outros movimentos que atuam na luta contra a discriminação racial e, em defesa de ações afirmativas que lhes assegurem condições de efetiva igualdade (GOMES, 2019). Porém, na perspectiva local, é possível extrair que a conquista de um lugar na universidade pela frequência de alunos negros é apenas uma pequena contribuição para que a universidade se torne, de fato, um lugar antropológico. As relações inter-raciais apresentam tensões, a separação dos alunos em grupos que se identificam socioeconômica e racialmente é perceptível, portanto, ainda não se constitui um ambiente relacional. O vínculo histórico apenas começou a ser construído, ainda são poucos os egressos negros que ingressaram na universidade e se formaram após a Lei nº 12.711/12; a identidade dos alunos se mostra em construção e reafirmação justamente em decorrência do processo identitário ocorrido durante a trajetória universitária, portanto, a universidade pode ser considerada ainda, um lugar antropológico em construção.

#### 7.4 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

O processo identitário de reconhecimento iniciado na graduação é contínuo, muitos egressos, embora tenham reafirmado sua identidade e se reconheçam como negros, ainda vivem um conflito ao mencionar sua cor/raça na autodeclaração. Nessas ocasiões a opção pelos termos preto ou pardo chega a ser embaraçosa para eles. Tal questão foi reproduzida nos relatos a seguir:

[...] dentro desse contexto seria o pardo, né? Não sou tão preta, mas também não sou tão clara para poder me chamar de branca, é...eu fico transacionando, né nessas duas cores aí. (*Alfredo*)

Ah, eu me declaro como negro né, as vezes eu me declaro como pardo. Eu ainda sou meio indefinido com essa questão, porque agora tem tanta coisa que a gente... né? Preto, pardo, amarelo, branco. Ai, a gente olha e fala “acho que sou negro”, ai depois “ah, mas parece que sou meio amarelo”. Mas tipo assim, eu sempre coloco que eu sou negro. (*Otello*)

[...] eu acho que muitas pessoas não me leem como uma pessoa negra, sabe? É mais como parda, como eles costumam aí segundo o IBGE, né? Acaba o nomeando a gente é parda muitas vezes, mulata, mestiça. Então essa questão da passibilidade mesmo sabe, acho as pessoas... eu consigo às vezes me inserir no lugar fugindo mais dessa minha identidade e, e muitas, e muitas vezes, eu acabo caindo nesse debate e as pessoas rindo, fica falando não, mas você acha cabelo liso cabelo mais liso do que o meu que sou branca e essas coisinhas sabe, então essa parte é bem difícil. (*Marielle*)

Eu e declaro preta, né, afrodescendente literalmente né, é engraçado porque em (País na África Oriental) eu não sou preta, porque eu não sou... não tenho a pele muito retinta né, mas não é não é isso que define no Brasil, eu conversava isso muito com... com (nome do professor), né? [sobre a transição capilar] Era assim, uma luta todo dia, principalmente com a família também querendo ou não, não se reconhece, não se auto reconhecia, hoje em dia tem essa conversa, mas é até difícil para o próprio negro no Brasil se reconhecer enquanto negro. (*Elza*)

Os relatos dos entrevistados *Alfredo*, *Marielle* e *Otello* mostram a dificuldade de se definir quem é negro no Brasil; de acordo com Schwarcz (2012, p. 88) no Brasil a cor é um “*status racial*”, onde pardo não é preto e nem branco, as “Cores por aqui representam uma forma de linguagem privilegiada, que repercute cultural, econômica e socialmente”. Do ponto de vista da antropologia, a definição de quem é negro tem a ver também com a contingencialidade, ou seja, vários elementos podem embranquecer alguém, entre eles, o *status social*, a condição financeira, a ocupação de determinados espaços e posições sociais.

Da perspectiva de *Elza* percebe-se uma experiência diferenciada com relação ao autorreconhecimento e autoidentificação. Em razão de ter origem africana e viajar várias vezes para um dos países localizado África Oriental, onde seu genitor reside, a entrevistada percebeu que a cor de pele pode categorizá-la de formas diferentes de acordo com o país que ela está, fato que permitiu à participante a tomada de consciência sobre a dificuldade de negros se reconhecerem como tal no Brasil.

A assimilação cultural e o *passing* fizeram parte da trajetória de vários egressos manifestando-se de diversas formas conforme relatos a seguir:

Então eu consegui enxergar né? Que a minha vontade de ser branca nunca ia ser realizada, né... foi aí que eu consegui é... me encontrar mesmo, né... enxergar que eu

tô querendo forçar uma coisa que não era e acabar com várias barreiras, preconceito que a gente mesmo tem, né... Ali mais ou menos para 2013/2014 [...chegou uma certa idade, com conhecimento, internet, agora a pauta racial também tá muito forte [...] com a faculdade], que eu fui começando enxergar como realmente era e não tem como, né? [...] Eu sou eu sou, eu realmente tenho uma pele mais bronzeada, não tem como eu falar que eu sou branca não, mas ali dentro dos preconceitos que eu tinha eu tentava forçar ali, mas era forçar além do ... do necessário. É... Então com muita, sei lá, muita informação, né que a internet deu eu pude realmente ver que eu sou parda né, que eu tenho origens negras, que eu tenho traços negros, que não é porque eu tenho uma pele clarinha que me deixa de ser negra, né? Eu tenho família, tenho parentes né... negros, então tá tudo dentro do meu histórico genético mesmo (*Simone*)

Então acho que as vezes o próprio preconceito ele parte da gente mesmo né. A gente quando olha pra si a gente não quer enxergar uma coisa que as vezes é muito clara, mas eu acho que o primeiro passo foi esse né. Me aceitar que eu sou um negro e é isso. Eu sou negro e pronto, não tem o que mudar né? Que nem a gente falou né. Hoje o mundo ele tá muito aberto pra essa questão de, é, racial, tanto racial. Apesar que a gente ainda vê muito preconceito em relação a pessoa negra né? (*Otello*)

[...] eu sempre achei que eu era parda, eu achava que eu era bem mais parda quando eu era mais nova, mas hoje em dia eu acho que eu sou parda, eu me declaro parda em tudo, as vezes eu sou obrigada a me declarar branca, porque as pessoas falam que eu sou branca e eu não sou de discutir com as pessoas detesto discutir, mas nunca mudou eu sempre achei que eu era parda [...] (*Rosa*)

*Elisa:* [...] eu decidi fazer o que: eu vou começar a me vestir bem, eu sempre vesti bem, a minha mãe sempre que cuidou de mim, e agora é em excesso (risos). Então, eu nunca prest... nunca mais ninguém vai ter possibilidade de falar assim: “Ah, aquela lá, aquela lá... aquela negrinha, aquela pretinha.” Então eu consegui driblar isso entendeu?

Entrevistadora: Entendi. Você fala de se vestir mais formalmente?

*Elisa:* Como as pessoas brancas vestem. Entendeu? Porque aí foi minha autodefesa, porque aí eu entendi que na sociedade... eu não concordo, mas para não sofrer do jeito que eu sofri eu falei: “Vou parecer pelo menos como eles, pra eles hoje me aceitarem”. Hoje em dia não, hoje em dia eu já uso a roupa que eu quero..., mas hoje ó, a trajetória toda para chegar até onde eu estou hoje é exatamente assim. (*Elisa*)

Do relato de *Simone* é possível extrair que a assimilação cultural estava incutida em sua subjetividade, no trecho “a minha vontade de ser branca nunca ia ser realizada [...] eu tentava forçar ali, mas era forçar além do necessário”, a entrevistada manifestou ter vivenciado um desejo profundo de tornar-se branca. O desenvolvimento de consciência racial fez com que ela interpretasse a fuga tendenciosa ao segmento étnico dominante como uma forma de negação e preconceito contra a própria identidade. Essa participante, assim como outros, também experienciou um processo identitário extremamente doloroso durante a graduação, sendo que a aceitação das origens negras a convenceu da sua identidade étnica.

Assim como a entrevistada *Simone*, *Otello* menciona a não aceitação de sua identidade étnica como uma forma de reprodução do preconceito racial e passa a culpar a si mesmo pela situação. Esse tipo de manifestação do preconceito racial é definido por Almeida (2019) como

racismo individualista, pois está atrelado à natureza psicológica. Nesses casos, a conduta discriminatória pode ser admitida apenas como preconceito, esvaziado de natureza política, despidido de aspectos históricos e efeitos sociais.

De outro modo, do relato de *Rosa* observa-se a percepção de quanto a identidade mostra a sua dualidade, a própria entrevistada distingue a forma com que se enxerga e a forma com que os outros a enxergam na sociedade, e também expressa o modo com que isso a afeta nos momentos que precisa definir sua cor/raça, dado que muitas vezes “aceita” que outras pessoas definam sua cor. De acordo com Schwarcz (2012, p. 88) “identificação racial é quase uma questão relacional no Brasil: varia de indivíduo para indivíduo, depende do lugar, do tempo e do próprio observador”; portanto, a dualidade e as definições são volúveis, assim como a subjetividade das situações.

A participante *Elisa*, por sua vez, vivenciou um processo de assimilação cultural ao seguimento étnico dominante para obter aceitação social, no trecho “Vou parecer pelo menos como eles, pra eles hoje me aceitarem”, ela expressou ter plena consciência de que mudou o modo de se vestir, passando a fazê-lo assim como pessoas brancas para não enfrentar mais episódios de discriminação racial, o que ela afirma ter conseguido “driblando” a discriminação. É pacífico o entendimento de que apenas por meio da implementação de práticas antirracistas é possível combater o racismo, o preconceito e a discriminação racial (RIBEIRO, 2017); o “drible” à discriminação, nesse caso, pode expressar uma ideia de boa convivência e de aceitação do negro na sociedade brasileira, denominada por Fernandes (2013), como “tolerância racial”. Isso não significa o fim do racismo, pelo contrário, analisando-se externamente a situação, sem tomar conhecimento das subjetividades que a acompanham, é possível que esse “drible”, aparente aceitação, sustente o mito da democracia racial e mascare o racismo estrutural.

A percepção quanto à autoidentificação fez com que uma das entrevistadas atrelasse o preconceito racial não experienciado à utilização do sistema de cotas como forma de ingresso no ensino superior, conforme relato a seguir:

Hoje nem tinha utilizado a cota por que deixou de fazer sentido pra mim, por que na época parecia uma maneira mais fácil de entrar, mais garantida de entrar, é tava (sic) lá escrito pretos, pardos e indígenas, eu era parda então eu me inscrevi e estava sim e acredito sim que estava no meu direito, mas hoje eu não faria novamente, eu vejo que eu fui beneficiada e eu não tinha essa necessidade, é... tanto é que isso se provou durante a graduação, não tive nenhum problema, nunca passei por nenhuma situação constrangedora, não me atingiu os pontos ruins. Hoje eu me auto declaro parda, é... num (sic) é engraçado mas, eu tenho conflito com isso por que, não me considero branca, mas também não me considero preta, é querendo ou não eu fico no meio termo, não gosto dessa palavra falar que é parda, mas um meio termo por que, ao

mesmo tempo que eu não tenho privilégio branco, eu também não tenho preconceito em relação a pretos, ao que pessoas pretas enfrentam, então eu fico ali no meio nem pra bom nem pra ruim, nem... então é não quero ser chamada de branca porque eu não sou, tive, já recebi olhares, crescendo nesse meio, nessa mistura de cultura recebi olhares, nunca nada vi explícitos como eu falei mas de sempre saber que não, não sou branca e ninguém me enxerga assim, mas também nunca enfrentei nada, não tive que batalhar por nada, nunca tive que me esforçar mais por conta da minha cor, então eu fico nesse meio, me considero sim parda, não por me identificar com a palavra, mas por não me identificar com as outras também. (*Ellen*)

No trecho “fico ali no meio nem pra bom nem pra ruim”, a entrevistada *Ellen* demonstra não apenas a existência de um conflito relacionado à utilização da nomenclatura preto ou pardo quando se identifica; ela atribui às cores um adjetivo, qualificando a cor branca como boa e a cor preta como ruim, sendo possível que ela apenas tenha reproduzido o preconceito racial sem ao menos perceber, nesse caso, a conduta discriminatória pode ser admitida apenas como preconceito a partir da perspectiva do racismo individualista de Almeida (2019), dado que esvaziado de natureza política, despido de aspectos históricos e efeitos sociais.. A partir desse relato, percebe-se que o colorismo aparece embutido na fala da entrevistada, dando indícios de que a tonalidade da pele é fator decisivo para o tratamento que a sociedade dará aos indivíduos (MARTIN, 2021). Como já mencionado no subtópico 6.3.3, o objetivo do presente estudo não abrange as discussões sobre o colorismo, porém não se pode ignorá-las tendo em vista a compreensão do racismo a partir de uma perspectiva estrutural da sociedade (ALMEIDA, 2019).

As reflexões quanto à diferente intensidade do preconceito sofrido por pretos e pardos também emergiu nos relatos de outros entrevistados:

Antigamente eu achava que eu era preto, mas entendendo que essas, existem diferenciações em relação a cor de pele aqui em casa, por exemplo mora um colega e ele, é ele é preto retinto, então tipo assim, se você comparar o que ele sofre em relação ao que eu sofro, eu entendo isso, é, tem diferenças em relação a... ao seu tom de pele. (*Alfredo*)

A vida inteira, assim, eu nunca sofri preconceito por conta do meu cabelo, como as mulheres negras [preto retinto] sofrem (...) Então eu como eu sou, eu me autodeclaro uma mulher negra e de cabelo liso, eu reconheço claro, com certeza, os meus privilégios, eu tenho nariz fino e cabelo liso traços finos, então isso me dá, vamos dizer, a passabilidade, né de ser e muitos espaços não lida como uma mulher negra, eu sei desse meu privilégio e principalmente por conta do meu cabelo meu cabelo bem liso comprido. Então as pessoas até usam. E isso também é uma forma que me deixa bastante chateada que a pessoa fala. (*Marielle*)

A recorrência dessas percepções expressa a dimensão peculiar do racismo no Brasil que, de acordo com Theodoro (2008) e Jesus (2019), manifesta-se de forma velada, permeando as instituições, o imaginário social, as práticas e os costumes, interferindo em

questões materiais e de acesso ao poder. De acordo com Schwarcz (2012) os traços físicos como formato de rosto, tipo de cabelo e coloração de pele são as principais variáveis de discriminação. Nessa perspectiva, superar a dicotomia do colorismo pode fortalecer a luta antirracista, isso porque a hierarquização das pessoas negras de acordo com o fenótipo ora aproxima, ora os distancia da africanidade ou da europeidade e acaba por enfraquecer o movimento negro e a luta pela reconstrução da identidade racial e cultural negra.

De qualquer modo, as reflexões quanto ao reconhecimento da identidade, incorporaram a vida dos egressos e em alguns casos repercutiram em outras esferas, entre elas a esfera familiar e outros ambientes educacionais, onde o racismo é, por muitas vezes, reproduzido e também combatido. Tais situações podem ser constadas nos relatos a seguir:

Fui trabalhando essa questão do reconhecimento tanto que eu tenho uma irmã mais nova, ela tem 11 anos, então eu fui trabalhando em mim e fui trabalhando nela também essa questão. Então ela sempre teve o cabelo dela natural nunca alisou, minha mãe também em 2019 começou a deixar o cabelo dela natural também. Eu sei que foi influencia minha, ela praticamente raspou o cabelo dela, foi muito legal para poder deixar crescer natural e minha irmã já tem essa... essa parte mais bem estruturado dentro dela, essa questão do cabelo, de se achar bonita, que foi uma coisa que a gente... que eu fui percebendo e fui trabalhando nela, tentando levar para dentro de casa. (*Janielle*)

Do relato de *Janielle* extrai-se que o processo identitário e a tomada de consciência racial contribuíram para uma ruptura na forma com que os membros da família da entrevistada lidavam com a negritude. Ao levar sua experiência para o seio familiar a entrevistada lidou com a questão racial como um agente de transformação em oposição ao racismo individual internalizado e a tendência à assimilação cultural brancóide.

Uma outra situação chama a atenção ainda no contexto de autorreconhecimento e identidade, conforme relato que segue:

Essa e uma discussão muito, muito difícil, porque recentemente eu tentei eu tentei um doutorado como cotista pardo e não fui aceito, e eu sempre me declarei como pardo, então eu mesmo com essa questão, dessa banca aí não me dando... assim, dando negado... eu me considero como pardo ainda, por muitas circunstâncias, na certidão de nascimento e pardo, a cor de pele é morena, então eu em declaro como pardo em todas as coisas que eu faço. (*Nilo*)

O entrevistado *Nilo* ingressou no mestrado por ampla concorrência na mesma instituição em que a presente pesquisa foi desenvolvida, qual seja UNIFAL-MG. No entanto, em tal nível de ensino não foi adotado nenhum sistema de cotas, portanto, não há reserva de vagas com critérios sociorraciais ou comissão de heteroidentificação. Ao finalizar o mestrado, o entrevistado tentou ingressar no doutorado em outra instituição pública de ensino superior

por meio de cotas sociorraciais, onde foi reprovado e teve sua autodeclaração questionada. Mesmo após o episódio o participante continuou reafirmando sua autodeclaração como sendo pardo, porém desistiu de tentar ingressar no doutorado por meio de reserva de vagas que tenha como requisito o critério racial.

Tal fato chama a atenção, tendo em vista que quando ingressou no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, o entrevistado *Nilo* se autodeclarou pardo, porém na época não havia comissão de heteroidentificação. Considerando a recente reprova de *Nilo* na comissão de heteroidentificação no doutorado em outra instituição federal de ensino superior, é possível refletir quanto ao ingresso dele no BICE, pois caso a UNIFAL-MG, *campus* Varginha já tivesse uma comissão de autodeclaração à época talvez o entrevistado não também não fosse aprovado em categoria de cotas com critério racial. Há que se considerar, a relevância das comissões de heteroidentificação. Essas comissões visam a garantia de que as vagas sejam ocupadas a quem se destina, no entanto, possuem algumas limitações, os critérios de avaliação são subjetivos, além da cor da pele, os traços fenotípicos e tipo do cabelo podem ser determinantes, pode haver divergência entre os membros da banca e, além disso, a percepção quanto à cor/raça pode variar de acordo com a região do país.

Por fim, é importante considerar que das entrevistas também emergiram relatos sobre as percepções de pertencimento e não pertencimento em outros espaços, externos à universidade. Foram mencionados também alguns episódios de racismo explícitos vivenciados por familiares ou pessoas do convívio dos entrevistados, os quais são bastante semelhantes aos experienciados por eles; esses dados podem ser objeto de estudos futuros.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com objetivo de compreender os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade e do processo identitário, numa perspectiva local, por meio da análise da trajetória de egressos cotistas. As ações afirmativas da Lei nº 12.711/12 são recentes, formaram-se ainda poucas turmas de alunos no lapso temporal de 2013 (início da implantação) e o final do ano de 2020, quando os dados dos egressos foram coletados no DRGCA na UNIFAL-MG, *campus Varginha*.

Os fundamentos do referencial teórico foram pensados com a utilização de clássicos que tratam das relações raciais no Brasil, do contexto histórico ao contemporâneo, buscou-se utilizar a perspectiva de escritores e pesquisadores negros sobre o racismo estrutural.

Na revisão de literatura, os estudos realizados por Faro, Silva e Machado (2015), Pieroni (2016), Venturini (2017), Lopes, Silva e Ferreira (2020), Silva (2020), Oliveira (2019) e Oliva (2020) tratam das experiências sobre a implantação de cotas com critério racial depois da Lei nº 12.711/12 e abordam, em muitos casos, a permanência de estudantes ao longo de quase 20 anos de consolidação das políticas públicas no cenário da educação superior brasileira. Nessas pesquisas, as análises envolvem o quantitativo de ingressantes, o desempenho dos cotistas e não cotistas, identificam-se as dificuldades para a permanência dos alunos no ensino superior e avalia-se o sistema de cotas em instituições federais e estaduais de ensino superior e técnico. Nos estudos realizados por Santos (2017) e Assis (2019) foram utilizadas entrevistas de egressos para amparar respectivamente a busca por identificar os perfis socioeconômico, cultural e racial dos estudantes no processo de filiação e a ressignificação do capital cultural e *habitus* dos egressos. Os estudos que amparam o referencial teórico não abordam o processo identitário vivenciado durante a graduação e a universidade como um lugar antropológico tendo como base os relatos dos egressos e da influência da Lei de cotas nº 12.711/12.

Na busca por atender os objetivos do presente estudo, visou-se enfatizar os dados qualitativos, priorizando as percepções dos egressos a partir de seus relatos. Deste modo, as reflexões partem das experiências e da perspectiva dos egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia que ingressaram na Universidade por meio de cotas com critério racial.

Os dados obtidos com a aplicação de questionários e a realização de entrevistas evidenciaram que o sistema de cotas previsto pela Lei nº 12.711/12 é uma política de educação inclusiva positiva que contribuiu para avanços significativos no que se refere às

relações étnico-raciais no ambiente universitário e que, além de ser uma oportunidade muito importante para esses alunos, repercutiu na trajetória social deles.

Quanto aos resultados do estudo observa-se:

a) Com a aplicação de questionários foi possível levantar o perfil socioeconômico dos egressos cotistas. Há indícios de mudanças nas atividades desempenhadas pelo grupo familiar antes e após a formação do egresso. Há sinais de melhorias econômicas, considerando que, em muitos casos, a renda individual do participante atualmente supera a renda do grupo familiar a que ele pertencia antes da graduação. A conclusão do ensino superior pelos egressos possibilitou a elevação do grau de escolaridade do grupo familiar. Grande parte dos egressos, (3/4) dos participantes, não conseguiu concluir o Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia no prazo estipulado pela instituição. Percebe-se, uma grande expectativa para ascensão profissional com a conclusão da graduação.

b) Com a realização de entrevistas semiestruturadas foram abordadas as vivências dos egressos, a trajetória universitária, a inserção no mercado de trabalho e a continuidade acadêmica; os relatos obtidos foram submetidos à análise de conteúdo temática.

c) Na primeira categoria de análise – Vivências pré-acadêmicas – Os relatos permitiram conhecer um pouco da vida dos egressos, assim como as dificuldades, os desafios, eventuais formações anteriores ao ingresso no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia e o processo de escolha da universidade, variáveis importantes para a formação do lugar antropológico. Verificaram-se várias condições desfavoráveis enfrentadas pelo público-alvo das ações afirmativas em suas vivências anteriores ao ingresso no ensino superior; entre elas, a limitação financeira, a precariedade do ensino médio público e a necessidade de se inserir desde muito cedo no mercado de trabalho e se dedicaram menos aos estudos por esse motivo; além disso, a maior parte dos egressos não teve condições financeiras para a realização de um curso preparatório para ENEM ou pré-vestibular, ou seja, se não fosse o sistema de cotas, dificilmente esses alunos ingressariam em uma universidade pública. Todas essas situações estão amparadas pela ordem social excludente e corroboram os resultados dos estudos de Monsma, Souza e Silva (2013), Silveira, Silveira e Messias (2013), Tragtenberg *et al.* (2013), Venturini (2017), Lopes, Silva e Ferreira (2020) e Oliveira (2019).

d) Na segunda categoria de análise de conteúdo – Trajetória Universitária – observaram-se as dificuldades enfrentadas na universidade para acompanhamento das disciplinas e a necessidade de uma ampla assistência estudantil, o que também foi resultado nas pesquisas realizadas por Pieroni (2016), Venturini (2017), Lopes, Silva e Ferreira (2020) e

Oliveira (2019). Emergiu dos relatos dos egressos a preocupação com a segurança do sistema de cotas previsto na Lei nº 12.711/12 e a necessidade de segurança no procedimento para que não ocorram fraudes; destacando-se, portanto, a importância das comissões de heteroidentificação, assim como nos estudos de Marques e Brito (2015). Constatou-se pela percepção dos alunos a necessidade de se repensar as exigências da grade curricular do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia, principalmente com relação às atividades que atribuem pontos de PIEPEX, dado que muitos alunos não tem disponibilidade de horário, em razão da necessidade de se manter ativos no mercado de trabalho, no mesmo sentido de que Venturini (2017) sugere a flexibilização de requisitos para grupos historicamente excluídos que ingressam nos cursos de pós-graduação. Considera-se que há a necessidade da criação de programas extracurriculares de apoio para disciplinas em que os alunos possuem maior dificuldade de aprendizagem e adoção de medidas para diluir as diferenças no ambiente acadêmico além de uma ampla assistência estudantil que favoreça a permanência desses alunos, dado que muitos deles sequer conseguem participar das atividades de apoio quando ofertadas, em razão da necessidade de continuarem no mercado de trabalho para se sustentarem. Isso porque as diferenças, em sua maioria, são diminuídas pelas cotas para o ingresso na universidade, mas não se percebe, em mesma medida, políticas públicas para a permanência universitária.

e) Na terceira categoria de análise – Mercado de trabalho – verificaram-se em vários relatos as dificuldades de inserção dos egressos em ingressar no mercado tanto antes quanto depois da formação no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia; a falta de representatividade de pessoas negras em cargos de alto escalão também surgiu em alguns relatos, assim como o enfrentamento de atitudes de discriminação racial nas tentativas de inserção, ligadas principalmente aos traços fenotípicos relacionados aos cabelos e à cor da pele e a busca por um “perfil padrão” que se aproximasse da classe dominante. Em alguns relatos, percebe-se que os próprios egressos destacam a necessidade de aperfeiçoamento profissional superior ao de pessoas brancas para terem melhores oportunidades profissionais. No mercado de trabalho é possível notar também o *passing* de alguns egressos que, após passarem a fazer parte de determinadas corporações empresariais, não mais foram “lidos” como pessoas negras. Em outros casos ocorreu a assimilação cultural, a adesão de características do grupo dominante para que sejam aceitos em determinados espaços. Além disso, chama a atenção alguns poucos discursos que reafirmam a meritocracia no mercado de trabalho; nas ações institucionais muitas vezes a meritocracia também está embutida em

discursos, dado que a existência de poucas pessoas negras nesses ambientes é tomada como um exemplo de inclusão, externalizando-se a imagem de que se trata de uma instituição inclusiva e dedicada ao combate do preconceito e discriminação racial;

f) Na quarta categoria de análise de conteúdo – Identidade e Pertencimento – verificaram-se que várias práticas na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, podem ser consideradas inclusivas. O tema relações raciais permeia vários espaços na universidade, em projetos de extensão e pesquisa, programa de educação tutorial, grupos de estudo e disciplinas, entre elas a de Relações Raciais, a existência do Coletivo Negro Mestre Ambrósio e recentemente, a criação do Núcleo De Estudos Afro-Brasileiros E Indígenas (NEABI) no corrente ano. Parcela dos alunos que ocupa o espaço universitário tem suas relações modificadas; pode-se dizer que essa experiência não modifica apenas suas percepções com relação à identidade, mas também com relação à representatividade e a ocupação do espaço universitário. A experiência universitária possibilitou aos egressos vivenciar um profundo processo de reconhecimento identitário que resultou no fortalecimento da identidade. Com os resultados do presente estudo, foi possível constatar que o ambiente universitário, embora diversificado em decorrência da Lei de cotas nº 12.711/12, não se trata de um ambiente neutro ou harmônico no que se refere às relações raciais, pois, embora estimule tais discussões e assumam uma postura antirracista, os alunos ainda são atingidos nesse ambiente pelas mais variadas formas de discriminação racial;

g) O ambiente universitário ainda não pode ser compreendido como um lugar antropológico nas definições de Augé (2012), tendo em vista que não constitui um ambiente histórico, relacional e identitário. Ainda são recorrentes os episódios de discriminação racial nesse ambiente, as diferenças sociorraciais desigualam os alunos no ambiente universitário, e suas relações de convivência não são harmônicas a ponto de serem ignoradas tais distinções, essa situação é reforçada pelos relatos em que egressos mencionam possuir maior afinidade e laços de amizade com pessoas que possuem uma realidade socioeconômica e racial semelhante, sejam eles alunos, ou funcionários da universidade;

h) Embora a UNIFAL-MG, *campus* Varginha, onde a presente pesquisa foi desenvolvida, esteja comprometida com os debates sobre relações raciais, é importante considerar que na instituição há vários cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*, porém até o desenvolvimento da presente pesquisa, que não aderiram a possibilidade prevista na Portaria nº 13/2016. Portanto, não adota sistema de cotas para os mais elevados níveis de ensino, impedindo que o mesmo grupo de pessoas atendidas pelas cotas da Lei nº 12.711/12 façam

parte desse espaço, o que evidentemente compromete a luta antirracista e a lugarização da universidade.

Considerando os contextos político e histórico do racismo estrutural, é evidente que as mudanças na estrutura econômica e política exigiram formas mais sofisticadas de dominação e que estas foram se desenvolvendo ao longo dos anos, de modo que as formas de dominação do capital incorporaram o racismo no período pós-escravagista, afetando a presença de pessoas negras em diversos espaços, entre eles, um dos mais importantes, os espaços educacionais.

As experiências vividas na universidade pública analisada, a partir de uma perspectiva local, evidenciam que as estruturas estão sendo modificadas. No entanto, as marcas do racismo estrutural ainda se encontram nesse ambiente, assim como em outros espaços que compreendem a estrutura social. O racismo estrutural é perceptível nas escolas, nas indústrias, nas câmaras de deputados, nos presídios, no corpo discente das escolas e universidades, na ocupação de cargos de poder, entre outros, de acordo com as estatísticas do IBGE (IBGE, 2019).

Das perspectivas política e jurídica, considerando a previsão de avaliação da Lei nº 12.711/12 para o ano de 2022, vivenciamos um momento histórico em que políticas públicas têm sido ameaçadas por um governo conservador e negacionista que, em cada ato, contribui para a manutenção das estruturas sociais pautadas nas mais diversas formas de discriminação e preconceito racial. Portanto, a insegurança jurídica é latente e os prejuízos sociais de uma possível revisão legislativa negativa podem ser irrecuperáveis.

Sugere-se a condução de pesquisas futuras em que se reflita sobre melhorias das condições de permanência, considerando aspectos materiais, simbólicos, culturais e subjetivos a partir de uma dimensão relacional e histórica do espaço universitário. Além disso, o método empregado no presente estudo pode ser replicado em outras instituições federais de ensino. São necessários e urgentes novos estudos nesse contexto de insegurança jurídica que precede a revisão legislativa do sistema de cotas instituído pela Lei nº 12.711/12 previsto para o ano de 2022, dada a necessária manutenção de ações afirmativas como a ora estudada, em resposta às demandas sociais e ao racismo estrutural que ainda são latentes na sociedade brasileira.

Por fim, observou-se por meio dos relatos que os egressos cotistas, antes de cursarem a graduação, não tinham uma percepção identitária, isto é, uma consciência racial. A partir da tomada de consciência, além de revisitar as vivências com uma perspectiva distinta, eles

passaram a reafirmar a identidade e a tomar consciência de ocupação dos lugares de forma crítica. A universidade, por meio da Lei nº 12.711/12, passou e passa paulatinamente por um processo de lugarização. Ela ainda está em construção do ponto de vista relacional, histórico e identitário. Ao mesmo tempo, ela ainda se apresenta como um não-lugar, quando se observa em seu espaço o racismo estrutural e episódios de discriminação racial.

## REFERÊNCIAS

ACHILLES, Daniele; SILVA, Renata Oliveira da. A biblioteca pública como um não lugar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO*, 28., Vitória, 2019. **Anais [...]**. Vitória, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. *E-book*.

PIMENTEL, Amanda; BARROS, Betina Warmling. As prisões no Brasil: espaços cada vez mais destinados à população negra do país. *In: BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (coord.). Anuário brasileiro de segurança pública*. [S. l.]: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.

ARTES, Amélia; OLIVEIRA, Danielle. O que mudou para a população negra no acesso à educação brasileira? quais os (novos) desafios?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, ed. esp., p. 32-64, maio 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/682>. Acesso em: 06 nov. 2020.

ASSIS, Roney Marques Pereira de. **Afiliação social do estudante cotista da UFRGS: uma análise da permanência a partir das dinâmicas relacionais**. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. **Estatuto da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN**. São Paulo: ABPN, 2014. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd\\_443f95ed16ca4faf855fd19771358fd1.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/45f7dd_443f95ed16ca4faf855fd19771358fd1.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Roberto. Racismo e os não lugares da corporeidade preta. **Revista Afirmativa: colonistas**, [S. l.], set. 2020. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/3302-2/>. Acesso em: 2 nov. 2020.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Branços e negros em São Paulo**. São Paulo: Companhia editorial Nacional, 1959.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educ. em Perspec.**, Viçosa, v. 8, n. 13, 2017.

BEZERRA, Juliana. **Racismo, preconceito e discriminação**. 2021. Disponível em: <https://www.diferenca.com/preconceito-racismo-e-discriminacao/>. Acesso em: 4 out. 2021.

BINDE, João Luis. Não-lugares: Marc Augé. **Revista Antropos**, v. 2, ano 1, maio 2008.

BONFIM, Paulo Ricardo. Educação Eugênica: as recomendações de Renato Kehl a educadores, pais e escolares. **History of Education in Latin America**, v. 2, ed. 17449, 2019.

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 68, v. 2, p. 31-48, 2015.

BRASIL. Câmara De Deputados. **Congresso Nacional promulga Convenção Interamericana contra o Racismo**. Brasília, DF: Agência Câmara de Notícias, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/728944-congresso-nacional-promulga-convencao-interamericana-contra-o-racismo/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. **Declaração e Programa de Ação**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2001.

BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 nov. 2003b.

BRASIL. Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. **Coleção de Leis do Brasil**, 1890, p. 1424, 1 V. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Decreto%20n%20528%2C%20de%2028%20de%20Junho%20de%201890,dos%20Estados%20Unidos%20do%20Brazil.&text=3%20A%20policia%20dos%20portos,como%20dos%20mendigos%20e%20indigentes>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jan. 2019.

BRASIL. Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jul. 1951.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo

oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003a.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989.

BRASIL. Ministério Da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Guia de Orientação para a Criação e Implementação de Órgãos, Conselhos e Planos de Promoção da Igualdade Racial**. Brasília, DF: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2021. *E-book*.

BRASIL. Ministério Público Federal. **MPF e DPU ajuízam ação civil pública contra União e presidente Jair Bolsonaro por falas racistas**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/rs/sala-de-imprensa/noticias-rs/mpf-e-dpu-ajuizam-acao-civil-publica-contr-uniao-e-presidente-jair-bolsonaro-por-falas-racistas>. Acesso em: 4 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **População carcerária brasileira chega a mais de 622 mil detentos**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/populacao-carceraria-brasileira-chega-a-mais-de-622-mil-detentos>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 545, de 16 de junho de 2020. Revoga a Portaria Normativa MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2020.

BRASIL. Portaria normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 maio 2016.

BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Presidência da República, Secretaria de Comunicação Social, Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n 186**. Brasília, DF, 2017.

BRITO, Jeanne Gomes de. Octávio Ianni: da metamorfose do povo à democracia popular. **Revista de Ciências Sociais**, Araraquara, n. 11, 2005.

CANO, Ignacio. Memorial. **Interseções**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 556-606, ago. 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro edições, 2011. *E-book*.

CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Série Antropologia**, Brasília, DF, n. 35, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CINTRA, Éllen Daiane; WELLER, Wivian. Jovens negras no Ensino Médio público e privado: leituras interseccionais sobre suas vivências e percepções do racismo. **Educar em Revista**, Paraná, n. 37, 2021.

DATA FOLHA. **Apenas 1 em cada 10 estudantes de escolas privadas de São Paulo é negro**. São Paulo, 2020. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/11/apenas-1-em-cada-10-alunos-de-escolas-privadas-de-sao-paulo-e-negro.shtml#:~:text=Apenas%20em%20cada%2010,11%2F2020%20-%20Educação%20-%20Folha&text=Este%20conteúdo%20é%20para%20maiores,anos%2C%20é%20inapropriado%20para%20você.> Acesso em 28 fev. 2022.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, Juarez Tarcisio; SANCHIS, Pierre. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 1996, p. 136-162.

DIAS, Wania. **18 anos de cotas na UNEB**: um marco das ações afirmativas na Bahia e no Brasil. Bahia: Universidade do Estado da Bahia, 2020. Disponível em: <https://portal.uneb.br/noticias/2020/07/20/18-anos-de-cotas-na-uneb-um-marco-das-acoes-afirmativas-na-bahia-e-na-brasil/>. Acesso em: 7 nov. 2021.

DIVINO, Luiz Flávio Conceição. **UFV: docentes negros(as) no “mundo” dos homens brancos**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016,

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada - tornar-se diferente é estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas da UFRGS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, set./dez. 2008.

FARO, André.; SILVA, Patrícia da.; MACHADO, Aline. O. Como a sociedade os receberá?: preconceito e expectativas de inserção profissional de estudantes egressos do sistema de cotas. **Veredas Favip**, Caruaru, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/328>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FELICETTI, Vera Lucia; CABRERA, Alberto F. Resultados da Educação Superior: o ProUni em Foco. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 03, 2017.

FERES JÚNIOR, João.; DAFLON, Verônica Toste. Ação afirmativa na Índia e no Brasil: um estudo sobre a retórica acadêmica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, n. 40, p. 92-123, set./dez. 2015.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2013.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33)

FERNANDES, Raphael. Negros são maioria nas escolas públicas do Rio e minoria na rede privada. **Diário do Rio**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://diariodorio.com/negros-sao-maioria-nas-escolas-publicas-do-rio-e-minoria-na-rede-privada/>. Acesso em 28 fev. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FÓRUM DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Infográfico violência desigualdade racial 2021**. 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2021/11/infografico-violencia-desigualdade-racial-2021-v3.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008

GISI, Maria Lourde; ENS, Romilda Teodora. Políticas de acesso à Educação Superior: por que avaliar? **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, p. 223-244, 1984.

GUERRINI, Daniel *et al.* Acesso e democratização do ensino superior com a Lei nº 12.711/12: o câmpus de Londrina da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, Brasília, DF, v. 99, n. 251, p. 17-36, 2018.

HANNA, Evelyn. **Teachers' discourse community**: what it reveals about knowledge of teaching mathematics. 2007. Dissertation (Doctor of Education) – The Graduate School of Education Rutgers, The State University of New Jersey, New Jersey, 2007.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília, DF: UNESCO, 2002.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo da Educação Superior - 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil – População**: cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2018**. Rio de Janeiro: PNAD Contínua, 2018a.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjWzsDi-7TsAhWWJLkGHQQiBx0QFjABegQIAxAC&url=ftp%3A%2F%2Fftp.ibge.gov.br%2FTrabalho\\_e\\_Rendimento%2FPesquisa\\_Nacional\\_por\\_Amostra\\_de\\_Domicilios\\_continua%2FTrimestral%2FNovos\\_Indicadores\\_Sobre\\_a\\_Forca\\_de\\_Trabalho%2Fpnadc\\_201201\\_201704\\_trimestre\\_novos\\_indicadores.pdf&usg=AOvVaw0PoEyp7uZFPuMdam6YeHeZ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjWzsDi-7TsAhWWJLkGHQQiBx0QFjABegQIAxAC&url=ftp%3A%2F%2Fftp.ibge.gov.br%2FTrabalho_e_Rendimento%2FPesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua%2FTrimestral%2FNovos_Indicadores_Sobre_a_Forca_de_Trabalho%2Fpnadc_201201_201704_trimestre_novos_indicadores.pdf&usg=AOvVaw0PoEyp7uZFPuMdam6YeHeZ). Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. Portaria nº 156, de 20 de outubro de 2004. Determina que as unidades escolares adequem suas fichas de matrícula aos quesitos do questionário do Censo Escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, out. 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**: 2018. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2019.

JESUS, Rodrigo Edmilson de. **Reafirmando direitos**: trajetórias de estudantes cotistas negros no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Ações afirmativas no Ensino Superior, 2019.

KAMPPFF, Adriana Justin Cerveira; RAMIREZ, Rosa Eulógia; AMORIM, Lidiane Ramirez de. A universidade enquanto (não)lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. **Educação Por Escrito**, n. 9, v. 2, p. 347-360, 2019.

LACERDA, João Batista. Sur les mérités au Brésil. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DAS RAÇAS, 1., 1911, Londres. **Anais [...]**. Londres, 1911. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/35>. Acesso em: 5 maio 2020.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Multiculturalismo, minorias e ações afirmativas: promovendo a participação política das mulheres. **Pensar**, Fortaleza, v. 11, p. 54-59, fev. 2006.

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. **O impacto da Lei de Cotas na Universidade Federal de Alfenas em 2018**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2020.

MAGRONE, Eduardo; BERALDO, Antonio Fernando. Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora: avaliação 2006-2011. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAQ, 2013. p. 105-136.

MARQUES, Eugenia Eugenia Portela de Siqueira; BRITO, Ireni Aparecida Moreira. Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenótipo. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, **Anais [...]**. Florianópolis, 2015. p. 1-16.

MARTIN, Roberto. O colorismo é o braço articulado do racismo. São Paulo. **Carta Capital**, mar. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/entrevistas/o-colorismo-e-o-braco-articulado-do-racismo/>. Acesso em: 27 nov. 2021.

MARTINS, Leandra Rajczuk. **Perfil racial dos docentes da USP analisa baixo índice de professores negros**. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2017/03/23/perfil-racial-dos-docentes-da-usp-analisa-baixo-indice-de-professores-negros/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MELO, Fabiano. **Direitos Humanos**. São Paulo: Gen, 2016.

MENDONÇA, Ana. Presidente da Fundação Palmares chama movimento negro de 'escória maldita'. **Estado de Minas**: política, Racismo, 2020. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/02/interna\\_politica,1153135/presidente-](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2020/06/02/interna_politica,1153135/presidente-)

fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita.shtml. Acesso em: 4 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MONSMA, Karl; SOUZA, João Vicente Silva; SILVA, Fernanda Oliveira da. As consequências das ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 137-170.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. *E-book*.

MOREIRA, Cláudia Regina Baukat Silveira; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da. Ações afirmativas fazem diferença? Uma análise dos perfis dos aprovados no vestibular da UFPR (2013-2017). **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 6, p. 1-20, 2019.

MOURA, Clóvis. Escravidão, colonialismo, imperialismo e racismo. **Afro-Ásia: Centro de Estudo Afro-Orientais da Universidade Federal da Bahia, Bahia**, n. 14, 1983.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). *E-book*.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016. *E-book*.

NEVES, Paulo Sérgio da Costa. A política de reserva de vagas da Universidade Federal de Sergipe para alunos de escolas públicas e não brancos: uma avaliação preliminar. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 243-278.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo soc.** v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007.

OLIVA, Luciana Menezes da Cunha Rêgo. **Sistema de cotas na universidade pública brasileira: avaliação da experiência da UnB após a Lei 12.711/12**. 2020. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2020.

OLIVEIRA, Etienne de Sousa Lima de. **Acesso e permanência de cotistas na Universidade de Brasília: estratégias para democratização da educação superior** 2019. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

OLIVEIRA, Suzi Brum de. **O Não-lugar na universidade: espaços de isolamento e sua influência na construção da identidade.** 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ORTEGAL, Leonardo. Relações raciais no Brasil: colonialidade, dependência e diáspora. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 133, p. 413-431, dez. 2018.

PAVINI, Cristiano. **Conheça o abismo racial entre escolas públicas e privadas de Ribeirão Preto.** Ribeirão Preto: Farolete, 2019. Disponível em: <https://farolete.info/conheca-o-abismo-racial-entre-escolas-publicas-e-privadas-de-ribeirao-preto/>. Acesso em 28 fev. 2022.

PIERONI, Aline Rosa. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto.** 2016. 80 f. Dissertação (mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, *campus Varginha*, 2016.

PINTO, Edgar Roquette. **Ensaio de antropologia brasileira.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. Disponível em: <http://bdor.sibi.ufrj.br/handle/doc/100>. Acesso em: 5 mai. 2020.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra. **Pesquisas práticas e psicossociais – PPP**, São João del-Rei, n. 9, v. 2, p. 257-266, jul./dez. 2014.

PRESIDENTE da Fundação Palmares Chama Movimento Negro de 'Escória Maldita'. **Globo: Política**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/05/mpf-abre-inquerito-para-apurar-suposto-crime-de-racismo-de-presidente-da-fundacao-palmares.ghtml> . Acesso em: 4 nov. 2021.

PROGRAMA de ação afirmativa. UERJ: Sistema de cotas, 2020. Disponível em: <https://www.uerj.br/inclusao-e-permanencia/sistema-de-cotas/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

RAMOS, Alberto Guerreiro. O negro no Brasil e um exame de consciência. *In*: NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do Negro: Testemunhos.** Rio de Janeiro: GRD, 1966. p. 82-2.

REIS, Breno Maciel Souza. Pensando o espaço, o lugar e o não lugar em Certeau e Augé: perspectivas de análise a partir da interação simbólica no Foursquare. **Contemporânea**, Rio de Janeiro, ano 11, v. 1, n. 21, 2013.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil (1960 a 2010). *In*: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 39., 2015, Caxambu, Minas Gerais. **Anais** [...]. Caxambu: Anpocs, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Teoria do Brasil.** Rio de Janeiro: Biblioteca Básica Brasileira, 2014.

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

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

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 9 nov. 2001.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RODRIGUES, Fernando. **Presidente da Fundação Palmares nega existência do racismo estrutural**. Brasília, DF: Poder 360, 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/brasil/presidente-da-fundacao-palmares-nega-existencia-do-racismo-estrutural/>. Acesso em: 4 nov. 2021.

RODRIGUES, Vera; SITO, Luanda. “Eu, cientista?!”: trajetórias negras e ações afirmativas na UFRGS. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 11, ed. esp., p. 207-230, maio 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/690>. Acesso em: 06 nov. 2020.

ROSA, Alexandre Reis. Relações Raciais e Estudos Organizacionais no Brasil. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, art. 1, p. 240-260, maio/jun. 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. *In*: AQUINO, Júlio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 53-85.

ROSEMBERG, Fúlvia; MADSEN, Nina. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. *In*: BARSTED, Leila L.; PITANGUY, Jacqueline (org.). **O progresso das mulheres no Brasil 2003–2010**. Rio de Janeiro: Cepia; Brasília, DF: ONU Mulheres, 2011. p. 390-424.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, 2002.

SANTOS, Diana Vitorino; SANTOS, Josimari Vitorino. Um olhar à história da educação dos negros no Brasil. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 4., 2012, São Cristóvão, 2012. **Anais** [...]. São Cristóvão, 2012.

SANTOS, Rafa. **Após defensor pedir multa contra Magazine Luiza, DPU defende política de cotas**. 2020. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2020-out-06/defensor-pedir-multa-magazine-luiza-dpu-defende-cotas>. Acesso em: 20 out. 2020.

SANTOS, Rosemeri Antunes dos. **Reconversão cultural nas narrativas dos egressos do programa de ações afirmativas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 2017. Dissertação (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos; CAVALLEIRO, Eliane; BARBOSA, Maria Inês Da Silva; RIBEIRO, Matilde. Ações Afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do Estado. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 16, v. 3, p. 425, set./dez. 2008.

SAVAZZONI, Simone de Alcantara. Preconceito, Racismo e Discriminação. **Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito**, São Paulo, v. 12, n. 12, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Antônio Carlos Barbosa da; SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa da. A escola na condição de não lugar. **PESQUISEDUCA**, Santos, v. 4, n. 8, p. 340-362, jul./dez. 2012.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SILVA, Maria Nilza da; PACHECO, Jairo Queiroz. As cotas na Universidade Estadual de Londrina: balanço e perspectivas. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 67-104.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Brasília, DF: Ipea, 2020. (Texto para discussão).

SILVA, Tatiana Dias. Gestão pública na zona do não ser: políticas públicas, igualdade racial e administração pública no Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 2, p. 148-159, abr./jun. 2018.

SILVEIRA, Paulo Roberto Cardoso da; SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. MESSIAS, Andressa Rodrigues. Monitoramento, permanência e promoção da diversidade: as ações afirmativas em risco na Universidade Federal de Santa Maria. *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 171-202.

SMINK, Verônica. Onde ficam as prisões mais superlotadas da América Latina. **BBC News: Mundo**, out. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-58851195>. Acesso em: 24 fev. 2022.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Tradução por Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Letícia Pereira; PORTES, Écio Antônio. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

SOUZA, Carolina Rodrigues de et al. Identidades, pertencimentos e as ciências exatas e tecnológicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 11, ed. esp., p. 252-282, maio 2019. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/692>. Acesso em: 06 nov. 2020.

TEIXEIRA, Juliana Cristina; OLIVEIRA, Josiane Silva de. Por que ainda falarmos em raça, categoria destituída de valor biológico?. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS DA ANPAD, 9., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ENEO, 2016.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. *In*: THEODORO, Mário (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília, DF: Ipea, 2008. p. 15-44.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano; BOING, Alexandra Crispim; BOING, Antonio Fernando Boing; TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Impacto das ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina (2008-2011). *In*: SANTOS, Jocélio Teles dos (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. p. 203-242.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, 2008.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1292-1313, 2017.

VERDÉLIO, Andréia. MEC revoga a Portaria que acabava com as cotas para negros e índios. **Agência Brasil**, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-06/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-cotas-para-negros-e-indios>. Acesso em 7. nov. 2021.

VIANNA, Oliveira. **Raça e assimilação**. Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1938.

## APÊNDICE A – Questionário

Prezado(a) egresso(a) cotista,

Me chamo Barbara Negrini, sou mestranda do PPGPS, orientanda do professor Dr. Adílio Renê Almeida Miranda.

Solicitamos sua colaboração para a pesquisa de mestrado do Programa Gestão Pública e Sociedade da UNIFAL-MG, com apoio da CAPES, sob o título de "UM ESTUDO SOBRE A TRAJETÓRIA DE ALUNOS COTISTAS COM CRITÉRIO RACIAL EGRESSOS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS PELA UNIFAL-MG – CAMPUS VARGINHA/MG". O objetivo do estudo é compreender as trajetórias de vida de egressos dos cursos de graduação ofertados pela UNIFAL-MG, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial. Os dados serão usados estritamente para fins de pesquisa preservando o anonimato. A pesquisa não tomará mais do que 10 minutos.

Agradecemos a participação. Qualquer dúvida, poderá entrar em contato no e-mail: barbara.negrini@sou.UNIFAL-MG-mg.edu.br

Atenciosamente,

Barbara Negrini

1. Gênero:

- masculino
- feminino
- outro \_\_\_\_\_

2. Estado civil:

- solteiro
- casado
- divorciado/separado
- viúvo
- união estável

3. Faixa etária (em anos):

- 20 a 25 anos
- 26 a 30 anos
- 31 a 35 anos

- 36 a 40 anos
- Acima de 40 anos

4. Qual a sua cor/raça:

- Preta
- Parda
- Indígena
- Outra.

4.1. Se outra, qual?

5. Escolaridade da mãe:

- analfabeta
- fundamental (completo ou incompleto)
- médio (completo ou incompleto)
- superior incompleto
- superior completo
- pós-graduação
- não se aplica

6. Escolaridade do pai:

- analfabeto
- fundamental (completo ou incompleto)
- médio (completo ou incompleto)
- superior incompleto
- superior completo
- pós-graduação
- não se aplica

7. Qual a ocupação do seu pai? Se for o caso escreva: APOSENTADO, DESEMPREGADO ou NÃO SE APLICA).

8. Qual a ocupação da sua mãe? (Se for o caso escreva: APOSENTADO, DESEMPREGADO ou NÃO SE APLICA).

9. Renda familiar (antes da graduação):

- Até R\$1.100,00
- A partir de R\$1.100,00 até R\$3.000,00
- A partir de R\$3.000,01 até R\$5.000,00
- A partir de R\$5.000,01 até R\$ 8.000,00
- A partir de R\$ 8.000,01 até R\$15.000,00
- Mais de R\$15.000,00

10. Média de remuneração mensal ATUAL própria do participante:

- sem renda própria
- Até R\$1.100,00
- A partir de R\$1.100,00 até R\$3.000,00
- A partir de R\$3.000,01 até R\$5.000,00
- A partir de R\$5.000,01 até R\$ 8.000,00
- A partir de R\$ 8.000,01 até R\$15.000,00
- Mais de R\$15.000,00

11. Alguém na sua família (pai, mãe, irmãos, tios, primos) cursou o ensino superior?

- sim
- não

11.1 Quem? \_\_\_\_\_

12. Modalidade de ingresso na graduação:

- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012);
- Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo;
- não me lembro

13. Você concluiu a sua graduação da UNIFAL-MG no tempo estipulado pela instituição?

- Sim
- Não

13.1 Especifique o tempo a mais ou a menos \_\_\_\_.

14. Trabalhou antes do início do ensino superior da UNIFAL-MG?

sim.

não

14.1 Qual era sua ocupação durante a graduação? \_\_\_\_\_

15. Trabalhou durante o ensino superior da UNIFAL-MG?

Sim.

Não

15.1 Qual era a sua ocupação? \_\_\_\_\_

16. Participou de pesquisa e/ou extensão durante o curso superior na UNIFAL-MG?

Não

Sim

16.1 Se sim, qual (is)?

a) projetos de pesquisa com docentes

com bolsa

sem bolsa

b) empresa Júnior

c) extensão

com bolsa

sem bolsa

d) PET

com bolsa

sem bolsa

e) Aprendendo a aprender (cursinho pré-vestibular do PET)

com bolsa

sem bolsa

17. Quais cursos você concluiu na UNIFAL-MG?

1° ciclo: BICE

2° ciclo: Administração Pública

- 2º ciclo: Ciências Econômicas
- 2º ciclo: Ciências Contábeis
- 2º ciclo: Ciências Atuariais
- Ingresso Direto: Administração Pública
- Ingresso Direto: Ciências Econômicas
- Ingresso Direto: Ciências Contábeis
- Ingresso Direto: Ciências Atuariais

18. Realizou outro curso de graduação na UNIFAL-MG ou em outra instituição?

- Sim
- Não ingressei em outro curso de graduação

18.1 Qual é o nome do curso de graduação e qual instituição?

19. Após a conclusão do curso de graduação na UNIFAL-MG, você ingressou em algum curso de pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado)?

- Sim
- Não

19.1 Qual é o nome do curso de pós-graduação e o nome da instituição de Ensino?

---

20. Atualmente você está trabalhando?

- Sim
- Não

20.1 Qual é sua função atual e em que tipo de organização e área de atuação?

21. Ingressar no ensino superior por meio das cotas instituídas pela lei nº 12.711/12 contribuiu para mudanças na sua vida?

- Sim
- Não

21.1 Quais foram as principais mudanças?

22. O que você pensa sobre a política de cotas (Lei nº 12.711/12), considerando os critérios raciais?

23. Já sofreu preconceito ou discriminação racial ao longo da vida?

Sim

Não

23. 1. Explique brevemente o que aconteceu e como você lidou com a situação\_\_\_\_\_

24. Como foi sua experiência como aluno cotista (com critério racial) na UNIFAL-MG?

25. Já sofreu preconceito (explícito ou não) ou discriminação racial (explícita ou não) na UNIFAL-MG (*Campus Varginha*) durante o período acadêmico?

Sim

Não

Explique brevemente o que aconteceu e como você lidou com a situação\_\_\_\_\_

26. Você teve alguma dificuldade para responder o questionário? Alguma pergunta ficou ambígua? Qual?

\*Questão aplicada apenas no pré-teste.

27. Participação futura. Gostaríamos muito de continuar contando com a sua colaboração na segunda fase da pesquisa. Você tem interesse e disponibilidade para participar de uma entrevista cuja temática é a TRAJETÓRIA DE EGRESSOS COTISTAS? A entrevista será realizada remotamente.

Sim

Não

27.1. Por favor, deixe seu nome e a melhor forma de contato (telefone, e-mail, ou skype).

Obs: Ao fornecer o meio de contato, o egresso declara estar ciente de que terá sua identidade e dados preservados.

Desde já, agradecemos a sua participação!

## **APÊNDICE B – Roteiro de Entrevistas**

### **1 - Vivências**

- a. Conte pra mim sobre sua história de vida;
- b. Quais eram suas expectativas para cursar o ensino superior? Você ingressou na universidade logo após terminar o ensino médio? Como foi essa fase?

### **2 - Trajetória universitária**

- a. Como se deu o processo de escolha do curso de graduação e da universidade?
- b. Como foi sua inserção na universidade? O que você sentiu? O que foi mais marcante?
- c. Comente sobre suas vivências na UNIFAL-MG. O que ficou em sua memória? Fale sobre coisas boas. Fale sobre coisas ruins. Quais foram as dificuldades que você vivenciou durante o período em que esteve na UNIFAL-MG?
- d. Você vivenciou alguma situação de preconceito ou discriminação racial na universidade? Como isso ocorreu? Como você lidou com isso?

### **3 - Percepção sobre as cotas e a questão racial**

- a. Como se auto reconhece e como se autodeclara? Por quê? A forma de enxergar sua identidade já mudou ao longo da vida? Quais foram os motivos?
- b. O que significou para você ser um(a) universitário(a) negro(a)? O que significou para você ser um(a) estudante negro(a) da UNIFAL-MG?
- c. De acordo com suas vivências, em algum momento considerou que não pertencia a algum espaço? Por quê?
- d. Como você acha que os outros (colegas, professores etc.) te percebiam na universidade?
- e. Qual é a sua percepção sobre a lei de cotas nas Universidades e IF's?
- f. Como foi sua experiência/contato com a questão racial na universidade?

### **4 - Ingresso no mercado de trabalho**

- a. Como foi sua inserção no mercado de trabalho antes/durante/após a graduação? Vivenciou dificuldades? Quais?
- b. Alcançou as expectativas profissionais após a formatura? Por quê?
- c. Mudou de área de trabalho para outra diferente da formação? Se sim, quais os motivos?

### **5 - Continuidade acadêmica**

- a. Após se formar, ingressou em alguma especialização ou fez outra graduação? Como foram essas escolhas?
- b. A continuidade acadêmica se deu nas áreas de atuação ligadas ao/aos cursos de graduação que concluiu pela UNIFAL-MG?
- c. Caso ainda não tenha dado continuidade a vida acadêmica pretende fazer isso? Qual curso pretende fazer? Por que ainda não iniciou?