



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E
QUESTÃO SOCIAL**

RICHELLY BARBOSA DE MEDEIROS

**EDUCAÇÃO SUPERIOR E SISTEMA DE COTAS: A TRAJETÓRIA ACADÊMICA
DE ESTUDANTES NEGROS/AS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC**

**FORTALEZA – CEARÁ
2017**

RICHELLY BARBOSA DE MEDEIROS

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SISTEMA DE COTAS: A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
ESTUDANTES NEGROS/AS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social. Área de Concentração: Serviço Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Zelma de Araújo Madeira.

FORTALEZA – CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Medeiros, Richelly Barbosa de .
Educação superior e sistema de cotas: a trajetória
acadêmica de estudantes negros/as da universidade
federal do ceará - UFC [recurso eletrônico] /
Richelly Barbosa de Medeiros. - 2017.
1 CD-ROM: il.; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do
trabalho acadêmico com 171 folhas, acondicionado em
caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade
Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais
Aplicados, Mestrado Acadêmico em Serviço Social,
Trabalho e Questão Social, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Serviço Social..
Orientação: Prof.ª Dra. Maria Zelma de Araújo
Madeira..

1. Desigualdades raciais. 2. Racismo. 3. Educação.
4. Ações Afirmativas. I. Título.

RICHELLY BARBOSA DE MEDEIROS

EDUCAÇÃO SUPERIOR E SISTEMA DE COTAS: A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE
ESTUDANTES NEGROS/AS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Serviço Social, Trabalho e Questão Social. Área de Concentração: Serviço Social.

Aprovada em: 31 de agosto de 2017

BANCA EXAMINADORA:



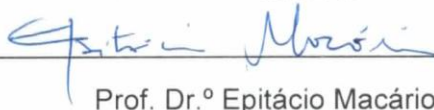
Prof.^a Dr.^a Maria Zelma de Araújo Madeira (Orientadora)

Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof.^a Dr.^a Vera Regina Rodrigues da Silva

Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira –
UNILAB



Prof. Dr.^o Epitácio Macário Moura

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico esta dissertação a minha querida mãe, Maria das Graças, as minhas amadas irmã e sobrinha, bem como aos meus irmãos. Todos, por serem o alicerce e o porto seguro da minha vida, com quem compartilho todas as vitórias.

AGRADECIMENTO

A minha família, mãe, Maria das Graças Barbosa; irmã, Rickelle Barbosa; sobrinha – Rochelly Barbosa; e irmãos – Ricardo Barbosa e Rickye Barbosa. Amo muito vocês!

A Prof.^a Dr.^a Maria Zelma de Araújo Madeira, pelo apoio incondicional, pela maestria e leveza das suas orientações e pela disponibilidade em compartilhar suas teorias, suas visões acadêmicas e de vida, como mulher, profissional e pesquisadora negra.

A banca desta dissertação – Dr.^a Maria Zelma de Araújo Madeira, a Prof.^a Dr.^a Vera Regina Rodrigues da Silva e o Prof.^o Dr^o Epitácio Macário Moura, por ter aceitado o convite para refletir juntos a síntese de construção do conhecimento desta pesquisa.

Aos professores e às professoras do Programa de Mestrado pelos ensinamentos, as práticas e os estímulos ao pensamento e à construção do conhecimento científico.

Aos/As estudantes interlocutores/as desta pesquisa, pela sensibilidade e entrega em suas falas, que me permitiram conhecer as suas vidas, as dores e as resistências.

As minhas amigas de trabalho, Ana Paula Carvalho, Pamella Melo, Andreia Serafim, Fanny Abtibol, Shirley Dias, Cyntia Farias e Márcia Martins, pelo apoio e coleguismo.

Ao/As discentes do Programa de Mestrado, turma 2015, pessoas queridas e amadas com quem dividi alegrias, angústias, saberes e esta vitória. Significado delas e dele:

- Camila da Costa Brasil, um encanto de pessoa, dona de um existir gentil e amável; David Pereira Cruz, homem solidário e detentor de uma grande profundidade teórica; Flávia Moreira Ferreira, mãe da nossa Ana Laura (1 ano), duas lindas e inspiradoras; Jana Alencar Eleutério, amiga de luta e da militância – da filosofia da práxis; Jessyca Barbosa Duarte, querida, de uma dedicação incrível, capaz de muitos sacrifícios pela construção do conhecimento; Pamela Santos da Silva, conhecida de outros encontros, amiga capaz de gerar os melhores sentimentos éticos e acadêmicos; Raylka Franklin Sousa de Freitas, com quem é possível

debater e discordar pesado, mas de forma tão sincera que a amizade sobrevive; Renata Maria Paiva da Costa, que está disponível para todos os momentos, com quem se pode contar nas alegrias e desafios da vida; Verônica Furtado Monteiro, de uma sensibilidade e de uma gentileza que emocionam; Valdênia Lourenço de Sousa, amiga irreverente, solidária, inteligente e admirável; E, por fim, a amorzinho, afetuosa e muito capaz, Yashimim Michelle Ribeiro de Araújo. Pessoas amadas!

A todas as pessoas citadas, os meus sinceros e justos agradecimentos, de coração! E, em respeito, reverência e apreço, dedico-lhes o fragmento de um dos poemas mais belos da escritora e poetiza Cecília Meireles, A arte de Ser Feliz, que diz :

[...] Quando falo dessas pequenas felicidades certas,
que estão diante de cada janela, uns dizem que essas
coisas não existem, outros que só existem diante das
minhas janelas, e outros, finalmente, que é preciso
aprender a olhar para poder vê-las assim.

Isso, significa que não foi fácil o percurso desta pesquisa, bem como não foi fácil lidar com tantas histórias de racismo e de dor. Porém, as resistências, as conquistas e as pessoas que encontrei no caminho me instigaram, com ânimo, a chegar aqui.

RESUMO

A discussão sobre ações afirmativas vem ganhando destaque nas últimas décadas no campo da educação, fundamentando a defesa e a adoção de sistemas de cotas para o ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, indígenas, negros/as e de baixa renda em universidades públicas brasileiras. Nessa seara, esta dissertação reflete os resultados do estudo sobre a trajetória acadêmica de alunos/as negros/as ingressantes pelo Sistema de Cotas (Lei 12.711/2012) na Universidade Federal do Ceará – UFC. As questões norteadoras versaram sobre quem são esses jovens (histórias individuais e sociofamiliares); como são tecidas as suas relações raciais no espaço acadêmico e, por fim, como eles/as avaliam as suas vivências estudantis na formação universitária. A abordagem é qualitativa, tendo ocorrido através da aplicação do instrumental de observação, que gerou a produção de diários de campo; e de entrevista semiestruturada, com nove (9) estudantes da UFC, de cursos das áreas de humanas, ciências da saúde e engenharia. Além disso, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental. Este trabalho parte de diálogos na esfera da ontologia do ser social, tendo como dois principais interlocutores Karl Marx e György Lukács, a fim de situar as possibilidades e limites das políticas de ações afirmativas nos campos da emancipação política e da emancipação humana. Ademais, problematizaram-se as desigualdades raciais no contexto da formação social e histórica brasileira, com o objetivo de debater o acesso-exclusão da população negra à educação formal, do escravismo até a contemporaneidade. Verificou-se ser a relação desse segmento com tal política tensionada por questões materiais (pela distribuição desigual do trabalho e dos seus produtos) e simbólicas (o racismo, o mito da democracia racial, a teoria do branqueamento e outras discussões de efeitos perversos sobre a identidade negra e sobre as relações étnico-raciais nacionais). O racismo é, nessa lógica, avaliado como estrutural e superestrutural, por intermédio do diálogo com teorias do marxista italiano, Antonio Gramsci. A partir daí, debate-se essa categoria e suas determinações sobre as relações raciais tecidas pelo alunado negro e cotista na UFC. Avaliou-se, ainda, o significado das ações afirmativas e, especialmente, do sistema de cotas, para garantir a democratização da educação superior aos/às negros/as na realidade nacional. Essa reivindicação é influenciada pelo conflito entre dois projetos em

disputa no país, um projeto antinegro e outro antirracista. No primeiro, nega-se a negritude, o racismo, a cultura negra e as desigualdades raciais. Já no segundo, o antirracista, tenciona-se as ações afirmativas, com vistas à defesa pela redução da distância entre negros e não-negros no acesso a direitos sociais e humanos no país. Dada a formação sócio-histórica do Brasil, ora um, ora outro avança, mesmo que, ao longo dos tempos, tenha se sobressaído o projeto antirracista. A UFC é um espaço, também, dessa disputa, que incide sobre as trajetórias acadêmicas dos/as alunos/as negros/as, ingressantes pelas cotas, podendo gerar passividade, adoecimento, sofrimento e outras respostas dessa natureza, ou, quando não, podendo instigar afirmação, denúncia e resistências.

Palavras-chave: Desigualdades raciais; Racismo; Educação; Ações Afirmativas.

ABSTRACT

The discussion about affirmative action has been gaining prominence in recent decades in the field of education, grounding the defense and adoption of quota systems for the entry of students from public, indigenous, black and low income schools in Brazilian public universities. In this section, this dissertation reflects the results of the study on the academic trajectory of black students entering the Quota System (Law 12.711 / 2012) at the Federal University of Ceará - UFC. The guiding questions were about who these young people are (individual and socio-family histories); How their racial relations are woven in academic space, and finally, how they evaluate their student experiences in university education. The approach is qualitative, having occurred through the application of observation instruments, generating the production of field diaries; And a semi-structured interview, with nine (9) UFC students from courses in the areas of humanities, health sciences and engineering. In addition, bibliographical and documentary research was carried out. This work is based on dialogues in the ontology of the social being, with two main interlocutors Karl Marx and György Lukács, in order to situate the possibilities and limits of affirmative action policies in the fields of political emancipation and human emancipation. In addition, racial inequalities were analyzed in the context of Brazilian social and historical formation, with the aim of discussing the access-exclusion of the black population to formal education, from slavery to contemporaneity. It has been found that this segment's relationship with such a policy is based on material issues (for the unequal distribution of labor and its products) and symbolic (racism, the myth of racial democracy, the theory of money laundering and other discussions of perverse effects on Black racial identity and national ethnic-racial relations). The cluster is, in this logic, evaluated as structural and superstructural, through the dialogue with theories of the Italian Marxist Antonio Gramsci. From the non, this category and its determinations on the racial relations woven by the black-and-share student in the UFC are debated. It was also evaluated the meaning of affirmative action, and especially of the quota system, to guarantee the democratization of higher education to the blacks in the national reality. This claim is influenced by the conflict between two disputed projects in the country, one anti-Black project and another antiracist. In the first, negritude, racism, black culture and racial inequalities are denied. Already in the second, the anti-racist, intend, affirmative actions, with a

view to defense by reducing the distance between black and non-blacks in access to social and human rights in the country. Given the socio-historical formation of Brazil, now one, and another advances, even though, over time, the anti-racist project has stood out. The UFC is also a space for this dispute, which focuses on the academic trajectories of the black students, entering the quotas, and can generate passivity, sickness, suffering and other responses of this nature, or, if not, instigate affirmation, denunciation and resistance.

Keywords: Racial inequalities. Racism. Education. Affirmative Actions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Perfil dos estudantes segundo a sua inserção social e econômica	70
Gráfico 1 – Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por ano.....	118
Gráfico 2 – Total de vagas oferecidas, reservadas e distribuição das vagas entre beneficiários: 2012, 2013, 2015	119

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E AS VIVÊNCIAS DA PESQUISA NA UFC	26
2.1	A DEFESA DESTE ESTUDO NO CAMPO DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL.....	26
2.2	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: MÉTODO E EXPERIÊNCIA DE CAMPO.....	35
2.3	A UFC: CENÁRIO DE DISCUSSÃO E EXECUÇÃO DO SISTEMA DE COTAS	48
2.4	QUEM SÃO? BREVE BIOGRAFIA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA	57
3	A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NACIONAL E A DESIGUALDADE RACIAL: ANÁLISE NA ÓTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE NEGROS/AS NO BRASIL	71
3.1	A NEGAÇÃO DO DIREITO AO LETRAMENTO NO SISTEMA ESCRAVAGISTA	71
3.2	CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES RACIAIS NO PAÍS.....	82
3.2.1	Breves particularidades das desigualdades raciais no estado do Ceará.....	94
3.3	RACISMO ESTRUTURAL-SUPERESTRUTURAL E REPRODUÇÃO NA UFC	96
4	OS SISTEMAS DE COTAS COMO MODALIDADE DE AÇÃO AFIRMATIVA: O ACESSO DE NEGROS/AS ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	107
4.1	AS AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO PAÍS	107
4.2	A LEI 12.711/12 E AS SUBCOTAS RACIAIS: VAI TER NEGROS/AS, SIM!.117	
4.3	OS/AS ALUNOS/AS NEGROS/AS E AS VIVÊNCIAS ESTUDANTIS NA UFC	128
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
	REFERÊNCIAS	144

APÊNDICES	156
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO COM ESTUDANTES.....	159
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO COM ESTUDANTES	160
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO COM MEMBRO DO GTAA - UFC, 2005	162
ANEXOS	163
ANEXO A – RECOMENDAÇÃO DE PLANO DE TRABALHO PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO NA UFC (24/11/2015).....	164
ANEXO B –PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP UFC.....	167

1. INTRODUÇÃO

Este estudo visa analisar como se desenvolve a trajetória acadêmica de estudantes negros/as admitidos/as pelo sistema de cotas (Lei 12.711/12) na Universidade Federal do Ceará (UFC). Abordam-se suas histórias de vida individuais e sociofamiliares, relações étnico-raciais nos espaços acadêmicos e como avaliam o as suas vivências estudantis na formação universitária. O interesse pessoal da pesquisadora sobre o objeto de investigação surgiu como profissional, assistente social, da UFC. O fato de ser servidora lhe oportunizou participar de momentos que suscitaram a compreensão sobre a relevância social e científica da discussão. Entre eles, a atuação na seleção de alunos/as para as Residências Universitárias – 2015¹.

Na ocasião da referida seleção, o objetivo da atuação profissional foi o de entrevistar e emitir pareceres sociais sobre a realidade socioeconômica de alunos/as e suas famílias, através de visitas domiciliares ocorridas em municípios do interior do Ceará. Foi percebido, em diálogo inclusive com assistentes sociais da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - PRAE, que a demanda por vagas teria sido duplicada em decorrência (indireta) da implantação integral do Sistema de Cotas no ano anterior. Na época, dos 120 candidatos ao Programa de Residência, uma média de 80% teria ingressado na UFC por essa modalidade de ação afirmativa. Eram ofertadas apenas 20 vagas, representando 16,6% da demanda de estudantes que requeriam moradia.

A Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, determinou que até agosto de 2016 todas as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) tivessem destinação de 50% das suas vagas aos alunos/as egressos de escolas públicas. Além disso, do total de vagas destinadas, 50% em questão devem contemplar os alunos/as com renda familiar *per capita* igual ou inferior a 1,5 de salário mínimo (50%), e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que necessitam totalizar um alcance no mínimo igual ao número dessa população na Unidade de Federação, conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2012). Em 2013, a UFC adotou a porcentagem de 12,5% e em 2014 o alcance pleno de 50% das cotas².

¹Para maiores informações, cf.: < <http://www.prae.ufc.br/residencia-universitaria/54-informacoes-sobre-o-programa-de-residencia-universitaria>>. Acesso em: 20/08/2014.

² Resolução 31/CONSUNI, de 04 de outubro de 2013. Disponível em: <<http://www.ufc.br/documentos-oficiais/3465-resolucoes-do-conselho-universitario-consuni-2013>>. Acesso em: 20/08/2014.

Logo, é fato que a efetivação dessa Legislação na Universidade mudou o perfil do seu alunado e que essa mudança repercutiu sobre as ações de assistência estudantil, exercidas pela PRAE. Assim, naquele momento de seleção não teria sido possível à profissional, posteriormente proponente e executante desta pesquisa, deixar de se sensibilizar e de ser estimulada a refletir de forma mais adensada sobre o assunto. Pensou, considerando, de imediato, a pobreza visualizada na maioria das visitas domiciliares; sobre a relevância da Universidade democratizar o seu acesso. Afinal, verificou-se que quase 100% dos estudantes (total de 40) avaliados por ela e outra assistente social representavam segmentos mais empobrecidos da sociedade.

Ou seja, muitos deles eram filhos/as de agricultores, que extraíam da terra apenas alimentos básicos para autossustentação da família, mantendo algumas outras necessidades com a renda dos Programas Garantia-Safra³ e Bolsa Família⁴. Outro perfil era o de famílias cujos provedores encontravam-se em desemprego, isso já há expressivo tempo, sem perspectiva de inserção no mercado de trabalho. Ou quando não, identificou-se que os que possuíam rendimento mensal, por trabalhos formais ou precarizados, ainda se mantinham, com suas famílias, em vulnerabilidade social. Esse foi o quadro com o qual a pesquisadora se deparou e que subsidiou o seu primeiro contato com a realidade de alunos/as ingressantes pelas cotas na UFC.

Mesmo que diante das contradições da Política de Assistência Estudantil, relativas ao número de vagas/demanda, e ciente dos desafios postos à ampliação urgente de suas ações (em sintonia com essas novas conquistas); foi perceptível a importância das cotas como reivindicação política, social e humana. Viu-se através delas, após o término do ensino superior pelos/as alunos/as, uma forte possibilidade de mobilidade social pelas suas famílias, ainda que os universitários/as (bastante estudiosos, como relatados pelos familiares) já lidassem com entraves e dificuldades. É importante mencionar que os/as estudantes não contemplados com a moradia da UFC, passaram a receber bolsa do *Programa de Permanência do Governo Federal*⁵.

Parte-se da visão de que a maioria dos familiares desses estudantes (pais, avós, tios etc.), conforme perfis levantados, não tiveram acesso à educação

³ Cf. a Lei 10. 836, de 2004, que cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências

⁴ Cf. a Lei 10. 420, de 2002, que cria o Fundo Garantia-Safra e institui o Benefício Garantia-Safra, destinado a agricultores familiares vitimados pelo fenômeno da estiagem, nas regiões que especifica.

⁵O recebimento seria provisório, até a contemplação de uma vaga no Programa de Residência - PRAE/UFC. Programa de Permanência é regido pela Portaria nº 389, de 09 de maio de 2003.

superior, bem como muito dificilmente suas gerações anteriores tenham tido tal oportunidade. Foi através desses/as jovens estudantes, em quase todos os casos, que os estudos passaram a fazer parte da dinâmica e da centralidade das relações sociofamiliares. Observou-se muito empenho em facilitar com que o aluno/parente prosseguisse com os estudos, tendo a aprovação na Universidade assumido nas falas uma simbologia de conquista individual, familiar e comunitária. Eram discentes admitidos/as em cursos nas áreas da saúde, exatas e humanas – medicina, direito, história, engenharias etc.

Após a experiência mencionada, a pesquisadora, que até então tinha como área principal de estudo a política de saúde, foi motivada a se debruçar sobre o que, para ela, era um campo novo – a política de educação, especificamente, as ações afirmativas, com ênfase nas subcotas sociais e étnico-raciais. Isso foi encarado como uma grande *provocação*, pois suas experiências profissionais são totalmente voltadas para a atenção em saúde⁶. Ou seja, foi tomada pelo estímulo ou vontade de conhecer melhor sobre o que justificavam as cotas (indo para além do conhecimento superficial que possuía por debates e discussões pontuais a que teve acesso). Foi no processo de apropriação preliminar de leituras que traçou a defesa de um estudo sobre o desempenho acadêmico dos/as estudantes cotistas em relação aos/às não cotistas.

No decorrer do seu processo de aproximação com a temática da pesquisa, as leituras e as observações da realidade social na UFC (que se abordará adiante) fizeram com que a proposta de investigação fosse redimensionada. O que antes era um estudo comparativo sobre o desempenho acadêmico entre os/as cotistas e os/as não cotistas deu lugar a uma análise da trajetória estudantil de alunos/as negros/as ingressantes pelo sistema de cotas. Isso ocorreu em virtude da identificação de que de forma sócio-histórica existe um recorte racial que merece um olhar mais cuidadoso em suas particularidades. Isto é, que reflita de forma mais capilar sobre as vivências dos/as jovens negros/as e acerca das relações raciais construídas na Universidade, tensionadas por modos, falas e práticas racistas de múltiplas ordens e determinações.

⁶Foi estagiária, quando da graduação em Serviço Social (2005.2-2009.1), no Instituto Dr. José Frota, Hospital de emergência de Fortaleza. Após formada, iniciou residência multiprofissional em saúde - Assistência em Transplante, no Hospital Universitário Walter Cantídio - UFC (2010 e 2011); onde ainda permaneceu por mais 2 anos como contratada – CLT (2012 e 2013), até ser admitida por concurso na UFC, passando a trabalhar com a Política de Atenção à Saúde do Servidor Público Federal (PASS) (2014-atual).

Ademais, segundo Madeira (2014), em relação à população negra ainda hoje é possível identificar um discurso ideológico, de caráter racista, que lhe atribui deficiência ou baixa “condição intelectual” para atividades profissionais que requerem especialização técnica e/ou acadêmica. Acredita-se que essa alocação se soma ao discurso meritocrático de viés liberal, subjugando alunos/as negros/as, admitidos/as pelo Sistema de Cotas nas Universidades, a uma dupla discriminação - geral e racial. Logo, a hipótese é a de que eles/as vivenciam, além das dificuldades comuns ao meio acadêmico, os impactos dos estigmas de incapacidade reproduzidos pela prerrogativa meritocrática e pelas marcas depreciativas e negativas do preconceito e do racismo.

É mister situar que a educação superior no Brasil se consolidou, a partir da terceira década do século XX, por meio das contradições da sociedade capitalista em gestação no país. Severino (2008) aponta que o seu desenvolvimento ao longo dos tempos perpassou profundas desigualdades reproduzidas pelo projeto político e ideocultural da classe dominante. Essa dinâmica corroborou com sérios processos de segregação, tornando as universidades campos quase exclusivos de uma elite brasileira branca, de médio/alto poder aquisitivo (SEIFFERT; HAGE, 2008). Ainda no final do século XX, precisamente em 1999, 48% dos alunos/as matriculados/as na Educação Superior brasileira pertenciam ao estrato dos 10% mais ricos da população nacional⁷.

O sistema de cotas como uma modalidade de ação afirmativa vem sendo apresentado como proposta importante de reversão desse quadro de favorecimento das elites brasileiras. Além dele, outras medidas se destacam nacionalmente, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), criado em 1998; o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (Uniafro), de 2005; e o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), implementado em 2006 (SEIFFERT; HAGE, 2008). Essas conquistas foram permeadas de conflitos, tendo como agenciadores o movimento negro e outros setores progressistas da sociedade civil e política (IBDEM).

⁷ Informação disponível em: <www.1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff2705200201.htm>. Acesso em: 20/09/2015

Além da UFC, no Ceará o Sistema de Cotas já foi implementado pelo Instituto Federal do Ceará (IFCE) desde 2012 (gradualmente)⁸, e iniciou em 2015 na Universidade Estadual do Ceará (UECE) através de oferta anual. A UECE, mesmo sem obrigatoriedade legal, o aprovou por meio da Resolução 1088/2014⁹, decisão do seu Conselho Universitário (CONSU). Dessa forma, mediante diferentes formas de regimentação, esta modalidade de ação afirmativa vem sendo incorporada por seleções de Instituições em diversos estados do Brasil. Na primeira edição de 2015 do Sistema de Seleção Unificada (SISU), 40% das vagas (82.879) de universidades estaduais, federais e institutos tecnológicos foram destinadas ao Sistema de Cotas¹⁰.

A primeira Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira a se utilizar das cotas como mecanismo eletivo para estudantes foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2003. Para Carvalho (2005a), a iniciativa resultou de debates que se intensificaram na década de 1990 nos contextos social e acadêmico, regidos pelo Movimento Negro e outros segmentos políticos, que objetivavam "pôr em xeque", em cenário político, a exclusão educacional de pares historicamente discriminados por raça/cor/etnia, diante das desigualdades sociais e raciais. Outro autor, Carvalho (2005b), aponta que a Universidade de Brasília (UNB) também foi precursora na defesa das cotas, baseada em debates que se fortaleceram com o conhecido caso Ari¹¹, 1999.

Todavia, após o surgimento das primeiras regulamentações, desde 2003, diversas foram as contestações sobre a legalidade das cotas, emergentes, inclusive, no plano sociojurídico. As tensões se deram em todos os espaços, como reflexos de "olhares" pautados pela recusa em enfrentar as desigualdades raciais educacionais, haja vista terem sido muitas das iniciativas estimuladas pelo debate étnico-racial, repercutindo na adoção por diferentes Universidades de cotas raciais plenas. Assim,

⁸ Resolução 060, de 21/11/2012 do Conselho Superior do IFCE. Disponível em: <http://www.ifce.edu.br/consup/index.php?option=com_jdownloads&Itemid=205&view=finish&cid=280&catid=1&m=0>.

⁹ Cf. Resolução em: <http://www.uece.br/uece/index.php/legislacao/resolucoes-consu/doc_view/2662-10882014consu?tmpl=component&format=raw>. Acesso em: 20/09/2015

¹⁰ Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>> Acesso em: 26/01/2016

¹¹ Carvalho (2005b, p.239) situa as cotas também como uma resposta ao chamado "Caso Ari", a saber: "[...] caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como "Caso Ari", que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado [antropologia] após 20 anos de existência do programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado".

a própria aprovação da Lei 12.711/12 somente se deu após a constitucionalidade das cotas étnico-raciais na UNB pelo Supremo Tribunal Federal (STF), em resposta à Arguição de Descumprimento de Preceito Constitucional, 186¹². Logo, foi garantida a jurisprudência das cotas raciais, ainda que a sua legalização nas Instituições Federais de Ensino tenha sucedido na citada Lei/2012, de forma parcial, através de subcotas.

O fato é que no Brasil, as cotas, de forma consensual no discurso jurídico e na literatura que as defendem e justificam, com fundamentação na "discriminação positiva"; assumiram a perspectiva de reparar um passado e um presente de desigualdades, sofridas por coletivos social, cultural, político e economicamente subalternizados. Segato (2006) afirma que as cotas na educação superior se legitimaram através da construção de estratégias políticas opostas à "elitização" e ao "branqueamento" do universo acadêmico, que monopolizam importantes processos de mobilidade social no Brasil. Essa questão é possível de ser verificada em censos estatísticos produzidos sobre a população em relação ao acesso ao ensino superior.

A pesquisa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação (ANDIFES) expõe que em 2003 os pretos e pardos eram, respectivamente, 5,9% e 28,3% do total de alunos das IFES (INEP, 2011). Já em 2010, como expressa o mesmo documento, se tornaram 8,7% no caso dos primeiros e 32,8% em relação aos últimos (IBDEM). Ainda muito se tem a avançar, pois esses dois grupos são porcentagem mínima da população brasileira com ensino superior. Em contrapartida, são os principais beneficiários de programas sociais voltados para famílias em pobreza e extrema pobreza, como o Bolsa Família – perfil de 72% das famílias assistidas (MDS, 2014¹³). Logo, uma dinâmica de pouca mobilidade social.

O sistema de cotas visa atuar sobre estes processos de desigualdades raciais e sociais. Sobre a primeira, o Grupo de Estudos Multidisciplinares das Ações Afirmativas (GEMAA, 2013b), da UERJ, destaca que a Lei 12.711/12 exerceu impacto, sobretudo, em relação aos pretos, pardos e indígenas, que tiveram um crescimento absoluto de vagas de 13.992 em 2012 para 37.028 em 2013 nas IFES. De 2003 a 2013, salienta o GEMAA, que 57 universidades federais e 32 estaduais

¹² Para maiores informações cf. o sítio do Supremo Tribunal Federal, onde é possível acessar todas as informações relativas ao Processo. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=186&classe=ADPF&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 13/06/16.

¹³ Disponível em: <www.mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/novembro/mais-de-17-1-milhoes-de-negros-superam-extrema-pobreza-no-pais>. Acesso em: 13/04/2017.

passaram a regimentar editais de seleção para seus cursos de graduação baseados em algum tipo de ação afirmativa (GEMAA, 2013a; IDEM, 2013b). Esse crescimento está longe de suplantar as divergências que representam uma arena de diversas polêmicas.

Ou seja, os discursos sobre o Sistema de Cotas divergem, agrupando os conservadores e os críticos da problemática excludente da educação superior. A opinião pública também se tornou reflexo das discordâncias que envolvem o assunto, sendo, inclusive, influenciada pela mídia, que, consoante Campos, Junior e Daflon (2013), direciona e favorece a reprodução de argumentos contrários às cotas, embora sob a concepção de pretensa imparcialidade editorial. Recentemente (14/01/2016), um telejornalista proferiu o seguinte comentário em rede nacional sobre o sistema de cotas: “aqui em Brasília é tudo assim, por pistolão, um empurrãozinho, uma ajuda. A tradução disso é cotas. Aí põe lá um monte de gente e só 67% passaram por mérito”¹⁴.

Santos (2003) alude que esse discurso sobre o mérito é um dos assuntos mais recorrentes no debate sobre as cotas. Muitos, inclusive, alegam a possibilidade de diminuição da qualidade do ensino nas IES, pois esses alunos não possuiriam conhecimento necessário ao desenvolvimento da aprendizagem no ensino superior. Nessa perspectiva, o Sistema de Cotas estaria na contramão da ideologia neoliberal de defesa meritocrática, que atribui a esses beneficiados o estigma da incapacidade em relação ao ingresso e no que tange a trajetória nas IES (MOEHLECKE, 2002). Não obstante, nessa lógica, se diminuiria a qualidade do ensino para atender a essa “incapacidade” dos alunos/as. Esse debate em torno do desempenho deles/as passa a ser uma preocupação socialmente difundida, tornando-se objeto de vários estudos.

Os estudos, comumente trabalhados em face das particularidades de distintas universidades, desmistificam em seus contextos a referida polêmica, isso por em sua maioria concluírem que há equivalência e até, em alguns casos, desempenho acadêmico superior dos/as alunos/as cotistas em relação aos/às não cotistas (BEZERRA, 2011; CARDOSO, 2008; VELOSO, 2009; QUEIROZ; SANTOS, 2006). Ademais, as notas de corte no SISU (menor nota para ficar entre os potencialmente selecionados) para o ingresso nas Universidades não vêm, na maior parte das IES, apresentando tanta discrepância entre os estudantes cotistas e os

¹⁴Cf.: www.revistaforum.com.br/segundatela/2016/01/15/por-comentarios-preconceituosos-jornalista-da-globo-e-alvo-de-criticas-nas-redes/ Acesso em: 05/01/2016

não cotistas. E, ainda, as Universidades, após a adoção desse Sistema, em sua maioria, mantiveram ou até melhoraram conceitos e desempenho na avaliação do Ministério da Educação (MEC).

Novamente, acerca das (sub)cotas para negros/as¹⁵, é possível apontar que essa visão de demérito também transcorre de uma imagem racista socialmente construída de inferioridade, limitação ou incompetência desses sujeitos em relação aos demais trabalhadores. Lembra-se que, consoante Madeira (2014), conteúdos racistas, permeados por intensas desigualdades raciais, fortalecem no ideário social a concepção de que negros/as são selvagens e inúteis como força econômica. Ou seja, esse discurso, atravessado de conteúdo ideológico, contribui para o fomento de uma mentalidade negativa sobre essa população, atribuindo-lhe culpa pelo racismo e desigualdades vividas cotidianamente e despolitizando as suas formas de superação.

Entende-se que afrobrasileiros¹⁶ são vítimas importantes dessa sentença meritocrática, que se reproduz de forma tangencial aos preconceitos e ao racismo. Atualmente, tornaram-se comuns nas redes sociais relatos de racismo vividos nas Universidades, cujas vítimas são estudantes negro/as ingressantes pelas cotas. Em análise de alguns desses conteúdos, os quais foram possíveis acessar, identificou-se termos, como: “pessoas de pouca inteligência” e “privilegiados”. Contudo, essas falas vêm gerando respostas de negação e de denúncia, muitas delas, até mesmo, descrevem histórias de vida individual e familiar pautadas por desigualdade racial, tendo a aprovação na IES uma alusão de importante conquista para sua superação.

Eu vim de uma família negra que sempre seguiu a mesma história de serviçais. Eu nunca tive nada, sabe? Rolei muito para entrar na UFMG. A minha escola não tinha nem estrutura para comportar alunos. Por isso não acho justo uma pessoa que sempre teve tudo apontar isso como privilégio. A cota é o mínimo que o governo me deve por ter me feito passar por tudo isso só por ser preta e pobre. Aquela faculdade é minha também e eu tenho o direito de estar nela (ESTUDANTES NEGRA, COTISTA, UFMG)¹⁷.

¹⁵ O termo (sub)cotas é utilizado em decorrência da existência de duas caracterizações, considerando que ainda existem Universidades Estaduais que adotam a cotas raciais plenas e tendo vista que as Instituições Federais de Ensino, através da Lei 12.711/12, como já assinalado, as contemplam como subcotas.

¹⁶ Entende-se como negro/as nascidos no Brasil, mas cuja etnia guarda descendência africana, tendo em vista a origem sócio-histórica da identidade e da formação cultural nacional.

¹⁷ Matéria publicada em 22/01/2016. Cf.: <www.jornaldotocantins.com.br/editoriais/noticias/geral/reprovada-em-processo-seletivo-critica-e-cotas-rebate01.1026463>. Acesso em: 05/01/2016.

Outros casos como o relatado acima são possíveis de serem encontrados na internet – nas redes sociais. Muitos deles expressam os preconceitos e desafios vivenciados por esses estudantes nos processos de ingresso e de permanência nas Universidades. Na UFC, em 2015, ganhou notoriedade relatos de racismo praticados por estudantes contra aluno negro do curso de engenharia de pesca, ingressante pelo Sistema de Cotas. Em 2013, já havia ocorrido denúncia da mesma espécie, cuja vítima foi um estudante negro do Programa de Intercâmbio com a África. As duas situações, a punição e a educação contra o racismo na UFC foram temas de uma reunião, ocorrida em 2015, entre vice-reitor e outros coletivos sociais e institucionais externos.

A Coordenadoria de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), do Governo do Estado do Ceará, em parceria com o Escritório de Direitos Humanos Frei Tito de Alencar, da Assembleia Legislativa, com o Fórum de Negros e Negras da UFC e com Alunos/as de Graduação da UFC; apresentaram ao Reitor da IFES, na ocasião da supracitada reunião, o documento *Recomendação de Plano de Trabalho para a Superação do Racismo na UFC*, 11/2015 (anexo A). As sugestões versam sobre ações/práticas educativas/preventivas e disciplinares. E inclusive, aponta a necessidade de a Instituição rever seu Estatuto, a fim de ratificar o seu compromisso com a garantia e com a ampliação e proteção dos direitos humanos.

Em maio de 2016, ocorreu uma Audiência Pública marcada pela Comissão de Direitos Humanos e Cidadania da Assembleia Legislativa do Ceará, em que o assunto foi a "ocorrência de reiterados casos de racismo envolvendo estudantes da UFC"¹⁸. Sem o comparecimento de nenhum representante da citada Universidade, embora convidada, os movimentos sociais presentes, a Defensoria Pública do Ceará e o Escritório Frei Tito reiteraram a não obtenção de retorno por parte da UFC acerca do documento de Recomendação assinalado. Outrossim, reafirmaram a omissão da IFES em dar resolutividade aos casos de racismo denunciados e a sua resistência em dialogar e executar as ações de superação do racismo na Instituição. Ou seja, 6 meses depois da reunião na UFC, esta não teria avançado no assunto e na discussão.

¹⁸ Conforme foi divulgado no site da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará - disponível em: <http://www.al.ce.gov.br/index.php/ultimas-noticias/item/52553-09-05-2016-redacao01> Acesso em 24/05/2016. A Audiência Pública atendeu à solicitação do Deputado José Ailton.

Logo, tendo em vista esses múltiplos determinantes e desafios, que são vivenciados por estudantes negros/as, mediante cenários diversos de desigualdade, preconceito e discriminação racial; acredita-se na relevância em refletir tais liames, principalmente após a implantação do Sistema de Cotas, que gerou concretamente a inserção deste público na Universidade. Além disso, ratifica-se a urgência desse debate na educação superior e pelo Serviço Social, que é a área na qual, através deste estudo, a pesquisadora obteve grau de mestre. Afinal, a profissão de Serviço Social se consolidou nas últimas décadas na defesa dos direitos humanos, com forte atuação no âmbito das políticas sociais públicas, de forma corajosa, crítica e técnica.

Não obstante, faz-se também imperativo demarcar que o Brasil vivencia um cenário de *retrocesso democrático*, expressão do impedimento presidencial do governo eleito de Dilma Rousseff, e de um já declarado pacote de contrarreformas de abrasiva prerrogativa neoliberal pelo presidente em usurpação do cargo, Michel Temer. Denunciado por cientistas sociais de diversas áreas como golpe legislativo, jurídico e midiático, o país encontra-se às voltas com uma série de medidas que afetam conquistas político-sociais dos trabalhadores, do segmento de mulheres, de negros/as e de outros grupos socioculturais. Vivencia-se uma extensiva perda de direitos, com a, ainda, extinção de órgãos afinados com as políticas afirmativas, como, por exemplo, o *Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos*.

Claramente, medidas estão acontecendo, com impactos diversos sobre a educação e também sobre a luta e a reivindicação dos movimentos sociais e do movimento negro, até mesmo em relação às políticas de ações afirmativas. Por exemplo, a suspensão de novas inscrições para o Programa Bolsa Permanência, de extrema importância para os alunos admitidos pelas cotas nas IFES, tendo em vista o perfil de vulnerabilidade social. Ou o anúncio, do atual Ministro da Educação - Mendonça Filho, de apoio à cobrança de mensalidade nas Universidades Federais. Todo esse contexto torna ainda mais legítimo as reflexões no campo da educação, sobretudo as que digam respeito às ações afirmativas, às subcotas sociais e raciais.

Portanto, ratifica-se que esta pesquisa se desdobrou em avaliar o espaço acadêmico da UFC, em consonância com a conjuntura e com os traços da formação sócio-histórica do Brasil, perfazendo uma trajetória de aproximação com a seguinte problematização central: como se desenvolve a trajetória acadêmica de estudantes negros/as, admitidos pelo sistema de cotas, na UFC? Para tanto, indaga-se, de

forma específica: quem são esses/as alunos/as? Como são tecidas as suas relações raciais nos espaços acadêmicos? E ainda, como avaliam as suas vivências acadêmicas?

Não obstante, este estudo se divide em três partes. No segundo capítulo, intitulado *O percurso metodológico e as vivências na UFC*, explicitam-se os aspectos metodológicos adotados ao longo da pesquisa, apresentando a sua defesa na área da ontologia do ser social, o método de análise - o materialismo histórico dialético de Marx e as correlações possíveis entre ele e o objeto investigado. Ademais, sinaliza-se o campo do estudo, Universidade Federal do Ceará (local do debate e execução do sistema de cotas); os instrumentos de coleta de dados (entrevista e observação) e, por fim, descreve-se, brevemente, os nove interlocutores da pesquisa - biografia.

No capítulo três, *A formação sócio-histórica nacional e a desigualdade racial: análise sobre o direito à educação de negro/as no Brasil*, trata-se acerca da dimensão histórica da questão racial, abordando os rebatimentos do escravismo e da negação ao letramento como direito da população negra brasileira (escravizada). Aliás, refletiu-se sobre os determinantes das desigualdades raciais educacionais e a sua relação com discursos reprodutores do racismo no capitalismo brasileiro (velhas e novas configurações). Nessa lógica, gera-se o debate sobre as famílias negras e as consequências do seu inaccessão ao ensino superior na realidade social, trazendo a tona relatos dos/as alunos/as – UFC, sobre suas vidas e de familiares quanto à educação.

No capítulo quatro, *Os Sistemas de Cotas como modalidade de ação afirmativa: o acesso de negros/as às universidades públicas brasileiras*, será tratado o significado das ações afirmativas na lógica da democratização do ensino superior. Diante deste desafio, apontam-se os principais debates sobre o sistema de cotas, abordando a Lei 12.711/12 e o acesso de negros/as às Universidades. A discussão é com a finalidade de ratificar o espaço acadêmico como legítimo dessa população. É de dizer – “vai ter negro/as, sim!”, pois a academia se fortalece é na diversidade, se “deselitizando”, tornando-se multicultural, de várias “cores” e credos. Diante da afirmativa e dos desafios a ela inerentes, debate-se a trajetória acadêmica dos alunos investigados, sua forma de ser e viver a universidade e suas alocações nesse espaço.

2. O PERCURSO EPISTEMOLÓGICO E AS VIVÊNCIAS DA PESQUISA NA UFC

2.1 A DEFESA DESTE ESTUDO NO CAMPO DA ONTOLOGIA DO SER SOCIAL¹⁹

Considera-se relevante levantar no trato sobre o percurso epistemológico desta pesquisa a seguinte problematização: por que abordar as discussões sobre racismo, cidadania e ações afirmativas no debate marxista? Para tanto, pontuar-se-á alguns limites e possibilidades desta teoria em se tratando das alocações científicas sobre as relações raciais, de gênero e outras. Distante da pretensão de adensar tais temas; o interesse versou em situá-los no âmbito da totalidade concreta, sem perder de vista as particularidades da formação social e histórica brasileira. Nesse ínterim, reafirma-se a necessidade das ações afirmativas, situando seus limites no âmbito da cidadania, e a defesa por uma sociedade de fato emancipatória e radicalmente justa.

Marx possibilitou a compreensão do ser social, sobre o que o faz ser o que é partindo da definição do trabalho como categoria ontológica de reprodução da vida. Assim, a indagação inicial consiste sobre quem são os seres humanos e o que lhes permitiu modificar e desenvolver a si próprios e o contexto da sociabilidade. Ao tratar sobre o assunto, remonta-se a Engels (s.d., p. 269) quando este elucida que o trabalho “[...] É a condição básica fundamental de toda a vida humana. É em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. Da mesma forma, Marx (2013) afirma ser ele, em seu valor de uso, trabalho útil, necessidade e condição natural para a produção e reprodução da humanidade. Essa dinâmica subsidia a articulação concreta com todos e quaisquer fenômenos da realidade social.

Marx (2013, p. 02) ressalta que “[...] satisfeita esta primeira necessidade [viver], a ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades – e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico [...]”. Logo, homens e mulheres foram se conduzindo ao desenvolvimento de propriedades sociais fundamentais, como a consciência, a liberdade, a atividade, a sociabilidade e a universalidade, tendo como ponto de partida a estrutura ontológica do trabalho. É assim, mediante a satisfação da manutenção da própria

¹⁹ Este tópico é parte da produção teórica empreendida pela pesquisadora em artigo *no prelo*, a ser publicado em coautoria com a Profa. Dra. Maria Zelma de Araújo Madeira e com a Profa. Dra. Liana Brito na revista *Educação em Debate* da UFC. Previsão de publicação: dez./2017.

vida, que os seres sociais criam diversamente novas necessidades, as satisfazem e fazem história.

O desenvolvimento do ser social/histórico ou, como é preferido chamar, dos processos de autoconstrução humana equivale a uma complexificação social cada vez mais intensa, resultado do surgimento de problemas e necessidades não mais satisfeitos diretamente pela via do trabalho. Nessa lógica, Lukács (2013) indica a estruturação de outros complexos sociais de dimensões específicas, como a práxis social, a linguagem e a ciência. Nessa dinâmica dialética de evolução, como reflexo da heterogeneidade das relações sociais, emerge a criação do direito, da educação, da política, da moral, da religião, da ideologia, da filosofia etc.; postos pela capacidade de *de vir dos homens*, indubitavelmente seres sociais e históricos. Assim, os serem humanos vão tecendo uma teia de relações socioculturais cada vez mais complexa.

Não obstante, diferentemente do trabalho como mediação do ser social com a natureza, esses complexos configuram-se através da prática social dos homens entre si. Eles adquirem ênfase no que Lukács (2013) nomeia de estágios superiores do desenvolvimento humano, através da função dos *pores teleológicos secundários*, que fundamentam a criação de fins na relação dos homens com outros homens. Esse exercício, caracterizado como práxis social, se origina na constituição dialética do trabalho, não se limitando a ele, pois seu objeto “[...] não é mais algo puramente natural, mas a consciência de um grupo humano [...]” (LUKÁCS, 2013, p. 84). Os fins, logo, equivalem a influenciar escolhas ou alternativas diante de situações específicas.

A grande questão, talvez de máxima relevância para este debate, é o fato de que, segundo Lukács (2013), na sociedade de classes esses interesses e valores particulares e genéricos conduziram para a dominação de classe, demarcando uma totalidade política fundada na disputa desigual pela manutenção da propriedade privada. Nessa tensão, como já explicitado, observa-se uma polaridade entre gênero e particular, regendo, de forma também dialética, a gênese de diversos complexos para a superação da dicotomia indivíduos/sociedade – a tradição, a moral, a ética e o direito. Todavia, para Lukács (2013), tais complexos, assim como podem elevar o gênero ao seu *ser-para-si*, podem, de forma negativa, gerar alienações. Não obstante,

[...] Os mesmos homens que estabelecem as relações sociais de acordo com a sua produtividade material produzem também, os princípios, as idéias [ideias] e as categorias de acordo com suas relações sociais. Assim, estas idéias [ideias], estas categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios (MARX, 1989, p. 106).

Destarte, foi nessa dinâmica sócio-histórica ampla que as diversidades socioculturais se tornaram parte da sociabilidade humana, sendo tratadas como alienações e justificativas para a (re)produção de desigualdades – de gênero, de raça/etnia, de orientação sexual, etc. Este processo se complexifica e se aprofunda nessa sociabilidade, na sua dimensão material – que se amplia e se universaliza sob o sistema do capital, e (por isso mesmo) por meio da “reprodução ideal de um processo real” (ARAÚJO, 2003, p. 259), derivando em abstrações da realidade concreta. Logo, como parte da realidade concreta resultado dos atos históricos singulares que compõem a totalidade social, surgem os fenômenos sociais como dicotomias, que, na sociedade de classes estruturam essa diversidade sociocultural.

À luz desse contexto, pode-se dizer que desigualdade, diversidade e ações afirmativas tornam-se objetos da racionalidade e da práxis dos homens e das mulheres. Ademais, ressalta-se que é no âmago da sociedade capitalista, por meio da sua capacidade de tornar máximas e, igualmente, avassaladoras as desigualdades sociais e raciais; que se manifesta o complexo geral das alienações humanas. Nessa dinâmica, através da práxis social, homens e mulheres tornaram-se cada vez mais humanos e mais diversos. Por um lado, tem-se uma diversidade positiva posta pela própria dinâmica das singularidades sócio-humanas, com a sua práxis social ampla. Por outro lado, tem-se a mesma como instrumento apropriado de reprodução de desigualdades, explicando o controle pelos que exercem dominação e opressão.

É por meio dessa segunda dimensão da diversidade, fonte da ampliação das relações de exploração e de alienação²⁰ (devido ser ontologicamente contraditória com a primeira dimensão), que se tornou provável a gênese das políticas de ações afirmativas, isto por situarem diferenças que, embora positivas, foram historicamente negativadas. Afinal, tais ações objetivam transformar desigualdades históricas, do passado e do presente, que, de modo discriminatório,

²⁰ As alienações (*entfremdung*) são compreendidas como algo criado pelo homem, que se volta contra o próprio homem, fenômeno meramente social. Ou seja, como desumanidade criada pelo próprio homem em suas determinações sociais (LUKÁCS, 2013).

subsumiram pares sociais por características de cor/etnia, gênero e outras (FONSECA, 2009), alegando aspectos negativos e impeditivos do desenvolvimento humano-genérico. Foi nessa lógica, por exemplo, que a escravização moderna forjou uma suposta inferiorização da cor negra.

Ademais, ao gênero masculino e ao feminino foram historicamente atribuídos espaços na ordem social, política, cultural e econômica, desde o surgimento da divisão natural do trabalho. Marx e Engels (1987) apontam que a divisão natural do trabalho na família e a divisão da sociedade em famílias opostas, propiciaram a desigual distribuição do trabalho e de seus produtos, dando origem à primeira forma de propriedade existente. Nessa lógica, situam os citados autores acerca da questão:

Com a divisão do trabalho, na qual todas estas contradições estão dadas e que repousa, por sua vez, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras; dá-se ao mesmo tempo a distribuição, e, com efeito, a distribuição desigual [...] do trabalho e de seus produtos; ou seja, a propriedade, que já tem seu núcleo, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do marido. A escravidão na família²¹, embora ainda tosca e latente, é a primeira propriedade, que aqui, aliás, já corresponde perfeitamente à definição dos economistas modernos, em que propriedade é o poder de dispor da força de trabalho de outros [...] (MARX; ENGELS, 1987, p. 05).

É possível afirmar que esse princípio da propriedade – *poder de dispor da força de trabalho de outros*, também tramou a escravidão antiga e a moderna, o que permitiu traçar diferentes trajetórias entre grupos social ou biologicamente distintos. Atendo-se à escravidão moderna, negros – homens e mulheres, por justificativa de etnia/raça e cor, bem como de falsa “inferioridade intelectual”, foram relegados a se tornarem propriedade, tendo-lhes, assim, sido expropriados da sua força de trabalho e da sua vida humano-genérica. Ressalvadas todas as consequências sociais e culturais, a estrutura econômica, através da alienação do trabalho, ornou profunda *desigualdade na diversidade*, justificando formas, modos e processos de dominação.

É fato que a escravização de pessoas por outras ou grupos em situação dominante (seja social/cultural e/ou econômica) é uma forma antiga de dominação, anterior ao colonialismo, em que “uma parte da sociedade é tratada pela outra como

²¹ Engels (1984, p. 61), inclusive, assinala que “*Famulus* quer dizer escravo doméstico e família é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem”. Ou seja, o próprio termo é expressão desse significado social, na lógica de mulheres e filhos estarem subjugados ao poder do homem na família.

simples condição *inorgânica* e *natural* de sua própria reprodução” (MARX, 2011, p. 648). O que irá ressignificar essa última fase do escravismo (moderno) será uma divisão do trabalho demarcada pela cor da pele, em que a expropriação da força de trabalho se justificará como racial. Segundo Marx (2011, p. 249), foi isso que a tornou peculiar, ter sido assentada na “*escravização de negros* – uma escravidão puramente industrial”, centro de produção de mercadorias para a ampliação do capital mercantil.

Logo, questões como as apontadas acima, permeando os mais variados contextos conjunturais, ainda reproduzem impactos importantes sobre as relações sociais. Essa realidade com seus vários desdobramentos, como em se tratando da escravidão e, portanto, do racismo, do preconceito e da desigualdade racial; no caso do Brasil, permaneceram presentes mesmo após a sua abolição – “hegemônica”. Ou seja, é notório que as marcas do escravismo persistem, de forma resignificada, no imaginário social e na realidade concreta da população brasileira, isso tendo em vista práticas cotidianas de discriminação e índices de desigualdades que afetam, antes de tudo, mulheres, negros/as, entre outros segmentos – com pauperismo, violência, etc.

Expõe-se, portanto, que compreender a totalidade dos fenômenos sociais, em especial aqueles que revelam as diversidades socioculturais, não restringe a lente científica à estrutura que delinea o antagonismo de classes. Com tais elementos a serem considerados, tem-se o entendimento de que a totalidade, a historicidade e a dialética atravessam e determinam a realidade da classe trabalhadora e as múltiplas expressões das desigualdades sociais e raciais. Cada vez mais, torna-se urgente a afirmação positiva da diversidade sociocultural como instrumento de afirmação do lugar dessa classe trabalhadora na história, sua identidade de classe, sua luta e reivindicação pelo desenvolvimento de direito se pela superação geral das alienações.

O marxismo direciona em sua epistemologia para a compreensão de que se deve abordar a liberdade do gênero humano (independente e, ao mesmo tempo, reconhecendo a sua diversidade sociocultural – aqui está também a riqueza do gênero, a *identidade da identidade e da não identidade*²²) na sua plenitude e todos e

²² A identidade da identidade e da não identidade envolve a existência de complexos sociais cada vez mais heterogêneos, através dos quais as individualidades de homens/mulheres passam a se diferenciar fortemente (LUKÁCS, 2010). Assim, a classe é uma identidade da identidade e da não

quaisquer tipos de alienação devem ser “postos em xeque” caso se queira alcançá-la. Não se trata de alternância, nem de prioridade, mas da dialética de superação das opressões, que se dará pela superação das alienações em sua totalidade e historicidade, fundamentos ontológicos da realidade social. Afinal, as categorias são processos móveis na totalidade concreta, como reflete, argumenta e defende Lukács:

[...] não é um fato formal do pensamento, mas constitui a reprodução mental do realmente existente, as categorias não são elementos de uma arquitetura hierárquica e sistêmica; ao contrário, são na realidade 'formas de ser', determinações da existência, elementos estruturais de complexos relativamente totais, reais, dinâmicos, cujas inter-relações dinâmicas dão lugar a complexos cada vez mais abrangentes, em sentido tanto extensivo quanto intensivo (LUKÁCS, 1979, p. 28).

Entenda-se que a diversidade sociocultural, como parte do gênero humano, sob o capital, consiste em um elemento de reprodução das desigualdades, através das expressões da questão social (estrutura do capital). Para Yamamoto (2008, p.160), questão social “expressa desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais, colocando em causa amplos segmentos da sociedade civil no acesso aos bens da civilização”. As ações afirmativas surgem nessa conjectura de fatores, entre re-produção da desigualdade e produção da rebeldia e resistência, presentes no cotidiano dos diversos grupos socioculturais, entre eles, negros/negras.

As ações afirmativas são respostas possíveis na esfera das alocações e tensões que perfazem a sociedade burguesa, que subsume a classe trabalhadora, cultivando um campo propício/apropriado à suspensão de mediações que permitam o reconhecimento *para si* da genericidade humana, agravado por fortes preconceitos, desigualdades de cor, gênero, de orientação sexual, etc. Daí a premissa do debate sobre emancipação política, situando seus limites, e emancipação humana, com visão em um futuro em que as diferenças socioculturais signifiquem avanço da humanidade, sendo possível a sua valorização material e subjetiva, ou seja, genericidade *para si*.

identidade, uma unidade do diverso, onde se expressam as caracterizações de sexo, raça, etnia, orientação sexual etc.

Além disso, não se deve perder de vista qual a pretensão quando o assunto é superar as expressões da questão social e o que é defendido quando se reivindica as políticas de ações afirmativas. Ou seja, é inegável serem essas ações urgentes e imperativas, ainda que emergentes no âmbito restrito da emancipação política ou do Estado político de direito. A luta pela cidadania, na concepção aqui defendida, deve existir e interessa mais aos trabalhadores do que à burguesia, mas não deve suplantar a defesa pela emancipação humana. Não há avanço nessa direção, enquanto existir expropriação/alienação do trabalho pelo capital (MARX; ENGELS, 2014) e, da mesma forma, enquanto existirem outras formas de oprimir, exercer dominação ou violência.

Vale lembrar que essas são expressões da questão social vivenciadas no capitalismo, que “[...] trouxe consigo um estranhamento universal do ser humano” (LUKÁCS, 2010, p. 281). A questão social expressa desigualdades inerentes ao antagonismo de classes, emergindo em um tipo de sociedade que ao passo que produz riqueza, através dos trabalhadores, reproduz desigualdades. Afinal, não é à toa que em um planeta de 7 bilhões de pessoas, que cultiva para alimentar 12 bilhões; 56 mil delas morrem de fome por dia e 1 bilhão são subalimentadas (ZIEGLER, 2013).

Ainda que se tenha desenvolvido ao máximo ou para além do necessário as forças produtivas, na sociedade burguesa elas cumprem estar a serviço do capital. Mas, essas desigualdades de classe, no processo dos pores teleológicos primários e secundários e em face de uma maior complexificação da sociabilidade, passam a convergir de forma intensa e dialética com outras alienações humanas. Conquanto, mulheres, negros e negras, pessoas com deficiência, de orientação homoafetiva etc. reivindicam transformações nas condições que também os *desumanizam* econômico e socialmente. Então, faz-se pertinente esta questão: “como mudar essa realidade?”.

Logo, são notórias as marcas da desigualdade que permeiam a realidade de estratos da população brasileira, em que pese situações de trabalho precarizado, exígua mobilidade social, baixa remuneração, pouco acesso à educação superior e violência. É mediante este quadro e através da capacidade deste público em resistir e reivindicar mudanças que emergem as ações afirmativas, como uma possível resposta do Estado às expressões da questão social. Contraditoriamente, é através

dessa própria atuação do Estado e dos atenuantes dessas respostas que se vive a manutenção do sistema capitalista, em meio à cisão entre esferas pública e privada.

Tal cisão se materializa, mormente, quando os anseios políticos da classe trabalhadora passam a girar, exclusivamente, em torno de respostas no campo abstrato jurídico-político. Por mais que seja possível afirmar os ganhos promovidos pelas políticas sociais públicas, seria *tofo* negar a contradição que lhes fazem emergir no *seio* burguês. Elas atendem aos interesses imediatos da classe trabalhadora, somente enquanto são funcionais para a reprodução ampliada do capital, mantendo desigualdades vigentes na esfera da produção. Como dizem Marx e Engels (1987), a distribuição desigual do trabalho e dos seus produtos. É partindo dessa constatação que se defende não perder de vista um horizonte maior, como defende Lukács, abaixo:

O fato de que Marx [...] indique a tendência assim surgida, de libertação do ser humano no capitalismo é uma liberdade fática, na medida que ainda está subsumida a poderes reificados (*sachlichengewalten*), não reduz de modo algum a importância dessa constatação do ponto de vista histórico. **Não é preciso destacar em especial a concepção marxiana da história, a verdadeira transição para o "reino da liberdade" só se torna possível partindo da base capitalista, mediada pela revolução social e pelo socialismo.** (LUKÁCS, 2010, p. 201, grifo nosso).

É certo que a transformação social apregoada pelas políticas afirmativas é urgente, todavia não é radical. Elas incidem sobre variadas formas de alienação, entretanto, não são profundas na condução de homens/mulheres a real liberdade humana. A concepção hegeliana de defesa da sociedade política já demonstrou suas limitações no plano sócio-histórico. Marx, em *Sobre a questão Judaica* (2010), reflete sobre a impossibilidade da emancipação política, provocada pela revolução política, tornar as pessoas livres. Ao criticar o Estado, afirma que a liberdade de fato não pode se dá dentro dele, pois não é igualdade civil, que nada mais é do que a produção abstrata de respostas às demandas de manutenção e de ampliação geral do capital.

Os direitos só se efetivam pela atividade. Se efetivando eles ganham legalidade, mas essa legalidade por si só não os garantem de fato. No Brasil, a via da liberdade e da igualdade formais é um traço assaz marcante da sua formação sócio-histórica, posto que as legislações, ainda que em muitos aspectos expressem ganhos ao conjunto da sociedade, na prática ainda estão muito distantes dos seus fins, porque os fins tornam-se meios. Marx levanta um questionamento relevante

acerca da inversão entre teoria e práxis. Argumenta: “por que na consciência dos emancipadores políticos a relação está posta de cabeça para baixo, de modo que o fim aparece como meio e o meio como fim? [...]” (2010, p. 51) – expressão aparente, sem ida à essência.

Ou seja, é como se a garantia legal fosse o fim para a efetivação prática do direito, quando na verdade é um meio que pode ou não se materializar (fim). Na lógica da emancipação política, essa reivindicação legal passa a ser a expressão máxima dessa conquista, dos direitos sociais e humanos, como se por si só fosse garantidora da sua concretização, desconhecendo envolver outros conflitos/tensionamentos, com resultados alcançáveis dentro dos limites de ação do próprio Estado político de direito.

No particular, tem-se que os sistemas de cotas, como modalidade de ação afirmativa, encontram-se nessa seara de contradições que perfazem a arena das políticas sociais públicas. Por serem esses temas centrais na discussão deste texto dissertativo, consideram-se algumas importantes questões que a ontologia e as reflexões marxianas proporcionam ao entendimento empírico dos fenômenos sociais estudados. As reflexões produzidas, até o momento, sinalizam para, no mínimo, três pontos, só possíveis de serem concebidos, a este ver, pela ontologia: 1) os recortes socioculturais atribuem identidade à classe trabalhadora, resultado da dinâmica da práxis e da complexificação da vida social; 2) a reclamação por políticas públicas, entre elas as ações afirmativas, se restringe, no plano legal, ao papel do Estado; e 3) existe uma diferença, de fato, entre o legal e o real no capitalismo, que requer análise.

De forma breve, não é possível tratar a classe trabalhadora apenas pelo viés econômico (nenhuma outra teoria deixa tão mais claro isso do que o marxismo, ao tratar da dinâmica existente entre dialética, historicidade e materialidade). Essa classe trabalhadora tem cor, tem sexo, tem orientação sexual, tem sensibilidade, é diversa no sentido mais positivo que a palavra possa sugerir. Todavia, partindo da realidade empírica, vive-se em um contexto de negação dessa diversidade. Há uma reafirmação desse estranhamento, agravada pela dualidade entre o público e o privado, com forte apelo ao direito abstrato promovido pelo Estado político de direito. Ou seja, este é limitado, ainda que necessário e urgente, devendo não ser pensado de modo alheio à emancipação humana e a sua cada vez mais desafiadora conquista.

2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: MÉTODO E EXPERIÊNCIA DE CAMPO

Parte-se da contextualização sobre o método de análise da pesquisa por compreender que ele perfaz todos os momentos desta elaboração epistemológica. Através do seu entendimento, é possível ao/à leitor/a melhor avaliar o percurso e as escolhas metodológicas empreendidas pela pesquisadora, desde as suas primeiras impressões (aparentes/abstratas) sobre o objeto do estudo, até o momento atual de elaboração teórica do esforço investigativo. A busca foi pelo movimento do objetivo, mediante o direcionamento do método do materialismo histórico-dialético (método de Marx), que trata da construção do conhecimento, partindo da aparência à essência.

A preocupação com o método nas ciências sociais não é recente, ganhou notoriedade nas análises de diversos pensadores, que consubstanciaram múltiplas formas de pensar a investigação em ciências sociais. Durkheim (1975) e Weber, por exemplo, dedicaram-se em formular argumentos teóricos sobre o assunto. Não é por acaso que sempre que uma tese ou concepção teórica sofre questionamentos, seus autores são vítimas de um debate metodológico acerca de sua formulação e sobre a natureza do método. Assim, pontua-se como é importante se ater ao método, ter clareza sobre o que norteia e o que é defendido com o desenvolvimento deste estudo.

Acorda-se com Netto (2011) ao afirmar que o método é resultado de uma escolha não apenas teórica e/ou filosófica, mas, antes de tudo, ideopolítica. Afinal, ele, para o autor, sinaliza o lugar do pesquisador, principalmente, o que defende. No caso do marxismo, o método está intimamente ligado à teoria social crítica de Marx, assim como a *sociologia durkheimiana* está vinculada ao positivismo; e a *sociologia compreensiva* de Weber está permeada por aportes teóricos *neokantianos* (IBDEM). Logo, as motivações científicas desta pesquisadora não são imparciais, decorrem das suas *visões de mundo*, construídas a partir das suas reflexões de matrizes marxianas.

Pauta-se em buscar compreender o fenômeno das desigualdades sociais e raciais em suas múltiplas determinações, que exige o rodeio metodológico com base na totalidade da vida social, contexto sócio-histórico deste grupo, classe trabalhadora (negros/as), que se deparam com a discriminações e o racismo, buscando formas de enfrentamento pela via das políticas sociais públicas e pela via

das políticas de ações afirmativas. Acredita-se que o método de Marx seja o mais apropriado para investigar tais fenômenos sociais, pois estabelece elementos (que serão abordados) capazes de “desnudar” a aparência empírica, permitindo apreender o movimento da realidade.

É na obra *Grundrisse* (MARX 2011), intitulada *Elementos fundamentais para a crítica da economia política. Rascunho. 1857-1858*, escrito 1857, que Marx postula as bases do método. Brevemente, considerando a complexidade do assunto, serão abordados tais subsídios a fim de articulá-los com os parâmetros do presente tema que trata da trajetória acadêmica dos/as estudantes negros/as admitidos/as pelas cotas na UFC. Inicia-se uma tentativa de apontar correlações que sinalizem para os caminhos que foram definidos, cursados e sistematizados na trajetória deste estudo.

No tópico anterior, foi empreendido um esforço em esclarecer a relação possível entre as discussões no campo da ontologia e o desenvolvimento do assunto central desta dissertação – as políticas de ações afirmativas. Desta forma, verificaram-se os limites do debate sobre a cidadania e foi sinalizado para a necessidade de luta revolucionária pela conquista da liberdade real de homens e mulheres. Nessa lógica, situaram-se preconceitos e desigualdades de raça, de gênero, de orientação sexual, entre outras, que se solidificaram na dinâmica concreta da realidade humana. Logo, alienações a serem distinguidas como expressões da questão social no capitalismo.

Na aparência, estas desigualdades seriam apenas desigualdades que se fazem presentes na vida das pessoas, afetando efetiva, mas não exclusivamente, a classe trabalhadora. Todavia, na sua essencialidade, observou-se que os dados e estatísticas apontam para determinados grupos socioculturais (mulheres e negro/as, por exemplo) como maiores vítimas de situações de violência, pouca escolarização, precarização e desregulamentação do trabalho; etc. A busca pela essência é uma das mais centrais preocupações do método de Marx que atravessou todos os seus postulados teórico-práticos de busca pela compreensão da dinâmica do capital. Foi nessa perspectiva, que Marx ornou seu paradigma de construção do conhecimento.

O desafio é a apreensão da dinâmica mesma do objeto, sua dialética. De acordo com Kosik (2002, p.34), isso consiste em conhecer o movimento da coisa em si, da substância que “[...] é o movimento da coisa ou a coisa em movimento [...]”. E essa relação só é possível indo da aparência à essência das coisas, assumindo a

realidade, a dimensão de um todo indivisível, onde residem entidades e significados. Segundo o marxista (2002, p. 37), o método de investigação da realidade, envolve o “movimento das partes para o todo e do todo para as partes; do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno; da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade; do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto [...]”.

Marx (2011) inicia pelo real/concreto e faz tal menção em direção ao que motivou o seu estudo, o processo de entendimento sobre a economia política. Para tanto, sinaliza para a identificação de múltiplos determinantes quando se parte da população, sendo, de imediato, a alocação mais coerente em se tratando do tema, por balizar ser ela “fundamento e sujeito do ato social e de produção como um todo” (MARX, 2011, p. 54). Todavia, aclama para outras questões que, caso não vistas, as tornaria abstração, como as classes sociais e os elementos nos quais se baseiam. Igualmente, é possível pensar também o estudo aqui em questão e suas gradações, isso por entender que se faz existente em meio a um todo complexo (de complexos).

Ao pensar as políticas de educação no Brasil e de forma forçosa a relação que possuem com a cidadania no âmbito da emancipação política, estaria posto a tendência aos aspectos sensivelmente mais abstratos. Conquanto, esse diálogo só se dá, de fato, através da análise dos sujeitos sociais, suas classes e apontando as desigualdades e o sistema de privilégios que os delinearam sócio-historicamente. Todavia, assim como observou Marx, transpondo para este caso, este estudo não direcionou o debate e as reflexões para a população negra, foi ela quem se mostrou em sua relevância, como expressão mais capilar das estruturas que envolvem a sociedade de classes, a subsunção do trabalho ao capital no “espaço” da educação.

De fato, mesmo correndo o risco de um pensamento evasivo, defende-se que não basta o olhar sobre as classes sociais, tampouco sobre a população negra, em se tratando das desigualdades produzidas na educação (negros/as, de fato e indubitavelmente, mais afetados neste país) e em outras esferas sociais. É preciso ir, também, ao encontro dos elementos que as baseiam, que, para esta pesquisadora, envolvem a alienação da positividade inerente às diferenças humanas e o racismo. Tais assuntos são necessários quando se fala do projeto de nação brasileira e como foram tecidas as tramas de sua relação com o capitalismo (externa e internamente), pois, aqui, tal modo de produção assumiu distinções e produziu formas de opressão.

Então, distingue-se que as categorias trabalhadas nesta dissertação são resultado do movimento da realidade que, minimamente, objetivou-se alcançar ou por que não dizer: perseguir e confrontar. De qualquer forma, entende-se a vivência recíproca desses sentimentos pela mestranda que vos escreve como via de mão dupla do movimento de investigação em ciências sociais. Como apreendeu Araújo (2003, p, 259), a “[...] relação [sujeito e objeto] é histórica, dialética e reflexiva, tanto o sujeito age sobre o objeto, quanto este retroage sobre aquele”. Logo mais, foi dessa forma que se fez inteligível o lugar da fala de quem se propôs à investigação, que denuncia a relação que estabelece com a realidade e o seu fim de compreensão ideal.

Ou seja, a conjectura de fatores que perfazem a história profissional, de vida e acadêmica da pesquisadora são partes que moldaram a construção particular ou reprodução ideal do objeto pesquisado. Ao leitor e às leitoras, diz respeito a uma mulher branca, de origem pobre, primeira entre os irmãos a cursar o ensino superior, criada por uma mãe viúva, com baixa escolaridade. A mãe e irmã, assim como ela, são brancas e os irmãos são pardos, traço racial do avô preto, que não teve acesso à educação e que realizava trabalhos braçais, tendo o seu ofício mais relevante sido como estivador em uma empresa ferroviária. Este, já falecido, foi torturado, quando jovem, pela Ditadura Militar no estado Ceará, acusado e incriminado como comunista.

A pesquisadora formou-se em uma Universidade Pública, no curso de Serviço Social, que tem seu projeto pedagógico influenciado, hegemonicamente, pela teoria crítica marxista, que rege o Projeto Ético-político da categoria profissional. A sua formação é voltada para a defesa de princípios como o da liberdade, como valor ético central; o da democracia, da justiça social, da cidadania, o da luta por um novo tipo de sociedade, o do pluralismo, entre outros. A aproximação com o objeto desta pesquisa, como já foi descrito no capítulo introdutório, resultou de uma experiência profissional em que teve a oportunidade de conhecer famílias e histórias de vida de alunos/as ingressantes pelas cotas na UFC, situação que lhe estimulou para o tema.

As leituras e análises da realidade (diferente de quando iniciou o percurso da pesquisa) lhe permitiram visualizar que, independente de quaisquer coisas, a mesma foi favorecida por um sistema de privilégio existente na sociedade brasileira. O mesmo sistema que *limitou*, desde a colonização, os/as negros/as do acesso ao

ensino formal e, igualmente, da educação superior no contexto nacional. Foi ele que determinou o lugar dessas pessoas no mercado de trabalho, nas relações sociais de uma forma geral, pelo trabalho e renda serem condutores de mobilidade social, junto com a educação e outros direitos essenciais. Questões que estimularam os estudos, pois o conhecimento se origina das necessidades objetivas das pessoas no mundo.

Marx (2011) descreve o conhecimento como um movimento de ida e de volta, em que o processo é conduzido partindo da realidade concreta e se elevando aos conceitos abstratos. Esse movimento de ida se completa quando esse imediato passa a ser realidade pensada, síntese de múltiplas determinações. O método de Marx, diferente do de Hegel, situa o conhecimento como expressão dialética do real e não como construção ideal do pensamento. Nessa perspectiva, K. Marx desenvolve:

[...] O concreto é o concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira via, a representação plena foi volatizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento (MARX, 2011, p. 54).

É por esse motivo que se compreende ter sido necessária a aproximação concreta com a realidade imediata, que se deu, no caso desta pesquisa, no âmbito da UFC. E, na dinâmica de volta, apresenta-se esta produção textual, síntese do diálogo com o percurso metodológico de materialização e maturação teórica/ideal do objeto. As questões formuladas são partes de uma totalidade, categoria importante sobre a qual reside o argumento de Marx sobre os fenômenos sociais. Tonet (2013) aponta a distinção entre as categorias tudo e totalidade na perspectiva marxista. Assinala que o tudo é uma dimensão infinita de todas as partes da totalidade social, porém a totalidade é expressão da realidade como um conjunto articulado de partes. Existe, aí, uma processualidade dialética, permeada por contradições e mediações sociais.

Partiu-se de uma realidade que se apresentou como um todo caótico, pobre em determinações, pois não se conheciam as partes que compunham a sua dinâmica. O caminho de ida, portanto, foi enxergar os elementos mais simples que a constituem. Tratou-se de decompô-la em suas partes elementares, analisando-as “em si”. Em seguida, foi necessário fazer o que Marx (2011) chama de caminho de volta, momento do estabelecimento dessas relações entre si e com totalidades mais

abrangentes que marcam a economia, a cultura e a política brasileiras. Como estabelece Kosik (2002, p. 18), descobrir a estrutura da coisa e a coisa em si requer decompor o todo, pois, segundo o autor, “sem decomposição não há conhecimento”. No caso deste estudo, na ida, a pesquisadora se deparou, primeiro, com uma população de universitários que, de imediato, no aparente, se apresentava pobre em determinações, abstrações.

Em um segundo momento, decompondo esse objeto a fim de apreendê-lo em sua essência, chega-se, em síntese, a algumas das seguintes nuances: a) Os que ingressam na universidade são parte do todo da população; b) pertencem a classes econômicas diferentes: burgueses e classe trabalhadora; c) concernem a classes de rendimento desiguais: ricos, medianos e pobres; d) são do sexo masculino e feminino (gênero); e e) pertencem a grupos étnico-raciais formados por brancos, pretos, pardos e indígenas. Logo, definiu-se como objeto uma dessas particularidades, os estudantes negros/as da Universidade que, embora parte simples, envolvem mediações cada vez mais complexas entre si, no que tange a tais elementos e em relação a outros deles.

Nessa perspectiva, analisa-se, também, como esse assunto se apresenta no contexto da formação social e histórica brasileira: o escravismo, suas marcas sobre a população negra, o acesso-exclusão desse segmento à educação, a construção dos seus “lugares sociais”, suas formas de resistência, o seu tipo de inserção no processo de transição nacional ao capitalismo, a relação com o trabalho e renda, o racismo, o mito da democracia racial e outras dimensões da vida em sociedade no Brasil. O curso de volta se deu por meio de um diálogo com um arcabouço teórico-metodológico que permitiu analisar tais fenômenos, dos mais abrangentes aos mais simples, isso em interrelação com pesquisa de campo, cumprindo o que Kosik categorizou por *détour*.

A dialética trata da “coisa em si”. Mas, a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*. [...] Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre instituir, analisar e compreender teoricamente [...]. (KOSIK, 2002, p. p. 13).

A contradição e as mediações são categorias que atravessam, de forma dinâmica, os fenômenos sociais. Ambas são extremamente relacionais entre si por

historiar, de forma dialética, as conexões com o mundo a sua volta, a sua formação no contexto da realidade social. Para Netto (2011, p. 57), “[...] sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação”. Já que não é possível a apreensão imediatamente cognoscível da totalidade, esta se dá por intermédio da mediação do abstrato, em interfase com as contradições tangenciais ao campo da dialética social. Não existe resultado acabado e todo objeto é multicausal e mediado por totalidades.

Foi nessa lógica que foram elencadas como categorias analíticas desta investigação questões que estruturam a realidade de vida dos sujeitos da pesquisa, não apenas na dimensão abstrata dos problemas da educação, mas partindo do que é possível verificar na dinâmica da trajetória de vida e acadêmica dos alunos e seus familiares, que vivenciam o contexto particular da formação sócio-histórica brasileira. Afinal, como aponta Tonet (2013, p.114), “[...] Totalidade, historicidade e práxis são, pois, categorias fundamentais na configuração dos caminhos para a efetivação do conhecimento”. Assim, as três são estruturas de um complexo de complexos sociais.

Ademais, tendo por base as características que definem o método, lidou-se com a seguinte problematização: *que caminho metodológico seguir?* Tal questão se põe inclusive em decorrência da cultura gnosiológica²³ que permeia a produção do conhecimento científico no capitalismo. Ora, pois, nessa prerrogativa, a busca pelo conhecimento é o centro e não o objeto, isso posto tem-se uma falsa ilusão de que o sujeito determina o objeto, pois este gira em torno do sujeito (TONET, 2013). Logo, cabe ao sujeito instruir os meios para conhecê-lo, classificá-lo, organizá-lo, etc. Isso é o que Tonet (2013) apresentou como padrão moderno do conhecimento. Já em se tratando da ontologia, em contraponto à gnosiologia, há uma inversão desse sentido.

Na abordagem ontológica, que pode ser metafísica ou histórico-crítica, o objeto é que se torna o centro da construção do conhecimento, ou seja, não é o conhecer, mas o ser para conhecer (TONET, 2013). A pergunta se faz em torno da primeira questão – “quem é o ser?”. Sobre a abordagem moderna do conhecimento, tem-se que o rigor metodológico é o que legitima a caracterização da verdade, onde repousa a objetividade da razão. Esse rigor nos passos determina a exequibilidade

²³ Entende-se que “[...] gnosiologia é o estudo da problemática do conhecimento. Nesse caso, portanto, o conhecimento é o objeto a ser estudado, assim como poderia ser qualquer outro objeto. Desse modo, o próprio conhecimento (*gnosis*, em grego) pode ser abordado de um ponto de vista gnosiológico ou de um ponto de vista ontológico” (TONET, 2013, p. 12).

do método, diferente da ontologia no padrão marxiano que, conforme Tonet (2013), alude ter esse conhecimento um lugar na práxis social – na materialidade do objeto. Netto também faz alusão a essa relevante distinção que permeia o método em Marx:

O método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação. [...] ele [Marx] (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica reais do capital; não lhe ‘atribuiu’ ou ‘imputou’ uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a sua (própria, imanente) lógica – numa palavra, deu-nos a teoria do capital: a *reprodução ideal do seu movimento real* (NETTO, 2011, p. 52).

É nessa lógica que a prioridade é a apreensão desse movimento, porém, baliza Goldmann (*apud* NETTO, 2011, p. 55) que “[...] é ilegítima uma separação rigorosa entre o método e a investigação concreta, que são as duas faces da mesma moeda [...]”. Partindo dessa constatação e somente para fins de didática, mesmo reconhecendo o risco de uma abordagem gnosiológica, distinta da ontológica (sendo esta a defendida), como foi exposto; descrever-se-á como ocorreu a investigação empírica e qual caminho teórico-metodológico foi traçado pelo objeto. Dessa forma, assinalar-se-á qual o tipo de estudo, instrumentos de coletas de dados, bem como outras informações atinentes ao trabalho de campo, sobre a sua execução e prática.

A abordagem é qualitativa por tratar da concentricidade social a partir dos seus sentidos, significados, crenças e interpretações que, no caso, estão presentes nas trajetórias individuais do segmento de estudantes negros/as deste estudo. Esse movimento da realidade é permeado de dimensões e determinações, quer particulares, quer coletivas. Ou seja, entende-se ser resultado de vivências cotidianas de cada um e, ao mesmo tempo, de macroprocessos que estruturam a vida social/ acadêmica. Foram, ademais, utilizados dados provenientes de técnicas de natureza qualitativa.

Existe divergência sobre a viabilidade dessa única abordagem (qualitativa) expressar o método do materialismo histórico-dialético. Segundo Araújo (2012), alguns autores assinalam ser essa prática incapaz de projetar o método em questão, justificando que sua limitação objetiva produziria um tipo de pseudoconhecimento por negar questões essenciais dos fenômenos em estudo. Freitas (2002), dialogando com os marxistas Vygotsky, Bakhtin e Luria²⁴, afirma ser

²⁴ Vide.: LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos sociais e culturais*. São Paulo: Ícone, 1990. VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes,

viável essa ligação entre o citado método e o trabalho qualitativo, pois seria uma forma, distinta das exatas, de produzir estudos em ciências humanas, gerando visões atentas para os significados/símbolos.

Lúria (*apud* Freitas, 2002) aponta que para Marx *ascender ao concreto* consiste em apreender toda a riqueza do objeto que, no caso, envolve os seus discursos, os significados que as pessoas atribuem ao mundo ao seu redor, entre outros. Não obstante, Freitas (2002) cita Bakhtin, que argumenta ser imprescindível a utilização dos textos que o homem cria (sua fala) no âmbito das ciências humanas. Os autores tecem tais reflexões na defesa de que as expressões e os significados são relevantes na constituição da atividade humana. Sobre o assunto, assinala Bakhtin:

“[...] não é possível compreender o homem, sua vida, seu trabalho, suas lutas, senão por meio de textos, signos criados ou por criar [...]. A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão ‘signica’, que é por nós criada” (BAKHTIN *apud* FREITAS, 2002, p. 24)

Partilha-se das mesmas defesas elencadas pelos pensadores acima. O objeto de estudo desta pesquisa, acerca da trajetória acadêmica dos/as estudantes negro/as ingressantes pelas cotas na UFC, conduziu a pesquisadora a realização de escolhas no processo de execução da pesquisa as quais pudessem responder as suas inquietações científicas. Aplicaram-se, como técnicas de coleta de dados em campo, entrevista semiestruturada e questionário (este, para subsidiar a construção do perfil socioeconômico). Enveredar pela utilização dos discursos, das falas como a principal fonte de informações a serem analisadas, resultou do reconhecimento de que as visões de mundo de quem vivencia a realidade social denotam concretude.

O conhecimento dialógico, entre pesquisadora e seus interlocutores, foi capaz de dar contorno e materialidade à pesquisa bibliográfica e à documental, que foram produzidas com a finalidade de se articularem com a pesquisa de campo. Ou seja, não se trata de enveredar pelo viés exclusivamente subjetivo, mas apreender a objetividade que estrutura o lugar e a fala dos sujeitos sociais, na sua dinâmica real. Na pesquisa bibliográfica, foram trabalhadas as categorias descritas anteriormente, entre elas, as políticas sociais, as ações afirmativas, a população negra e o racismo.

1991. VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BAKHTIN, M. [Volochinov, V.] *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

Todas elas, refletidas no âmbito da sociedade de classes, da conjuntura capitalista e em face da formação sócio-histórica nacional. Ademais, observaram-se estatísticas nacionais e estaduais gerais e sobre educação, assim como relatórios institucionais.

É mister esclarecer que a subjetividade aqui desenvolvida não equivale a uma fragmentação desarticulada da realidade social, pelo contrário, pois resulta de uma maturação intelectual objetiva (concreto pensado), só possível de ser pensada mediante à totalidade, produto histórico-social do gênero humano. Como salienta Tonet (2013), essa é uma das grandes questões da modernidade que se centrou na dissociação entre consciência e realidade efetiva, tendo a subjetividade adquirida notoriedade em oposição à objetividade enviesada de épocas anteriores. Todavia, é fato que ambas (objetividade e subjetividade) possuem uma relação indissociável.

Assim, os discursos dos sujeitos sociais, resgatados através da técnica de entrevista, não são refletidos de modo evasivo ou alheio da vida que lhes atribuiu materialidade/objetividade. Além disso, reafirma-se Freitas (2002, p. 29), segundo o qual a “entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórica, [...] não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica”. A coleta de dados ocorreu com nove (9) estudantes (roteiro de entrevista, apêndice B) dos cursos de graduação e uma docente da UFC – em caráter exploratório (roteiro de entrevista, apêndice D).

De imediato, a identificação dos estudantes foi trabalhosa em decorrência da imensidão do universo acadêmico da UFC em Fortaleza – Ceará, que foi o local de acesso da pesquisadora. Realizou-se uma tentativa de identificá-los através dos projetos da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, porém, em decorrência da falta de informações em seus formulários (principalmente, sobre o tipo de ingresso – cotas), não se obteve o êxito esperado. Além disso, partia-se de um recorte (beneficiários da assistência estudantil) que não era central na pesquisa, embora tenha emergido quando da realização das entrevistas, na fala dos sujeitos entrevistados. Logo mais, outra estratégia se fez necessária e a pesquisadora teve que procurar novos meios.

Foi, a partir de então, que a ferramenta das redes sociais se apresentou como um mecanismo de busca possível, sem o qual tudo teria sido mais difícil, em termos de acesso aos e às estudantes. A procura se deu através do *facebook*, onde se verificou o vínculo com a Instituição de Ensino declarado pelo próprio estudante em seu perfil e a sua cor, possível de ser vista na foto por eles postada – no caso,

preta ou parda. Foram enviados convites por mensagem, esclarecendo a finalidade da pesquisa e o perfil dos pesquisados, solicitando, caso se enquadrassem, a sua participação. Fizeram-se contatos, muitos estudantes indicaram outros colegas e, ainda quando não cotistas, relataram situações de racismo e visões sobre as cotas.

Apesar disso, ainda ocorreram negativas, ausência de resposta ou pouca disponibilidade em participar. Todavia, um dos benefícios foi a diversidade de cursos dos/as estudantes que se dispuseram, muitos deles tendo sido bastante solícitos. Dois (2) (uma do sexo feminino e outro masculino) do curso de medicina, uma (1) das ciências biológicas, um (1) da dança, uma (1) do curso de engenharia química, um (1) do jornalismo, dois (2) da história e um (1) da farmácia. A amostra trouxe consigo uma diversidade de discussões, que retrataram o objeto e suas diversas nuances. A quantidade foi instituída por saturação, conforme define Fontanella, Rica e Turato:

O fechamento amostral por saturação teórica é operacionalmente definido como a suspensão de inclusão de novos participantes quando os dados obtidos passam a apresentar, na avaliação do pesquisador, uma certa redundância ou repetição 1, não sendo considerado relevante persistir na coleta de dados. Noutras palavras, as informações fornecidas pelos novos participantes da pesquisa pouco acrescentariam ao material já obtido, não mais contribuindo significativamente para o aperfeiçoamento da reflexão teórica fundamentada nos dados que estão sendo coletados (2008, p. 17).

É importante referenciar que outra entrevista, além das já mencionadas, foi realizada em caráter exploratório. Ela ocorreu quando das primeiras experiências de exploração em campo, momento em que foi identificada a já discussão anterior das cotas na UFC ocorrida em 2005. Isso nutriu a pesquisadora de uma expressiva curiosidade e interesse em descobrir como havia ocorrido aquele debate e por qual motivo ele não teria logrado sucesso, visto que a Universidade só teria adotado essa modalidade de ação afirmativa em 2012, com a Lei 12.711. Foi quando identificou um dos membros que compôs o Grupo sobre Ações Afirmativas, que foi bastante solícito em conceder entrevista, bem como em fornecer documentos daquela época, do caso.

A citada entrevista, que comporá discussão posterior sobre o debate na UFC, foi importante para a compreensão da Instituição Acadêmica como cenário de divergências acerca da importância, legitimidade e aceitação do sistema de cotas. A partir dela, foi possível perceber que, ainda que tenha havido discussões sobre o

assunto, não foi estabelecida concordância no que tange as cotas pelos professores do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFC. E mais, que esse é um reflexo do território universitário quando o tema consiste em sistema de cotas nesta Instituição.

Na ocasião, foram disponibilizados documentos, como a Ata da Reunião realizada em 17 de junho de 2015 na Universidade, cujo tema foi as Políticas de Ações Afirmativas na UFC, além de matérias de jornais, registros fotográficos (não utilizados) e outros do acervo pessoal da entrevistada. Foi dessa forma que, de fato, a pesquisadora entrou em campo e iniciou e foi estimulada pelo percurso do estudo.

Em campo, também se utilizou da observação simples, principalmente, por causa de outras questões que se interpuseram ao longo da investigação, tais como os casos de racismo que se tornaram públicos em 2015, resultando em uma série de mobilizações de grupos/movimentos de estudantes e institucionais – externo à UFC. A pesquisadora foi acompanhando o debate, participou da Audiência Pública realizada na Assembleia Legislativa do Ceará, em 10 de maio de 2016, sobre os reiterados casos de racismo na Universidade. Por sua orientadora estar como coordenadora da Coordenadoria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Ceará (Ceppir), também analisou as interlocuções deste órgão e outros, com a Unidade Acadêmica.

Ademais, compareceu ao *I Encontro de Estudantes Negros/as e Cotistas da UFC*, com o objetivo de observar as principais discussões e reflexões promovidas pelo coletivo de alunos/as, inclusive dos campi do interior. O evento aconteceu em maio de 2017, com o tema “Entrei e quero ficar! Dando rasteira no racismo para denegrir a Universidade”. Entre os assuntos, o mais recorrente foi o do racismo, sobre o qual foram tecidos vários relatos de experiência por estudantes presentes. Portanto, foi possível, no referido momento, a pesquisadora observar o modo como os/as estudantes veem o racismo e as relações raciais construídas na dinâmica da UFC.

A observação é a técnica aprimorada do olhar, que junto com o ouvir e o escrever da investigadora tornaram-se etapas imperativas da sua experiência em campo. O olhar previamente sensibilizado pela teoria permite absorver determinadas situações de forma a interpretar significados e simbologias que para os olhos de pessoas sem o interesse investigativo e sem uma prévia ideação teórica passariam despercebidos, ou sem nenhuma relevância (OLIVEIRA, 1996). Nessa linha de

projeção, foram dados os sucessivos passos em direção ao objeto desta pesquisa, a fim de seguir o seu movimento e os percursos que foram se conectando no caminho.

No momento das entrevistas com os/as alunas, viveu-se um sentimento de muitas expectativas por ser considerada, talvez, uma das partes mais relevantes do estudo em questão, tendo sido, por intermédio deles, o acesso a mais complexa fonte de dados sobre a sua realidade como estudantes cotistas e negro/as na UFC. Essas expectativas, após cada interlocução, tornaram-se uma multiplicidade maior de sentimentos, como motivação e empatia, e, ao mesmo tempo, revolta, indignação e *impotência* diante de relatos de pobreza, discriminação, de racismo, de homofobia, entre outros. A pesquisadora sentiu a capacidade desses sujeitos de se exporem, suas dificuldades e também as *histórias boas* de suas vidas – família, amizades, etc.

Muitos estudantes, inclusive, se emocionaram ao lembrarem-se de quando foram aprovados na Universidade ou ao relatarem cenas de quando crianças, do incentivo dos pais, das escolas onde estudaram e da perspectiva de futuro. Em uma das entrevistas, um estudante, até então do curso de história, na ocasião soube do resultado de que teria sido aprovado no Enem/2016 para o curso de direito da UFRJ. Utilizou o computador da sala onde teria acabado de concluir a entrevista e começou a pular, gritar e chorar emocionado pela conquista, junto com a pesquisadora. Tudo isso, as formas de expressão dos significados e os sentimentos envolvidos dão ao estudo a capacidade de refletir a completude dos sujeitos sociais em suas vivências.

O roteiro de entrevista que foi aplicado com os discentes abordou, entre outras, a história dos familiares (acesso aos estudos, situação de trabalho, etc.), o ingresso na Universidade, a concepção sobre ações afirmativas, sobre as cotas na Universidade, acerca da permanência, da assistência estudantil e sobre o racismo. Aplicou-se, após o término das entrevistas, questionário para levantamento do perfil socioeconômico (apêndice C), para melhor descrever as suas realidades financeiras. Foi possível, dessa forma, uma ampliação da compreensão sobre quem são, tema de um dos tópicos ainda deste capítulo, que tem por função aproximar o leitor deles, fazendo com que entenda de qual lugar falam, o que representam e/ou simbolizam.

Em suma, o estudo foi conduzido pelo método do materialismo histórico-dialético, de Marx, e a sua abordagem foi qualitativa, tendo como técnicas utilizadas à pesquisa bibliográfica, a documental e a de campo. Em campo, foram aplicados os instrumentais de entrevista, questionário e observação simples. Em uma perspectiva

exploratória, aplicou-se roteiro de entrevista semiestruturada com uma docente que fazia parte do Grupo sobre Ações Afirmativas da UFC em 2005. Ainda, realizaram-se nove (9) entrevistas com estudantes negros/as, interessante pelas cotas em cursos diversos da Universidade. A quantidade da amostra foi estabelecida por saturação.

A investigação atendeu às exigências que envolvem os protocolos e os princípios da ética em pesquisa com seres humanos, consoante o que elenca a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Termo/Consentimento, apêndice A). Este processo também atendeu as prerrogativas legais sobre pesquisa presentes no Código de Ética Profissional do/a Assistente Social (CFESS, 1993). O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP - UFC), em 30 de junho de 2016 (vide anexo B). As entrevistas foram gravadas com o consentimento dos pesquisados.

O campo de pesquisa foi a UFC, em seguida abordar-se-á esse território em suas particularidades, algumas relevantes para a compreensão de importantes nuances que atravessam e determinam o objeto do estudo, seus conflitos e suas formas de emergência no cotidiano – como são e o que os fazem dessa forma. Esse é um momento importante para compreensão epistemológica da pesquisa, pois o estudo se deu em uma unidade de educação pública de nível superior, que engloba uma dinâmica de múltiplas contradições, onde se situam os dilemas do alunado negro, racismo e outras questões que envolvem as suas trajetórias sociais e acadêmicas.

Em seguida, irá se debater a UFC como campo de discussão das políticas de ações afirmativas. Isso permitirá compreender essa Universidade como arena de disputas, na qual emerge o assunto das ações afirmativa, sobretudo do sistema de cotas para ingresso de estudantes. Afinal, antes (8 anos) da Lei 12.711/12, o assunto gerou polêmicas, negação da sua urgência e negação em efetivar a sua implantação.

2.3 A UFC: CENÁRIO DE DISCUSSÃO E EXECUÇÃO DO SISTEMA DE COTAS

O Ministério Público Federal, em 2005, notificou a UFC, recomendando que ela adotasse cotas para o ingresso de alunos/as em seus cursos de graduação. Até então, desde 2003, distintas Universidades brasileiras já regimentavam editais de seus vestibulares com a destinação de vagas afirmativas, como as federais de

Alagoas (2003), da Bahia (2004) e do Recôncavo da Bahia (2004); e as estaduais de Pernambuco (2002) e da Bahia (2003). Todas com regulamentações próprias contemplando egressos de escolas públicas e/ou população negra (pretos/pardos). Além delas, no Brasil, após o pioneirismo da UERJ, somaram-se outras Instituições.

Na UFC, o debate sobre a implantação das cotas, que ocorreu 8 anos antes da Lei 12.711/12, não foi motivado por um processo interno, mas em resposta a uma medida judicial. Enquanto em várias outras instituições acadêmicas existiram movimentos de organização política, de discussão, de disputa e negociação; aqui, só a partir deste fato, passou-se a verdadeiramente tratar/debater o assunto. Logo, é possível apontar que, na época, isso tenha se dado *pelo alto* e a própria análise dos momentos de discussão internos demonstra ter ocorrido pouca participação da comunidade acadêmica (discentes e docentes) nessa dinâmica, constatação a que chegou, antes de tudo, o *Grupo de Trabalho Políticas de Ações Afirmativas* (GTPAA).

O GTPAA foi constituído pela Portaria n. 706, de 11 de maio de 2005, com o objetivo de promover a discussão sobre o assunto na UFC, através de um *Ciclo de debates sobre Políticas de Ações Afirmativas*, bem como de propor ações que iriam compor uma proposta de Programa de Ações Afirmativas na Universidade, a ser avaliado pelo seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE/UFC). Foi produzido um relatório, titulado *Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC* (o qual se teve acesso através de um dos membros do Grupo), onde consta um panorama das desigualdades sociais no acesso à educação superior no Brasil, uma contextualização sobre o tema e uma projeção do sistema de cotas para a Instituição.

Para subsidiar a análise dos fatos passados, entrevistou-se uma pessoa que participou, efetivamente, do GTPAA, a quem se denominou, de forma fictícia, de Dandara. A mesma era docente da Universidade, estando, atualmente, aposentada. Foi bastante solícita quando da entrevista, disponibilizando todo o seu acervo de informações acerca daquele momento. No seu escritório estavam guardados muitos documentos da época, o referido relatório, a ata da reunião do CEPE/UFC, jornais, revistas e outras fontes sobre os acontecimentos de 2005. Observou-se o tamanho do seu envolvimento com o já citado grupo, tendo se dedicado bastante ao trabalho. Destaca: “[...] a gente fez momentos, debates, fez as coisas acontecerem no tempo”.

Contudo, assim como foi relatado por ela, bem como conforme registros da presidenta do GTPAA na Ata da 11ª Extraordinária do CEPE (ocasião em que foi votada a adesão ou não das cotas, em 17 de junho de 2005), as atividades gestadas quase não tiveram participação de gestores, professores e discentes da UFC, tendo ocorrido maior presença de grupos e pessoas externas à Instituição. Da data de nomeação do Grupo até a data da Reunião do CEPE/UFC, em 2005, tinham sido realizados 10 momentos de reflexão no âmbito universitário – *I Ciclo de debates de Ações Afirmativas* que envolveu mesas redondas, palestras, divulgação em rádio e outros veículos de comunicação, com parceria, inclusive, de outras Universidades²⁵.

No documento *Diretrizes*, além do panorama socioeducacional de grupos étnico-raciais – negros e indígenas, também foi feita menção ao das pessoas com deficiência. Isso, tendo em vista que a proposta do grupo seria a adoção de cotas em caráter temporário, de 10 anos, com reserva de 50% das vagas para egressos de escolas públicas, destes 40% para negros e pardos e 2% para indígenas. Além delas, 2% das vagas dos cursos seriam destinadas a pessoas com deficiência. Não há no documento referência sobre o que determinou a definição das porcentagens. Entre outras providências, situa estratégias que garantissem a permanência deles na UFC.

A relação entre acesso e permanência foi constantemente mencionada, tanto nas *Diretrizes* assinaladas, como na reunião de decisão do CEPE/UFC. Ou seja, na ata da reunião, acontecida em 2005 – já citada, na fala dos representantes de centro observou-se, de forma unânime, esta questão: o questionamento sobre a manutenção financeira, necessária à permanência dos alunos. A alegação era a de que não existiam recursos regulares para ampliar a política de assistência estudantil. A preocupação era legítima, mas outras Universidades do Brasil enfrentavam essa mesma situação e aderiram às cotas. O GT destacava possíveis encaminhamentos.

Outro questionamento bastante presente nas falas dos representantes de centro que participaram da Reunião em 2005 – Ata já mencionada; foi, de forma contraditória ao que o GTPAA assegurava, o da pouca discussão sobre o assunto na Universidade. Segundo eles, a Universidade não estaria preparada para a decisão e que ela necessitaria ter sido mais amplamente discutida. Todavia, a maioria sequer teria feito o levantamento das opiniões dos docentes que

²⁵ As informações sobre o assunto foram coletadas no documento institucional *Diretrizes para uma Política de Ações Afirmativas na UFC - 2005*.

representavam antes do pronunciamento em reunião (falas em Ata). Portanto, é possível questionar, tomando por base que quase não existiu comparecimento da comunidade acadêmica aos encontros promovidos pelo GT: “queriam mesmo ampliar e participar desse debate?”

A presidenta do GTPAA, a partir da sua experiência em campo, destaca uma questão, que em relação ao tema desta dissertação, é central e requer reflexão:

[...] admitiu que fora o governo do Presidente Lula, o primeiro a enfrentar essa questão; **enfatizou que a resistência, na Universidade, não dizia respeito às pessoas portadoras de necessidades especiais e aos indígenas e sim aos negros**; deu ciência das dificuldades enfrentadas pelo grupo, a fim de conseguir o comparecimento do corpo docente aos encontros realizados, afirmando que a sociedade tem estado presente, através de movimentos sociais representativos; **confessou que se sentia nesta reunião, como se a abolição da escravatura estivesse sendo discutida, com as devidas proporções, como se houvesse uma negação à participação, à entrada do negro na Universidade; no decorrer de sua fala fez breve reflexão sobre a discriminação sofrida pelo negro em nosso país, principalmente sendo pobre e sendo mulher** (ATA 11ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CEPE, REALIZADA EM 17 DE JUNHO DE 2005, p. 135, grifos nosso).

Chega-se aqui a um ponto chave que aponta para uma já verificação dessa recusa em outros âmbitos, afinal, no Brasil, os discursos de resistência contra as cotas sempre foram presentes. Todavia, as oposições/críticas se voltaram mais fundamentalmente às cotas raciais do que a outras, para os demais tipos de grupos *marginalizados socialmente* (SANTOS, 2012). Santos (2012) assinala que, desde a Constituição de 1988, muitas ações de reservas de vagas foram institucionalizadas, conquanto o sistema jurídico só teria sido acionado quando universidades brasileiras passaram a destinar vagas étnico-raciais. Os mandados de segurança versavam em denúncias de violação dos princípios da isonomia e da igualdade (SANTOS, 2012).

Verificam-se, até nos dias atuais, tentativas ou esforços em reatualizar o discurso sócio-histórico de recusa em investir nas populações negra e indígena no Brasil, no qual o Ceará não se encontra alheio, inclusive nos espaços universitários. Aliado a isso, neste estado (Ce) tem-se uma forte marca de recusa da existência de negros/as, ainda que contrariando censos oficiais que provam o oposto. Ou seja, tem negros/as no Ceará, sim! E são maioria, tanto hoje como em 2005, ou como em épocas anteriores. A história deste lugar foi marcada por, como assinala Sobrinho (2011), grande circulação da população negra desde a época da escravização, em decorrência da sua expressiva participação no comércio de escravos interprovincial.

Madeira, em alusão ao crescimento do termo pardo, aponta, conforme abaixo:

Essa observação quanto à categoria parda [meio para escapar da negritude] é válida para quando temos a intenção de refletir sobre as desigualdades raciais num Estado como o Ceará, que nega a presença de afrodescendentes e indígenas, justificando que aboliu a escravatura em 1885, e faz uma associação perversa de que todo negro e negra era escravizado/a. A maioria desse segmento tem sobrevivido em péssimas condições econômicas e sociais, diante do discurso de invisibilidade – de modo que, se a população inexistente, as demandas por políticas de enfrentamento à discriminação não se expressam (2014, p.255).

Ainda que tal formulação não tenha sido mencionada na Ata da Reunião do CEPE/UFC, situar neste momento essas constatações têm por finalidade *pôr em xeque* o modo transversal como esses discursos se configuram na dinâmica cultural e política brasileira. Por exemplo, a própria analogia com o mérito que perfaz muitos dos posicionamentos contrários às cotas, ainda que de dimensão liberal, não estaria permeada de racismo? Afinal, fora atribuído aos/às negros/as e indígenas no Brasil um lugar de baixa inteligência, incapacidade, inferioridade ou limitação em relação aos demais grupos sociais (MADEIRA, 2014). Assim, pensa-se: “de que modo esse tema se apresenta no cotidiano, no qual a UFC não se faz distante, já que incide sobre o imaginário brasileiro e cearense?”. Uma certeza se tem, o racismo é fato existencial.

Logo, é existencial porque não pode ser discutido a parte, pois, como tão constantemente afirma a orientadora deste estudo (mulher e pesquisadora negra), o preconceito e a discriminação racial são constituintes e estruturantes sócio-históricos nacionais e (acrescenta-se – a fim de dar ênfase) cearenses. As observações que se realizaram em campo foram ao encontro dessa mesma análise, tendo em vista as múltiplas formas como atravessam a trajetória dos alunos que foram pesquisados. Esse assunto será mais profundamente abordado em contextualizações posteriores, só levantado neste momento para caracterizar, de imediato, a UFC nesse contexto.

Voltando ao que foi descrito na Ata da Reunião, em 2005, também foram encontrados discursos direcionados à recusa em debater as cotas para negros/as – estas, no *Programa* sugerido pelo GTPAA, defendidas como subcotas (mesma linha da Lei 12. 711/12, ainda que distinta quanto às porcentagens). No caso do Centro de Tecnologia, a docente que o representava mencionou não terem feito o debate *tanto em torno da questão do negro*, direcionando para uma relevância das cotas sociais e a urgência em pensar a sua destinação para alunos egressos de escolas públicas. Outra professora, também das ciências exatas, afirmou que não partilhava da ideia:

[...] demonstrou preocupação quanto à questão, considerando-a bastante complexa admitindo que existiam alguns equívocos em relação a esse assunto, como por exemplo, se falara nesta reunião que estava sendo impedido o acesso de algumas minorias à Universidade; não concordava 'com esse pensamento, estando de acordo [...] que a universidade era uma das instituições mais democráticas deste país e [...] que também tinham alunos negros, brancos, deficientes, ricos, pobres, alunos das mais diversas classes sociais, portanto não via a Universidade como estava sendo colocada por alguns colegas (ATA DA 11ª SESSÃO EXTRAORDINÁRIA DO CEPE, REALIZADA EM 17 DE JUNHO DE 2005, p. 139-140).

Igual argumentação foi tecida na dissertação de mestrado, defendida por Brito do Nascimento, em 2011, que aponta suas exposições a fim de demonstrar que a UFC já seria acessada democraticamente, com base em dados da Comissão do Vestibular de 2007 e 2010. Consoante o mesmo (2011), pretos e pardos (o mesmo demonstra certo conflito em relação aos termos) seriam maioria dos matriculados nos cursos da UFC, acima até das estatísticas da população fortalezense. Porém, refere que os índices decrescem em se tratando de cursos de maior prestígio, como medicina, direito e engenharia civil. Ainda assim, não avaliava importantes as cotas.

A dissertação acima foi orientada pela professora Bernadete de L. Ramos Beserra, da Faculdade de Educação/UFC, criadora do Grupo de Pesquisa *Negritude e cearensidade: identidades étnicas e relações raciais no Ceará*. Em contato feito com a docente, por email, a mesma ratificou o posicionamento defendido sob a sua orientação – trabalho supracitado. O argumento era o de que as cotas não teriam sido aprovadas em decorrência da falta de dados que as justificassem e não por racismo, que, segundo ela, teria sido o alegado pelo Movimento Negro. Entretanto, outras pesquisas estão emergindo na UFC, dando validade e credibilidade crítica às cotas.

Em março deste ano, já superada a questão legal pelo Supremo Tribunal Federal – STF, haja vista a sua aprovada constitucionalidade e a promulgação da Lei 12.711/12; foi defendida outra dissertação de mestrado sobre o tema das cotas, agora no Programa de Pós-Graduação em Direito, cujo momento foi resultado de observação por parte desta pesquisadora - *O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas universidades públicas brasileiras*. Lançou-se mão de um arcabouço de análise sociojurídica e de um denso resgate sócio-histórico sobre a educação no Brasil, situando serem legítimas as cotas em favor da equidade social.

Na referida dissertação, Silva (2017) tece a seguinte análise sobre 2005, ocasião em que foram negadas as cotas pelo CEPE, avaliando o discurso dos docentes:

A proposta [do GTPAA] foi recebida com ressalva pelos representantes do CEPE, sugerindo seu encaminhamento aos fóruns acadêmicos para maiores discussões, embasados em argumentos trivialmente levantados por quem é contrário às cotas universitárias: quebra do princípio da meritocracia, rebaixamento da qualidade acadêmica, dúvidas quanto à legalidade das cotas, impossibilidade de definição idônea da raça no cenário brasileiro, ineficiência das medidas para corrigir problemas estruturais, como baixa da qualidade do ensino básico, e os impactos financeiros e culturais advindos com essas ações inclusivas (2017, p. 113).

Ou seja, diferente de Nascimento (2011), Silva (2017) sinaliza, com a apreciação dos discursos presentes na ata da reunião, para uma decisão sem aprofundamento do tema, perpassada por pré-noções e denominadas por ele como triviais. Concluiu, com ênfase na atualidade do assunto e nos determinantes da Lei 12.711/12; com a defesa de que há *uma total adequação e necessidade das políticas de ações afirmativas*, como efeito da obrigação constitucional vigente com a eliminação das desigualdades e com a construção de uma sociedade, de fato, mais justa, solidária e democrática.

Silva (2017) foi orientado pela professora Dra. Raquel Coelho de Freitas, que também orienta a pesquisa em andamento de Demitrius Bruno F. Valente no mesmo Programa de Mestrado, intitulada *Análise da Justiça, Constitucionalidade e Efetividade da Política de Cotas do Enem: o estudo de caso da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará*. Embora não seja possível antecipar suas considerações, a pesquisa de Valente (na qual a pesquisadora esteve presente na qualificação, ocorrida em fevereiro de 2017) aponta para a construção de um perfil comparativo entre cotistas e não cotistas que permitirá uma reflexão sobre o perfil do alunado, após as cotas, em um dos cursos de *grande prestígio* da Universidade - UFC.

Em suma, duas considerações se fazem importantes: a implantação das cotas na UFC se deu pelo alto, através da Lei Federal, não tendo sido encarada pela academia em sua dimensão política, social e cultural; e, segundo, é um contexto divergente que requer ainda muita reflexão, não mais sobre o acesso – assunto já superado (legalmente), mas no que tange à permanência, à discriminação racial e a outras determinações que se materializam no cotidiano da vida acadêmica. Afinal, a

UFC teve o perfil do seu alunado alterado e muitas serão as questões advindas com a mudança, que devem ser aferidas e ressignificadas para reais fins de justiça social.

De qualquer modo, o que se tem desde 2012, com a Lei 12.711/12 é um sistema de cotas formulado para alunos procedentes de escolas públicas, sendo negro/as e a população indígena, contemplados através das subcotas. Não obstante, nessa mesma lógica, são selecionados alunos/as em situação de pobreza. Tem-se registrado no Anuário Estatístico da UFC (UFC, 2016), base 2015; uma destinação de 3.123 das vagas para o sistema de cotas – 50% do total. Destas, 1.111 para pretos, pardos ou indígenas com renda menor ou igual a 1,5 de salário mínimo; e 1.105 para os mesmos grupos étnico-raciais, independente da renda. Ou seja, tendo 35,35% do total de vagas ofertadas direcionadas para negros/as e indígenas nessa Universidade.

Como registra a mesma fonte (2016), a UFC passa por um processo de expansão: em 2015 possuía 117 cursos de graduação, tendo sido criado, no mesmo ano, mais 14 novos cursos, com aumento de 630 novas vagas. Possui 4 Centros – de Ciências, de Humanidades, de Tecnologia e de Ciências Agrárias; 5 Faculdades – de Direito, de Medicina, de Farmácia, Odontologia e Enfermagem; de Educação, de Direito e de Economia, Administração, Atuária, Contabilidade e Secretariado Executivo; e, por fim, 5 Institutos – de Ciência do Mar (LABOMAR); de Cultura e Arte (ICA), de Educação Física e Esportes (IEFES) e Universidade Virtual (UFC Virtual). Em Fortaleza, há os *campi* do Benfica, do Pici e do Porangabussu. No interior do Ceará, existem os *campi* da UFC de Sobral, de Quixadá, de Russas e o de Crateús.

De 2004 para 2015 a UFC aumentou 63 cursos, naquele ano eram apenas 54, registrando um crescimento de 53, 85%. De forma correspondente, teve um aumento de vagas de 3.625 para 6.268 – ampliação de 42,17%. O último anuário estatístico da UFC (2016) aponta que, em 2014, 43,2% dos ingressantes pelo SISU na UFC eram do sexo feminino e 56,8% do masculino. Os jovens do sexo masculino foram os maiores ingressantes ao longo dos anos, ainda que em 2012 haja ocorrido o contrário (52% *versus* 48%). No mesmo período de tempo, mais de 40% possuíam entre 17a e 18 anos - público de jovens; já maiores de 26a era uma média de 17%.

O perfil do alunado se modificou a partir da adoção do sistema de cotas, principalmente, em relação ao tipo de escola dos ingressantes – pública ou privada; sobre o ingresso de negros/as (pretos e pardos) em cursos de *maior prestígio*, no

que tange à renda sociofamiliar e acerca dos estados de origem dos estudantes. Em 2011, 72,8% eram egressos do ensino médio em escolas particulares e 27,1% em escolas públicas. Em 2014, os primeiros passaram a ser 44,6% dos ingressantes, em contraponto a 55,5%. A questão da renda também foi determinante na mudança do perfil, os egressos de escolas públicas, em 2011, possuíam rendimento familiar médio de 5,7 salários mínimos, passando a apenas 4 salários em 2014. Todavia, os dados não fazem referência/menção ao perfil de renda dos egressos de escolas particulares.

Para situar, mesmo que brevemente, quem era o alunado na UFC antes das cotas, apontam-se algumas verificações da pesquisa realizada por Pontes (2006), em 2006. Explicita, através da investigação em questionários do vestibular; que era grande a disparidade no acesso a cursos de maior mercado, geralmente, de maior concorrência. Somente nestes, havia alta porcentagem de pais e mães com nível superior, já nos demais, a maioria possuía pouca ou nenhuma escolaridade. Constatou, ainda, que em cursos como medicina, por exemplo, não existia (0%) aprovação dos que solicitavam isenção do vestibular - estudantes com baixa renda.

Assim, observa-se que as mudanças foram importantes na medida em que as cotas, como estratégia política de ação afirmativa, democratizaram o acesso à UFC. É fato que, em paralelo, ocorreram também alterações estruturais relevantes, tais como a ampliação do número de cursos e de vagas, ainda que distante da real necessidade da população e em sintonia com uma proposta de *Reestruturação e Expansão da Educação Superior* (REUNI) (desde 2007) que envolve muitas críticas, tensões e desafios. Afinal, como aponta Macário, Vale e Alves (2013), vive-se uma reatualização da *modernização conservadora* na educação superior, salvaguarda de uma expansão baseada nas lógicas tecnocrática, competitiva e gerencial do capital.

Paralelo às alocações mais gerais, a seguir, a abordagem consistirá em quem são os/as interlocutores desta pesquisa, os quais forneceram suas memórias, suas experiências e histórias de vida tecidas na dinâmica da formação acadêmica. O tópico subsequente é a apresentação de 9 (nove) jovens com sonhos e esperanças, desafiados, muitas vezes, por situações de pobreza, de violência, de racismo, ainda que, também, estimulados a *desbravar* o mundo a sua volta, tentando definir o seu lugar e o seu espaço na sociedade, na academia e diante das desigualdades raciais.

2.4 QUEM SÃO? BREVE BIOGRAFIA DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Foram 9 (nove) os/as alunos/as negros/as estudados, ingressantes pelas cotas nos cursos da UFC. Em linhas gerais, todos ingressaram pelo Enem SISU, na classe cota L2²⁶ -"candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas". A fim de garantir o sigilo, foram usados nomes fictícios de pessoas negras com histórias de superação das desigualdades raciais e que tenham se destacado na área de estudo do/a estudante. O objetivo não foi fazer analogia de caráter pessoal, mas de dimensão coletiva e de viés pluralista, fazendo alusão a enormes feitos de negros/as na história, por vezes "invisibilizados".

Os/as interlocutores/as-chave da pesquisa, foram: um aluno do curso de dança, que será chamado de Solano Trindade; um do curso de história – Joel Rufino, uma estudante da biologia, denominada, aqui, de Wangari Maathai; um do jornalismo, o qual se fará alusão, em nome, a Francisco de Paula Brito; um da farmácia, a ser designado de Raphael Armattoo e dois da medicina – uma chamada de Patricia Bathe o outro de Juliano Moreira. O discente de agronomia será George Carver e, através da aluna de engenharia química, far-se-á uma referência crítica à história de Henrietta Lacks. Apresentar-se-á, de forma breve, por conseguinte, os seus perfis biográficos:

SOLANO TRINDADE²⁷-“Hoje em dia eu me considero negro”, essa foi a primeira frase de Solano quando indagado sobre como se via física e socialmente. Além disso, acrescentou: “não me considerava negro há um tempo, sou menino de cabelo grande e cacheado”. Afirma que somente na Universidade passou a se ver como negro, “por ter ampliado seu conhecimento sobre a história e por conviver com pessoas que partilham das mesmas questões e experiências”. Tem 22 anos, é de

²⁶ Na UFC existe uma classificação, que é a seguinte: Cota L1 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo); Cota L2 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas); Cota L5 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda); e Cota L6 (Candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, independente da renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas).

²⁷ O nome fictício foi escolhido para homenagear Solano Trindade (1908 – 1974), poeta e teatrólogo nascido em Pernambuco, um dos fundadores, ao lado de sua esposa Margarida Trindade e do intelectual Édson Carneiro, do Teatro Popular Brasileiro (TPB) e do grupo de dança étnica *Brasiliana*.

São Luiz, onde ainda permanece toda a sua família (pais e dois irmãos). É o primeiro, entre eles, a ingressar na Universidade. O pai teria tentado, quando jovem, ingressar na Federal do Maranhão, sem sucesso. A mãe nutria o sonho de ser professora, porém direcionou-se aos cuidados com os filhos, o lar e com o negócio da família – pequeno mercantil. O estudante foi o único da família a ingressar no ensino superior. Um dos irmãos possui trabalho formal e o outro se encontra em situação de desemprego. O curso de dança sempre foi a sua paixão. Afirma que desde criança odiava trabalhos braçais, pois a sua afinidade teria sido sempre com a arte. Antes de ingressar na UFC, foi aprovado em uma Universidade em Pelotas, no Rio Grande do Sul, todavia não tinha, na época, como arcar com a mudança. Na UFC, é beneficiário do Programa de Residência, Pici e com auxílio de 400,00R\$. A renda familiar *percapita* é 480,00R\$.

A entrevista com Trindade foi realizada no Campus do Pici, na Residência Universitária. A pesquisadora escreveu, no mesmo dia, em seu diário de campo (15/01/2017): “me vejo nesse espaço totalmente tomado pelos estudantes, viro-me e posso escutá-los atrás de algumas das portas que estão entreabertas. São muitas as expectativas acerca do início das entrevistas do estudo”. Ao término, foi tomada por tais sentimentos: “emocionada com as experiências de vida que foram contadas sem restrições e sem cortes sobre as suas dificuldades, os anseios, as narrativas de quando criança, os significados da família na sua vida e do racismo, muitas coisas”.

JOEL RUFINO²⁸ - A fala de Rufino foi elucidativa, pois, o mesmo forneceu todos os elementos necessários a sua descrição, o que permitirá aos leitores conhecê-lo mediante as suas visões de mundo, tecidas sobre sua vida e a de seus familiares. Segue:

Assim, tenho 19 anos. Meu nome é..., mas todos me chamam de ..., porque não sou daqui. Utilizo esse nome porque é conhecido. Sou negro, LGBT, sou gay. E venho de uma família baixa renda. Minha mãe trabalha com produção de salgadinhos para lanchonetes, ganhando pouco lucro. Tenho mais dois irmãos, que agora têm dezoito anos [gêmeos]. E nossa vida nunca foi confortável. Eu faço história, estou no 4o semestre e agora estou esperando o resultado do SISU para o Direito. Muitos dizem: você não tem cara de estudante de direito. E, qual a cara do estudante de direito, na verdade? Porque talvez eu não faça esses padrões, né! E a própria questão da Universidade mesmo não ter sido feita para pessoas como eu. Como

²⁸ Nome fictício escolhido em homenagem ao historiador, professor e escritor negro brasileiro Joel Rufino dos Santos, nascido no Rio de Janeiro (1941-2015), recebeu três prêmios Jabuti e escreveu mais de 50 livros, sendo consagrado nome de referência sobre cultura africana no país.

diversas vezes eu ando, assim, com as roupinhas meio bem simples, um shortinho, calça, bermuda, blusa e muitas vezes eu sou barrado. Às vezes é a minha cor, o meu cabelo, meio jeito meio 'meio ohh', aleatório. E me perguntam se eu sou estudante da Universidade. Eu sou uma pessoa muito tranquila. Eu sou uma pessoa que busca ter respeito pelas pessoas e busca ter uma relação bastante harmônica. Mas, também eu não consigo me calar em diversas situações. Se a pessoa não consegue me tratar bem, com respeito, então a gente trata na mesma moeda. Eu também sou muito justiceiro, nesse sentido. Foi o movimento estudantil que me proporcionou isso. Antes, eu vinha do Ensino Médio um sujeito muito acanhado, muito calado, mas agora é diferente. Mas, isso é muito de processo, já tem mais de dois anos que eu estou na UFC, que eu entrei aqui. Eu não nasci aqui no Ceará, eu nasci no RJ, em Duque de Caxias e quando bebezinho nós nos mudamos para São João do Meriti, também no RJ. Então, a minha infância toda foi no RJ. Meus pais são separados. Meu pai é negro, minha mãe é negra, mas eu me pareço muito com meu pai. Meu pai é meio baixinho, meio alto. E minha mãe também. Eu puxei, na verdade, muito pros dois. A minha mãe quem criou a gente. Além de mim, tem eu e meus irmãos mais novos, que são gêmeos. Não foi uma infância muito tranquila. A minha mãe saía e eu me lembro muito bem que ela colocou a gente na creche, em 2002, e passava o dia vendendo doce de compota, doce de abóbora. Quando meu pai saiu de casa, era assim que ganhava seu dinheirinho. É tanto que eu lembro que em 2004, quando eu ingressei no ensino fundamental, eu tinha 7 anos, foi na época que ela começou a trabalhar em casa de família. Lá pro RJ, nos bairros chiques, Leblon, Glória, cozinhava em casa de patroa e quando ela tinha tempo ela vendia lanche na porta da escola. A minha mãe, ela fez até o segundo ano, tem o ensino médio incompleto. Foi ela que sustentou a gente. O pai sempre teve aquela coisa de mandar 50 reais por mês. 50 reais por mês para sustentar 3 crianças não dá pra nada, num dá pra comprar roupa, num dá pra comprar comida, num dá pra nada. Ele também nunca foi presente na nossa formação. Eu sou uma pessoa que bebe, eu curto, vou pra festa, vou pra balada, 'pego todo mundo', mas eu tenho as minhas responsabilidades. Eu estudo, eu quero ter um retorno logo, poder crescer na vida (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Muitas mulheres assumem a responsabilidade de chefiar sozinhas suas famílias, lidando com os desdobramentos de manter econômico e socialmente os seus lares. O *Relatório Anual Socioeconômico da Mulher* (BRASIL, 2015) registra que, em 2012, as mulheres negras chefiavam 52,6% das famílias cuja referência foi declarada como exercida por alguém do sexo feminino. O fato é que as mulheres realizam, em muitos casos, a exclusiva socialização dos filhos/as, diversas vezes tendo que se desdobrar entre esse sistema de proteção e de cuidado e a carga extensiva de trabalho, contando com a colaboração de outras mulheres da família nessa dinâmica.

É importante considerar que os homens negros assimilaram o machismo estrutural da sociedade, permitindo que as suas famílias venham perdendo o vínculo com a figura paterna. Como esses homens negros são importantes vítimas da precarização do mundo do trabalho, pode-se dizer que possuem fortes dificuldades em manter o estereótipo judaico-cristão de masculinidade que determina serem

fortes, viris, potenciais, bem sucedidos e provedores (NOLASCO, 1995). Embora esse modelo tenha passado a ser questionado na modernidade, ainda continua bastante presente nas relações sociais brasileiras. Mesmo que existam ruídos de que esse homem esteja vivendo uma crise – tornando-o *reconciliado*²⁹(BADINTER, 1993), a situação continua conflitante, sobretudo em face de ideais ora inatingíveis, distantes.

Outrossim, apesar de todas as mudanças ocorridas na vida das mulheres, em que pese os ganhos do feminismo e das reais transformações societárias, as representações sociais ainda fomentam o discurso da maternidade, da mulher-mãe protetora. Ou seja, independente do pai assumir ou não as suas responsabilidades familiares, é a mãe, nessa perspectiva, a responsável por um cuidado incondicional, fruto do *mito do amor materno* (IBDEM). As mulheres negras são consumidas duplamente, haja vista sua realidade de vida, e o modo como essa sua proteção recai sobre o grupo familiar, considerando que muitos dos seus membros, não só os de ordem nuclear, mas extenso, requerem essa atenção/cuidados, sobrecarregando-as.

A história familiar de Rufino permitiu tais reflexões, pois, ainda que em suas particularidades, representa uma realidade bastante comum entre as famílias negras brasileiras. Outra questão é que, para ele, o ingresso em uma Universidade e as possibilidades de mobilidade social decorrentes da formação superior passam a significar perspectiva de melhoria das condições de vida da família e melhoria das condições de sobrevivência da mãe. A mudança do curso de história para o curso de direito, considerado de maior prestígio e de possível maior retorno financeiro, foi também situado pelo aluno desta forma: “expectativa de poder ter um futuro melhor”. Foi, ao sentir a felicidade decorrente dessa conquista, que a pesquisadora escreveu:

Neste diário de campo, no qual registro minhas experiências com o estudo, tenho a felicidade de escrever como foi ímpar a conclusão dessa entrevista. Vejo o quanto esses jovens estão envolvidos com a trajetória acadêmica e como as suas vitórias são valoradas e sentidas por eles/as. Ao terminar a entrevista, o estudante verificou na minha presença a sua aprovação no Enem/UFRJ para direito. Depois de escutar todas as suas dificuldades, financeiras e sociais, situações de pobreza e racismo, sinto-me ainda mais tocada pela sua conquista. Dessa forma, cada vez mais observo como as

²⁹ Aponta-se para o surgimento de um novo padrão de masculinidade em decorrência da crise da masculinidade, que teria *posto em xeque* o modelo de macho viril, estimulando os homens a exporem melhor sua subjetividade, não tendo medo de demonstrar emoções e de compartilhar os cuidados na esfera privada.

cotas para o ingresso nas Universidades puderam mudar a vida de garotos e garotas negros/as nascidos/as vítimas de diversas expressões da questão social. O fato é que, compartilhei fortemente, gritei, abracei e até senti as mesmas lágrimas de emoção de Rufino (DIÁRIO DE CAMPO, 18/01/2017).

Na próxima descrição, alternar-se-á entre o depoimento da interlocutora e as considerações empreendidas na investigação a fim de descrever o perfil biográfico e outras informações sobre a história de vida e sociofamiliar da estudante em questão.

WANGARI MAATHAI³⁰ - A estudante descreve a si conforme é possível verificar:

Eu me vejo como uma pessoa organizada, mas eu tenho bastantes dificuldades. Eu compreendo que eu sou uma pessoa que tenho vários problemas emocionais, mas eu acho que eu sou uma pessoa que tem bastante empatia pelas outras e sou muito nova, 20 anos. O que eu acho é mais pelo o que as pessoas falam de mim e aí eu analiso e decido se é ou não. Eu sou uma pessoa que tem uma mente mais aberta, uma coisa mais madura. Eu não sei falar muito sobre quem eu sou, mas eu acho que é isso. Eu curso ciências biológicas na UFC, estou aqui desde 2014. Eu sou da licenciatura, mas eu estou trocando para o bacharelado. Eu preferi mudar. Eu me defino claramente negra, só que durante muito tempo na minha vida eu achava que não, tipo eu puxava para aquela questão de tom e achava que era morena. Hoje em dia eu nem gosto muito desse termo. Eu sou negra, magra, um perfil bem específico porque é muito comum você encontrar, questão de genética mesmo. Cabelo muito cacheado, bastante, bem característico (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Além destas características físicas, é importante situar que a aluna é de Maracanaú, de uma família negra. É beneficiária do Programa de Residência Universitária – Pici, da UFC. Uma das irmãs é formada em engenharia de alimentos também pela UFC. Informa que os pais sempre passaram muitas dificuldades financeiras, vindos de famílias pobres, em que desde jovens necessitaram trabalhar. A mãe trabalha como faxineira em um Hospital. O pai trabalha viajando, como entregador de sacolas para uma empresa. Diferente das duas irmãs, ela estudou em uma escola particular no ensino fundamental, período em que descreve situações de racismo praticadas por outras crianças [tratar-se-á em outra ocasião]. Ademais, declara que tais questões e outras de dimensão emocional, estimularam sua vulnerabilidade psicológica. Muitas delas, também, decorrentes das “pressões” da Universidade. Apesar de uma ótima aluna [envolvimento em projetos de extensão e boas notas], sente-se sempre muito

³⁰Homenagem a Wangari Muta Maathai (1940-2011), mulher negra, queniana, professora e ativista política do meio-ambiente. Através da luta em defesa do meio ambiente, abraçou causas sociais e políticas do país. Foi a primeira mulher africana a receber o Prêmio Nobel da Paz.

pressionada com as dificuldades de aprendizagem que atribuiu à precarização do seu ensino médio. Depois disso, teria desenvolvido síndrome do pânico, estando em tratamento psicológico e psiquiátrico. Tanto ela como as irmãs trabalharam quando adolescentes, desenvolvendo atividades de jovem aprendiz em empresas. Destacou que os ônus financeiros são um grande peso na Universidade, pois geram ansiedade.

Essa entrevista foi uma das que mais sensibilizou a pesquisadora, como é possível verificar no relato descrito em diário de campo, conforme exposição abaixo:

As situações de racismo descritas pela estudante quando da sua infância e o modo como isso a atingiu foram muito duras de escutar. Fico pensando que tipo de sociedade produz crianças [racismo sofrido na escola, ensino fundamental] assim, que reproduzem preconceitos sem nem ainda serem capazes de compreender o significado das diferenças. Sinto-me, mesmo que como pesquisadora, de 'coração partido' diante de tudo que me foi dito. Situações de racismo que até hoje a machucam e que junto com um turbilhão de outras coisas a fazem sofrer psiquicamente. Essa entrevista me deixou cada vez mais certa de que estudos precisam expor e refletir cientificamente tais questões, refutá-las e denunciá-las (DIÁRIO DE CAMPO, 01/02/2017).

Quando da posterior escuta do áudio, sentiu-se a necessidade de verificar como se encontrava a interlocutora. Novamente, entrou-se em contato, ocasião em que se constatou estar a aluna bem, em tratamento e mantendo suas rotinas diárias.

FCO. DE PAULA BRITO³¹ - Francisco fez a seguinte fala, que permite ao/a leitor/a, minimamente, compreender a sua realidade socioeconômica e pertencimento racial:

Eu tenho 22 anos. Eu venho de um lar de classe média baixa. Minha mãe é depiladora, trabalha num salão de beleza. Sou filho único. Eu estudei em escola pública, apesar de ser uma escola que eu sei que não representa todas as escolas públicas, por ser a melhor escola pública do estado, a do corpo de bombeiros, que disputa com a escola militar. Passei em jornalismo que é um curso bastante concorrido. Quando eu fiz vestibular pela primeira vez não tinha cotas, eu fui para a URCA, fiquei na casa de uns conhecidos, pagando um valor simbólico. Depois eu voltei, fiz vestibular de novo e foi quando passei pelas cotas. Eu terminei o Ensino médio em 2011, depois, em 2012, passei aqui pelas cotas, não tinham muitas vagas. As pessoas costumam dizer que eu sou tímido. Sobre a cor da minha pele, eu e a minha

³¹ Escolha do nome em homenagem a Francisco de Paula Brito (1809-1861), jornalista negro, editor, escritor, poeta, dramaturgo, tradutor e letrista brasileiro. Em sua tipografia foram impressas obras como *O Mulato* e o jornal *O Homem de Cor*, o primeiro jornal brasileiro dedicado à luta contra o preconceito racial, colocando-o como precursor da imprensa negra no Brasil.

namorada estávamos tendo uma discussão sobre raça. Eu não sou branco, tenho certeza, assim. Mas, eu não me considero tão preto, eu estou meio que no meio. Mas, eu não me considero pardo, não concordo com o termo. A minha mãe é mãe solteira, depiladora, trabalha em um salão de beleza. Já meu pai é taxista, ele paga uma pensão, mas não teve a colaboração em casa na minha criação. Ele é um pouco mais escuro que eu. Também tem o cabelo liso. A minha mãe é um pouquinho mais clara que eu, cabelos lisos, aliás, liso não, meio crespo. Nenhum fez faculdade. Minha mãe fez o ensino médio e foi trabalhar. Essa sempre foi a tônica da minha família, ter que trabalhar muito cedo para se manter. Minha mãe trabalhou desde cedo para ajudar, eles nunca foram muito pobres, de passar fome, mas tinha toda aquela ética de que tinham que trabalhar. Tipo... era da cultura da minha avó de que tinha que trabalhar o mais rápido. Como para mim era natural terminar o ensino médio e ir para a Universidade, para minha mãe o natural era terminar os estudos e ir trabalhar. Apesar disso, ela sempre me incentivou a estudar isso como normal (FRANCISCO P. BRITO, 22a, JORNALISMO).

O aluno está em fase de conclusão do seu curso, tendo já concluído as disciplinas, exceto a de pesquisa, que se encontra em fase de levantamento de dados para a formulação do trabalho de conclusão. Antes de ser aprovado pelas cotas, já havia tentado o Enem duas vezes anteriores. É de Fortaleza, solteiro, não possui filhos, reside com a sua mãe. Além de estudar, realiza estágio remunerado – proventos no valor de 750,00 R\$. A mãe, que caracterizou como parda, realiza trabalho informal, tendo sido definida pelo estudante como desempregada. Segundo Francisco, a sua renda, oriunda do estágio, é o que mantém de fato a família, sendo uma situação de anseio o término do curso, devido a uma possível perda do estágio extracurricular. Considerado que o estágio não se configura renda familiar de fato, pode-se concluir que os dois se encontram em situação de extrema pobreza, com renda quase nula.

Essa entrevista chamou a atenção da pesquisadora, primeiro em relação ao debate do estudante quando do assunto da raça e, em segundo, devido ao fato da Universidade se caracterizar, de fato, como possibilidade de melhoria de vida desse estudante e mãe. Afinal, igual a outro entrevistado – Joel Rufino (como já exposto) - depara-se com uma unidade familiar chefiada por mulher, que assumiu todas as responsabilidades de cuidado e de manutenção financeira com o filho. E ainda, em situação evidente de trabalho precarizado, sem ensino superior e com baixa renda.

JULIANO MOREIRA³² - Ingressou na UFC no curso de Farmácia, onde cursou até o 2º semestre, tendo desistido após a aprovação no Enem para o curso de medicina, também pelas cotas. Estava, quando da entrevista, no 4º semestre. Possui 23 anos, estado civil solteiro e não possui filhos. Reside com os pais e mais dois sobrinhos, é o mais jovem de um total de dez (10) irmãos. Estudou o ensino médio no Instituto Federal do Ceará - IFCE, onde se formou no curso profissionalizante de informática. A casa em que reside é própria. Foi aprovado, em seleção, para trabalhar como professor em um cursinho de alunos da UFC, onde ainda passaria a ganhar salário de 930,00 R\$. Ademais, recebe bolsa acadêmica de 400,00 R\$. O pai é aposentado, com renda de 1.800,00 R\$. Logo, a renda familiar passaria a ser, sem a bolsa, 546,00 R\$ *per capita*, como expõe Juliano. A vida do jovem e da família sempre foi marcada por dificuldades, como descreve o estudante sobre si e os demais membros:

Inicialmente, me considero reservado. Depois que eu estabeleço vínculos me torno mais expansivo. Sou caseiro. É difícil. Fisicamente, sou negro, alto, magro, que gosta de ciência, que gosta de ler, de ensinar. Gosto de está com os meus amigos e a minha família. Minha família é muito grande, eu tenho 10 irmãos. Meu pai é o único do Ceará. A minha mãe, eu e meus irmãos somos todos do Maranhão, de São Luiz. Mas, eu vim de lá com 2 anos, então é só de nascimento. Nós viemos para cá por questões de vida mesmo, meu pai e minha mãe tinham interesse de morar aqui. Então, a gente acabou vindo. Meu pai é filho de agricultores de Guaramiranga, veio jovem para Fortaleza. Vivia aquela vida dura de quem vive no interior, agricultura quase exclusivamente de subsistência. Veio para a capital com quase 16 anos, trabalhou em armazéns. Com um tempo, ele foi para São Luiz, não sei exatamente como conseguiu. Lá ele começou a trabalhar como motorista de carro forte. Foi na época em que ele conheceu a minha mãe. Minha mãe sempre ficou em casa, até pelo número de filhos. Enfim, eles foram vivendo como dava. Mas, sempre estimularam a gente a estudar. Nem que apertasse tudo dentro de casa, sempre se certificavam se a gente tinha o que precisava para estudar. Eu sou o mais novo dos 10 irmãos. Tenho 4 irmãos mais velhos, homens, depois são 6 mulheres e depois eu. Um dos meus irmãos conseguiu fazer faculdade. Um é taxista, outro é pedreiro e outro é o que der, faz bicos. Às minhas irmãs, tem uma que tá cursando Serviço Social na UECE, 3o semestre. Ela trabalha no ISGH, no SAME. As outras têm um perfil muito parecido com o da minha mãe, aliás, são mais cuidadoras do lar, algumas trabalham, mas seguem a dinâmica: casa, serviço e cuidado com os filhos (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

³²Escolha do nome em homenagem a Juliano Moreira (1972-1933), médico psiquiatra baiano, negro e de origem pobre, considerado o fundador da psiquiatria no país. Primeiro a incorporar a teoria da psicanálise no ensino da medicina brasileira. Ingressou na faculdade aos 13 anos de idade, formando-se aos 18 anos pela Faculdade de Medicina da Bahia. Cf: "Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico". Disponível: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22n4/3432.pdf>>. Acesso: 12/05/2017.

A situação socioeconômica do estudante, como a de muitos outros, acaba determinando a necessidade de aliar rotina de trabalho e estudos. Essa passa a ser uma característica dos que ingressam pelas cotas, principalmente em se tratando das subcotas social e racial. Inseridos no mercado formal ou como beneficiários de bolsas em que o trabalho não esteja ligado à sua área de formação; entende-se que esses alunos agregam funções que podem vir a comprometer a formação ou que podem vir a sobrecarregá-los, diferente dos que possuem boa condição financeira. A pesquisadora teceu tais exposições em seu diário de campo, a partir da entrevista:

O discente em sua fala demonstrou, tanto pelas expressões corporais (que envolveu aparente felicidade, choro, empolgação), como através da sua fala; o encantamento pelo curso. Algo que para ele é expressão de uma grande conquista e de um amor desmedido em poder aprender medicina e ensinar. Foi percebido que as duas ações para ele são importantes e que, embora possivelmente o sobrecarregue, exerce com entusiasmo. Isso atravessou toda a entrevista (DIÁRIO DE CAMPO, 20/02/2017).

RAPHAEL ARMATTOE³³ - O estudante tem 21 anos. Está no 9º semestre do curso de Farmácia, participa da atual gestão do Diretório Central dos Estudantes – DCE. Descreveu-se da seguinte forma: “hoje, eu me reivindico como homem negro, bissexual, gordo. E, enfim, eu sou um pouco disso tudo, das minhas trajetórias, da minha ancestralidade”. Ele é natural de Juazeiro do Norte, mas reside em Fortaleza desde criança com os pais adotivos, atualmente, divorciados. Concluiu o ensino médio no Colégio Militar de Fortaleza, onde passou através de seleção – ensino fundamental. Segundo ele, a família sempre vivenciou problemas financeiros, dessa forma foi custoso arcar com quaisquer gastos escolares. Apresenta fisicamente os pais, conforme relato: “Meu pai, quando eu falo pai, falo do adotivo; é um mecânico, negro, analfabeto, minha mãe também é uma mulher negra. Hoje, ela alisa os cabelos, mas ela tem um cabelo cacheado maravilhoso”. Seu pai não possui trabalho formal, exercendo desde jovem a citada profissão, cujo ofício foi aprendido de forma autodidata. A mãe tem um ensino superior incompleto. Iniciou curso de pedagogia, em uma faculdade particular, não concluído por impossibilidade de arcar

³³ Escolha do nome em homenagem a Raphael Ernest Grail Armattoe (1913-1953), negro, ganense, médico, que foi responsável por grandes feitos no campo da farmacologia. Encontrou a cura da doença do verme da água da Guiné, após descobrir a droga Abochi, que salvou milhares de vidas na África na década de 1940. Além disso, fez uma extensa investigação sobre as diferentes espécies de ervas e raízes africanas de uso medicinal. Foi candidato ao Prêmio Nobel de Medicina em 1948.

com o custo. Raphael lembra que, quando criança, ela o levava para as aulas, pois não tinha com quem deixá-lo. Para ele, essa foi sua experiência mais próxima com um familiar no ensino superior. Sobre o local onde passou a infância e a maior parte da adolescência, destacou: “Como eu disse eu morava em parte do Grande Bom Jardim e lá nós temos uma realidade muito forte da pobreza. Inclusive, eu tenho amigos que estão mortos por roubarem e traficarem. É uma realidade bem periferia mesmo”. Atribui aos estudos o seu destino diferente, pois considera ter sido sempre incentivado pela família, sobretudo pela mãe. Vê no ensino superior a possibilidade de modificar a sua realidade de vida e melhorar as condições de sobrevivência dos pais. Participou, desde o início do curso, de laboratórios, de monitoria e de extensão. O aluno não possui renda e a *per capita* da família é de 333,00R\$ - originária do trabalho dos pais.

PATRICIA BATH³⁴- A estudante está no 2º semestre do curso de medicina, embora tenha ingressado na Universidade em 2015. Além de discente, ela é Policial Militar. Afirma que possui dificuldade em aliar as duas atividades - estudos e trabalho, e que isso é um dificultador em relação à continuidade do curso. Destacou sobre o seu sentimento de pertencimento social: “É como se eu sentisse que eu não pertencço a nenhum grupo. Não pertencço cem por cento a nenhum deles. Eu sou negra, cabelo cacheado, altura mediana”. Ela é casada, possui um filho, que não reside com ela, oriundo de um relacionamento anterior. O atual marido, também policial militar, possui 3 filhos que passam os finais de semana na residência do casal. Informa, ainda, que cursou o ensino fundamental em uma escola privada, segundo ela, "de bairro" [fazendo referência a bairros que não são centrais em Fortaleza/Ce]. O ensino médio foi cursado em escolas públicas, que ela definiu como de educação elementar, pois, possuíam educação de baixa qualidade. Ela teria se dedicado aos estudos com o incentivo individual de alguns professores e, conforme ela, estudando por esforço próprio - "Quando eu não tinha aula, que era quase sempre, eu lia na biblioteca e já era muito difícil porque não tinha livros suficientes". Sobre a situação de escolaridade dos pais, apresenta: "O meu pai, ele é analfabeto, não teve acesso

³⁴Escolha do nome em homenagem a Patricia Era Bath (1942-), médica e cientista negra, nascida em um bairro periférico de New York, Halem, EUA. Foi a primeira pessoa negra a concluir residência em oftalmologia na Universidade de Nova York, em 1970. Ela inventou a sonda Laserphaco, que é usada, atualmente, em todo o mundo para laser remoção de catarata e no tratamento de glaucoma.

nenhum à escola. [...] A minha mãe, ela é costureira e sempre trabalhou costurando em casa. Sempre costurou de tudo. Ela já é falecida". Da sua família, as gerações passadas, não tiveram acesso ao ensino superior, somente a atual - ela e os seus primos, que puderam ingressar em uma Universidade, pública ou privada. Patricia situou que já havia participado de grupos feministas, mas não tinha se identificado com as suas defesas.

HENRIETTA LACKS³⁵- A estudante está no 3º semestre do curso de engenharia química. Segundo Henrietta, pretende retomar os estudos, pois trancou o semestre em decorrência de dificuldades de aprendizado, principalmente, com a disciplina de física. Além de estudar, afirma que se dedica a atividades de modelo e a uma marca de calçados e sapatilhas de crochê, que aprendeu desde os seus 10 anos de idade. Declara que está em um momento de reflexão sobre os caminhos que seguirá, pois repensa se conseguirá permanecer na engenharia química. Ela e sua família são de Juazeiro do Norte. Destacou acerca da sua história social, a saber: "Quanto mais próximo de margens que são caracterizadas pela sociedade, mas difícil é - você ser negro, você ser pobre, você ter família grande, com pais separados jovens". Ela e os quatro irmãos, após a separação dos pais, foram criados pelos avós que possuem um mercantil de hortifrúteis, de onde provém a renda da família. Os pais residem na mesma cidade e foram descritos pela aluna, da seguinte forma: "Meu pai são filhos de mães negras e pais brancos. Meu pai tem mais características brancas do que minha mãe. Isso não diminui a qualidade do ser negro que eles são. Eles continuam sendo negros. Ele tem o cabelo até bem mais crespo que o meu". Sua mãe trabalha de carteira assinada na função de serviços gerais e o seu pai com projetos sociais, que tem como público crianças da periferia de Juazeiro do Norte. Henrietta foi a primeira entre seus familiares a ingressar na Universidade. Já havia sido aprovada

³⁵ Escolha do nome em homenagem a Henrietta Lacks (1920-1951), mulher negra, dos EUA, que foi doadora involuntária (sem consentimento), após a sua morte por câncer, de uma linhagem de células de duplicação imortal (conhecidas como HeLa), por meio das quais até hoje são realizadas pesquisas em laboratórios de todo o mundo. As autoras Rogers e Ballantyne (2008), estudiosas da área da bioética, situam que existem populações vulneráveis mais susceptíveis aos riscos resultantes da participação em pesquisas biomédicas. No caso de Henrietta Lacks, o que se verifica é a história de uma mulher negra, pobre, cultivadora de tabaco nos EUA, mãe de cinco filhos, que teve o seu corpo apropriado indevidamente, desrespeitando quaisquer princípios da bioética em pesquisa com seres humanos. Seus familiares jamais foram recompensados ou ressarcidos pelos abusos sofridos. Apesar dos ganhos incalculáveis para saúde humana, lembra-se, aqui, essa narrativa expressão da violência e dos abusos vivenciados historicamente pela população em situação de desigualdade social e racial. Cf.: SKLOOT, Rebecca. *A vida imortal de Henrietta Lacks*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

em Quixadá, que abandonou após admissão pelo ENEM/SISU na UFC. Elucida sobre o assunto: “Eu sou uma parte isolada da minha família. Como muitas outras, só uma pessoa que entrou e tal. Eu tenho irmãs mais novas que já são mães, isso afasta cada vez mais da Universidade, nem que não queiram”. Esclarece ter sido grande o impacto familiar da sua saída de casa, ou seja, a sua mudança de cidade. Ela foi contemplada com a residência universitária quando do ingresso na UFC, mas, por ter trancado o curso, perdeu a vaga, estando irregular. A sua renda familiar *per capita* é 350,00 reais.

Quando da entrevista, a pesquisadora observou que a estudante ocupava uma vaga em situação irregular na residência universitária, inclusive, masculina. Além disso, descreveu como foi a sua experiência ao entrevistá-la nesse local, onde presenciou relações conflituosas entre alunos e, ao mesmo tempo, de solidariedade:

Hoje a minha entrevista foi realizada em uma das residências universitárias destinada para estudantes do sexo masculino. A aluna da interlocução era amiga de um dos moradores e, pelo o que foi possível ver, isso lhe permitiu negociar a sua permanência, ainda que em situação irregular [sem a ciência da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis]. Ela dividia o quarto com esse colega e havia um consenso entre os demais moradores. Não apenas ela, mas outros se encontravam nessa mesma situação. Era como se fosse uma ‘estratégia coletiva de solidariedade’. Contudo, esse ambiente não era harmonioso, era formado por várias pessoas com culturas e visões de mundo distintas e juntas, buscando organizar um espaço de convivência. Não é à toa que presenciei uma discussão entre dois membros dessa comunidade, cujos motivos eram conflitos interpessoais e a limpeza do ambiente. Além de uma disputa de ‘palavrões’, verificou-se que o aluno responsável pela casa objetiva produzir um documento para intermediar com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFC a expulsão de outro estudante, que era aluno em situação irregular dentro da casa. Logo, tem-se uma rede de relações tecidas por conflitos e solidariedade (DIÁRIO DE CAMPO, 27/03/2017).

GEORGE CARVER³⁶ - O estudante trancou o 3º semestre de agronomia, segundo ele, para cursar bacharelado em humanidades na UNILAB. Passa os finais de semana em Fortaleza, em situação irregular na residência universitária. Argumenta que a troca de curso se deu em razão da sua falta de adaptação à UFC e à Fortaleza, por ser uma grande capital. Ele e a sua família são de Ubajara. Cursou o ensino fundamental em um projeto social ligado a uma empresa de beneficiamento da

³⁶Escolha do nome em homenagem a George Washington Carver (1860-1943), que foi um botânico, cientista, agrônomo negro norte-americano. Nascido na escravidão, foi adotado após a abolição por um casal de descendentes alemães imigrantes nos EUA. Ele foi um encorajador das plantações alternativas como fonte de alimentação para as famílias de agricultores pobres, para a melhoria da qualidade de vida. Recebeu medalha *Spingarn* da *Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor*, uma das instituições mais antiga e influente na defesa dos direitos dos afroamericanos.

acerola e o ensino médio em uma escola profissionalizante, que citou como de boa qualidade, tendo vários de seus colegas ingressado na Universidade. Destacou: "Eu sou o primeiro da minha família a entrar na Universidade. As cotas me permitiram a entrada na Universidade. Na minha família, nenhum até 2012 teve a oportunidade de entrar na Universidade. Negros, todos negros [familiares]". A sua mãe é operária em uma fábrica de rosas e o seu pai trabalha informalmente. O casal está divorciado e o pai paga pensão ao estudante. A pesquisadora, quando da entrevista, assinalou, abaixo:

Estive com um aluno indeciso em se tratando do futuro, do curso e das suas escolhas profissionais. Ter colhido o seu relato foi interessante para mim porque ele foi um dos interlocutores que, por coincidência, entrevistei a sua família em Ubajara, em 2015, quando da seleção dos alunos/as para o Programa Residência Universitária. No referido momento, identificamos uma realidade familiar de pobreza, em que muitos dos membros encontravam-se em situação de desemprego. Não obstante, após 2 anos, observa-se que a situação apresentou pouca alteração. É dessa forma, nesse contexto, que são construídas as expectativas de melhoria de vida desse aluno e também, do mesmo modo, são cunhados os seus desafios/dificuldades acadêmicas. (DIÁRIO DE CAMPO, 16/01/17).

Existe a necessidade de refletir porque as famílias negras foram as mais afetadas, sócio-historicamente, pelas desigualdades de acesso à educação no Brasil, o que resulta de desdobramentos que datam dos processos de escravização, do cerceamento ao letramento e das questões raciais que moldaram projetos de nação. Pensar, nessa perspectiva, envolve o desafio de articular a dinâmica societária com as configurações do colonialismo e do capitalismo brasileiros, a fim de compreender as suas formas de reproduzir desigualdades. Ademais, é possível, como se verá no capítulo seguinte, a partir dos fatos, refletir sobre o significado e as consequências do inaccessibilidade ao ensino superior na realidade social dessas famílias, situando relatos das histórias, dos casos e experiências dos/as estudantes interlocutores desta pesquisa.

Quadro 1 – perfil dos estudantes segundo a sua inserção social e econômica

ESTUDANTE	CURSO E SEMESTRE	IDADE	ORIENTAÇÃO SEXUAL	COR	RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA	RENDA PER CAPITA	ORIGEM DA RENDA	RENDA FAMILIAR PERCAPITA***	ORIGEM DA RENDA
SOLANO TRINDADE	Dança, 4º	22a	Gay	Preto	Sim	400,00 R\$	Complemento Alimentação**	480,00 R\$ (5 pessoas)	Pai, mãe (informais) e irmão (formal).
JOEL RUFINO	História, 3º	19a	Gay	Preto	Sim	400,00 R\$	Complemento Alimentação	260,00 R\$ (5 pessoas)	Mãe (informal) e Avó (INSS)
WANGARI MAATHAI	Biologia, 5º	21a	Heterossexual	Preta	Sim	400,00 R\$	Complemento Alimentação	843,30 R\$ (5 pessoas)	Pai (informal), mãe e duas irmãs (formal)
FCO. PAULA	Jornalismo, 8º	22a	Heterossexual	Pardo	Não	750,00 R\$	Estágio Extracurricular	0,0 R\$ (2 pessoas)	A mãe sem trabalhar
JULIANO MOREIRA	Medicina, 4º	23a	Heterossexual	Preto	Não	930,00 R\$ (em espera) e 400,00 R\$	Trabalho e Iniciação Científica	546,00R\$ (5 pessoas)	Aluno e pai (aposentado).
RAPHAEL ARMATTOE	Farmácia, 9º	21a	Bissexual	Pardo	Não	0,0R\$	-	350,00R\$ (3 pessoas)	Pai e mãe (informais)
PATRICIA BATH	Medicina, 2º	27a	Heterossexual	Preta	Não	1.600,00 R\$	Trabalho – Policial Militar	566,70 R\$ (6 pessoas)	Aluna e marido
HENRIETTA LACKS	Eng.Química, 3º	23a	Heterossexual	Preta	Sim (Informal)	-	-	350,00 R\$ (7 pessoas)	Avós (autônomos)
GEORGE CARVER	Agronomia, 3º	22a	Gay	Pardo	Sim (Informal)	-	-	150,00 R\$ (5 pessoas)	Mãe (Formal)

* O estudante ainda passaria a receber o valor correspondente;

** Valor para complementar os gastos com alimentação, destinado aos moradores das residências universitárias;

*** O valor não inclui bolsas estudantis de qualquer natureza, por não se constituir em renda de médio e longo prazo.

3. A FORMAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA NACIONAL E A DESIGUALDADE RACIAL: ANÁLISE NA ÓTICA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DE NEGROS/AS NO BRASIL

3.1 A NEGAÇÃO DO DIREITO AO LETRAMENTO NO SISTEMA ESCRAVAGISTA

As famílias negras sofreram os impactos das desigualdades raciais no acesso-exclusão à escolarização e à educação superior neste país. E tanto, como formas de expressão desta realidade, foi possível verificar isso nos relatos dos/as estudantes interlocutores desta pesquisa. A maioria dos pais e dos avós de todos/as só tiveram acesso ao ensino médio, alguns, sequer, à escolarização primária. O fato é que, por muito tempo, o lugar dessa população não foi nos espaços escolares, ou seja, ponderando as suas realidades de vida e de trabalho. Verifica-se, em seguida:

Meu pai tentou entrar na Universidade Federal do Maranhão, só que ele não conseguiu. Na época, era 80, 84 [década de 1980], por aí, e era muito mais difícil o acesso do que hoje em dia, com certeza. Aí ele não encontrou oportunidades e... Duas pessoas [fazendo referência ao pai e a mãe] do interior na capital, a gente sabe como que é. E vivendo aquele turbilhão de coisas (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA)

A minha mãe ela fez até o segundo ano, tem o ensino médio incompleto. Ela foi fazer depois o ensino médio, era supletivo com ensino técnico. Ela ia até fazer auxiliar de enfermagem, ela conta até que fazia teste de injeção. Só que a escola dela pegou fogo. A gente sempre quis que ela voltasse a estudar, mas por conta do trabalho dela que sempre foi muito pesado, foi muito difícil (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Eu lembro que eu já tinha 12 anos quando ela conseguiu fazer isso [supletivo - ensino médio]. Ela não tinha escolaridade nenhuma. Meu pai sempre trabalhou desde cedo. Quando criança teve que trabalhar na casa das tias para poder se alimentar (WANGARI MAATHAI, 21a, BIOLOGIA).

Minha vó teve 12 filhos, nenhum foi pra faculdade. E dos filhos dos meus tios, meus primo, assim, eu fui o único a ir para a faculdade. A minha [mãe] fala que o sonho de criança dela era ser da aeronáutica, ela nunca falou de ensino superior. Ainda adolescente ela foi trabalhar em casa de família, como empregada, babá, faz tudo e nunca teve um incentivo de ir para faculdade (FCO. DE PAULA BRITO, 22a, JORNALISMO).

Quando criança meus avós sempre tentaram que os filhos fossem para a escola. Mas, no caso do meu pai, ele era mais velho. E tem aquela cultura de que ele tinha que ajudar muito mais. Ele estudava a noite. Então, para uma criança e adolescente passar a manhã trabalhando com a enxada, chegar a noite e ir estudar, era difícil. E também, com o objetivo de conseguir logo um trabalho e ajudar a família, veio para cá [Fortaleza] aos 16a (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

Esses são alguns dos relatos dos sujeitos do estudo, que, unanimemente, destacaram situações semelhantes de “exclusão” educacional vivenciadas por seus familiares. Tal questão medeia à seguinte reflexão: quais os determinantes históricos dessa realidade? Gerações e gerações cujo trabalho esteve associado à quase que nenhuma qualificação superior, considerando os índices, já assinalados, de pouco acesso à Universidade pela população negra no Brasil. Essas raízes só podem ser refletidas com base na dinâmica desta sociedade – construção de lugares sociais e culturais no acesso às políticas sociais públicas, inclusive, no que tange à educação.

As desigualdades raciais sempre foram persistentes na nação brasileira, estando os seus componentes datados dos processos de escravização, demarcando modos de opressão/marginalização racistas na história social de negros/as. Todavia, no contexto global, Madeira (2014, p. 241) esclarece, ao citar Hanchard (2001), que “[...] os sentimentos e as práticas racistas da cultura ibérica contra as pessoas de origem africana remontam ao século XV, muito antes do mercantilismo global, da Revolução Industrial ou mesmo do desenvolvimento de mercados capitalistas”. Ou seja, não sendo emergentes no capitalismo, ainda que nele adotem particularidades.

Reafirma-se que as desigualdades raciais são produtos sócio-históricos e que seus rebatimentos sobre a educação foram construídos desde os processos de escravização de negros/as no Brasil. As respostas do Estado aos tensionamentos de um sistema opressor e escancarado – como o escravista, efetivou-se por meio de um *modus* vigilante-punitivo, não reconhecendo social e politicamente as demandas da pobreza, as más condições de vida e de trabalho da população negra (MADEIRA, 2014). Em análise sobre o processo de escolarização dessa população no Brasil, Garcia (2007, p 17) lança a seguinte questão: “por que a pobreza no Brasil é negra?”. Para ela, tal reflexão é histórica, sem a qual não é possível compreender o presente.

A historiografia da educação não foi capaz de resgatar e sistematizar o acesso oficial e alternativo de negros/as à educação no Brasil (FONSECA, 2017). Para Fonseca (2017), esse arcabouço histórico direcionou-se para uma concepção restrita de escolarização, tomando como sujeitos as classes sociais mais abastadas. Diversas foram às ações proibitivas e/ou inviabilizadoras do acesso de negros/as às práticas educativas formais no Brasil, porém, partilha-se da seguinte hipótese: *assim como hoje, essa população resistiu e construiu canais de promoção da educação*. Outrossim, figuram-se duas dimensões: a dialética entre cerceamento e resistência.

Garcia (2007, p. 18) ressalta que as visões eurocêntricas sobre o coletivo de negro/as deste país os tratou “[...] ora como ‘coisa’ (no sentido de mercadoria), ora como inferiores (calcadas no racismo ‘científico’), ora como ‘iguais’ (respaldada pelos ideais da Revolução Francesa)”. Para Nascimento (2005), os estudos iniciais descaracterizaram as suas histórias, atribuindo-os unicamente condições miseráveis de sobrevivência, como se, devido à escravização e à omissão do Estado, tivessem sido conduzidos aos piores empregos, ao desemprego, à prostituição, ao roubo, à mendicância, ao alcoolismo, à vadiagem, à orgia etc. – largados à *sua própria sorte*.

Ainda que os dados estatísticos demonstrem que, realmente, a liberdade tenha sido lesada por fortes expressões de desigualdade racial, o que Nascimento (2005) chama a atenção é para a recusa de olhares unívocos e estereotipados, pois essa população sempre foi e será plural. Logo, também prevaleceu pseudoanálises sobre apatia e submissão de negros/as, não havendo resistência nas suas relações cotidianas. Fontes como Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Florestan Fernandes³⁷, Roger Bastide e Fernando Henrique Cardoso, mesmo que subsidiados por próprias abordagem, ergueram um lugar de alienação/embrutecimento de negros/as no país.

Todavia, o que se pretende, aqui, mesmo diante da limitação no acesso a fontes acerca do tema, é retratar a pluralidade de lugares assumidos por eles/as. É situar que a conjuntura era adversa à resistência, todavia não impeditiva de práticas de coragem em benefício da sobrevivência em cativeiro e da melhoria das condições de vida e de trabalho quando da escravização. A educação - o letramento e o estudo dos números, por exemplo, podiam intermediar melhores lugares nas relações entre senhores e escravizados. Porém, tal apropriação só poderá ser compreendida em face do contexto educacional “parcamente” vigente, das restrições aos/às negros/as e da relação entre tais determinantes e o sistema econômico e cultural em vigência.

A colonização do Brasil pelos portugueses representou a edificação de um mercado de exploração em cujos principais interesses foram se estabelecendo relações de poder e dominação. Ainda que, de início, não tenha chamado a atenção da Coroa Portuguesa, o país foi alvo do estabelecimento dos jesuítas e suas ações de catequização dos indígenas, responsáveis pelo genocídio e aculturação desses

³⁷Reconhece-se o importante legado de Florestan Fernandes (2008) para a discussão sobre a inserção de negros e negras na sociedade de classes, todavia, tendo ele reproduzido estereótipos, que até hoje resvalam sobre esse segmento, quer no trabalho, quer em relação as suas relações sociais e familiares.

povos. Quando não brutalmente escravizados ou exterminados, as nações indígenas tornaram-se objetos dessa doutrinação, tendo esgarçadas suas identidades culturais.

Diferente dos indígenas, a população africana que aportava por aqui não era sujeito das ações missionárias, pois, como esclarece Fonseca (2009, p. 30): “Os defensores dos indígenas buscaram substituir uma mão de obra por outra. Assim, defenderam a introdução de africanos escravizados na América, algo que já ocorria na Europa, sobretudo em Portugal, desde meados do século XV [...]”. Não obstante, essa escravização ampliou o contingente dessa população no continente, gerando estímulos às empresas conquistadoras e desenvolvendo o investimento e o lucro da economia mercantilista. Essa dinâmica envolvia, antes de tudo, a expropriação da vida deste contingente africano, não reconhecendo neles/as a cidadania (não-cidadãos).

Freire, fazendo referência o início do século XIX – liberalismo, denuncia:

Assim, com esta ‘coerência, a nossa sociedade estava perpetuando o elitismo, o autoritarismo, a discriminação – perversos e injustos – que, interditando corpos e negando direitos para proveito próprio, justificava que a cor de suas peles indicava inferioridade intrínseca, proibindo-os de lerem e escreverem (FREIRE, 1993, p. 56)

A autora trata acerca dos aparatos legais que estabeleceram a negação do direito à educação a negros/as oriundos do continente africano, fazendo alusão ao que ela denominou de interdição dos corpos e mentes. Conforme ela (1993), nesse período, não haveria o interesse de estabelecer a dominação desses sujeitos pela dimensão ideológica do ensino, pois essa dominação já se praticava pela violência legalizada.

Segundo Chiavenato (2012), o tráfico de escravos da África para o Brasil, suas péssimas condições de transporte, de comercialização e de trabalho, balizaram “a animalização de negros/as”, negando a eles quaisquer direitos de humanidade no contexto do colonialismo/escravismo. Concorda-se, em parte, como o jornalista, por reconhecer que esse sistema foi máximo nas suas formas de violência, de opressão e de cerceamento da liberdade e dos direitos humanos. Todavia, acredita-se que tal discurso é limitado e pode conduzir ao erro de pensar a realidade de modo estático, sem reconhecer que os lugares se constroem na prática dialética dos liames sociais.

Veiga estimula a pensar tais antagonismos sob a vertente da educação:

Sobre a escolarização de negros e mestiços ao longo do século XIX, poucos estudos foram realizados de maneira que dessem visibilidade a uma outra possibilidade de vida dos afrodescendentes que não associada ao mundo da escravidão ou da marginalidade. Ainda assim, observa-se em geral certo espanto dos historiadores quanto ao fato de haver negros que soubessem ler, escrever e/ou contar (VEIGA, 2008, p. 503).

Consoante às análises de Veiga (2008), as “protoformas” da educação no Brasil foram pautadas por um precarizado jeito de existir e se destinar à população. Distinto do que aponta Freire (1993) e outros, a autora (2008, p. 503) lança a tese de que a “[...] escola pública elementar do século XIX foi destinada a crianças pobres, negras e mestiças”. Destaca que crianças brancas, de elitizada situação econômica, eram ensinadas através de outros meios – geralmente particulares, e que o discurso civilizador, como proposta de coesão social pela educação, aplicava-se não a estes, mas àqueles sujeitos. O que o fazia não lograr êxito não era a sua finalidade, mas a precarização que impossibilitava as escolas se constituírem como alternativa social.

Entretanto, a abundância de leis, decretos e constituições no contexto do Estado escravista luso-brasileiro foram agentes do alargamento das desigualdades entre brancos, negros e indígenas (FONSECA, 2009). Dos séculos XVIII a XIX, “as leis visavam alijar os negros política e juridicamente dos benefícios sociais construídos por seus esforços” (IBDEM, p. 50). A Resolução Imperial n. 382, datada de 1854, estabeleceu no "Art. 35 – Os professores receberão por seus discípulos todos os indivíduos, que, para aprenderem primeiras letras, lhe forem apresentados, exceto os cativos, e os afetados de moléstias contagiosas" (FREIRE, 1993, p. 100). Para Freire, essa marca coexistiu com a má estrutura educacional daquela época. Situa a autora:

Uma estrutura social que ‘não podia’ privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, um ‘sistema’ esfacelado de ‘aulas avulsas’, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade de mulheres (sociedade patriarcal) gerou inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravos), de economia agrícola-exportadora-dependente (economia colonial) não necessitava da educação primária, daí o descaso por ela [...] Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo (FREIRE, 1993, 63).

Na época do Brasil colônia, foi mais presente a atuação dos jesuítas e da Companhia de Jesus, “[...] caracterizado, sobretudo, por uma enérgica reação

contra o pensamento crítico” (ROMANELLI, 2001, p. 34). Romanelli (2001) destaca que eles trouxeram consigo, ao ensino das letras, a forte cultura medieval europeia, tendo, do mesmo modo e intensidade, segregado a massa populacional de escravizados e gerado os primeiros determinantes de baixa escolaridade desta sociedade. Isso, além de terem sido os percussores das diferenças sociais e étnico-raciais na história da educação do país. Nessa perspectiva, foi sendo exercida, desde os momentos da ocupação lusa, a dominação do conhecimento e do ensino pela classe dominante.

As reformas pombalinas, desenvolvidas pelo Marquês de Pombal (final do século XVIII), após a expulsão dos jesuítas do país, a fim de originar o iluminismo no exercício da educação nacional, agravou a estrutura deficitária e elitista, mantendo a mesma divisão, sob roupagem de conteúdos avulsos e sem estrutura. Freire (1993, p. 49) aponta que a educação iluminista colonial oficializou o ensino como função do Estado português no Brasil, com “financiamento” da Metrópole. Porém, mantiveram-se os atrasos social, racial e cultural. “Esta reforma de Pombal, que desestruturou a organização escolar jesuítica, trouxe alguns benefícios no campo educacional para Portugal, mas para o Brasil redundou em retrocesso” (IBDEM, p. 46), de igual ordem.

A educação, de modo geral, e mais precisamente a educação superior foram modificadas em razão, dentre outros, do desenvolvimento econômico advindo da mudança da família real portuguesa para o Brasil (1808). Porém, este modelo de formação, assim como a escolarização, voltou-se à manutenção da remuneração, do poder e do prestígio de certos grupos aristocráticos. As primeiras faculdades foram destinadas à defesa de guerra – náutica e engenharia, medicina e direito, todos com a função de formar profissionais liberais sob perspectivas bastante práticas/técnicas. Situa Durham (2003, p. 41) que a educação superior se voltava para “a formação de profissionais necessários ao aparelho do Estado e às necessidades da elite local [...]”.

Essa elite era formada de pessoas brancas, não incluindo a população vinda da África e os cativos, negros nascidos no Brasil. A estes, foram atribuídas às principais atividades braçais relacionadas à economia, seja nas plantações de cana de açúcar, na mineração, no cultivo de café, entre outros. A desigualdade racial em que foram tecidos esses lugares sociais no âmbito da economia moldou a distinção cultural entre as pessoas, tendo como determinante “irracional” a cor da pele. A cor

da pele, no caso do escravismo moderno, forjou os papéis e as funções sociais de negros/as, destituindo-os da produção do trabalho intelectual e, em função do capital mercantil, lhes impondo imagem de animalidade/incapacidade/baixa intelectualidade.

Não é à toa que atravessa todo o legado da educação ocidental a divisão entre trabalho material e intelectual, possível de ser observada nas suas práticas da tradição educacional. Macário (2005) aborda questões que permitem compreender melhor essa nuance, afinal, consoante o educador, a base da educação formal está fundamentada em dois fenômenos: a divisão entre o trabalho material e o intelectual; e a divisão da sociedade em classes. Assim, liberando-se do trabalho pesado, a classe dominante assumiu o privilégio do cultivo do trabalho intelectual. Esclarece Macário:

[...] a classe dominante pôde libertar-se do trabalho árduo e dedicar-se ao cultivo do corpo e do espírito, impulsionando o progresso da filosofia, das ciências, das artes, da literatura, da política e de toda uma gama de atividades organizativas da sociedade. [...] **Ora, na medida em que toda a cultura assim produzida era simultaneamente resultado e pressuposto da condição privilegiada das camadas dominantes, estas tinham de engendrar formas de produzi-las e desenvolvê-la no âmbito da própria classe. [...] É assim que surge a instituição escolar como prerrogativa da aristocracia privilegiada durante todo um período histórico que vai da antiguidade clássica grega ao fim do medievo** (MACÁRIO, 2005, p. 110, grifo nosso).

Embora Macário (2005), na citação supracitada, deixe claro que essa era uma hegemonia pertencente entre o período da antiguidade clássica ao fim da idade média; no Brasil, pode-se dizer que, ainda que fossem limitados os processos gerais no campo da educação, a sua formação sócio-histórica nessa área também pautou-se por esse sistema de privilégios. Até a segunda metade do século XIX, a situação dos escravizados, responsáveis pelo trabalho árduo socialmente, era a do castigo, dos grilhões, das prisões, dos açoites, das mais variadas formas de cerceamento da liberdade, da cidadania, dos direitos humanos, resvalando profundas marcas sociais.

Em contraponto, no movimento de reprodução das relações sociais, essa mesma população, aviltada pela escravização, produziu formas diversas de resistir, influenciando, deliberadamente, a cultural, a produção de saberes populares e a produção de saberes formais – em certa medida, através de alternativas sociais. É tanto que trabalhos mais recentes, a partir do final da década de 1990, abordam releituras historiográficas acerca das múltiplas lutas desse coletivo de negros/as pela

escolarização no Brasil (RIBEIRO, 2016). A temática é retratada em vários estudos particularizados que apontam diferentes formas desse público se escolarizar, tendo eles/as, em práticas do dia-a-dia, vivenciado os espaços institucionais educacionais.

Veiga (2008) sinaliza para a necessidade de diferenciar os termos negro e escravizado. Conforme a autora (2009), muitas pesquisas sobre a escolarização não estabeleceram a distinção entre os dois termos, restringindo um ao outro. Isso, como se todos/as negros/as brasileiros, na época pertinente, fossem escravizados. Situa ela (2008) que esse é um dado relevante e necessário ao entendimento acerca das outras possibilidades reais de vida de afrodescendentes, para além da escravização e da marginalização social, econômica e cultural. Nesse sentido (2008), esclarece que isso, partir de que todos os/as negro/as eram escravizados, inviabilizaria pensar os demais que compuseram, no contexto, a nação, na condição de negros e de mestiços livres.

A investigação historiográfica de Veiga (2008) se deu em registros a que teve acesso em Minas Gerais, que possibilitou a ela tecer sua tese de que crianças negras livres (cativas e mestiças) fora o público da instrução escolar pública, com a finalidade de, no tempo imperial, regular comportamentos através da escolarização. Situa que, “[...] a partir de evidências documentais, foi possível problematizar outros espaços de socialização da criança negra e mestiça que não aqueles constituídos no reduto da escravidão” (VEIGA, 2008, p. 509). Entretanto, existiram dificultadores, entre eles, o péssimo contexto material das escolas, o preconceito racial, a violência (castigos, abusos da palmatória, estupros), baixo salário e limitação dos professores.

Na mesma óptica, Fonseca (2007) contesta a invisibilidade de negros/as na história da educação nacional. Avalia (2007) que há a necessidade de superação dessa análise, de abusivo modo, equivocada. Para tanto, aponta dados de Minas Gerais que comprovam a pluralidade de construções raciais no processo de inclusão e exclusão do acesso à educação no Império. O historiador destaca que o equívoco está associado, por muitas vezes, à dificuldade de visualizar os escravizados como sujeitos, geralmente, reduzindo-os aos ditames legais/jurídicos. “A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial” (FONSECA, 2007, p. 14 e 15). Portanto, gerando distorções.

Côncio o historiador (2007) de que a população negra em Minas Gerais no início do século XIX representava 59% da população; não seria possível tal

número não impactar sobre a educação. O pesquisador (2007, p. 37), também em dados de três províncias, identificou uma maioria de crianças negras frequentando às salas de aula, superioridade que se repetiu em várias outras localidades. Porém, os registros censitários e os da instrução pública retratavam a já larga e profunda desigualdade do acesso ao nível de instrução intermediário, onde se observava maior presença da população branca mineira - perfil racial do público com maior qualificação (IBDEM).

Inversamente, existe a predominância da população negra na distribuição censitária e nos processos de formação elementar; garantindo ao estudioso a defesa de que eles/as influenciaram a educação mineira, devendo ser objeto de pesquisas no âmbito da história da educação. Outra fonte resgatada por Fonseca (2007) (relatos de viajantes), reafirma os referidos dados e ainda faz referência a existência de professores/as negros/as no ensino das letras. Assim, o fato corrobora com a análise de que negros/as são sujeitos históricos e que carecem ser vistos em seus contextos:

Somente a desconsideração dos negros como sujeitos pode manter viva a crença de que essa supremacia demográfica não teria impacto nos espaços educacionais. Pois, embora distantes dos padrões de organização coletiva que emergiram no século XX, os negros possuíam a capacidade de articulação em nome de seus interesses e, a partir das mais diferentes estratégias, agiram no sentido de transpor os limites de uma sociedade marcada pela hierarquia e o preconceito racial (FONSECA, 2007, p. 37).

As fontes históricas sobre estes outros tipos de ensino, médio e superior, ainda são mais limitadas, bem como as produções sobre tais temas. Independente, a questão, embora restrita, é *mister* para refletir o tempo presente e como negros/as acessaram o ensino formal, suas formas de luta pela conquista da alfabetização e os desafios do patriarcado, do escravismo e do racismo, presentes nas relações raciais.

Em face do, aqui, explanado, Luz (2013) discute a educação no período oitocentista na cidade de Recife, com destaque para a alfabetização e escolarização da população negra, suas formas de resistir, se afirmar e transgredir neste espaço. O historiador situa que aos negros libertos não era proibido, no período escravista, a escolarização e que aos escravos, embora impedidos, era comum o aprendizado de algum ofício, pois isso encarecia sua mão-de-obra, dando maior rentabilidade aos seus escravizadores. A aquisição desse conhecimento, também, estrategicamente,

permitia-lhes circular em nas ruas, gozando de um suposto sentimento de liberdade e dispondo de certa negociação/barganha pela sua preservação e pela sua identidade.

Para além, Luz (2013) destaca a constatação de Karasch (2000), de que muitos escravizados africanos que aportaram no Rio de Janeiro já sabiam falar, ler e escrever em português, em decorrência de contatos prévios com os portugueses. É possível a verificação de assinaturas deles, inclusive de mulheres, em documentos e registros notórios da época, mesmo em uma sociedade, no geral e em larga medida, sem alfabetização. Assume ele (2013) a defesa de que o ler e o escrever definiram identidades sociais e que quer o seu domínio pleno, quer a sua tenra usabilidade já consistiam em benefícios para quem os possuíam. Nessa lógica, cita Wissembach:

A alfabetização, implicando a aquisição e o uso de um código até então prerrogativa dos brancos, adequava-se a valores e necessidades dos cativos e às circunstâncias do ser escravo e transformava-se em elemento de afirmação social, não só nas relações com a sociedade mais ampla, mas também naquelas estabelecidas intragrupos sociais; no contexto dos relacionamentos existentes entre os dominados e como forma de afirmar as hierarquias existentes entre eles (WISSEMBACH *apud* LUZ, 2013, p. 77).

Outras oportunidades, além do aprendizado de ofício ou de uma possível apropriação da linguagem na África; seriam àquelas construídas no cotidiano, como o fato de acompanharem as crianças brancas às escolas (atividade corriqueira entre as tidas mucamas), ter permitido que se apropriassem do letramento (KARASCH *apud* BASTOS, 2016). E ainda, conforme Bastos (2016), a instrução pelos “proprietários”, a fim de encarecê-los. Oportunamente, essa autora, através do resgate de imagens (como quadros de Debret e do pintor Johann Moritz Rugendas) aponta para o modo como a escrita atravessou as relações sociais, determinando lugares e simbologias, isso, entre os letrados e os iletrados, aferindo a sua influência sobre a comunicação.

Diante do arcabouço levantado, concorda-se que negros/as, escravizados e livres, não estiveram alheios ao desenvolvimento, ainda que limitado, da afirmação da linguagem e da escrita no país. Acorda-se com Luz (2013) quando ela afirma que tal dinâmica se tornou meios de difusão da comunicação na medida em que pôde, inclusive, ampliar a dimensão política da vida e da resistência. Foram responsáveis, além de tudo, em tempos de agitação abolicionista, por criar percepções sobre as leis emancipacionistas e por tencionar as relações sociais. Aponta Wissembach, a saber:

[...] destaca que expressões da cultura escrita que circulavam entre escravos e livres pobres, habitantes da cidade, devem ser entendidas em suas intersecções com outros aspectos da sociabilidade urbana. Entre esses aspectos estão a maneira pela qual as notícias se espalhavam entre tais populações, a exemplo dos hábitos de leitura em voz alta, o diz que diz, o ouvir falar, as novidades que iam e vinham das cidades em direção às fazendas do interior e vice-versa. Ampliando a percepção dos direitos que os escravos tinham na época, para serem compreendidas, tais dimensões devem ser inseridas numa conjuntura particularmente agitada, marcada, por exemplo, pelas leis emancipacionistas, das quais os escravos, certamente, tomavam rápido conhecimento, pelo aumento das agitações, em revoltas que tendiam a se espalhar, sobretudo nas últimas décadas da escravidão, e pelo crescente comprometimento de largas parcelas da sociedade urbana com o movimento abolicionista. (WISSEMBACH *apud* LUZ, 2013, p. 79).

A relevância da discussão ora debatida consistiu em contextualizar as marcas e as repercussões da escravização de negros/as no Brasil, refletindo o modo como esse sistema e suas formas de violência, opressão, preconceito, racismo e restrição da liberdade estruturaram as relações raciais e os projetos de sociedade nacional. Essa realidade resultou em desigualdades raciais, muitas delas reeditadas e presentes na conjuntura atual, definindo lugares sociais, ocupacionais, culturais diferenças de renda, nível educacional, entre outros. Lançar mão dessa história, diz respeito à necessidade de problematizar a herança do escravismo e do colonialismo, ratificando-os como crimes de lesa-humanidade³⁸, tamanha sua barbárie e tragédia.

Todavia, não se trata de uma análise estática, mas histórico-dialética, em que é imprescindível compreender os sujeitos no dia-a-dia e na instância das suas relações sociais e raciais. Foi nesse contexto, de opressão e violência, que negros/as, mesmos tencionados pelo ajustamento à margem dos espaços sociais e ao trabalho cativo; determinaram a sua presença e visibilizaram suas demandas, reconfigurando o cenário do qual faziam parte. A escolarização figura, aí, em três perspectivas: 1) em sua limitação, sendo por si só precária e restrita como alternativa social ao povo, de uma forma geral. 2) na sua limitação à população negra, sobretudo, escravizada e 3) como expressão de uma cultura, podendo ser sinônimo de rebeldia, resistência e vida.

³⁸ Em 2001, em consequência da Conferência contra o Racismo, a Xenofobia e Outras Formas Correlatas de Discriminação, ocorrida em 2001 em Durban – África, o Brasil condenou o escravismo e o colonialismo como crimes de lesa-humanidade, afirmando que trabalharia para erradicar a desigualdade racial, tecnológica, cultural, educacional, econômica e política que têm fundo nos atributos de raça, de etnia e de cor.

Assim, igual na atualidade, os dificultadores do acesso à educação, agora no que tange ao ensino superior e antes em se tratando dele e da instrução básica; negros/as procuraram e procuram se afirmar como sujeitos históricos, dentro de uma sociedade hierarquizada e excludente. Antes sob pauta da escravização, agora sob a lógica avassaladora do capital, que hierarquiza as classes sociais - formas de ser e de existir (econômico, cultural, social e politicamente) em seus recortes de cor/raça, gênero, orientação sexual, geração, território, entre outros. Logo, tratar-se-á de como ocorreu a transição para o capitalismo e quais suas outras consequências, tentando situar o lugar da educação e das desigualdades raciais no âmbito dessas mudanças.

3.2 CAPITALISMO, EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES RACIAIS NO PAÍS

No atual contexto, vive-se uma tessitura incidente sobre questões de ordem objetiva e subjetiva, marcada por altos índices de precarização do trabalho – desemprego, subemprego, terceirização, etc. Isso, em comunhão com um cenário de redefinição do papel do Estado quanto à questão social e ainda de fragilização dos liames sociais e político-culturais. Dessa forma, destaca Antunes e Alves (2004, p. 335) sobre a *classe-que-vive-do-trabalho*³⁹ no século XXI: “[...] Pode-se constatar, neste processo, uma perda significativa de direitos e de sentidos, em sintonia com o caráter destrutivo [avassalador] do capital vigente”, agravando a vida do trabalhador.

Faz-se necessário pensar a população negra também como essa *classe-que-vive-do-trabalho* e que historicamente foi relegada aos piores empregos e que se somou, de forma mais expressiva, ao exército de mão de obra de reserva do capitalismo brasileiro. Afinal, esses sujeitos sociais foram *marginalizados* como força de trabalho e destituídos de oportunidades. Se antes, no sistema colonial-escravista, eram escravizados e expropriados da riqueza socialmente produzida; no sistema capitalista, essa realidade, embora sob nova roupagem, permaneceu. Esse fato e os dados situam que, inclusive, são os mais afetados pela dinâmica destrutiva do capital.

Nessa lógica, o desemprego e a informalidade atingem, sobretudo, os grupos de pretos e de pardos no Brasil. Das pessoas de 16 anos de idade ou mais

³⁹ Termo tratado por Antunes na obra *Adeus ao Trabalho?* (2000), que compreende todos os trabalhadores, produtivos e improdutivos, que não possuem os meios de produção e necessitam vender a sua força de trabalho.

sem ocupação, em 2013, 60,8% eram pretas e pardas, também, quase 50% ocupavam postos de trabalhos informais - percentual de 48,7%, em contraponto a 34,7% de brasileiros de cor branca (IPEA, 2014b). O ganho médio do trabalhador negro é 42,6% menor que o ganho do trabalhador branco (IPEA, 2014b). Essa fonte expõe, ainda, que 71,2% e 28,7% de negros e brancos, respectivamente, são alfabetizados. Em 2010, menos de 25% de pretos e pardos possuíam formação superior, um terço dos brancos⁴⁰ (IBGE, 2013), engessando relevantes determinantes de mobilidade social.

Sobre as mulheres negras, elas são as maiores vítimas da desigualdade no trabalho. De acordo com o estudo *Mulheres e Trabalho: breve análise do período 2004-2014* (IPEA, 2016), as mulheres negras não chegam a ganhar 40% dos rendimentos de um homem branco. Outro dado importante é que, segundo o *Mapa da Violência Brasileiro*, a violência contra as mulheres negras cresceu 190,9% de 2003 a 2013 (WAISELFISZ, 2015). Nesse período, os homicídios contra esse grupo racial aumentaram 54,2%, tendo recuado em 9,8% no que tange às mulheres brancas. Do total de agressões, 33,2% foram praticadas por parceiros ou por ex-parceiros das vítimas e 50,3% por pessoas que possuíam com elas outros vínculos de parentesco.

Vive-se uma reatualização da violência que sofriam nas senzalas. Nesta lógica, ainda que mediante o poder legal, social e simbólico da *liberdade capitalista*, essas mulheres ainda são as que mais morrem e sofrem violência no seio de suas residências. Se, como escravizadas, eram naturalizados os abusos e as agressões senhoriais, neste novo contexto as relações sociais também não se desvincularam dessa origem patriarcal. O machismo, a misoginia e o racismo se constituem como faces dessa violência e as vitimizam na *dialética perversa da invisibilidade social*. Essas crueldades se reeditaram ao longo dos tempos, seja pela violência ou, seja pelo controle dos corpos, da autonomia e sexualidade feminina (CARNEIRO, 2003).

O extermínio da juventude preta e parda é outra persistente expressão da questão social e racial que aparece nas famílias negras brasileiras. O estudo *Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade Racial 2014* (BRASIL, 2015)

⁴⁰Um dos grandes avanços no campo da educação têm sido a conquista de sistemas de cotas nas Universidades Estaduais e a normatização e efetivação da Lei 12.711, de 29 de agosto 2012, que fundamenta a destinação de 50% vagas em Instituições Federais de Ensino para alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com reserva para os de famílias de baixa renda e grupos étnico-raciais negros e indígenas.

aponta que em 2012 a taxa de homicídios de jovens negros foi 155% superior a taxa entre os jovens brancos, possuindo, em relação a estes, 2,5 vezes mais chances de morrer. Ademais, são negros/as a maioria no sistema carcerário e nos centros socioeducativos nacionais. Salienta o *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias* (BRASIL, 2014), de junho/ 2014, que dois em cada três presos são negros, 67% do total da população prisional, maioria de baixa renda e escolaridade.

O cuidado em abordar a relação entre a população negra e a violência é em evidenciar que a análise não é de causa e efeito puramente simples. Afinal, não é a reatualização do discurso das *classes perigosas*, como foi disseminado por diversos autores da historiografia clássica e que gera respostas imediatas pelo viés punitivo-repressivo. Entende-se que a violência, que fortemente perfaz a trajetória das famílias negras brasileiras, existe – possui um recorte racial, e é de dimensão multicausal, atrelada à desigualdade racial. Essa problemática agrega outras situações de cerceamento de direitos e de cidadania, social e simbólica, em reciprocidade com questões de ordem ética e moral que atravessam a sociabilidade de uma forma geral.

Em 2012, o Brasil somou um total de 10 a 15 milhões de pessoas em situação de pobreza e 6 milhões em situação de extrema pobreza (IPEA, 2013). O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) avalia que entre 1992 e 2012 ocorreu um aumento da renda familiar *per capita* e uma queda da desigualdade social no país. Essa mudança foi atribuída à execução do Plano governamental “Brasil Sem Miséria”, cuja principal iniciativa é o programa de transferência de renda “Bolsa Família”. Dos que tem acesso ao programa, 72% das famílias são compostas por pretos e pardos e 68% chefiadas por mulheres negras (IPEA, 2014c). Ou seja, vivem de forma extrema e/ou aviltante as desigualdades – construções puramente sociais.

Destarte, são as famílias negras que mais lidam com situações de vulnerabilidade social, fato perceptível em análises sociológicas e em censos e indicadores nacionais sobre trabalho/renda e violação de direitos sociais e humanos. Desse modo, as famílias dos/as estudantes deste estudo não estão distantes dessas determinações gerais. Tratam-se de familiares em situação de desemprego ou em empregos precarizados, atrelados à baixa escolaridade. Verificam-se expressões da desigualdade racial que se reeditam culturalmente, em sintonia com os *projetos de*

dominação capitalista. Os/as alunos/as falam sobre suas famílias e as oportunidades:

Por mais que tivessem estudado, não puderam. Hoje em dia, a minha mãe é operária de uma fábrica de flores. O meu pai tava trabalhando fazendo móveis, em um fábrica. Ele é alcoólatra, não conseguiu manter o emprego. Hoje em dia ele tem bicos esporádicos. Meu irmão desistiu do ensino médio faz dois anos. Minhas irmãs tão estudando agora. Minha mãe e o meu pai estudaram até a 5ª série. Minha mãe me teve com 14 anos, aí parou de estudar (GEORGE CARVER, 22 a, AGRONOMIA).

Como a minha mãe era a mais velha [de 15 irmãos] ela teve que trabalhar muito cedo, para poder ajudar a minha vó, principalmente, depois que o meu avô foi assassinado. Hoje em dia, ela trabalha como faxineira em um hospital. Ela só conseguiu porque ela estudou a noite para poder recuperar. (WANGARI MAATHAI, 21a, BIOLOGIA).

A gente percebeu que no interior é diferente do RJ, não tinha tanta riqueza, então, não tinha onde ela trabalhar de cozinheira nas casas. Então, ela começou a vender salgados e a plantar. Agora, tá horrível, horrível, época de seca no interior, a economia tá parada e até o que a gente plantava tá difícil. Antes a minha mãe vendia 400 salgados, agora ela num tá fazendo nem 100. Ela tem 56 anos, ela, além disso, era pequeno agricultor. Mas, deixou de pagar o auxílio safra (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Meu pai aprendeu o ofício de mecânico no meio de outros trabalhadores. Já minha mãe teve mais estudo, ensino superior incompleto. Ele sempre teve que trabalhar desde novo. Ele sempre fez a mesma coisa. Ele tem 60 anos. A família dele tinha dificuldades financeiras. Assim, a família do meu pai era de costureiras e ele que seguiu pela mecânica. O irmão dele, desde cedo tinha deficiência física, então, já era alguém a mais para ele sustentar. Meu pai tinha que levar sustento para casa. Foi meio que assim, muitas coisas nas costas dele (RAPHAEL ARMATTOE, 21a., FARMÁCIA)

O meu pai, ele é analfabeto, não teve acesso nenhum à escola. Ele trabalha comprando e vendendo coisas. É muito desenrolado e tal. Mas na minha infância ele não era. Ele também trabalhava vendendo e comprando, mas era bem complicada a situação. [...] A minha mãe, ela era costureira. Ela sempre trabalhou costurando em casa. Na verdade, ela sempre costurou de tudo. Ela já é falecida. E, basicamente, o trabalho dela era esse e ser dona de casa. Eu tenho um irmão mais velho que ele atualmente está desempregado. Ele é motorista, sempre trabalhou como motorista, não terminou o ensino médio (PATRICIA BATH, 27a., MEDICINA).

Não se trata de uma visão endógena, mas de um campo de compreensão multicausal, que sempre incidiu/determinou o acesso dessa população aos sistemas de oportunidades e de mobilidade social no Brasil. Historicamente, essas famílias assumiram um lugar de subalternização frente aos projetos de sociedade pautados para o país, fato agravado pelas *consternações destrutivas do capital*. Porém, elas também foram sinônimas de resistência, desde a escravização, persistindo com a emergência e o desenvolvimento do capitalismo na conjuntura nacional. A questão é

que estes fatos, subempregos e baixa situação socioeconômica de tais familiares, não são raros, são expressões sócio-históricas e econômicas das desigualdades raciais.

O desígnio da discussão de Heringer (2002) sobre desigualdade racial é:

[...] o princípio de que as desigualdades raciais, ao afetarem a capacidade de inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometem o projeto de construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos. Essas desigualdades estão presentes em diferentes momentos do ciclo de vida do indivíduo, desde a infância, passando pelo acesso à educação, à infra-estrutura urbana e cristalizando-se no mercado de trabalho e, por consequência, no valor dos rendimentos obtidos e nas condições de vida como um todo (HERINGER, 2002, p. 57).

A diversidade não tem que se transformar em desigualdade e hierarquias. Todavia, a realidade humana, em históricos exemplos, fez essa prerrogativa girar de forma inversa, como destoantes entre si e sob anuência de discriminações de raça e gênero. No caso do Brasil, pode-se dizer que a população negra não foi incorporada em seu projeto de nação e que, com salienta Munanga (2014), isso tenha se dado em julgo da democracia racial. Essa difusão axiológica da harmonia racial, na esfera estatal, na imprensa e na população geral; estimou como desnecessárias medidas protecionistas aos *não brancos*. Isso ocorreu por meio de desigualdades raciais, em relação com o racismo, com as injustiças sociais e a violação dos direitos humanos.

No capitalismo, a cidadania assume uma lógica jurídico-política abstrata pela distância entre o legal e o real. Todos passam a ser iguais perante a lei, embora sejam factuais as desigualdades de uns em detrimento de outros. Ou seja, terreno propício para estereótipos, naturalização das diferenças e discriminações sociais e raciais. O discurso passa a ser o da *culpa* ou demérito dos indivíduos sociais, pela incapacidade de ser competitivo ou de outras questões de ordem moral (BARROCO, 2010). Outrossim, atribui-se à pobreza das famílias negras inépcia social e coletiva, resultante da *falta de caráter*, da promiscuidade, da inaptidão à conjugalidade, entre outros. A questão no plano ideológico-burguês é uma questão de caráter individual.

Heringer (2002) contextualiza que a *abolição da escravidão* no Brasil foi tardia em comparação ao ocorrido nos demais países do mundo e aponta que após esse momento, mesmo sem o discurso oficial da segregação, a população outrora escravizada foi *marginalizada*, desprovida de competitividade com os imigrantes europeus, cujo estímulo, ao aportarem no país, como salienta o historiador (2002),

representava uma tentativa de *branquear* a população nacional, sob ideologia do *racismo à brasileira*. O trabalho imigrante, promovido com fundos públicos até 1920, ocupou espaços econômicos que teriam sido da população liberta após a abolição, no agronegócio, na urbanização e na industrialização nacionais (THEODORO, 2008).

Nessa direção, Hasenbalg (1979 *apud* THEODORO, 2008) explicita que as falas mais correntes, em se tratando da *marginalização da mão-de-obra negra*, foi a de que não eram capacitados. O autor, todavia, afirma que isso consistia em uma incoerência racista, pois, salvo exceções, os imigrantes não possuíam qualquer tipo de especialização profissional. De fato, o que se perpetuou foram preconceitos que atribuíam aos brancos maior aptidão, inteligência, disciplina, energia e racionalidade para o trabalho em detrimento dos negros. As “... próprias dificuldades de inserção no mercado de trabalho do ex-escravo foram interpretadas como prova de sua incapacidade e de sua inferioridade racial” (COSTA *apud* THEODORO, 2008, p. 97).

Na trajetória conjuntural o que se evidenciou para Madeira (2014) foi que a população negra, no decorrer da industrialização brasileira, foi marginalizada do acesso ao mercado de trabalho. A alegativa, conseguinte a autora (2014, p. 246), foi, entre outras, a concepção de que traziam consigo as marcas degenerativas do trabalho escravo, a que se pesem os termos: *sem valor, negro preguiçoso, leso, triste, promíscuo, dado a luxúria*. Nessa ordem, o incentivo à vinda de imigrantes seria a fim de dar outra conotação, valorativa ao trabalho. Igualmente, ao abordar Andrews (2007), Madeira (2014) ratifica as palavras de Heringer (2002), segundo as quais a vinda da população imigrante servia para o propósito de branquear o povo brasileiro.

Houve, através dessa cadeia de fatos históricos, o fomento ao debate do mérito conquistado pelo próprio esforço dos sujeitos ex-escravizados/as. Ou seja, eles/as, no gozo da liberdade, poderiam galgar seus espaços a serem conquistados (CONSORTE, 1991 *apud* MADEIRA, 2014). No que concerne a atuação do Estado, ele se eximiu do compromisso com quaisquer ações que interferissem nessa lógica e aos negros/as “[...] foi requerido desdobrassem esforços, no plano individual, para assegurar sua inserção na sociedade de classe, urbana e industrializada [...]”. (MADEIRA, 2014, p. 247). Caso isso não acontecesse, o fato era que não haviam se esforçado o bastante, provocando a sua culpabilização no âmbito moral e individual.

Nessa perspectiva, é como se negros/as para melhorar suas condições de vida e se inserir socialmente tivessem que se esforçar sobremaneira, gerando a sensação de que isso consiste em um problema individual. Tal sentimento se reedita na conjuntura contemporânea, como demonstrou a fala de uma das entrevistadas, podendo a vir gerar sofrimentos, ansiedade, cobranças ou outras formas de reação:

Os problemas emocionais vieram tudo de uma vez porque era sempre aquela necessidade, acho que até por ser negra também, porque na escola eu também tinha que mostrar que eu era boa, tipo em todo o canto. No ensino médio não tinha como pagar porque era muito caro, eu fui pra [escola] pública, pro Liceu em Maracanaú e era sempre uma necessidade de mostrar que eu sou boa, que eu posso fazer o que eu quero e que eu posso fazer o que eu quiser. Então, era só estudar, estudar que só uma louca. Era só estudar, estudar, estudar (WANGARI MAATHAI, 21a, BIOLOGIA).

Esse sentimento de cobrança e esse alto grau de exigência transcendem o plano individual, pois não se trata de uma única experiência, mas de muitas outras no campo histórico-social brasileiro. Geralmente, negros/as bem-sucedidos/as social e profissionalmente carregam consigo esse patamar de esforço e de exaltação da conquista, haja vista as barreiras / dificuldades que se interpõem em suas trajetórias. Essas trajetórias estão intimamente ligadas à limitação do sistema de oportunidades que estruturaram e estruturam esta sociedade, as desigualdades raciais e o racismo. Tem-se, posto aí, uma relação dialética entre as questões de ordem individual e as que tramitam no campo das mediações que perfazem a totalidade social – dialética.

O discurso da incapacidade, da inaptidão para o trabalho, da meritocracia e outras que são direcionados ao segmento negro no Brasil criam representações e significados no imaginário social da população, partindo de como negros/as foram incorporados aos projetos de nação brasileira, reeditando-se ao longo dos tempos. Do mesmo modo que antes – do escravismo à contemporaneidade, entende-se que isso transborda diversos graus de violência (material e simbólica), de submissão e de resistência, tensionados pela abrangência e complexidade das relações raciais, através das quais, como cita Garcia (2007), também perpassa o acesso à educação:

O estudo do negro na educação brasileira exige um grande esforço para acompanhar as relações imbricadas que envolvem as populações autodeclaradas brancas e negras. São relações de poder de um grupo tentando violentamente se sobrepor ao outro, e esse outro reagindo e construindo a sua própria história (GARCIA, 2007, p. 19).

No processo de conquista da abolição da escravatura, muitas discussões acerca da inserção de negro/as na sociedade de livre e venda da força de trabalho giraram em torno da educação. “Educar para a liberdade torna-se a questão central do debate, pois significava, antes de tudo, evitar a ociosidade com base na crença de que a liberdade para o escravo tinha o significado de desprezo pelo trabalho” (SCHELBAUER, 1998). Schelbauer (1998) alude que, apesar da ênfase nessa fala, a educação não era prioridade do Estado frente às demais prioridades do processo de industrialização. Não obstante, conforme a autora (1998), esse discurso cessa e ressurge em outra fase, sob alegação de *patriotizar* o novo contingente populacional.

Nessa dinâmica, aponta Felipe e Teruya (2007) sobre o assunto abaixo:

Se a escola pública, no ideário republicano de teor nacionalista e patriótico, tinha o objetivo de forjar o ideal de homem brasileiro e formar uma identidade nacional, o ex-escravo ficou a margem desse processo de constituição da identidade nacional brasileira do século XX. A escola pública em sua gênese não contemplou o negro brasileiro e o Estado não viabilizou a sua inclusão durante o período de 1889 a 1930. Isso não significa que o ex-escravo não encontrou alguma forma de lutar com a discriminação e a exclusão social (FILIFE; TERUYA, 2007, p. 119)

A educação, na lógica de transformar o analfabetismo, passa a ser uma importante bandeira de luta de intelectuais, movimento e imprensa negra no país. O início do século XX foi demarcado por denúncias, de diversas ordens, contra o “preconceito de cor” e contra a “marginalização” da população negra, ganhando, de certa forma, ênfase a escolarização como fator decisivo de reversão desse quadro. As denúncias, com forte disseminação nas quatro primeiras décadas desse século, versavam acerca da educação formal básica, tendo em vista a sua ainda distância da realidade de vida do coletivo negro (IBDEM). No mesmo contexto, em paralelo, passa a se desenvolver, em formato mais forte e consolidado, a educação superior no país.

Agora, veja-se a enorme distância temporal que determinou a trajetória da população negra no limiar histórico da educação nacional, pois na época em que se impulsionara a reivindicação em volta de uma educação elementar, escolarização, para negros/as, crescia-se a edificação de uma outra, obviamente, não destinada aos que não possuíam o básico, ou melhor, aos que não possuíam a cidadania do socialmente elementar. Ou seja, foi uma educação superior, de fato, sem negros/as, fundamentando a formação de privilégios e semeando a edificação de uma casta de

intelectuais brancos, que se reproduziu no imaginário social, inclusive no escolar, e que manteve o domínio histórico das práticas decisórias e de controle social do país.

Lima (2013) reflete que no Brasil o desenvolvimento da educação superior sempre esteve associado a sua necessidade de expansão. Salienta a autora (2013, p. 15): “Essa necessidade, entretanto, caracterizou-se pela marca de um intocável privilégio social, cuja expansão começava e terminava nas fronteiras das camadas dominantes”. A restrição do acesso a esse direito funda-se em novas estratificações de garantia da cidadania. Para Santos (1979), nasce, a partir de 1930, a “cidadania regulada”, que se efetiva tendo os direitos do “cidadão” associados ao lugar ocupado no processo produtivo. A cidadania regulada, no terreno do discurso da *democracia racial*, forjou o comando da igualdade formal e a negação das desigualdades raciais.

No geral, Fonseca (2009) situa que a inserção de negros/as na educação formal, principalmente na básica, foi lenta, sendo atingidos por políticas de baixa qualidade e pouca expressividade. Ainda que reivindicada fervorosamente e mesmo estando, entre outros, no centro dos principais debates promovidos pelo Movimento Negro, imprensa negra e outras entidades políticas; a população negra foi *assistida* por ações seletivas e fragmentadas, demarcando uma profunda distinção entre ela e os demais que compunham as regiões urbanas nacionais. Tal fato perdurou durante muito tempo, subsumindo, inclusive, a discussão sobre a sua inserção em outro tipo de formação de maior especialização, como, no caso, a educação superior (IBDEM).

Na década de 1960, período a partir do qual se verifica maior expansão e desenvolvimento do ensino superior, este ainda se manteve desigual tanto social quanto racialmente, acentuado pela forte ampliação e até consolidação, conforme Durham (2003), do mercado privado de educação. O golpe militar, todo o período compreendido pelo seu cerceamento político e por suas arbitrariedades civis, foi, segundo Fonseca (2009), um atraso de meio século na reivindicação de políticas de minimização das diferenças raciais. Ao contrário da cidadania, o que se solidificou foi o discurso das “classes perigosas”, foco do surgimento de grupos de extermínio⁴¹ e de outras práticas de eliminação dos/as jovens negros/as - das periferias (IBDEM).

Além disso, para Guimarães (2003) os “governos militaristas” e os quatro governos que os sucederam (Sarney, Collor, Itamar e Fernando Henrique) foram os

⁴¹ Fonseca (2009) considera que a Ditadura Militar brasileira cedeu lugar a emergência de grupos de extermínio de negros/as, como o “Esquadrão da Morte” (Rio de Janeiro, final da década de 1960) e o “Pés de Pato” (São Paulo, década de 1980).

responsáveis por estabelecer um novo patamar para a crise da educação brasileira. O sociólogo (2003) expõe que se consubstanciou o ensino privado em oposição ao público, principalmente, em se tratando dos níveis básico e médio que passaram a dominar o funil das seleções para o ingresso nas universidades públicas de melhor qualidade em decorrência de maiores investimentos. Esse afunilamento determinou um perfil de estudantes admitidos no ensino superior público brasileiro – médio/alto poder aquisitivo e brancos/as, ficando, aos demais, alternativas de pouca qualidade.

Todas essas questões já vinham sendo sentidas pela classe média negra e pelo Movimento Negro, como assinala Guimarães (2003), desde o final da década de 1970. O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) abriu algumas portas para a discussão das políticas afirmativas no mercado de trabalho⁴², porém foi ao longo dos anos seguintes que ela ganhou força no cenário político, através da pauta sobre a adoção de sistemas de cotas na educação superior. Há muito não havia dúvidas sobre o diagnóstico técnico da dimensão racial das desigualdades sociais no Brasil (IBDEM), subsidiando a defesa da urgência de reparação das distorções, todavia, sem existir consenso e nem interesse governamental para enfrentar o tema.

O fato é que o país ingressou no século XXI mantendo profundas marcas de desigualdades raciais, sendo negros/as os mais afetados (dimensão histórica). E tendo a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) sido pioneira, em 2003, adensaram-se as pautas sobre as cotas para o ingresso em Universidades Públicas. Na educação, ao longo desses 15 anos que sucederam a citada conquista, pode-se dizer que o panorama se modificou, inclusive, após a efetivação da Lei 12.711/12. É possível verificar uma maior democratização, mesmo limitada pela restrição do próprio sistema de acesso ao Ensino Superior, com maior presença da população negra. Isso, em meio ao que diversos estudos atuais estão denominando neodesenvolvimentismo.

Em linhas gerais, o neodesenvolvimentismo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff representaram um crescimento mediado por políticas de redução da pobreza, de ampliação das políticas de educação e outras no campo do social; de

⁴²Ainda em 2001 [ano em que o Brasil participou da Conferência Mundial contra o Racismo, Durban], três ministérios [no Governo FHC] anunciaram a criação de programas de ação afirmativa para contratação dos seus funcionários. Em 2002, Cardoso lançou o Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos, que incluía disposições para ações afirmativas sensíveis à raça, mas o congresso nunca chegou a votá-lo. Ele também criou o Programa Nacional de Ação Afirmativa, que incluía cotas para negros e mulheres como critério mandatório para contratações de servidores públicos federais e trabalhadores, servindo a empreiteira com contratos com o governo” (TACHINARDI, 2002 *apud* FERES JUNIOR, DAFLON E CAMPOS, 2012, p. 402).

valorização do salário mínimo, de controle fiscal, investimento estatal, entre outros. Ao mesmo tempo, tem-se uma combinação subordinada ao neoliberalismo e aos ditames e diretrizes macroeconômicas (MACÁRIO, 2014). Como esclarece Macário, mesmo reconhecendo o caráter progressista de tais governos, essa proposta não deu conta das contradições mais profundas e estruturais do capital, gerando, assim, um modelo à brasileira que não se sustenta em longo prazo e alia avanços e retrocessos.

No lastro do neodesenvolvimentismo, ampliou-se o acesso da população negra ao ensino superior, cujo crescimento girou em torno de mais de 200% de 2005 para 2015 (IBGE, 2016). Esse crescimento foi significativo frente aos anos de retrocesso anteriores, com baixos índices de inclusão, especialmente se comparado à população branca. Nos ensinos fundamental e médio, a taxa de frequência de jovens negros/as à escola representa um avanço quantitativo, com variação de 78,9% em 2004 a 82,5% em 2012 (MEC, 2014). Entretanto, ainda é alta a porcentagem dos que prolongam a vida escolar neste ensino, com taxa de 53,2% para os com 18 a 24 anos.

O espaço das escolas públicas é bastante contraditório, considerando a existência dos desafios à melhoria da qualidade do ensino e os relativos aos dilemas da juventude pobre e negra brasileira. Identificaram-se nas falas dos alunos desta pesquisa determinantes dessa dinâmica, como preconceitos, precarização do ensino e da infraestrutura dos colégios; assim como outras em defesa de professores, das relações de amizade e das experiências singulares e coletivas sentidas e vividas. É dessa forma que não é possível fazer a crítica sem reconhecer serem esses lugares complexos, que representam avanços e retrocessos, “exclusão” e pertencimento. Tal contexto, em geral, não é visualizado dessa forma, mas, assim, se constitui. Veja-se:

Os professores, por exemplo, nessa escola, é uma coisa que tá na minha cabeça. Eles sempre enfatizaram, estudem, estudem porque a única coisa que, de fato, vocês vão ter são os estudos. [...] Uma das pessoas que mexeu muito comigo, acho que foi 5ª ou 6ª série, até estava contando isso em uma aula, foi uma professora de artes, chamada Deusiane. [Outra, foi] uma professora de inglês, que era muito preocupada com a cultura da gente, com a cultura maranhense. Aquilo mexeu muito comigo (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA)

Depois no ensino médio fui para uma escola profissional, incentivava muito os alunos, no geral, a se formarem, entrarem na Universidade e já tinha todos os direcionamentos. A partir daí, com aquilo já certo de entrar na Universidade, então é isso. Assim, lá na minha escola uma quantidade boa

de alunos passou, não de cara, terminou em 2012 e uma boa parte fez pré-vestibular (GEORGE CARVER, 22a, AGRONOMIA)

Quando a gente veio pra cá [Fortaleza] eu estudei em escola das piores, tinha o pior IDEB dos núcleos urbanos, era uma escola bem periférica mesmo. Tinha professores ruins, as aulas eram 'um porre', a professora de português era formada em biologia. Eu não gostava, tinham pouquíssimos professores que queriam fazer uma mudança ali. Eu mesmo pensava: eu num vejo a hora de terminar esse ensino fundamental. Quando eu fui pro ensino médio eu fui pro profissionalizante [escola - PRONATEC, Governo do Estado]. Se eu tive um ensino fundamental muito ruim, o meu ensino médio foi muito bom. Tinha laboratório, grupo de estudos. Era uma escola primeiro lugar, destaque no estado, vários alunos aprovados no ENEM, SISU (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA)

Sempre fui mudando de escola todos os anos. E aí essa foi a primeira que passei mais de ano; então, já tinha formado vínculos com o núcleo gestor, pois era uma gestão realmente engajada. Principalmente, como escola municipal, sabe? Então, foi muito importante, eu formei amigos [...]. Aí, a gente começou esse projeto de multiplicação de conhecimento, trabalhamos várias áreas. Caramba! Menino de sexta e sétima séria, eu e meus amigos fizemos coisas que hoje eu estou fazendo na Universidade. A gente conseguia material com a Secretaria de Saúde de Caucaia, e aí a gente fazia seminário de manhã, de tarde e de noite na escola. Com o passar do tempo, outras escolas chamaram a gente pra ir. Isso fazia a gente crescer demais, sabe? Outra coisa, eu falei muito dessa escola da sexta, da sétima séria porque realmente foi a escola que marcou e estimulou a minha independência, porque me envolveu no mundo acadêmico de forma mais profunda. O ensino médio, passei no CEFET [Instituto Federal do Ceará – IFCE] (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

O ensino médio eu fiz em uma escola pública e era bem precário. Era muito comum 3 ou 4 dias não ter aula. Eles não deixavam a gente sair, mas a gente ficava no colégio um olhando para a 'cara' do outro. Não tinha biblioteca, não tinha acervo de livros para a gente estudar, mas eu sempre tive muitos livros. Então, como eu já sabia que não tinha aula mesmo eu já levava os meus livros e ficava estudando. Nessa época, não tinha essa facilidade de hoje, aplicativos, sites, na época não tinha muito. Na verdade, eu nem tive acesso ao computador. Eu estudei em casa mesmo e com a ajuda de alguns professores (PATRICIA BATH, 27a, MEDICINA).

Desde que eu entrei na escola tive dificuldade de comprar o material, nem era o de estudo, era o material relacionado à escola, fardamento e tal. Minha mãe, nessa época, disse que era muito importante estudar no colégio da polícia e tal. No início, eu não queria ir, mudar de escola e tal. Sendo que quando eu fui fazer a prova lá, eu gostei muito da estrutura do colégio, tinha quadra, piscina, nossa! eu podia praticar esporte, natação. Enfim, me dediquei, passei. Foi em 2005. (RAPHAEL ARMATTOE, 21ª, FARMÁCIA).

Tem-se uma multiplicidade de experiências e as que foram apresentadas marcaram, em certa medida, os estudantes, quer pela precarização e desafios, quer pelas vivências positivas – professores importantes, por incentivo ao ingresso na Universidade, por práticas de socialização ou de construção/reprodução de saberes. Além dessas, outras experiências bastante significativas expressaram preconceitos e racismo no âmbito escolar, assunto do tópico seguinte, onde serão abordadas as

interlocuções devidas com as discussões teóricas que perfazem os assuntos. Já no subtópico que se segue, será traçado um esboço de algumas das particularidades das desigualdades raciais no Ceará, a fim de levantar conceitos e reprodução locais.

3.2.1 Breves particularidades das desigualdades raciais no estado do Ceará

O Ceará foi a primeira província a abolir a escravidão, em 25 de março de 1984, quatro anos antes da assinatura da Lei Áuria (1988). Na data dessa conquista, registra o Jornal "Libertador": "[o Ceará] (...) passará á posteridade com a honra dos que tiveram o assombroso commettimento, que forte e suavemente fez inscrever a palavra – NÃO HÁ MAIS ESCRAVOS NO CEARÁ" (MARTINS, 2011, p. 01). Esse acontecimento acabou se tornando uma das principais justificativas para a defesa da inexistência de negro/as na sociedade cearense, com fim, entre outros, de diluir as tensões que envolvem as desigualdades raciais. O “não há mais escravos no Ceará” passou a ser sinônimo da negação da presença dessa população e suas demandas.

É muito frequente ouvir-se ‘No Ceará não há negro’. Frase que traz uma carga de ironia e marca de um equívoco histórico. A idéia [ideia] postulada é de que no Ceará não há negro porque a escravidão foi pouco expressiva. Isto leva a uma lógica perversa: associar o negro à Escravidão (FUNES, 2007, p. 103).

Defende Oliveira (2001 *apud* SOUSA, 2006) que esse equívoco, aqui avaliado perverso, haja vista suas repercussões danosas, foi reproduzido em larga medida com a influência do Instituto de História do Ceará, como é possível examinar no trecho de um dos artigos publicados pela sua revista no final da década de 1980:

Enfim, se o Brasil é para todos, até mesmo para outras raças e povos, o Ceará é para o cearense apenas [...] **Somos, assim, uma clareira na confusão racial do Brasil**, pois a miscigenação, entre nós, se limitou praticamente ao português ambicioso e sensual com o índio matreiro e desconfiado. [...] o cearense é inconfundível: de estatura mediana, de cor morena clara, pouca barba, músculos enrijecidos, cabelos lisos ou em vagos anéis, rosto anguloso e cabeça chata (ADERALDO, 1987, p. 226).

Apesar de já haver um consenso historiográfico sobre o equívoco dessas análises, elas ainda persistem no imaginário social, obviamente, tensionadas pela reivindicação por reconhecimento e, ao mesmo tempo, pela invisibilidade produzida. No estado, a população negra tende a vivenciar um duplo antagonismo: o que tem origem nos efeitos nefastos do conceito de democracia racial e, ainda, o que tem por

base a rejeição de quaisquer influências de negro/as sobre a sua formação histórica. Assim, exime-se, quase que de modo exclusivamente demagógico, da necessidade de debater sobre a matéria, pois o problema, sob esse aspecto, teria sido superado.

O fato é que o estado do Ceará, a revelia de quaisquer tipos de discursos contrários, conforme Funes (2007, p. 103), foi demarcado por relações raciais com “a presença do cafuzo, do mulato, do cabra, que nada mais são do que fruto de uma miscigenação com forte predominância do negro [...]”. O pesquisador esclarece que sempre foi grande a presença desse segmento em terras cearenses, no mundo do trabalho livre e no mundo do cativo. Demonstrou que já no início do século XIX pretos e pardos (escravizados e libertos) eram maioria da população (60,7%), o que, para ele, teria permanecido inalterado, fazendo referência aos censos de 1972 e 1991. Atualmente, o último censo (2010) registra 66,5% dessa população aqui (IBGE, 2013).

Logo, não é possível negar a sua existência e, caso contrário, isso implica na prática da fomentação e da invisibilidade de relações raciais desiguais, em que a maioria da população esteve limitada a poucos recursos e a situações excludentes. No Ceará, assim como no Brasil, de forma geral, aos negros e negras foi legalizada a qualidade de livres, todavia sem que lhes fosse garantida a cidadania (FUNES, 2007). Esse quadro se agrava em face das novas mudanças estruturais do capital, das transformações societárias no âmbito do mundo do trabalho, da redefinição do Estado e das reconfigurações das políticas sociais públicas no exercício da proteção social.

O Censo de 2010 assinala um segmento de negros/as marcados/as pelas expressões da pobreza, da violência, da dificuldade de escolarização (repetência e evasão escolar), da gravidez na adolescência, da violência contra a mulher, contra a juventude, da falta de saúde e de lazer, do racismo e da violência institucionais, da criminalização, do desemprego e do subemprego – da restrição aos direitos (IBGE, 2012). No Ceará, observa-se que essas violações dos direitos sociais e humanos se reeditam e se resignificam mediante as particularidades históricas e atuais locais. E que, além do exposto, isso envolve estar situado no Nordeste brasileiro, com fortes traços da desigualdade regional, dos efeitos da seca no sertão e de outros desafios.

Como argumenta Funes (2007), posicionamento do qual se acorda, deve-se entender o segmento negro cearense da seguinte forma: não como expressão de uma dicotomia entre conformismo e resistência, pois não se trata de uma polaridade,

mas de uma realidade, antes de tudo, cotidiana, em cujas formas de ser e de existir se constroem o lugar das experiências sociais e históricas. Assim, negros, pardos e mulatos, expõe o autor (2007, p. 104), deixam a sua marca na sociabilidade, através “de seu engajamento no mundo do trabalho, de suas práticas culturais e de lutas contra a discriminação e o preconceito”. Nessa lógica, entende-se serem diversos os determinantes que perpassam a dinâmica da construção da identidade do ser negro.

3.3 RACISMO ESTRUTURAL-SUPERESTRUTURAL E REPRODUÇÃO NA UFC

Acorda-se, em parte, com Oliveira (2016) quando este afirma tratar-se o racismo no Brasil de uma “questão estrutural”, pois, consistiria em uma ideologia baseada em matrizes de opressão particulares da formação sócio-histórica do país. De forma dialógica com a teoria marxiana de Gramsci, defende-se, sob subsídio na mesma justificativa de Oliveira (2016), que o racismo é um fenômeno não apenas da esfera estrutural, mas, também, da superestrutural. Ou seja, trata-se de um fenômeno do campo econômico e do campo dos valores ideoculturais, estéticos, políticos etc., presentes nesta sociabilidade. Entre ambos, tem-se uma relação dialética concreta.

Como destaca Gramsci (1997 *apud* COSPITO, 2017, p. 271), “no ‘bloco histórico [...] as formas materiais são o conteúdo e as ideologias a forma’, a distinção é ‘puramente dialética [...]. Assim, o ‘raciocínio se baseia sobre a necessidade de reciprocidade entre estrutura e superestrutura [...]’”. Rompe-se, nessa perspectiva, com qualquer visão mecanicista/estruturalista na relação entre economia e relações sociais. No bloco histórico brasileiro, o racismo se situa no limiar desse movimento, em face das múltiplas questões que permeiam a relação capital-trabalho e de outras que se dão no terreno da história ético-política e da sua extensão moral-prática. Em se tratando disso, é possível o levantamento da argumentação de Gramsci, a saber:

[...] É preciso evitar que a questão [dialética estrutura-superestrutura] seja colocada em termos ‘intelectualistas’ e não histórico-políticos’. [...] Pode-se dizer que o fator econômico (entendido no sentido imediato e judaico próprio do economicismo histórico) é tão-somente um dos muitos modos sob os quais se apresenta o processo histórico mais profundo (fator raça, religião, etc.) [...] (GRAMSCI, 1977 *apud* COSPITO, 2017, p. 272).

O racismo é um fenômeno estrutural desta sociabilidade na medida em que o Brasil e outras sociedades das Américas ornaram suas bases de acumulação primitiva do capital no escravismo moderno, determinado pela cor/raça dos sujeitos expropriados do acesso à riqueza socialmente produzida. Afinal, o que é escravismo senão um elemento de base econômica e do modo de produção da sociedade? E, ainda, o fato de o capitalismo se utilizar da raça/cor/etnia para impor um sistema de superexploração do trabalho sobre determinados segmentos da classe trabalhadora. Não é à toa que os negros e as mulheres negras são os mais afetados pela dinâmica de subsunção do trabalho ao capital – força de trabalho ativa ou exército de reserva.

Nessa mesma linha, Oliveira (2016) assinala como singularidades acerca da realidade brasileira, a formação de três matrizes de opressão: *o racismo como elemento estruturante da divisão de classes*, tendo a transição do escravismo ao capitalismo se dado de forma passiva, mantendo determinantes do período anterior. Segundo, a *concentração de riquezas*, mediante a manutenção de uma dependência de outras economias (externas), a concentração da propriedade privada, da terra e da renda; e a *máxima exploração do trabalho sobre a classe trabalhadora*. E, por fim, *a violência como prática política permanente e não episódica* como uma constante na manutenção da ordem, por meio da criminalização das demandas sociais e políticas.

Além disso, o racismo superestrutural no Brasil foi tecendo suas bases nas subjetividades, na formação dos papéis/lugares sociais, nas construções ideológicas, nas formas de ser/viver de sujeitos em torno de um projeto de nação anti-negro. Afinal, “O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa e objetivos [...], com os quais o indivíduo está em relação ativa” (GRAMSCI, 1977, *apud* VOZA, 2017, p. 66). E ainda, Gramsci resgata Marx quando cita o “[...] fato de que uma ‘persuasão popular tem frequentemente a mesma energia de uma força material (LIGUORI, 2017a, p. 400). Ratifica-se que o racismo se espalhou na organicidade da vida sociocultural brasileira.

Não se pode perder de vista que ao mesmo tempo em que é individual, é das massas, é coletivo, formulando consenso que legitima estruturas sociais opressoras, materiais e imateriais. Por tal motivo, os relatos que se seguem, sobre o racismo e a suas práticas na UFC, perfizeram o objeto desta pesquisa, emergindo

no discurso dos sujeitos interlocutores – estudantes ingressantes pelas subcotas raciais nessa IFES. E é, também, por esse motivo que é relevante no campo da sociologia, por permitir questionar naturalizações, raízes solidificadas e reproduzidas como verdades sociais.

E eu também percebi que na Universidade não é o único lugar. No mundo lá fora ainda é pior, porque as pessoas reproduzem, tá na cultura do brasileiro não se enxergar, não aceitar ou não ver com bons olhos [a pessoa negra]. O colonizador, eu gosto muito de estudar história, teve um papel muito importante nisso, nessa visão deturpada, diabólica das coisas, sabe. Da pessoa preta, dessas coisas (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA).

Sempre é muito nisso, sempre as principais caras do racismo que eu vivi na universidade foi nesse entorno, de não identificarem como estudante da universidade, como eu já tinha dito. Pessoas como eu não tenho cara, não sigo o padrão de estudante da UFC. Não sou branco, bem vestido. E aqui já tiveram casos diversos de racismo. (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Na Universidade, a minha mente abriu. A máscara foi caindo, caindo assim. Os preconceitos, tudo o que eu vivi foi se revelando na minha frente. Nossa! Eu passo por isso, vivo isso todos os dias. Na UFC, não foi diferente, muito pelo contrário, aqui a gente vive muitas situações de racismo que está relacionado à nossa cor, ao modo como a gente é visto e tratado em espaços onde chegamos, pelo modo de se vestir, por não apresentar uma imagem tida aceitável – roupas, cabelo etc. (GEORGE CARVER, 22a, AGRONOMIA).

Eu vejo que muitas pessoas olham para mim, tipo: 'ah meu Deus, uma negra!' Ou então, porque admiram. Eu nunca vou saber. Eu só vejo que reparam muito em mim, sim! Eu sinto, inclusive, eu já vi acontecer muitas vezes na Universidade. Eu conheci alguém e a pessoa diz: eu te conheço! Eu já ti vi passando em vários cantos. Eu fico me perguntando: por que tem tantas pessoas aqui e só algumas chamam tanta atenção? Tipo... Por que as pessoas me veem andando? Para mim, com certeza, é pela questão de ser negra. As pessoas reparam na gente. Antes, além de ser negra não me encaixava nos padrões. Talvez hoje em dia eu até me encaixe mais, questões de como se vestir, mas sinto ainda os olhares (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

O pior, às vezes, se a pessoa da sua cor se veste de alguma maneira, ninguém nunca diz que é um aluno da UFC. Eu, por exemplo, de barba, como eu tou agora, o pessoa diz: valia! Tá parecendo um pirangueiro. Se outro aluno diferente da minha cor tiver, ninguém se preocuparia com isso. Essas coisas, de ser velado é muito pior. É difícil isso. Você consegue perceber que não é social, é racial, sabe! (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

Isto é, ainda que velado, como foi reproduzido socialmente pelo mito da democracia racial, o racismo está presente nas relações raciais existentes na UFC. É no cotidiano dos sujeitos sociais que o vivenciam em suas formas de reprodução, que estão se reconfigurando os lugares, que, antes, eram, em sua maioria, ocupados por um alunado não-negro. Com mais de 60 anos de história, a Instituição foi erigida por pensadores brancos e pela formação de intelectuais da mesma

origem racial. Em poucos anos de avanço, somente a partir da Lei 12.711/12, a UFC passa a se abrir para a diversidade racial e para a reafirmação de uma finalidade social (ainda limitada) voltada para o povo/massas, que, no Brasil, é composto em sua maioria por negros/as.

Com base na teoria Gramsciana, os grupos ou classes subalternas são diversos e não se restringem aos operários ou proletariados. Por tal motivo, segundo Buttigieg (2017), o autor trata a categoria no plural, por representar uma multiplicidade de componentes sociais, sendo as referidas classes “[...] várias e hierarquizadas pela posição econômica e pela homogeneidade” (1997, *apud* BUTTIGIEG, 2017, p. 749). No traço desse debate, crê-se existir subalternidade nas relações raciais brasileiras imputadas aos homens negros e, em maior grau, às mulheres negras na dialética com as classes dominantes – brancas. Porém, não há estática, mas movimento, em que os dominadores apregoam a inferiorização dos dominados, que podem confrontá-los.

Assim se esconde a profundidade do geral mal-estar social, econômico e político de que as rebeliões e as revoltas dos grupos subalternos são expressão e assim se entregam aos mesmos subalternos à periferia da cultura e da política, classificando-os como bizarros, desequilibrados, atípicos, meras curiosidades. Encontra-se, aqui, uma das mais significativas instituições de G. [Gramsci]: uma das maiores dificuldades dos grupos sociais subalternos no desafio contra a hegemonia dominante que é encontrar um caminho além das barreiras que não lhes permitem ser escutados (IBDEM).

Há um sentimento expresso, como apresentado nas falas de Joel Rufino, de George Carver e de Wangari Maathai, ecoando muitas outras (como foi possível sentir e verificar em pesquisa de campo), em que negros e negras, em suas trajetórias acadêmicas, sentem que a sua raça/cor foge a padrões sócio-historicamente exigidos. Isso, ratificado pelo racismo que no âmbito estrutural e superestrutural consolidou a exclusão desse público do acesso a um bem social, financiado, principalmente, pela própria classe trabalhadora. Logo, existe um processo de tensionamento e de pauta de afirmação quando se há, como no caso da educação superior pública com as cotas e subcotas, quebras de estruturas de poder/opressão/exclusão (material e simbólica).

Esses tensionamentos raciais, além de se darem na dinâmica real/concreta da Universidade e, de forma ampla, da sociedade, também se desenvolvem sob forma ideológica (dialética da superestrutura e da estrutura). É

bastante óbvio que a classe dominante tem, como elucida Gramsci (1977, citado por LIGUORI, 2017a, p. 400), “[...] a sua própria estrutura ideológica’, isto é, a ‘organização material’ voltada para manter, defender e desenvolver a ‘frente’ teórica ou ideológica [...]”. Elucida, ainda, o marxista (IBDEM): “[...] a luta pela hegemonia é a luta de ideologias: não se trata de uma pura ‘batalha de ideias’, estas ideias tem uma estrutura material”. A Universidade é um desses terrenos ideológicos, onde, agora, se tenciona a existência da negritude.

A seguir, nas falas dos pesquisados, é possível identificar que a inserção de negros/as pelas subcotas, como conquista material, exerceu impacto ideológico, aumentando, por conseguinte, a possibilidade de disputa com a ideologia dominante:

Tanto que, em 2014, quando eu cheguei aqui na UFC eu não via tantas pessoas da minha cor. Não que elas fossem pobres ou morassem em bairros periféricos, porque ninguém vai saber quem é quem. Mas, de 2015 pra cá, esse colorismo, essa coisa aumentou muito. E eu disse: agora eu posso me enxergar nas outras pessoas e eu acredito que sim, ajudou muito, muito. Tanto é que os casos de racismo aumentaram, ou seja, que isso vem sendo colocado à tona, desnaturalizado (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA).

A minha vivência na Universidade me permitiu ver isso: A Universidade! Não foram os professores, foi a galera, conversando com o pessoal. Na UNILAB não, nas aulas os professores vão debater o racismo, como ele vai se colocar na sociedade, a estrutura. Já na UFC, não tem essa construção, mas tive outros espaços de amizade, em que foi possível construir esse olhar. Nos espaços de luta, políticos (GEORGE CARVER, 22 a, AGRONOMIA).

O menino entrou contra com um processo judicial [referenciando um caso de racismo vivenciado por um estudante do curso de engenharia de pesca, em 2015]. Foi nesse contexto que dentro do Movimento Estudantil nós criamos o Fórum de Negros e Negras da UFC. Criamos vários espaços para pensarmos isso. É por isso que quando eu vejo um preto, uma preta, mesmo quando são de movimentos opostos, e a gente sabe que no movimento estudantil tem muito isso; eu me identifico: poxa ainda bem que você está aqui, que eu posso olhar pra você e me ver em você. Mesmo de campos políticos opostos. Isso é bastante confortável quando eu vejo um preto. Poxa, nós estamos aqui e você pode contar comigo e estamos juntos (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

O curso continua elitista, sim, claro! Mas, também tenho que reconhecer que deu uma mudada no perfil do alunado. Afinal, alunos como eu não tinham acesso. As cotas mudaram o olhar de muita gente e há questionamentos. O curso continua sendo muito elitista, mas agora se questiona muito mais dentro da faculdade. O professor não pode mais só chegar e dizer: tem que ser de tal jeito, como se todos tivessem as mesmas condições. Eu entrei na medicina com medo: ‘o que eu vou fazer num lugar que tem gente tão diferente de mim?’. Hoje, vive-se um intercâmbio entre várias realidades. E os questionamentos surgem. Tem muito disso: ‘isso é uma atitude machista, racista, não tão vendo a realidade dos alunos’, não

se aceita, se questiona. Não é por parte de todos os alunos, de todos os professores, mas existe. Antes era realmente do jeito que quisessem (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

Outrossim, tem-se a construção da identidade entre pares, que fortalecem a problematização de questões que os incomodam, agridem ou oprimem socialmente. Pode-se dizer que isso se aplica à aceitação do ser negro, que muitos desenvolvem quando do processo de compreensão histórica do racismo e das opressões. Dois dos interlocutores, Solano Trindade e HenriettaLacks, fizeram menção às mudanças proporcionadas pelas vivências universitárias na construção da autoafirmação negra:

Hoje em dia, eu me considero negro, coisa que eu não me considerava há um tempo atrás. Não baseado em outras coisas. Só via uma fonte, só uma parte da história, quando existe outra também. E aí, dentro da Universidade eu comecei a me enxergar. Vi que tinham pessoas parecidas comigo, com histórias que nem a minha e aí eu comecei a me enxergar e a entender de onde eu vim, isso foi o melhor. O que mais me toca hoje em dia é enxergar a pessoa que eu sou, de onde eu vim. (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA).

Tem que se autoafirmar, sim! Tem que dizer: eu sou negro! Porque não é que a gente está fazendo chororô, se vitimizando, nada disso. Eu converso com outros meus amigos pretos e eles dizem: 'a gente era tão mais ou menos no ensino médio'. Depois que a gente entra na Universidade, a gente mudou tanto, a gente aceitou nosso cabelo, a gente aceitou a nossa cor. Aceitou até a forma de se vestir. Porque são características diferentes; O povo tem a mania de dizer que todo mundo é igual, mas tem as diferenças entre as pessoas. Entre todas as pessoas. Eu estou trancado no curso de engenharia química, mas vou abrir (HENRIETTA LACKS, 23a, ENGENHARIA QUÍMICA).

A afirmação de um padrão de estética negra passa também pela recusa de um padrão ideal branco e pela defesa de um posicionamento contrário ao racismo. E isso atravessa os modos/resistências de desnaturalização das ideologias dominantes, que construíram uma figura de aceitação em torno da cor branca, dos cabelos lisos, do formato afilado dos traços faciais de uma figura ideal, que, como destaca Gomes (2005), inexistente no Brasil. Tem-se uma forte ofensiva sobre os traços negros em face de uma ideologia do branqueamento⁴³, desde o início do

⁴³ Destaca-se que a ideologia do branqueamento não perfaz apenas uma questão estética, mas envolveu uma reprodução em diversas esferas da vida social. Salienta Andrews (1991), citado por Hofbauer (2006, p. 20), que “O branqueamento é alcançado por vários meios: por meio do sucesso econômico, por meio do cultivo de amigos e conhecidos brancos, por meio da adoção consciente das normas e do comportamento da vida dos brancos da classe média [...]”.

século XX, que estimulou a interiorização de padrões estéticos brancos, com importante distanciamento da cultura de origem africana. Vive-se a defesa do multicolorismo, com negação do negro/preto.

Consoante Madeira (2014), a desigualdade se reafirma no âmbito de uma sociabilidade que não consegue reconhecer o racismo e que reproduz, ao mesmo tempo, *violência, racismo institucional, extermínio de jovens, desemprego*, entre outros. Há uma forte presença, nesse cenário, de discursos e de práticas racistas, conforme Guimarães (1999), forjados por meio de um passado que até hoje ainda se faz cotidiano como um tabu. A falseada concepção de democracia racial é como se fosse definidora de um *status* para civilização brasileira, perseguida pelo imaginário social como se representasse um orgulho nacional (GUIMARÃES, 1999). Assim, o racista é sempre o outro e o cotidiano consiste em espaço privilegiado dessa negação.

Sobre esse assunto, Patricia Bath, aluna do curso de medicina, destaca:

Eu acho que na medicina, o racismo que rola, porque na verdade tem racismo em todos os lugares, mas lá é uma coisa mais velada, é aquele negócio, ninguém quer dizer, ninguém quer assumir que é racismo. Então, dizem, eu não sou racista, todo mundo é igual, meu irmão é negro, tenho amigos negros. Mas, na prática não é bem assim que funciona (PATRICIA BATH, 27a., MEDICINA).

Quase todos os estudantes da pesquisa, através de seus relatos pessoais, foram enfáticos em apresentar o racismo como algo que se apresenta de forma prática no cotidiano, todavia, sentido, muitas vezes, não de forma direta (diversas situações), pelo olhar, pelo modo de ser tratado na dialética das relações raciais. Seguem relatos:

Eu acho assim, eu acho que a gente lida com o pior racismo que é o velado. Muito dificilmente aqui na Universidade alguém vai chegar na tua cara e dizer: 'olha tu é preto, o que tu tá fazendo aqui?' Ninguém vai fazer isso, mas não vai por causa da repercussão que isso pode ter, está entendendo? Mas você percebe, às vezes, pelo tratamento, às vezes pelos contextos, vamos supor, muita coisa velada nas formas de brincadeiras –'há mais você sabe que eu estou brincando'. Acha mantendo esse comportamento. A gente se habitua a justificar tudo como brincadeira. E enquanto eu digo que é brincadeira, eu posso fazer. Mas, acontece, sim! E você percebe em "n" situações (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

Na minha cara, assim, o racismo nunca é nítido, mas a gente consegue ver na reação das pessoas, no olhar, nas conversas. Ai... você é negro, ai... você é 'viado', você coloca uma roupa afeminada e vai pra aula. Então, você vai ouvir comentários, os professores vão falar: 'isso é forma de vir pra

Universidade?’ Ainda tem, ainda existe, ainda vai imperar (GEORGE CARVER, 22a, AGRONOMIA).

Porque também às vezes a gente não consegue perceber [o racismo]. É porque é tanta coisa que você precisa prestar atenção. Porque você ser negro é você estar em alerta 24h, pois você não tem descanso. A todo momento ‘vem um tiro’ em você assim, todo momento. Em questões de, tipo... as pessoas não acreditarem no seu potencial. Não acreditam. Aí, assim, eu não lembro de uma coisa específica, mas eu consigo enxergar essa pressão que rola de você mostrar que você consegue fazer as coisas (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Essa última fala, da Wangari Maathai, traz à tona uma caracterização de negros/as que foi reproduzida ao longo dos tempos, de recusa ao trabalho, de falta de competência e de capacidade (MADEIRA, 2014). É como se essa população tivesse que constantemente demonstrar o contrário, que pode, que vence, que é bom, que é capaz. É sobre esse sentimento que a estudante declara: “Porque ser negro é você estar alerta 24 horas”. Em outro momento, acrescenta: “Além do racismo que a gente vive até hoje, tem todo um problema econômico e cultural. A nossa cultura não é respeitada e tem uma questão econômica que é muito difícil. E como superar isso?”.

As formas da ideologia racista no limiar histórico atribuíram aos negros/as a caracterização de incompetentes, como sendo incapazes de assumir as exigências laborativas do trabalho no capitalismo (MADEIRA, 2014). Segundo Madeira (2014), esse é um discurso que se reatualiza em cenário contemporâneo, principalmente, em se tratando da significativa crise do desemprego ou em face do desemprego estrutural do capital. Essa contradição, que a pesquisadora (2014) vai definir como dificuldade de inserção social de negros/as, também, pode ser facilmente associada ao discurso meritocrático, que nega a adoção de cotas sociais e raciais no ensino superior. Ou seja, suprimindo séculos de desigualdades raciais entre brancos e negros no Brasil.

A consequência de tudo isso é o racismo não declarado, mas causador de sérios danos a negros/as, ocasionando considerável dificuldade de estes/as se articular para deter instrumentos de ‘empoderamento’ para constituição da sua identidade e conquista da cidadania. Além da dificuldade de desmascarar os discursos que buscam justificativas de ordem biológica para legitimar a discriminação e a culpabilização dos/as negros/as como ‘mal resolvidos’, ‘complexados’, o esforço atual se direciona para negar a identidade atribuída por senhores de escravos como sendo ‘gente sem alma’ e constituí-la com base nos valores afrodescendentes (MADEIRA, 2014, p. 249).

Entende-se que o racismo ou práticas dessa natureza são anteriores ao capitalismo, todavia adquirem nele outras nuances que o particularizam. Se antes, o racismo também envolvia a crença pautada pela ideia de inferioridade espiritual⁴⁴, no capitalismo esta crença perdeu o lugar diante do desenvolvimento científico e da centralidade assumida pelo homem na reprodução das relações sociais⁴⁵. Porém, o que possibilitaria de forma material e racionalizada romper com preconceitos, dirimir estereótipos e discriminações, foi ressignificado em função da conservação de modos de dominação/opressão/exploração de um segmento em detrimento de outro, de forma conveniente ao capital e as suas determinações estruturais e organizacionais.

Igualmente, Barcelos e Salazar (2017, p.04) afirmam que “[...] a opressão não é originária deste sistema [capitalista], mas [...] neste modo de produção, [...] se constitui de características específicas em sua configuração, forma de expressar-se e de perpetuar-se na realidade”. Compartilhando tal aceção, Madeira cita Hasenbalg:

Mostra em sua obra que o preconceito e a discriminação racial estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em diferenças entre os grupos de cor na apropriação de posições na hierarquia social. **Para ele, a exploração de classe e a opressão racial se articularam como mecanismos de exploração do povo negro, alijando-o de bens materiais e simbólicos, pois a raça constitui um critério seletivo no acesso à educação e ao trabalho** (HASENBALG, 2005 *apud* MADEIRA, 2017, p. 24-25). (o grifo é nosso).

Então, defende-se aqui, como resultado de um ensaio reflexivo, que as desigualdades raciais anteriores e posteriores ao capitalismo passam a se expressar sob justificativas distintas, embora expressões de um mesmo contexto de formação sócio-histórica – o brasileiro. Isto é, em meio à estrutura, dinâmica e contradições da economia capitalista, gesta-se uma nova questão racial, em cujas bases o racismo

⁴⁴ Como analisa Guimarães (2012), a concepção difundida pelo cristianismo ocidental a partir dos primeiros encontros com negros africanos, teria sido o da negatividade simbólica da cor. Destaca o autor (2012, p. 12): “[...] brota um primeiro sentimento negativo, ou preconceito, pois no simbolismo das cores, no Ocidente Cristão, o negro significava a derrota, a morte, o pecado, enquanto o branco significa o sucesso, a pureza e a sabedoria [...]”.

⁴⁵ A ciência moderna, no bojo da emergência do capitalismo europeu, no século XIX, foi responsável por reproduzir ou difundir as teorias raciais ou racismo científico, tornado, sob base pseudocientífica, a inferiorização da raça negra como uma questão biológica. Ainda que refutado, posteriormente, no âmbito da própria ciência, ele estruturou, também, modos de ser e pensar a raça negra, acrescentando novo significado racial nas relações entre brancos e negros no mundo e no Brasil (GUIMARÃES, 2012).

se configura como uma escolha alheia ao desenvolvimento das forças científicas e produtivas, que poderiam ter dirimido processos de subalternização pela cor/raça, ainda que, próprias da sua lógica, mantivesse as práticas de exploração do trabalho.

Nesse sentido, cada vez mais é possível balizar que o campo econômico por si só não explica a complexidade das relações sociais, nem das relações raciais. E que, incidente sobre a economia – que se apropria e impõe particularidade a sua prática de exploração e de manutenção das taxas de lucro e mais-valia, existe uma superestrutura que dela decorre que ao mesmo tempo constrói mediações livres, autônomas e independentes – identidade da identidade e da não identidade⁴⁶. Nesse terreno, assim, são construídas as resistências de negros/as, como explicita Madeira:

Desde que aqui chegaram em navios negreiros, negros e negras resistiram, e o fizeram por diferentes maneiras. Desde o final do século XX e início do XXI que a população negra, em movimento a partir da reivindicação ao direito à diferença, à diversidade étnico-racial, vem propondo novo pacto civilizatório, ações de reparação pelo crime que foi a escravidão e por outro projeto societário em que se leve em conta o bem viver, igualdade de direitos e oportunidades, em que os sujeitos saiam da ação individual para uma dimensão universal com a direção voltada para a emancipação humana (MADEIRA, 2017, p. 25).

Na UFC, essas resistências se expressão, inclusive, através do coletivo de estudantes, que tem tensionado formas de discussão e problematização do racismo na Instituição. A partir de um caso público de racismo, em 2015, que aconteceu com um aluno do curso de engenharia de pesca (negro, baiano e de religião africana, que sofreu injúria racial⁴⁷ nas redes sociais por estudantes do mesmo curso); o Movimento Estudantil da Universidade articulou o Fórum de Negros/as da UFC, com a finalidade de tratar politicamente a questão no âmbito acadêmico. O Fórum foi bastante atuante, com o Ministério Público, o Escritório Frei Tito e a Coordenadoria da Igualdade Racial do Governo do Estado na cobrança, junto à Reitoria da Universidade, de intervenções.

⁴⁶ Na mesma lógica do que Lukács (2010) define como complexos sociais cada vez mais heterogêneos, através dos quais as individualidades de homens/mulheres passam a se diferenciar fortemente.

⁴⁷ Existe uma diferença legal entre racismo e injúria racial. O racismo está previsto na Lei 7.716/79 e se trata de ofensa praticada por um autor contra determinada coletividade, direcionada à raça, etnia, religião ou origem. Pena, inafiançável, prevista e de reclusão de um a três anos e pagamento de multa. Já a injúria racial é definida no artigo 140, parágrafo 3, do Código Penal, quando a ofensa se dirige diretamente a uma pessoa, utilizando elementos de raça, cor, etnia, religião, entre outros. A pena prevista é detenção de um a seis meses ou multa e é possível o pagamento de fiança.

Todavia, observou-se, através de pesquisa de campo, o quanto foi difícil o debate com a direção da Universidade, tendo sido acusada de racismo institucional, considerando, entre outros, a inexistência de espaços de denúncia e de acolhimento e pela total incapacidade em dar respostas ao caso do aluno e outros. De qualquer forma, a Universidade foi levada ao reconhecimento da pauta, foi debatido o assunto com a presença do vice-reitor em reunião extraordinária com os movimentos sociais, com órgãos jurídicos e com a já citada Coordenadoria. Na mesma época, em maio de 2016, ocorreu uma audiência na Assembleia Legislativa do Ceará, aonde veio à tona, novamente, a incidência do racismo na Instituição. Todavia, a UFC não compareceu.

Em face de todo esse processo de pressão e de prática política de recusa do racismo, em 10 de junho de 2016, através de portaria aprovada pelo Conselho Universitário, foi criada a Comissão de Direitos Humanos/UFC. Na data de nomeação dos membros, no qual a pesquisadora deste estudo esteve presente, o vice-Reitor enfatizou se tratar de uma instância de denúncia, apuração e imputação de processo administrativo disciplinar no âmbito da Instituição, em se tratando de casos de violação dos direitos humanos, entre eles, o racismo. Acrescentou, ainda, ter por fim propor e organizar atividades e projetos de educação sobre o tema. No entanto, em mais de um ano de constituição, não foi realizado nenhum momento/evento sobre a temática.

Por parte dos/as alunos/as, através do Diretório Geral do Estudantes, em maio de 2017, foi organizado o I Encontro de Negros, Negras e Cotistas da UFC, com o tema: “Entre e quero ficar! Dando rasteira no racismo para denegrir a Universidade”. Foi apresentada na página do evento na rede social “Facebook” a seguinte descrição:

Reconhecendo nos últimos anos a criação da política de cotas raciais e sociais que permitiu o acesso de uma parcela da população preta e pobre à Universidade, vemos que ainda é insuficiente! Todos os anos dezenas de estudantes oriundos das camadas populares desistem de suas carreiras acadêmicas por falta de assistência estudantil, inviabilizando as suas permanências nas graduações. QUEM ENTROU QUER FICAR! Soma-se a isso a estrutura elitista e racista bastante presente na Universidade – desde troca de ofensas de professores à truculência policial presente aqueles fora da universidade. É preciso dar RASTEIRA NO RACISMO! A universidade que queremos é plural, viva, colorida e popular! Que os filhos e filhas da

classe trabalhadora adentrem com permanência e dignidade – DENEGRIR
A UFC é preciso!⁴⁸

Na data do evento, o qual também foi alvo de pesquisa de campo deste estudo, observou-se como o tema do racismo é central na trajetória dos/as alunos/as da UFC, tendo em vista serem vítimas de opressões e agressões cotidianas, sejam veladas ou diretas. A pesquisa de campo, que se deu em diversos espaços políticos e de debate ocorridos em 2016, em comunhão com os relatos dos estudantes desta pesquisa, como expressos e analisados, ratificam que o racismo é um tema sensível ao ambiente acadêmico universitário, que precisa ser, primeiramente, reconhecido e, por conseguinte, enfrentado, caso se queira construir uma Instituição de fato diversa e plural, que preze pela liberdade, pela cidadania, pela justiça social e pela equidade.

No capítulo seguinte, ter-se-á a análise sobre as ações afirmativas, sobretudo acerca do sistema de cotas na educação superior, o que significa e como possibilitam “democratizar” o acesso às Universidades públicas por grupos subalternos no Brasil - negros/as, índios/as e pessoas em situação de pobreza. De forma também profunda, debater-se-á as contradições que envolvem a permanência, considerando os desafios vivenciados pelos estudantes ingressantes pelas subcotas raciais no espaço da UFC.

4. OS SISTEMAS DE COTAS COMO MODALIDADE DE AÇÃO AFIRMATIVA: O ACESSO DE NEGROS/AS ÀS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

4.1 AS AÇÕES AFIRMATIVAS: CONCEITUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO NO PAÍS

Conceituar “ações afirmativas”, haja vista uma série de discussões teóricas e legais, bem como considerando as suas formas distintas de materialização no Brasil e em outros países do mundo; não é uma tarefa tranquila. Não se tentará conceber uma revisão do estado da arte do termo, mas abordar-se-ão autores que contribuem para a sua compreensão na realidade nacional. Do mesmo modo, gera-se um esforço em correlacioná-las (ações afirmativas) com o seu desenvolvimento material no país. Ou seja, refletir-se-á o que são, para quem e

⁴⁸ Disponível em: <https://www.facebook.com/events/460681737605322/> Acesso em: 24/07/2017.

quais mudanças vem gerando frente às desigualdades raciais, ao racismo e a outras formas de opressão da população negra.

As ações afirmativas não são exclusivamente destinadas aos/às negros/as, mas a grupos considerados em desvantagem social, política, econômica e/ou cultural. Porém, acerca daquele público, acorda-se com Munanga (2006) quando ele afirma serem elas políticas de combate ao racismo, que se destinam a parcelas da sociedade discriminadas, com a finalidade de promover a igualdade de oportunidades a todos/as, estimulando meios para que possam competir com as mesmas condições sociais. De fato, ratifica-se, nessa lógica, que tais políticas são antirracistas, mesmo que, assim como todas as políticas sociais públicas no capitalismo, sejam restritas à emancipação política humana, não sendo possível gerar alterações profundas na esfera estrutural.

Dessa forma, como se construiu esse lugar de desvantagem? Não foi à toa que se partiu no capítulo anterior das desigualdades raciais no Brasil, do racismo e de seus rebatimentos, considerando o objeto deste estudo, sobre a educação. Fonseca (2009) aborda a relação existente entre ações afirmativa e desvantagens históricas, por atentar serem expressões de um passado ainda presente na realidade brasileira, resultado da sua herança escravista, no que tange aos negros/as. Realmente, como foi possível verificar, a partir do escravismo foram sendo tecidas as tramas que irão dar origem às desigualdades raciais neste país, inclusive, acerca da educação formal.

Não se trata do escravismo como determinante universal ou isolado, mas interrelacionado com questões estruturais e superestruturais que foram determinando material e simbolicamente a desigualdade vivenciada pela população negra, isso no processo dinâmico, dialético e contraditório da formação sócio-histórica nacional. Em face de tal compreensão, situa-se que as ações afirmativas, nessa seara, envolvem a tensão entre dois projetos, ao ver desta pesquisa, em disputa: um antirracista e outro antinegro. O antirracista como expressão da defesa de superação das desigualdades raciais e do racismo; e o antinegro, na sua contramão, objetivando tais conformações.

Afinal, o projeto de nação antinegro foi se moldando ao longo da história, como já assinalado, em um país pautado pela negação da negritude, da cultura negra (ainda que se faça presente em diversas dimensões da vida coletiva desta sociedade), das suas religiões, de matrizes africanas; das suas formações familiares

e, no geral, das suas necessidades de desenvolvimento social e humano. Como parte da mesma dinâmica, foram sendo construídos os lugares de desenvolvimento dos não-negros, no usufruto de bens públicos socialmente produzidos, originados da força de trabalho daqueles ou, quando não, da sua marginalização, subserviente ao sistema capitalista.

Além disso, esse é o mesmo projeto o qual, quando do fim da escravização, não contemplou a inserção dos/as negros/as no mercado de trabalho brasileiro, que os impossibilitou oportunidades qualitativas de educação formal e que se recusou em reconhecer a necessidade de melhores condições de vida, de habitação, de saúde, de lazer, de renda, ou seja, de cidadania a grupos étnico-raciais excluídos. Isto é, um projeto de nação brasileiro (tomado pelo mito da democracia racial e pela ideologia do branqueamento) que por muito tempo negou, em grande medida, as desigualdades raciais e a urgência em superá-las, reproduzindo uma diversidade de opressões e de violências. E que, para tanto, ainda se ancorou na igualdade abstrata/legal do capital.

Por outro lado, este projeto – antinegro, como destaca Madeira (2017, p. 22) “[...] aponta resistências por meio de diversas estratégias de enfrentamento que estes segmentos historicamente foram capazes de construir em meio às opressões da sociabilidade capitalista, seja de confronto direto ou pela via de justaposições”. Foi no sentido contrário do projeto antinegro, que o projeto antirracista ornou a luta em defesa da redução da distância entre negros e não-negros no acesso a direitos sociais e humanos. No bojo do antirracismo, “a luta contra o preconceito de cor transforma-se, nos dias atuais, em luta por ações afirmativas que garantam maior igualdade de oportunidades de vida [reais] para a população negra” (GUIMARÃES, 2012, p. 113).

É factível situar que, como projetos em disputa estrutural e superestrutural, ora um, ora outro avança, tendo, sobremaneira, se destacado o projeto antinegro. Como salienta Madeira (2017), no Brasil, ganha força o enfrentamento das opressões sofridas pela população negra, através da reorganização, a partir da década de 1980 (período de redemocratização política brasileira e de reivindicação por cidadania), do Movimento Negro, do Movimento de Mulheres Negras, de ONG's de mulheres, do Movimento Juventude Negra e de expressões artístico-culturais, como o movimento *hip-hop*. O objetivo deles vem sendo denunciar as discriminações raciais e o racismo.

É interessante salientar que as resistências e os tensionamentos sempre fizeram parte da história social da população negra no Brasil, quer por enfrentamentos diretos (como, por exemplo, a experiência dos quilombos quando da escravização); quer através de estratégias de confrontação de práticas opressoras cotidianas. Logo, entende-se que negros/as vêm acumulando processos de contestação e relutância neste país, que se somam às trajetórias, sobretudo, dos movimentos que afirmam sua identidade, como os do coletivo de negros/as. No caso das ações afirmativas e das pautas acerca do tema, entende-se terem sido elas erigidas e defendidas no âmbito dessa mesma práxis, não podendo ser pensadas, concretamente, de modo endógeno.

Feres Junior, Danflon e Campos (2012) apontam que as ações afirmativas adquiriram maior institucionalização a partir dos governos Lula (Luiz Inácio Lula da Silva, 2003-2010). Para os autores (2012, p. 402), seus mandatos foram introdutórios “[...] de mudanças mais substantivas na condução das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com o movimento negro [...]”. Eles partem da visão de que essas conquistas decorreram de um movimento transnacional, que exerceu influência sobre a construção de bandeiras e agendas de luta do movimento negro no Brasil, inicial e timidamente recepcionadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso.

A defesa do rompimento com o parâmetro endógeno envolve, justamente, refletir as conquistas legais na dialética dos fatos sociais e históricos. Feres Junior, Daflon e Campos (2012) e, igualmente, Madeira (2017), analisam as ações afirmativas nessa perspectiva teórico-metodológica. Esta, inclusive, define evidências históricas da capacidade de organização/confrontação política de negros/as que incidiram sobre o tema:

Alguns fatos e conteúdos históricos no final do século XX vão demandar aparatos constitucionais como marcos legais para a instituição de políticas públicas e de ações afirmativas de iniciativas estatais visando à promoção da igualdade racial. Na realidade brasileira, devemos considerar as comemorações que marcaram o Centenário da Abolição, em 1988; a tipificação do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal de 1988, regulamentada pela Lei Caó (Lei nº 7.716/1989); a Marcha Zumbi de Palmares em 1995, marcha a Brasília de celebração dos 300 anos de Zumbi de Palmares, teve como propósito forçar o governo brasileiro, pela primeira vez, a reconhecer oficialmente o racismo no país. E, no início do século XXI, houve a celebração de 500 anos do Brasil; a III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância ocorrida em setembro de 2001, na África do Sul, evento do qual o povo brasileiro participou e tenta mobilizar-se socialmente para a implementação

das propostas então deliberadas de ações afirmativas para os negros e as negras e seus descendentes; a Declaração e o Plano de Ação de Durban (MADEIRA, 2014 *apud* MADEIRA, 2017, p. 27).

Em alusão aos citados autores, é possível chegar à consideração de que nos governos Lula, do chamado Lulismo, ocorreu uma maior institucionalização das demandas da classe trabalhadora, muitas delas direcionadas às temáticas da raça e da etnia, sob o arremate de debates e tensionamentos produzidos pelos movimentos sociais, de modo geral, e pelos movimentos políticos de negros/as. Nesse processo, objetivaram-se melhorias importantes na qualidade de vida de grupos em vulnerabilidade social, por meio de políticas e programas sociais e através de ações afirmativas. Dois alunos, interlocutores desta pesquisa, assinalaram esses impactos sobre suas vidas:

A minha mãe saía e eu me lembro muito bem que ela colocou a gente na creche, em 2002, e passava o dia vendendo doce de compota, doce de abóbora. Quando meu pai saiu de casa, era ela que ganhava seu dinheirinho. Eu tenho uma lembrança, quando eu tinha 4 ou 5 anos de idade, foi em 2001, 2002, principalmente (eu lembro até da copa naquele ano e das eleições), era uma época muito difícil, era só arroz, feijão. Nossa... carne era muito difícil, era coisa muito chique. Isso, em 2002, numa região de uma cidade grande, que era o RJ, que era na Baixada Fluminense [onde moravam antes de se mudarem para Crateús]. E aí teve a questão do Lula, queria nem muito falar sobre isso, mas eu falo porque percebi as diferenças. A minha mãe começou a colocar mais coisas na mesa, era danone, era biscoito, era material escolar, comprava brinquedos, canetinha, lápis de cor, giz de cera, roupas. Ela começou a comprar mais cacareco para dentro de casa, uma TV, DVD, som. As coisas para ela no trabalho, melhoraram (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Meu pai trabalha viajando, ele é representante de uma empresa, ele faz entrega das sacolas de uma empresa. Ele viaja e faz as suas entregas, até hoje ele trabalha com isso. Enfim, ele foi juntando dinheiro e as oportunidades melhoraram também, inclusive meu pai fala muito que no governo do Lula ele viu que melhorou muito, ele teve mais oportunidades, ele conseguiu mais coisas e também porque minha irmã conseguiu ajudar mais em casa. A minha irmã mais velha ela se formou aqui na UFC em Engenharia de Alimentos e hoje em dia é professora do SENAI (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Além disso, dados e estatísticas em diversas áreas sociais apontam para a efetivação concreta de mudanças na ordem do desenvolvimento social. Verificou-se maior acesso a bens e serviços, inclusive com a redução da pobreza e da miséria da população, associada ao Programa de transferência de renda Bolsa Família e a outras ações de fomento ao trabalho e renda. Sobre os anos dos mandatos de Lula e Dilma Rousseff (2011-2016), na trajetória do neodesenvolvimentismo brasileiro, foi

possível combinar mercado forte com maior presença de Estado, a fim de fortalecer o mercado interno e promover crescimento econômico e distribuição de renda, impulsionando, ainda, maior investimento social⁴⁹ (MACÁRIO; RODRIGUES JUNIOR; SILVA, 2016).

Igualmente, salientam Feres Junior, Daflon e Campos (2012), no bojo das próprias contradições desse neodesenvolvimentismo, impulsionaram-se práticas de ações afirmativas no setor privado, através do Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES⁵⁰ e do Programa Universidade para Todos – ProUni⁵¹. Dessa forma, é possível considerar que se lidou com duas lógicas, o da cidadania e o do consumo - atinente ao mercado privado de educação. Nesse nexos, por meio do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni, atravessado de muitas críticas, assumiu-se o projeto de expandir o ensino público e através do FIES e ProUni deu-se conta de ocupar as vagas ociosas do mercado privado, com subsídio público.

A solução adotada pelo governo Lula [para a ociosidade das vagas no mercado privado de educação em decorrência, entre outros da decrescente capacidade de consumo da classe média brasileira] foi atuar em duas frentes: a primeira foi permitir aos alunos de baixa renda financiar ou isentar-se de mensalidade via Fies e Prouni, viabilizando sua incorporação ao ensino privado que tanto se expandira sobre o governo do seu antecessor; a segunda foi aumentar a oferta de vagas nas universidades federais, bem como construir e ampliar novas unidades e campi. De acordo com o Ministério da Educação, ao fim de 2007, 14.826 novas vagas foram criadas nos cursos de graduação, o que representou um aumento de 11, 2% em relação ao número anterior [...] (FERES JUNIOR, DAFLON E CAMPOS, 2012, p. 405).

Não obstante, conforme Lima (2013), a mercantilização com a certificação em larga escala foram as consequências desse modelo de expansão da educação superior privada, em que, por intermédio dos programas FIES e ProUni, geraram-se

⁴⁹ Segundo Macário (2016), isto foi perseguido pelo aumento de investimentos estatais e liberalização de crédito para empresas e pessoas físicas; pela implementação de uma política de formalização do emprego e valorização do salário mínimo; pela incorporação ao consumo de amplos setores historicamente excluídos. O projeto impulsionou, ainda, maiores investimentos estatais na estruturação e/ou expansão de políticas públicas, como foi o caso da política de Assistência Social, a política nacional para a população em situação de rua, a política de cotas sociais e raciais e a expansão do ensino superior público. Ver: MACÁRIO, Eptácio; VALE, Erlenia Sobral do; RODRIGUES JUNIOR, Natan (Orgs.). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

⁵⁰ “É um programa do Ministério da Educação que financia cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva no Sistema Nacional da Educação Superior”. Cf.: www.susfiesportal.mec.gov.br

⁵¹ “É um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma”. Cf.: www.siteprouni.mec.br

o estímulo ao crescimento do número de instituições privadas e ao seu financiamento público, por via indireta. Isso, além de outras consequências como o fortalecimento do ensino à distância, a precarização docente, entre outras determinações neoliberais.

Ainda que o neodesenvolvimentismo, atributo dos governos referenciados, tenha mantido as diretrizes de cariz neoliberal⁵², também, afirmou relevantes medidas em benefícios de interesses sociais e étnico-raciais. Para ilustrar essa realidade, citam-se, na perspectiva da institucionalização, alguns ganhos na direção étnico-racial: o Programa de Governo (do Lula, em 2002), intitulado “Brasil sem racismo”, a conquista do Decreto 4887/03 para demarcação e titulação de terras quilombolas; a criação, em 2003 (extinta no atual governo), da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Sepir) – de nível ministerial; a obrigatoriedade do ensino da disciplina de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo do ensino fundamental nacional – Lei 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial, promulgado pela Lei 12.288/2010.

Já, mais exatamente na gestão Dilma Rousseff, destacou-se, sobretudo, além dos avanços no âmbito das políticas sociais universais, O Plano de Enfretamento à Violência contra a Juventude Negra, 2012; a conquista da Lei 12.990/12, que destina vagas em concursos públicos para negros/as e a Lei 12.711/12, que trata da criação de sistemas de cotas para o ingresso de alunos de escolas públicas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Portanto, nunca na história deste país avançou-se tanto em relação às políticas étnico-raciais e, precisamente, às ações afirmativas como se avançou nos mandatos presidenciais do presidente e da presidenta citados, do Partido dos Trabalhadores (PT), mesmo que permeados de contradições políticas.

No âmbito da educação, precisamente, da educação superior neste país ocorreu, como já mencionado no capítulo anterior, tendo o período da ditadura militar como alavanca, uma ampliação do mercado privado em detrimento do

⁵² Para Macário (2016), o neodesenvolvimentismo manteve as diretrizes macroeconômicas de cariz neoliberal, a estrutura iniqua da propriedade fundiária (urbana e rural) e do capital, o comprometimento com o pagamento de juros, amortizações e refinanciamento da dívida pública. Ademais, o projeto comprometeu-se com a estrutura de poder existente, inclusive, amparando-se num pacto político amplo que envolvia frações importantes da burguesia, partidos políticos conservadores (como é o caso do PMDB) e de extração popular (como o PT e o PCdoB). Sobre o assunto, cf.: MACÁRIO, Eptácio; VALE, Erlenia Sobral do; RODRIGUES JUNIOR, Natan (Orgs.). *Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

público. O fato é que se transitou para o século XXI com uma expressiva defasagem em número de vagas e cursos em instituições estatais dessa natureza. O processo de seleção para o ingresso em universidades públicas federais e estaduais foi mediado pela “competitividade” dos vestibulares, onde sempre se sobressaíram jovens brancos de médio e alto poder aquisitivo (que compunham famílias em melhores condições de vida, de trabalho e renda no Brasil), oriundos de escolas de educação básica privadas.

Logo, duas problemáticas eram evidentes nesta área na virada do século: a limitação da educação superior pública e a sua elitização, provendo a exclusão de grupos em histórica situação de desvantagem social. Para dar conta disso, lida-se com a seguinte problematização: por que ações afirmativas e não somente políticas sociais universais? Enfrentar esse debate não foi apenas um desafio brasileiro, muitos países do mundo estiveram às voltas com os tensionamentos acerca da democratização da educação superior, posta em pauta pelos movimentos sociais como reivindicação da possibilidade a ela inerente de mobilidade social. A Índia, após a sua independência em 1947, foi a primeira a adotar algum sistema de cotas para dirimir desigualdades⁵³.

Atualmente, sobre a sua aplicação em outros países do mundo, cita Santos:

Bósnia – em cargos políticos, as mulheres devem estar representadas com um percentual mínimo de 29%; China – cotas para representação de minorias na Assembleia Nacional em Pequim e cotas para minorias ingressarem nas universidades; Macedônia – minorias, como os albaneses, têm cotas para acesso a universidades do Estado e no serviço público; Nova Zelândia – indivíduos descendentes de grupos polinésios e indígenas maori têm acesso preferencial para cursos universitários e bolsas; Indonésia – programa de ação afirmativa dirigido para grupos nativos que migraram para o país; Eslováquia – ação afirmativa para indivíduos de grupos raciais ou minorias; Reino Unido – lei indica recrutamento igual de católicos e não católicos no serviço policial na Irlanda do Norte; África do Sul – cotas e metas para promover equidade no mercado de trabalho entre brancos e negros (SANTOS, 2012, p. 403).

Assim, as ações afirmativas vêm sendo implementadas em muitas outras nações, como medidas dirigidas a grupos de populações vítimas de algum tipo de

⁵³ Conforme Santos (2012), as cotas como mecanismo de ampliação de oportunidades para grupos de população socialmente excluídos, ocorreu inicialmente na Índia, em que Bhimrao Ambedkar definiu um sistema de cotas para as castas (*dalits* e outras minorias sociais) tendo sido desde 1948 legalizado na Constituição Indiana, direcionando-se para órgãos legislativos, serviços públicos e educação.

discriminação ou desigualdade social ou racial. No caso brasileiro, em se tratando da caracterização dessas políticas no Brasil, o supracitado autor (2012) e outros analistas sociais assinalam que tais medidas assumem uma dimensão comparativa, tendo sido instituídos os Estados Unidos da América (EUA) o *lócus* de referência no que tange ao enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e na formulação de políticas de promoção da equidade racial. Essa questão, que chamou de “exclusivista”, segundo ele, desenvolveu-se por fatores de natureza histórica, sociológica e política. Destaca:

O uso recente da expressão ação afirmativa é resultado da influência estadunidense no debate das ações afirmativas direcionadas para a população negra. Apesar de o governo Franklin Roosevelt, no ano de 1941, e o governo Lyndon Johnson, em 1964, terem criado mecanismos legais para impedir a discriminação racial a negros na seleção e recrutamento para o serviço público, a expressão passou a ser um designativo de referência a ações voltadas para igualdade de oportunidades com a pressão do movimento dos direitos civis dos negros. No ano de 1961, o presidente John F. Kennedy instala a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego, e, a partir desse período, a expressão ação afirmativa passa a ser publicizada e popularizada (SANTOS, 2012, p. 404).

É importante salientar que esse debate, ainda que em interlocução com os EUA, só foi possível, bem como suas conquistas, em decorrência da práxis política dos movimentos sociais na esfera da superestrutura. Dar-se ênfase ao que defende lensue (2016, p. 267): “Evidencia-se que a demanda quanto à adoção de medidas específicas tendentes à solução de pleitos históricos e que se estendem até o contexto atual, é resultante de mobilizações antigas do movimento negro”. Neste país, ainda que se tenha existido medidas afirmativas antes da década de 1990⁵⁴, emergiram sob pleito, de forma decisiva, dos movimentos negros (e outros coletivos de negros/as) na denúncia das iniquidades raciais, entre elas, as que perfaziam a educação superior.

As políticas sociais universais, ainda que importantes e necessárias, não foram capazes de dar conta da distância entre brancos e negros e outros segmentos no acesso aos direitos sociais e humanos no Brasil. Esse é um terreno onde disputam os projetos de nação antinegro e o projeto antirracista, como explicitamos, e ainda, é onde reside um Estado aliado aos interesses do capital. O Estado é,

⁵⁴No Brasil foi a partir de 1940 que se estabeleceu a *chamada lei dos dois terços*, em que se definiu um percentual de reserva de vagas de trabalhadores nacionais em empresas e indústrias, isso como medida de enfrentamento à crescente imigração europeia e asiática no país (SANTOS, 2012). Porém, medida bastante pontual e que não era tratada de forma afirmativa.

nessa linha de análise, a partir de Gramsci (1977 *apud* LIGUORI, 2017b, p. 263), “‘todo um conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente não somente justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados’ [...]”. O consenso é um espaço de disputa, no qual a classe subalterna estabelece suas lutas.

A educação é uma área em que interlocuções, mediações e conflitos entre movimentos sociais e Estado sempre aconteceram. Os movimentos negros (em sua pluralidade, incluindo o movimento de mulheres negras, da juventude negra e outras formações étnico-políticas da sociedade civil), foram os precursores da reivindicação por sistemas de cotas para o ingresso de populações excluídas na educação superior. É evidente que essa discussão girou, na lógica desses movimentos, principalmente, em torno das desigualdades raciais, já amplamente divulgadas através de censos e indicadores desde o final do século XX, com ênfase na discussão norte-americana de discriminação positiva e no debate sobre educação, obtenção de renda e cidadania.

Afinal, a educação formal carrega consigo, através da autorização de um exercício profissional qualificado, a ampliação de oportunidades ocupacionais melhor remuneradas, “[...] desempenhando papel de relevância nos processos de mobilidade vertical ascendente (IESUE, 2016, p. 109). Isso é sentido na realidade social, material e simbólica, de pessoas em exclusão social, como destacam alunos/as entrevistados:

As oportunidades, elas são poucas, prova disso é eu estar aqui falando com você sobre a conquista das cotas. De ter passado nesse afunilamento que é a Universidade. Eu tenho certeza que o meu futuro vai ser melhor do que o de muitos que me acompanharam no ensino fundamental e no ensino médio, eu não tenho como apagar e nem como negar isso. Com certeza, ainda vai ser muito melhor, mas ainda assim vou encontrar dificuldades. Talvez, seja por conta desse racismo que ainda existe (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA).

Pretendo também ir para o mestrado, doutorado, quem sabe! De me inserir melhor no mercado de trabalho, o principal é isso. E assim, ajudar a minha família e a outras pessoas também que me ajudaram. Não é só a minha mãe que me ajudou, mas minha vó, minha tia, que já se tocaram que vai ser isso mesmo (GEORGE CARVER, 22 a, AGRONOMIA).

Daqui uns cinco anos, quando eu tiver com 25, 26 anos, eu pretendo me ver formado, trabalhando, né, com advocacia, defensoria pública. Talvez, eu tente algum concurso. Infelizmente, a gente tá dentro de uma sociedade capitalista, que não tem como negar. Espero tá dando uma vida melhor pra minha mãe (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Primeiro, eu queria só citar uma coisa do ensino médio. Das pessoas que estudaram comigo no ensino médio, eu só conheço duas pessoas que entram na Universidade. O resto tem filho e tá trabalhando em algum canto. E às vezes eu chego na CeA e, então, no Mcdonalds e eu encontro o pessoal. Enquanto as pessoas que estudaram no fundamental [na escola particular] estão todos na Unifor ou nessas faculdades particulares. Aí vem o que eu espero, espero que por conta de estar na Universidade que eu consiga um emprego em que eu possa ter uma condição melhor de vida (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Ainda que esta seja uma questão vulnerável mediante a existência de um exército de mão-de-obra de reserva na sociedade capitalista em todas as profissões; a educação superior possibilita a construção de um lugar diferenciado na venda da força de trabalho. Não obstante, é interessante a fala de Solano Trindade acerca do racismo e do modo como ele está presente em outras esferas, não cessando com o acesso à formação superior e se reproduzindo nas relações raciais em âmbito diverso. É nesse sentido que as ações afirmativas, no campo das políticas sociais de caráter étnico-raciais, se fazem de máxima relevância, não dando conta apenas as universais. E é por esse motivo, ainda, que muito se tem a avançar no enfrentamento ao racismo.

Em seguida, abordar-se-á, mais precisamente, os sistemas de cotas como modalidade de ações afirmativas, sua configuração na educação superior, bem como analisar-se-á o que significou, recentemente, a Lei 12.711/12 na afirmação do lugar de negros e negras nas Universidades Federais de Ensino Superior. Ademais, tratar-se-á de como foram sendo tecidas as discordâncias sociais sobre o assunto e quais os ganhos reais já mensurados por pesquisas recentes e como os/as estudantes do estudo veem a sua inserção universitária a partir das cotas e do seu lugar acadêmico.

4.2 A LEI 12.711/12 E AS SUBCOTAS RACIAIS: VAI TER NEGROS/AS SIM!

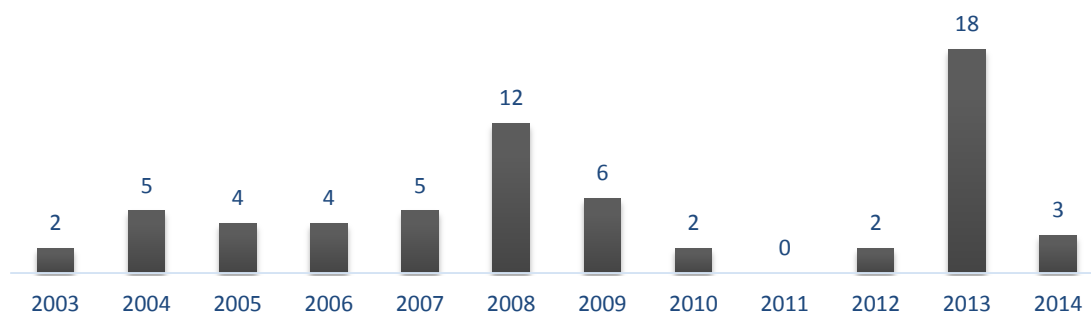
A Lei Federal 12.711/12 dispõe sobre a destinação de 50% de todas as vagas para egressos de escolas públicas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A referida legislação contemplou, ainda, subcotas étnico-raciais e sociais. No mesmo ano, de forma antecedente e, até como subsídio à referida legislação, ocorreu a decisão de constitucionalidade das cotas pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Mesmo antes, “[...] mais 71% das universidades públicas [já tinham algum tipo de ação afirmativa].

Mais de 57% das universidades com ação afirmativa tinham programas para negros, e mais de 51% para indígenas” (GEMAA, 2011 *apud* FERES JUNIOR, DANFLON E CAMPOS, 2012, p. 407). Porém,

Antes da aplicação da lei, 31% (18 de 58) não possuíam qualquer política dessa natureza. A lei tornou obrigatória a adoção dessas políticas para todas as universidades. Em 2008, ano em que o Governo Federal implementou o REUNI, que condicionava a transferência de mais recursos para as universidades à adoção de políticas inclusivas, houve um pico de adoção, que depois arrefeceu. No vestibular de 2013, as 18 universidades que ainda resistiam às ações afirmativas tiveram que adotá-las em cumprimento à nova lei (GEMAA, 2016, p. 09).

De acordo com o levantamento das políticas de ações afirmativas do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2016), em 2015 um total de 63 universidades federais do Brasil já tinham passado a adotar sistema de cotas, algumas antes ou após a obrigatoriedade da Lei 12.711/12. Isso, conforme o gráfico:

Gráfico 1 – Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por ano

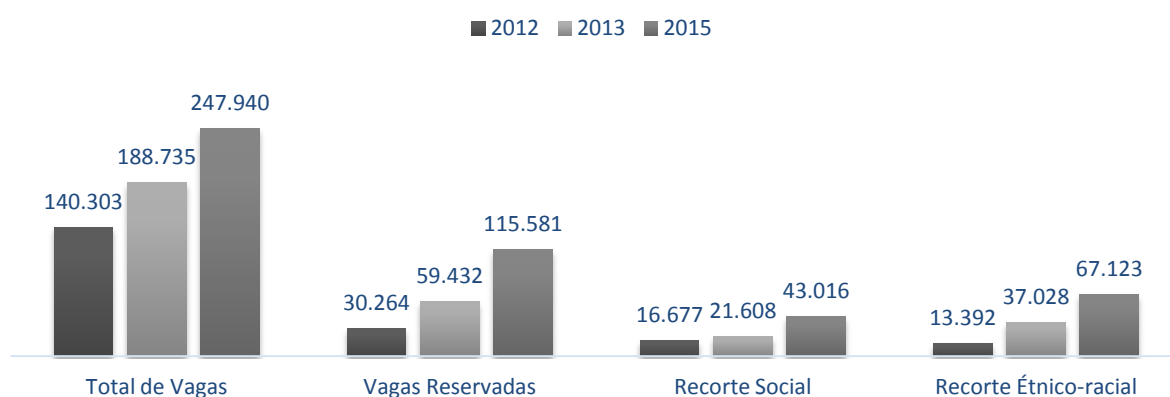


Fonte: GEMAA (2016, p. 09).

Além disso, é mister salientar que o mesmo grupo (GEMAA, 2016) assinala ter sido mais expressivos entre os beneficiários o ingresso do segmento étnico-racial preto, pardo e indígena. Lembrando que esse recorte é tratado na Lei como subcota e está relacionado com a quantidade desse perfil de população no estado da IFES, conforme registro do último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Em 28 de dezembro de 2016, o texto da Lei 12.711/12 foi alterado, através da Lei 13.409, acrescentando àquele segmento as

peças com deficiência⁵⁵. Sobre a inclusão social e racial, o GEMAA levanta os dados de 2012 a 2015, a saber:

Gráfico 2 – Total de vagas oferecidas, reservadas e distribuição das vagas entre beneficiários: 2012, 2013, 2015



Fonte: Adaptado de GEMAA (2016, p.12).

Ou seja, conforme é possível verificar acima, o recorte étnico-racial vem adquirindo maior número de vagas, com crescimento absoluto no período de 67.123. Isto é, 24.107 vagas a mais do que as que foram destinadas ao recorte social. O recorte social diz respeito aos/às estudantes com renda familiar *percapita* de 1,5 de salário-mínimo. Esse perfil socioeconômico incide sobre todos os grupos de que trata a Lei. Antes da Lei, as Universidades com ações afirmativas determinavam a que tipo de público se destinava seus sistemas de cotas, tendo ocorrido uma uniformização após a sua implementação. Além disso, algumas universidades, em 2015, inseriram outros públicos específicos aos definidos pela legislação⁵⁶. Outra questão diz respeito aos grupos étnico-raciais, pois foram aos pretos e pardos que se direcionaram muitas das reservas de vagas em universidades (cotas raciais plenas) desde 2003 até 2012.

⁵⁵ Lê-se no Art. 3º da Lei 13.409/16: “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”

⁵⁶ Em 2015, uma universidade, das 63, garantia ações afirmativas para refugiados; duas para docentes da rede pública, três para licenciatura indígena, cinco para pessoas da zona rural, cinco contemplavam quilombolas e 17 já destinavam vagas para pessoas com deficiência (GEMAA, 2016).

Não obstante, a defesa que se deu por cotas raciais plenas, a partir do final da década de 1980, ocorreu em pleito da correção de disparidades educacionais mais expressivamente sentidas no país pela população negra. Fato incontestável partindo das discussões já empreendidas no capítulo anterior, sobre a história da educação formal desse segmento, seus processos de inclusão-exclusão fortemente abalizados pelo racismo e pelas desigualdades raciais. Todavia, o assunto das ações afirmativas sempre gerou controvérsias profundas, quer em relação à proposta em si, pela lógica da meritocracia e da isonomia; quer porque, no país do “colorismo, da miscigenação e da harmonização entre as raças”, reproduz-se a recusa das questões étnico-raciais.

Nesse cenário, novamente, o que esteve posto foi a negação do racismo e, muito fortemente, o fato dele ser encarado como um problema do outro (“o racista é sempre o outro”), não da sociedade brasileira, acabando por haver uma inversão, em que quem pauta a denúncia passa a ser visto como racista por mexer, questionar, naturalizações e predeterminações sociais e, no caso, raciais. Aponta Santos a saber:

[...] a resistência à adoção de políticas de ações afirmativas no ensino superior, notadamente cotas para negros, tem se pautado nos seguintes argumentos: o do mérito (“a meritocracia individual estaria sendo negada na adoção do sistema de cotas”), o da definição de quem pode ser considerado negro (“o Brasil é um país mestiço”) ou mesmo o jurídico (“a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal”) [...] (SANTOS, 2012, p. 405).

No Brasil esses discursos, mesmo após a garantia da constitucionalidade das cotas, ainda são muito presentes, voltando-se como oposição ou crítica de modo mais insistente e persuasivo quando se trata das(sub)cotas raciais. Santos (2012) esclarece que, desde a Constituição Federal de 1988, surgiram iniciativas de reservas de vagas em algumas áreas⁵⁷, porém o sistema jurídico só teria sido acionado quando as universidades passaram a estabelecer vagas para negros e indígenas. – Qual o significado disso? Novamente, encontra-se aqui a negação das

⁵⁷ Por exemplo, a Constituição Federal de 1988 já trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência em empresas, tal como estabelece o seu Art. 37, inciso VIII, cuja redação é a que segue: Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.

iniquidades raciais e do racismo, prática comum ao projeto de nação antinegro, expressão da recusa em reconhecer os direitos sociais e humanos de negros/as e a urgência desenvolvê-los.

O que forjou a pauta dos questionamentos foi a reivindicação por igualdade, como requerimento legal/formal, mas não substantivo. “Os mandados de segurança impetrados [...] [apontavam] para a inconstitucionalidade das decisões normativas dos conselhos universitários e violação ao princípio da isonomia, do art. 208, V, da Carta Magna e do princípio da igualdade, presente no art. 5º” (SANTOS, 2012, p. 407). Ao contrário deste debate jurídico de inconstitucionalidade, Munanga (2014) vai defender que as ações afirmativas permitem a construção de uma verdadeira (real) democracia pela promoção da igualdade de oportunidades e pelo reconhecimento das diferenças.

Concorda-se em parte com Munanga (2014), pois mesmo sem considerar ser possível a liberdade e a democracia plenas por intermédio do Estado em contexto capitalista; acredita-se que é possível criar oportunidades e resistir à negatização das diferenças através da cidadania. Isso, desde que seja no exercício da práxis social, em que cada vez mais se busque a efetivação real/concreta dos direitos sociais e humanos. E, ainda, que se possa politicamente potencializar a proteção e o direito à igualdade e à diferença – multiculturalismo, voltando-se para a formação e integração de conjuntos culturais⁵⁸ (MUNANGA, 2014). Destaca Munanga (2014) que no plano jurídico esse alcance ratifica conquistas importantes, tais como as ações afirmativas.

Entretanto, entenda-se que existe, concretamente, uma distância entre o legal e o real, por mais direitos que se possa conquistar na sociedade capitalista. Até no campo da matéria, em primeira instância, legal, tem-se um terreno de disputa de interesses diversos e conflitantes, principalmente quando se está em um contexto de neoliberalismo (desde o final de 1970), cuja máxima passa a ser a redução do Estado no exercício das políticas sociais públicas. É tanto que ganha ênfase a necessidade da jurisprudência dos direitos sociais reivindicados na esfera política,

⁵⁸Munanga (2015) afirma que o debate do reconhecimento das diferenças é um assunto tratado por todos os países do mundo, mesmo pelos antigamente tidos monoculturais. Afinal, salienta ele (2014) que se tem como contexto geopolítico as consequências das velhas migrações, do tráfico negreiro, bem como das novas questões pós-coloniais, que vem provocando migrações entre países pobres (como os africanos) e países ricos da Europa e da América do Norte. Essa realidade exige atenção para os problemas estabelecidos nas relações sociais entre os diversos, em resposta à criação de desigualdades violadoras do direito humano de ser igual e diferente, de modo multicultural (MUNANGA, 2014).

como aconteceu através do julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n.º 186/DF pelo Supremo Tribunal Federal acerca da legalidade das (sub)cotas raciais.

A referida Arguição (ADPF 186/DF) foi uma ação promovida e ajuizada pelo Partido dos Democratas em 2009, questionando atos normativos da Universidade de Brasília (UnB) sobre a sua reserva de vagas para negros/as (cotas raciais plenas). O caso foi julgado em 09 de maio de 2012, tendo como relator o Ministro Ricardo Lewandowski, dando respaldo legal a constitucionalidade das ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, com destinação de vagas para grupos étnico-raciais. A partir da nuança legal, o Ministro destacou sobre a adoção do critério étnico-racial:

Ora, tal como os constituintes de 1988 qualificaram de inafiançável o crime de racismo, com o escopo de impedir a discriminação negativa de determinados grupos de pessoas, partindo do conceito de raça, não como fato biológico, mas enquanto categoria histórico-social, assim também é possível empregar essa mesma lógica para autorizar a utilização, pelo Estado, da discriminação positiva com vistas a estimular a inclusão social de grupos tradicionalmente excluídos.⁵⁹

Ademais, o voto do Ministro foi concluído com a seguinte fala quanto à UnB:

Isso posto, considerando, em especial, que as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e preveem [preveem] a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana, julgo improcedente esta ADPF.⁶⁰

Na dimensão do direito às ações afirmativas fala-se em dois fundamentos filosóficos: a teoria da *justiça compensatória* e a teoria da *justiça distributiva*. Segundo Moraes (2013), ambas surgem legalmente como antagônicas. A primeira argumenta que a sociedade deve compensar às populações historicamente discriminadas, com vistas a reparar danos sofridos no passado. Nessa perspectiva, destaca-se, a saber:

⁵⁹ Conf.: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf> Acesso: 07/08/2017. (2012, p. 20). Relatório – Voto do Ministro Ricardo Lewandowski – ADPF 186.

⁶⁰ IDEM (2012, p. 47)

[...] como as desvantagens competitivas são um produto de causas sociais e não naturais, o princípio da igualdade de oportunidades exige a sua eliminação. As 'ações afirmativas parecem ser particularmente adequadas para reconduzir as perspectivas de cada um ao ponto onde elas provavelmente estariam caso não houvesse a discriminação. Sempre que uma deficiência de meio (educacionais ou não) for atribuível a uma violação de direitos, as ações percebidas para eliminar a redução de perspectivas de sucesso correspondente a essa deficiência de meios são por natureza compensatória' [...] (ROSENFELD, 1991 *apud* MORAES, 2003, p. 302).

Assim, a fundamentação filosófica compensatória defende a remediação de injustiças, enquanto a teoria da justiça distributiva, por *Richard Wasserstrom* e *Mary Segers*, aborda que a justificativa não seria o passado, mas a condição presente, tendo as ações afirmativas a finalidade de distribuir entre minorias e determinados grupos sociais bônus e ônus produzidos socialmente, garantindo-lhes posições – *in littoris* (MORAES, 2003). Porém, embora existam essas distinções filosófico-jurídicas, a defesa, aqui, é a de que ambos os conceitos são relevantes e necessários ao debate sobre o assunto, isso a ser refletido na dinâmica da formação sócio-histórica nacional.

Partindo da realidade de vida das pessoas que adquiriram oportunidades de acesso ao ensino superior pelo sistema de cotas, através da Lei 12.711/12 na UFC, destacam-se as falas de alunos/as a fim de pensar como é sentido o seu significado:

Eu li muito sobre isso, sobre cotas, em uns artigos que eu li. Eu vi também muitas pessoas criticando, uma época ai. Eu sou grato, eu não vou te mentir. Eu não sei se com a carga do ensino fundamental e médio que eu tive, que a gente sabe que foi precarizado, se fosse no vestibular tradicional eu não sei se eu teria condições de adentrar. Eu não diria que é inferior, mas ele carece de um certo olhar, de uma certa assistência [ensino público]. É menos competitivo do que outras escolas, particulares. Então, fiquei muito feliz! Me encaixei nas cotas de baixa renda no primeiro Enem [Em Pelotas – RS] e aqui no Ceará, por ser aluno também negro (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA).

Eu sempre tive o desejo de entrar na Universidade. Eu sabia que eu tinha que estudar muito, muito, muito. Dois ou três anos para passar. Como a galera falava, estudei 3 ou 4 anos. Eu já me via assim. Agora com as cotas a gente tá de igual para igual. A gente sabe que o ensino público não é tão bom quanto o privado no Brasil. Quando eu vi as cotas, eu pensei: agora eu posso ter uma oportunidade de entrar, né. Agora assim, eu vou entrar. Mas, eu acho que o ensino público deveria melhorar, mas elas são essenciais pra que a galera pobre, da periferia, de todos os cantos possam entrar na Universidade. Eu acho que as subcotas raciais são uma reparação histórica, com certeza, uma reparação histórica, porque no Brasil, um país muito racista, é essencial. A gente, negro, sente isso. Não é fácil, não é fácil. (GEORGE CARVER, 22a, AGRONOMIA).

A minha visão, né. Se não fosse as cotas eu não estaria aqui. Começa por aí. As cotas não vão suprir as resoluções de todos os problemas da educação no nosso país. É um número pequeno, é uma medida paliativa, digamos. Porque, se for observar, o problema não está na Universidade apenas, está no sistema brasileiro como o todo. Os sujeitos que tão na ampla concorrência são os sujeitos brancos, classe média, muitas vezes ricos. É o que eu aponto pros meus colegas, porque eu tenho muitos amigos que são ricos, que entraram pela ampla: gente, vocês nunca vão saber o que eu passei. Eu comecei a trabalhar ano passado, a primeira vez que eu entrei numa escola particular foi pra trabalhar, num foi pra usufruir serviço nenhum. E a política de cotas cumpre muito bem esse papel de incluir a gente. Não é só um caráter meramente racial, porque a gente sabe que tem gente preta que teve oportunidade de estudar em escola particular e tudo. Mas, também delimita questão social e financeira. Isso eu acho fundamental (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Eu acho que cotas é essencial porque não é um privilégio, na verdade é algo que tá tentando, tentando ainda (porque não consegue), corrigir um erro que tá no mundo há muito tempo, né. Que é toda essa falta de estrutura que existe para os negros, num é? Olha foi muito surreal o ingresso na UFC, assim, até hoje eu para e penso: “olha onde é que eu tou”. Eu não imaginava que ia conseguir, sinceramente, eu não imaginava. E pelas cotas eu consegui. (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Nas quatro falas acima, de Solano Trindade, George Carver, Joel Rufino e Wangari Maathai; é possível avaliar a defesa das cotas como garantidoras do ingresso deles e dela no ensino público superior. Veja que se trata de discursos que partem da análise acerca da educação básica que tiveram e da necessidade da sua melhoria. De fato, as cotas significam uma resolução imediata, que não cessa essa exigência social de maior investimento na qualificação da política de educação básica no Brasil. Sua proposta envolve, inclusive, uma temporalidade de 10 anos, a fim de que outras conquistas aconteçam, período de tempo para ser reavaliada, refletindo seus ganhos.

As ações afirmativas geram a democratização da Universidade, tornando-a acessível a diferentes segmentos sociais e étnico-raciais. Todavia, concorda-se com Magaldi e Machado (2016, p. 285) ao afirmarem que “[...] as cotas não representam um novo ponto de chegada que resolveria as desigualdades sociais e educacionais brasileiras, mas sim a abertura de uma nova avenida de possibilidades”. E é disso que se trata e é isso que expressam estes tais relatos: “se fosse no vestibular tradicional eu não sei se eu teria condições de adentrar”. “Agora com as cotas a gente tá de igual para igual”. “Se não fosse as cotas eu não estaria aqui”. “E pelas cotas eu consegui”.

Nas falas, abaixo, é possível, também, visualizar a importância creditada pelos interlocutores às cotas, como intermediárias ao ingresso na UFC. Além do

mais, teceram-se comentários críticos, como nos discursos de Juliano Moreira e HenriettaLacks, em que aquele chama atenção para uma, ainda, elitização em cursos de maior prestígio, como o da medicina. E ela, para as dificuldades financeiras vivenciadas pelos/as estudantes, que dificultam a permanência e a continuidade do curso na UFC.

Eu sou só aluno de medicina por causa das cotas. Não por defendê-las porque eu me beneficieei com elas, porque antes disso mesmo eu sempre deixei bem claro nos debates que eu participei com amigos que eu sou a favor do sistema de cotas, sim! Mas como paliativo. O curso continua elitista, sim, claro! Mas, também tenho que reconhecer que deu uma mudada no perfil do alunado. Afinal, antes esses alunos não tinham também acesso [alunos das escolas: militar, dos bombeiros e do ensino médio do Instituto Federal, que segundo o interlocutor são os que mais aprovam em medicina na UFC pelas cotas]. Isso também é muito importante, muito vasto. Isso, porque não muda só a trajetória de quem conseguiu entrar, mas a possibilidade de outros se identificar e tornar aquilo possível (JULIANO MOREIRA, 23a, MEDICINA).

Eu acho que minimamente é uma reparação social. Entre todas as desigualdades que no Brasil sempre teve. Desde que a Universidade foi criada no Brasil, não foi criado para pessoas de classe pobre. A primeira faculdade foi a de medicina de Salvador. Eu tive até a oportunidade de conhecer, fiquei maravilhado. Ela foi feita para filhos de portugueses que vinham para estudar. Então, esse é a trajetória da Universidade no Brasil, ela foi feita para ricos. O acesso foi para ricos e hoje eu tenho o entendimento que houve uma democratização no ensino superior, não só pelas cotas, mas cotas foram de grande importância para enegrecer a Universidade, para colocar mais negros e negras, para colocar gente, assim, que não tinha condição. Eu sempre disse que era cotista, desde o primeiro dia de aula, afirmava e tal. E, assim, as cotas para mim foi o motivo de eu estar na Universidade hoje. Acho que se algum dia, algum fruto que eu tiver da academia, do meu trabalho quando eu for fisioterapeuta; acho que tudo eu vou dever as cotas, ao REUNI. Toda a proposta de democratização do ensino fez eu ser o que eu sou hoje. (RAPHAEL ARMATTOE, 21a., FARMÁCIA).

O curso de engenharia é um curso difícil até para você manter. As pessoas acham que é só passar, mas não é isso. Você precisa de várias coisas. Até, livros, essas coisas. É um curso bem burguês, digamos assim. Eu acho que nas engenharias ainda está faltando. Melhorou de certa forma porque fez as pessoas se motivarem: 'talvez eu consiga entrar' pelas cotas. A maioria dos negros são de colégios públicos, que tem o básico do ensino, mas não tem como competir com os colégios, cursinhos particulares (HENRIETTA LACKS, 23a, ENGENHARIA QUÍMICA).

Dados da pesquisa “Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras” (ANDIFES, 2014) demonstram como o perfil do alunado das Universidades Federais brasileiras mudou após a Lei 12.711/12. Em suma, verificou-se uma porcentagem de 53% de estudantes autodeclaradas mulheres, 11,78% graduandos/as com filhos, 33,39%

trabalhadores, isto é, para se manterem financeiramente; e 60,16% egressos de escolas públicas. Ademais, 66,19% estão em famílias com renda média de 1,5 de salário mínimo, em situação de pobreza; e 47,57% são autodeclarados pretos e pardos, tendo triplicado de 2003 a 2014. Veja, em 2003 eram 132 mil, já em 2014 passaram a 354 mil (IBDEM).

Conquanto, mesmo considerando a fala de Juliano Moreira, que também foi ratificada, quando da pesquisa de campo, através do contato com uma pesquisa de mestrado, em execução, na faculdade de direito (de Demitrius Bruno F. Valente)⁶¹; é fato que o perfil do alunado das universidades federais se modificou. A pesquisa quantitativa do referido mestrado, também, aponta para um importante ingresso de alunos dos Colégios Militar, do Corpo de Bombeiros e do Instituto Federal através das cotas no curso de direito (considerado de grande prestígio na UFC). Porém, um dado interessante foi o ingresso relevante de alunos da Escola Estadual de Ensino Médio Aduino Bezerra, embora ela lide com vários predicados de precarização da educação.

A fala de HenriettaLacks, ao assinalar existir dificuldades financeiras para a permanência no curso de engenharia química da UFC, tem relação com a realidade de muitos outros e outras estudantes das universidades federais do Brasil. Cerca de 42% deles, em 2014, destacaram ser essa questão um problema ao desempenho acadêmico (ANDIFES, 2016). Afinal, democratizam-se essas Instituições a parcelas da sociedade em situação familiar de pobreza e, em muitos casos, de extrema pobreza. Nessa perspectiva, necessita-se de ampliação e melhoria das políticas de assistência estudantil, assunto que será tratado no tópico seguinte, sobre as vivências estudantis.

A seguir, PatriciaBath refere-se que a sua defesa das (sub)cotas raciais foi adquirida ao longo de observações sobre a disparidade presente no meio acadêmico, em que, historicamente, pouco se contou com a inserção de grupos étnico-raciais. E, também, traz à tona um debate importante sobre a questão da autoafirmação negra:

⁶¹Esteve-se na qualificação da pesquisa de mestrado do aluno, que realiza estudo quantitativo, com uma amostra de mais de 90% de confiabilidade, junto aos/às estudantes do curso de Direito da UFC. Seu objetivo é realizar um estudo comparativo entre cotistas e não-cotistas. Participou-se, também, de uma oficina ministrada pelo mestrado (em 08/05/2017) na XII Semana do Direito da UFC, onde foi possível registrar e antecipar os dados sobre a origem das escolas dos referidos cotistas no Direito.

Quando eu entrei em medicina, eu entrei pelas cotas. Mas, a minha média dava para entrar na ampla concorrência. Mas, como eu vinha de escola pública e eu queria garantir que eu entrasse no primeiro semestre eu coloquei nas cotas. Antes, bem antes, eu era favorável as cotas sociais, mas era contrária às cotas raciais, porque na minha mente eu acreditava que só a questão do colégio em si, de onde a pessoa estudou, as oportunidades, que ia determinar quem ia conseguir ou não entrar na Universidade. Eu tinha na minha mente aquela falácia: 'ah... branco e negro são iguais, tem a mesma capacidade, sei o que!'. Não que não tenha, mas a gente sabe que por mais que nas escolas particulares tenham pessoas brancas e negras e nas escolas públicas também, com ou sem cotas, você vê que a Universidade, principalmente, o curso de medicina, que é considerado um curso de elite, é predominantemente branco. Inclusive, agora, que tem as cotas raciais, que você sabe que metade das vagas vão para alunos de escolas públicas, e uma parte para pessoas negras. Então, no mínimo 25% desse valor de pessoas negras deveriam estar na Universidade. E nem sempre você vê isso. Tem aquelas pessoas de pele mais clara, que se identifica como negra, mas pessoas como eu, que você olha e diz - é negra, você não vê tanto, como certeza não chegou nessa porcentagem. Assim, então, por mais que a gente não consiga entender quais os mecanismos que leva um negro a não chegar na Universidade, você vê que ele não chegar e que precisa de algo para modificar isso. Então, hoje eu sou totalmente favorável às duas modalidades, tanto as cotas sociais, como as raciais (PATRICIA BATH, 27a., MEDICINA).

Em um país como o Brasil, “da miscigenação, da harmonização entre as raças, da negação da negritude”, lida-se, constantemente, com o questionamento: “mas, quem é o/a negro/a? ”. Diante disso, as (sub)cotas raciais, quanto aos pardos e pretos, passam a ser alvos dessa indagação, muitas vezes com vistas à reatualização do conservadorismo e do biologicismo, como práticas de aferimento da cor, dos traços faciais, do tipo de cabelo, ou seja, da raça como uma categoria fenotípica, como foi tratado pelo racismo científico, emergente no final do século XIX. Como, por exemplo, nas comissões instauradas em Universidade para apurar supostas fraudes relativas à autodeclaração da cor, geral e tendenciosamente baseadas em características físicas.

Logo, deve-se ter cuidado com práticas dessa natureza⁶², comprovadoras e normatizadoras sobre quem são os segmentos étnico-raciais negros e indígenas.

⁶²Já existe uma Orientação Normativa – nº 3, de 1º de agosto de 2016, que “dispõe de aferição de verificação de autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei 12.990, de 9 de junho de 2014 [sistema de cotas para ingresso em concursos públicos]. A instrução Normativa, em seu §1º, do Art. 2º, define a seguinte regra: “As formas e critérios de verificação da veracidade da autodeclaração **deverão considerar, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato**, os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato” (BRASIL, 2016) (grifo nosso). Além disso, essa é uma prática já utilizada por algumas Universidades do Brasil, como a própria UnB quando da na época (2014-2012), implementação das cotas raciais plenas, com a existência de uma comissão de análise da veracidade da autodeclaração, que analisava fotos dos candidatos e que depois passou a ser entrevista, situação geradora de diversas polêmicas. Atualmente, diversas Universidades também contam com comissão de aferição da autodeclaração de cor/etnia, como a

Afinal, a autoafirmação, na concepção a ser defendida, é de dimensão sociológica, relacionada com a compreensão de pertença racial. Guimarães (2005) situa que é muito baixa, inclusive, a porcentagem (5%) dos casos de fraude na identificação da cor, como foi verificado por Instituições que passaram desde 2003 a adotar as cotas raciais. Para melhor tratar o tema no campo sociológico, cita-se Guimarães, a saber:

As raças são, cientificamente, uma construção social [...] Estamos, assim, no campo do cultural, e da cultura simbólica. Podemos dizer que as 'raças' são efeitos de discursos; fazem parte de discursos sobre origem (Wade 1997). As sociedades humanas constroem discursos sobre suas origens e sobre a transmissão da essência entre gerações. Esse é o terreno próprio às identidades sociais e o seu estudo trata desses discursos [...]. (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

Isto posto, a raça envolve pertencimento e reconhecimento das origens e é desse modo que é pensada sob o viés sociológico, como expressão da afirmação de si, do lugar de onde se vem, das relações raciais envolvidas nas trajetórias de vida. Não se deve, na contramão de todas essas dimensões, reduzi-la aos parâmetros de um "tribunal" de verificação biofísica, sob pena de constranger candidatos e exercer racismo institucional, quando, na verdade, a lógica deve ser afirmativa e antirracista.

Por conseguinte, debater-se-á sobre as vivências estudantis, a partir das interlocuções com os/as estudantes desta pesquisa, com ênfase no multiculturalismo e seus rebatimentos sobre a UFC após a adoção do sistema de cotas; nos desafios à permanência na Universidade, no envolvimento de alguns dos investigados com o movimento estudantil e outras formas de resistência no espaço acadêmico, bem como em se tratando do ensino, da pesquisa e da extensão (perspectiva, vivência, desafios).

4.3 OS/AS ALUNOS/AS NEGROS/AS E AS VIVÊNCIAS ESTUDANTIS NA UFC

A UFC com as ações afirmativas, precisamente com o sistema de cotas, pode-se crer, é um campo de disputa, embates e tensionamentos em torno, também, destes dois projetos de nação – o antinegro e o antirracista, que permeiam a estrutura e a superestrutura da realidade brasileira. Afinal, sua dinâmica de

construção sócio-histórica, nas dimensões material e simbólica, se fez em prol das elites, incorporando negros/as, de, no mínimo, três formas: 1) pela subalternização na práxis dos processos que demarcaram seus lugares e papéis sociais na dinâmica sócio-histórica nacional e local; 2) pela sua inserção desigual na estrutura econômica, com forte distanciamento do trabalho intelectual e 3) pela negação da positividade da sua contribuição cultural.

Certamente, isso posto, as ações afirmativas fazem emergir o conflito e o racismo que essas três edificações desenvolveram ao longo do tempo, ao evidenciar a reivindicação do segmento negro por reconhecimento social e político; ao questionar e ao confrontar o racismo epistemológico⁶³ e ao apontar para o reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural. Na dinâmica e no movimento da realidade, esse grupo de população que passa a ingressar na Universidade através das cotas modifica a si e a realidade a sua volta – práxis social, como é possível verificar nas falas abaixo:

Naquela época [do primeiro Enem] eu nem preenchi o formulário como preto, preenchi como pardo, pra tu ver como eu não estava familiarizado com isso, hoje em dia eu já estou. [Essa resistência] talvez só ocorresse porque eu não me enxergava. Eu só passei a me enxergar quando eu vi pessoas que aqui dentro defendiam isso a ferro e fogo. Como eu te disse, me identifiquei com pessoas que tinham histórias bem parecidas com a minha, como o cabelo parecido. E disse: gente essas pessoas são bem parecidas comigo, aí tu não tem vergonha do que elas são. Então, eu passei a me questionar. Por que eu preciso ter vergonha? Quem sou eu, sabe!? E nesse sentido as cotas foram muito boas. O primeiro embate é você assumir lá na declaração, sabe, que você é preto. E nesse sentido, as cotas foram boas, são boas. Elas atingiram sim [o seu objetivo], talvez não em sua totalidade. Elas conseguiram trazer essa galera, para ajudarem a pensar criticamente, verem outros pontos de vista. E estimular a não se conformarem com o que estava posto. Eu, pelo menos, sempre tive esse sentimento, de me achar diferente, deslocado daquilo tudo. Mas, eu não sabia descrever o que era isso. E as cotas foram boas nesse sentido, porque ao entrar na Universidade eu passei a saber o que era esse sentimento da diferença, sentimento de não pertencimento. Não que eu não pertencesse ao meu bairro, na Vila Lobão, em São Luiz, mas sobre o pertencimento daquilo tudo que tava colocado. Por que eu tinha que morar em um bairro onde passa um esgoto todo o dia? Onde tem doença, onde tem rato imenso na rua. E, às vezes, naquela época, eu chorava a noite viu, muito, muito e muito. O mundo não é fácil. As cotas proporcionaram entender isso, alterando a vida de muitos brasileiros (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA).

⁶³O racismo epistemológico é compreendido como, na análise de Grosfoguel (2016), privilégio e monopólio do conhecimento ocidental/eurocêntrico, construído por uma massa de intelectuais brancos, ou seja, “ao mesmo tempo, a geopolítica e a corpo-política do conhecimento, a partir das quais pensam os pensadores, intelectuais acadêmicos brancos”. Ou seja, é, aqui, que em um país de passado escravista, que não construiu lugares de inserção de negros/as na educação formal, principalmente, superior e que subalterniza, em muitas dimensões, os saberes populares, erigiu o racismo epistêmico.

Na Universidade a minha mente abriu. A máscara foi caindo, caindo assim. Os preconceitos, tudo o que eu vivi foi me revelando na minha frente. Nossa, eu passo por isso, vivo isso todos os dias. A política, a Universidade, a forma como vejo a galera se colocar, tudo me proporcionou isso (GEORGE CARVER, 22a, AGRONOMIA).

Eu passei um semestre em Salvador, fazendo uma pesquisa de campo sobre o ser negro. Porque aqui no Ceará, tem muitas pessoas negras, mas ainda tem aquela história de que não existe. Apesar de que hoje as pessoas estão se descobrindo. Muitas pessoas que antes alisavam os cabelos estão hoje em dia a coisa mais maravilhosa do mundo, com os cabelos maravilhosos. O meu, por exemplo, um dia estou de dread, um dia estou de black, um dia estou de trança. E também é uma autoafirmação, usar o turbante. Ainda tem gente que olha de forma atravessada. E eu ter ido à Salvador me trouxe essa experiência também. Como eu queria ter outra experiência, eu fiz um bacharelado interdisciplinar lá, em arte. E me deu um leque assim. Nossa! Eu fiz várias coisas, eu conheci várias pessoas. Foi incrível! E eu quero passar para outras pessoas. Eu sou residente aqui, estou nos trâmites. Tem que se autoafirmar, sim! Tem que dizer eu sou negro, porque não é que a gente está fazendo chororô, se vitimizando, nada disso. Eu converso com outros meus amigos pretos e eles dizem: 'a gente era tão mais ou menos no ensino médio'. Depois que a gente entra na Universidade, a gente mudou tanto, a gente aceitou nosso cabelo, a gente aceitou a nossa cor. Aceitou até a forma de se vestir. Porque são características diferentes; O povo tem a mania de dizer que todo mundo é igual, mas tem as diferenças entre as pessoas. Entre todas as pessoas. A gente tem que deixar a coisa mais preta mesmo! (HENRIETTA LACKS, 23a, ENGENHARIA QUÍMICA).

É evidente que existem reações diversas aos confrontos que permeiam os ambientes universitários, sobretudo quando se é negro/a em um espaço cuja história envolveu forte dominação por outro segmento, não-negro. As reações podem resvalar resistência, desistência, indiferença, adoecimento, entre outros. Nas falas de Solano Trindade e de HenriettaLacks, foi possível verificar a construção de identidades em torno da negritude e da autoafirmação negra. Como destacou Solano Trindade: “E as cotas foram boas nesse sentido, porque ao entrar na Universidade eu passei a saber o que era esse sentimento da diferença, sentimento de não pertencimento”. E que, igualmente, ele, também, formulou/construiu identidade com outros pares - afirmação.

Além disso, não apenas nas falas, mas, ainda, em observação de campo, foi plausível identificar traços importantes dessa identidade e do pertencimento racial:

Eu conheci, hoje, a aluna [HenriettaLacks], mulher negra, porte de modelo, magra, com boa articulação verbal. O seu cabelo, por exemplo, é assumido na sua essência negra. Antes dessa entrevista, já tinha visto suas fotos nas redes sociais, muitas figurando como modelo, cabelos com *dread*, ou, quando não, naturais. Foi percebido ser proposital dar-lhes destaque, possivelmente como expressão de um grito, de uma voz de afirmação da

sua pertença racial. E foi justamente isso que confirmei na entrevista com ela, através de suas falas contra o racismo e da sua afirmação (DIÁRIO DE CAMPO, 27/03/2017).

O aluno [Solano Trindade] é do curso de dança, o conheci e logo percebi uma fala afirmativa, mesmo que permeada de conflitos, muitas vezes de dor, no processo dele se reconhecer negro, assumir o cabelo afro e outras questões. Já o tinha observado nas redes sociais, antes da entrevista, e é perceptível, em seus trabalhos de dança a afirmação negra, como um traço de resistência, de questionamento, pondo em destaque sua afrobrasilidade. É uma dança que interpreto, como sendo sem medo de arriscar, com bastante traço de pertencimento racial (DIÁRIO DE CAMPO, 15/01/2017).

Esses sujeitos são inteiros e trazem consigo aprendizagens, processos de reconhecimento individual e coletivo, subjetividades, experiências concretas, ou seja, formas de ser e de existir social, política, cultural e economicamente. A Universidade consiste em um dos lugares, nessa época de formação acadêmica (dada a sua função e contradições), centrais para esse desenvolvimento, podendo estimular, entre outros, o levantamento de vozes negras pela diversidade e pela justiça social, a reverberarem sobre os campos do conhecimento científico (em todas as áreas) e sobre a sociedade. Não é por acaso que situações de racismo vêm sendo denunciadas e registradas em várias Instituições de Ensino Superior, muitas delas em redes sociais e outras mídias.

Em 2015, uma aluna promoveu uma foto-campanha contra o racismo – “Ah, branco, dá um tempo”, na Faculdade de Juiz de Fora, em Minas Gerais⁶⁴. Em cartazes fotografados nas mãos de estudantes negros/as, eles/as tinham escrito frases, como: “Preto e branco, é assim, cada um na sua via?”; “Quantos professores negros você já teve?”; “Como você penteia o seu cabelo?”; “O racismo existe na UFJF e a gente luta contra ele”. A Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 06 a 27 de março de 2017, em alusão ao dia 21 de março – Dia Nacional da Luta contra a Discriminação Racial, lançou a campanha “21 Dias de Ativismo contra o Racismo”, cuja finalidade foi questionar, gerar e debater esse assunto em Universidades, escolas, creches, etc.⁶⁵

Essas duas campanhas, uma em 2015 e a outras em 2017 tiveram grande repercussão com veiculação em mídias e em jornais. Na UFC, as vivências

⁶⁴ Ver Matéria veiculada no Jornal G1: ANTUNES, Rafael. Estudantes organizam ato contra racismo em universidade de MG. Zona da Mata, Minas Gerais. Tv. Integração (10/05/215). Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2015/05/estudantes-organizam-ato-contra-racismo-em-universidade-de-mg.html>. Acesso em: 14/08/2017.

⁶⁵ Cf.; Matéria veiculada pela Universidade: MENEZES, Tassia. Campanha contra o racismo reuniu pesquisadores e ativistas. (31/03/2017). Disponível: <https://ufrj.br/noticia/2017/03/31/campanha-contra-o-racismo-reuniu-pesquisadores-e-ativistas>. Acesso em: 14/08/2017.

políticas (entendidas, aqui, como capacidade de estabelecer conflito e tensionamento frente a processos de subalternização), como já foram tratadas, se apresentam, também, através de práticas de denúncia/resistência/reivindicação. Isto é, a própria criação do Fórum de Estudantes Negro/as da UFC, os debates promovidos pelos/as estudantes, como o “I Encontro de Negros, Negras e Cotista da UFC” (ocorrido nos dias 12 e 13 de maio de 2017), as repercussões públicas de casos de racismo acontecidos em 2015, etc.

Processos de conflito e resistências são os mais diversos, podendo emergir com maior proporção ou por meio de justaposições locais – cotidianas (individuais e coletivas). Concorda-se com Madeira quando elucida acerca da importância política:

[...] A prática política dos sujeitos tem como sentido romper com a invisibilidade, com as formas estereotipadas e alienantes de uma cultura imposta via processo de apagamento identitário e de fortalecer a negritude que se repõe cotidianamente no capitalismo, como desdobramento de uma sociedade desigual, heterossexista e racista (MADEIRA, 2017, p. 19).

Dois dos entrevistados desta pesquisa, Joel Rufino e Raphael Armattoe são estudantes envolvidos no Diretório Acadêmico dos Estudantes da UFC e compõem o Fórum de Negros e Negras da Instituição. Foi possível verificar em pesquisa de campo a participação dos mesmos em situações de discussão/debate sobre raça e racismo que aconteceram na Universidade, promovidas/organizadas pelo Diretório, DCE/UFC. As falas deles denotaram militância política, com sensibilidade para questão racial:

Eu sempre fui um aluno que tirou nota boa. Às vezes as pessoas pensam: o pessoal do movimento estudantil é tudo vagabundo. E não, gente estuda no movimento estudantil. E eu quero passar muito essa imagem. No movimento estudantil a gente briga, a gente se identifica, a gente tenta lutar pelo o que é nosso. Eu participo da organização de muita coisa, eu vou pros debates. A gente tem discutido muito a questão do racismo e dos negros na UFC. A criação do Fórum de Negros foi em decorrência de termos percebido que a gente tinha que se fortalecer, que criar resistência, que marcar colado na Universidade, sabe! Fazer, mesmo diante de tudo, as coisas acontecerem. Senão, passam por cima da gente, dos nossos direitos. A Universidade ainda é muito elitizada. A gente tem que fazer o movimento (JOEL RUFINO, 19a., HISTÓRIA).

Eu estou no DCE pelo Porangabussu, já fui do CA [Centro Acadêmico de Farmácia]. E hoje eu me reivindico como homem negro, bissexual, gordo. E, enfim, eu sou um pouco de tudo, minhas trajetórias, da minha ancestralidade. Eu acabei entrando para o movimento estudantil, a partir do Congresso da UNE 2015 [União Nacional dos Estudantes]. Eu voltei super empolgado. A UNE mexe com você e tudo. Eu coordeno a executiva do meu curso. Eu fui para esse encontro em Pernambuco e fui participando de

várias outras atividades. Ano passado eu participei da eleição do CA e eu assumi. Em junho e maio de 2016 foi as eleições do DCE e a minha chapa ganhou. A gente briga muito, hoje a questão dos negros na UFC é muito importante, a gente tem ainda muito racismo na Universidade, a gente precisa se unir, precisa trazer os estudantes para entender o que é isso, como resistir, como cobrar mudança, e eu acho que isso se dá no coletivo de estudantes, trazendo isso para o debate e nos impondo. Sabe, a gente tem que botar isso pra fora (RAPHAEL ARMATTOE, 21a., FARMÁCIA).

Para Joel Rufino e Raphael Armattoo, segundo relatos nas entrevistas, as participações políticas e de mais atividades na UFC são importantes para as suas formações acadêmicas. Como foi dito por este, “a gente precisa se unir, precisa trazer os estudantes para entender o que é isso, como resistir, como cobrar mudança, e eu acho que isso se dá no coletivo de estudantes” e finaliza: “a gente tem que botar isso pra fora”. Ou seja, essa realidade, a do racismo, as questões raciais, sentidas pelos/as estudantes devem ser colocadas em pauta, serem visibilizadas. É isso que a fala dele denota: no fundo, uma denúncia, já consolidada na sociologia, de recusa do mito da “democracia racial” e das suas consequências nefastas, como a negação do racismo.

Em se tratando de Joel Rufino, este trancou o curso de história (após a aprovação no Enem para o semestre 2017.2 do curso de direito da UFRJ). Afirmou ter tido um ótimo rendimento no curso da UFC, onde prestava o 3º semestre (ainda o prestava quando da entrevista com a pesquisadora). Igualmente, Raphael Armattoo, já, na época, no 9º semestre de Farmácia, fez a mesma afirmação acerca de si, sobre o seu rendimento estudantil. Essa é uma questão relevante a ser problematizada, tendo em vista a alegativa que se faz contrária às cotas, de que o ingresso de cotistas iria reduzir o rendimento universitário. Parte-se da defesa de que essa questão deve ser ponderada com responsabilidade, não devendo ser tomados os desafios sentidos por eles/as como bandeira racista de uma suposta incapacidade/falta de inteligência.

Quando o público desse debate são pessoas negras e índios/as, tem-se a convicção de que não se trata apenas do conceito indiscriminado de meritocracia. Em uma sociedade como a brasileira, esta pode estar marcada por estereótipos racistas, que atribuem eles/as incapacidade, baixa inteligência, inferioridade ou limitação em relação aos demais grupos sociais (MADEIRA, 2014). Essas questões aparecem na realidade sentida por essa população e, muitas vezes, dificulta pensar as dificuldades que podem estar sendo vivencias por estudantes cotistas negros/as, livre de racismo.

Para pontuarmos este debate, já, antemão, situamos que não foi apontado nas Universidades redução de rendimento ou diminuição da qualidade do ensino, o que é possível verificar em pesquisas realizadas em diversas instituições⁶⁶. No caso da UFC, ela conquistou conceito máximo (5), aferido pelo Ministério da Educação, neste ano – 2017. Passou de 2016, de desempenho 4, para, em 2017, conceito 5, por avaliação que aprecia graduação, pós-graduação, pesquisa, extensão e gestão⁶⁷. Ou seja, a adoção do sistema de cotas, que já vigora na Universidade desde 2013, não interferiu sobre a qualificação das citadas áreas. Logo, parte-se de tal medida para se contrapor a quaisquer argumentos que possam sugerir situação contrária a esse fato.

Porém, é importante entender que a questão desses alunos/as terem vivido ensino médio de baixa qualidade, em muitos casos, pode sugerir maiores desafios ao atendimento das exigências acadêmicas, podendo vir a comprometer a permanência nas Universidades. Não deve haver uma negação dessa problematização, sob pena de não pensar alternativas e propostas necessárias de assistência a esses alunos/as. Três dos nove estudantes entrevistados apresentaram essa problemática em suas falas, com destaque para o fato de dois – HenriettaLacks e George Carver, terem dito estarem indecisos sobre a permanência no Curso. E Wangari Maathai está adoecida.

Eu tive muita dificuldade no curso de engenharia, principalmente na parte de física. Isso fez eu pesar mais, de não querer permanecer no curso. É muito mais pesado do que o que você teve acesso ao ensino médio. Eu não sei se tem professor bom em todas as disciplinas, mas é raro, no ensino médio público, você ter acesso ao conhecimento necessário. Você ter tido um professor que valha a pena. Eu faço crochê desde que eu tinha 10 anos. Eu tenho uma marca agora, sapatilha, várias coisas de crochê. Eu estou querendo engrenar para esse lado. Se eu quero ir além disso. Talvez, eu não consiga ser uma boa engenheira química. Se talvez se eu tivesse tido um professor negro aqui na UFC eu não tivesse me afastado tanto do curso. Talvez se eu tivesse me identificado com alguém, tivesse visto uma figura que tivesse sido um exemplo, nossa! Eu pensaria, talvez: 'tem alguém como eu aqui, então porque eu não posso conseguir?' Porque existe muito de motivação, se você não vê você lá, cadê você, onde você está? (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Na agronomia, eu não conseguia acompanhar o ritmo porque era muito pesado, muito pesado. Eu realmente tive dificuldade. Muito difícil o curso.

⁶⁶ Cf. as seguintes pesquisas: BEZERRA, 2011; CARDOSO, 2008; VELOSO, 2009; QUEIROZ; SANTOS, 2006.

⁶⁷ Cf. matéria sobre pronunciamento do Magnífico Reitor da UFC, Henry de Holanda Campos. Disponível em: <http://ufc.br/noticias/noticias-de-2017/9969-em-coletiva-reitor-anunciara-desempenho-inedito-da-ufc-em-avaliacao-do-mec-e-dois-novos-centros-de-pesquisa>. Acesso em: 15/08/2017.

Mas, a gente vai cursando. É complicado pra mim ainda, eu num consigo assimilar muita coisa. Mas, quando eu não consigo, eu vou atrás. Tem algumas disciplinas que eu fiz e não consegui. Professores muito rígidos, apesar de eu fazer todos os trabalhos. Enfim, não consegui. Mas, foi só uma só, até agora (GEORGE CARVER, 22 a, AGRONOMIA).

É importante situar, inclusive, que essas dificuldades acadêmicas, não são exclusivas de estudantes egressos de escolas públicas, mas há uma mudança na realidade do ensino médio para o ensino superior que pode vir a causar esse tipo de situação, possivelmente gerando desistência. A exigência consiste na Universidade, gestão e docência, estar atenta para a necessidade de criar estratégias institucionais para assistir os discentes em relação ao assunto. Wangari Maathai, assim como os alunos supracitados, aborda essa dificuldade e acrescenta, em decorrência dela e de outras nuances de vida, um somatização física, tendo adquirido síndrome do pânico:

Eu não considero o meu desempenho bom na UFC. Em comparação a outras pessoas, é bom, porque tem gente em situação muito pior. Mas, eu não considero bom. Ainda tem os problemas psicológicos, tipo, eu tenho muita ansiedade. Eu não adquiri na Universidade, antes eu já tinha. Mas, piorou muito, muito mesmo quando eu entrei. E foi na Universidade que eu adquiri síndrome do pânico, então, isso me prejudicou muito. No início do curso, eu lembro que o que me prejudicou muito foi o professor dizendo: “você deve ter visto isso na escola” e eu não tinha visto. Eu não entendia nada do que ele estava falando. Ele até dizia para perguntar, mas como, se eu não estava sabendo de nada? Você vai dizer que não estava entendendo nada. Eles não estão preocupados com isso, porque a maioria dos professores já vem de uma estrutura forte, alguns até entendem, mas entender não é a mesma coisa que passar. Eles são pessoas elitizadas, sabe! Já vieram de uma realidade de vida e de ensino melhor. Porque então, é muito difícil. Então, quando eu comecei os problemas de ansiedade com a síndrome do pânico, eu comecei a ter medo das coisas. Porque no primeiro semestre, quando eu reprovei uma disciplina por falta, foi só essa [alega ter reprovado, também, pela distância de casa para a UFC, pois não tinha ainda vaga na Residência Universitária]. As outras eu passei e eu passei na média. No segundo [semestre] foi até melhor, eu não reprovei, mas eu deixei de fazer uma disciplina, já porque eu tinha medo de sobrecarregar. No terceiro semestre, eu passei em tudo também. Mas, quando começou o quarto, tudo desandou, tudo, tudo desandou. As coisas ficaram piores, os professores eram mais rígidos e os meus problemas de ansiedade aumentaram. Já porque eu levava uma vida louca. Eu virava a noite, várias vezes, estudando e passava mal no outro dia. Deixava de comer para estudar. Deixava de sair para estudar. Parei de fazer esporte para estudar. Aí eu pirei, a ansiedade veio à tona. Como eu comecei a ter crise de ansiedade e começou a síndrome do pânico, eu não consegui me sustentar. No quarto semestre, eu não fiz quase todas as disciplinas, só deixei 2 e ainda reprovei 1. Eu conversei com a PRAE e eles se empenharam em ajustar o meu tempo no Programa [de Residência], mas desde então tá muito difícil. Minha irmã e minha mãe estão pagando um plano, cento e pouco para mim, aí eu estou tendo agora acompanhamento psicológico e psiquiátrico. Antes, era só psicológico, mas com a síndrome

do pânico eu tive que ter psiquiátrico também. Eu lembro que eu já era assim no Ensino Médio, quando eu percebi que tinha alguma coisa de errado. Na época, foi quando eu comecei a pensar muito besteira, eu pensava em me matar. Nossa! Quando eu entrei na Universidade eu pensei em me matar várias e várias vezes. E de quase chegar a fazer. Isso me destruiu. A minha família talvez tenha sido um dos pontos que me prejudicou. Eu sempre fui muito afastada da minha família. Eu nunca conversei com os meus pais das minhas coisas. Eles não sabiam o que acontecia na minha vida, porque eu era muito fechada. Quando eu me mudei [para o Programa de Residência – UFC], foi muito pesado, passei a ter crises. Eu chorava muito, queria voltar, queria abandonar o curso, mas eu ficava me perguntando, voltar [para casa, sem concluir o curso na UFC] para que? Para não fazer nada, não faz sentido (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

No levantamento da “IV Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das IFES (ANDIFES, 2016), referente ao ano de 2014, um significativo número de estudantes afirmou procurar, no momento/fase da formação, atendimento psicológico – do sexo feminino 33,8% e do sexo masculino 26,69%. É óbvio que isso deva envolver questões diversas, todavia, como define Padovani et al.:

A literatura aponta elevadas taxas de prevalência para sintomas de ansiedade e depressão em estudantes universitários, podendo ser, inclusive, superiores às encontradas na população geral (Bayram & Bilgel, 2008; Ibrahim, Kelly, Adams, & Glazebrook, 2013; Santander, Romero, *Hitschfeld*, & *Zamora*, 2011). Nessa perspectiva, estudos nacionais e internacionais, empregando diferentes instrumentos voltados à investigação da saúde mental, têm apontado a vulnerabilidade da população universitária, especialmente a feminina, a emergência de sinais e sintomas psicopatológicos [...]. (PADOVANI *et al.*, 2014, p. 03).

Além disso, para a população negra ainda existe a cobrança em relação ao discurso da incapacidade, da baixa inteligência, da propensão a atividades materiais e não intelectuais reproduzidos pelo discurso racista, desde a escravização, presente na formação sócio-histórica brasileira. Com a finalidade de tornar esse assunto mais elucidativo, rerepresenta-se outra fala da citada estudante, Wangari Maathai, que já foi refletida em momento anterior desta dissertação. De qualquer forma, ela segue:

Os problemas emocionais vieram tudo de uma vez porque era sempre aquela necessidade, acho que até por ser negra também, porque na escola eu também tinha que mostrar que eu era boa, tipo em todo o canto. No ensino médio, não tinha como pagar porque era muito caro, eu fui pra [escola] pública, pro Liceu em Maracanaú e era sempre uma necessidade de mostrar que eu sou boa, que eu posso fazer o que eu quero e que eu posso fazer o que eu quiser. Então, era só estudar, estudar que só uma

louca. Era só estudar, estudar, estudar (WANGARI MAATHAI, 21a, BIOLOGIA).

Ou seja, aos negros e negras, existe uma dupla ofensiva quando se trata de cotas, uma de viés meritocrático (liberal) e outra de viés racista, que está presente na subjetividade da população, partindo de como negros/as foram incorporados aos projetos de nação brasileira, reeditando-se ao longo dos tempos. A reação a tudo isso, como dito, pode ser de múltiplas dimensões, de resistência, mais, até, de desistência, de adoecimento, entre outros. É interessante situar que a aluna, Wangari Maathai, expôs ser bastante envolvida com a pesquisa e a extensão universitária. Coordena, como discente, uma das residências universitárias, UFC e participa de outros projetos.

Entrei no laboratório e comecei a trabalhar com inseto. Eu então comecei a trabalhar com biologia marinha, a trabalhar com tartarugas. Nisso tinha que trabalhar com comunidades aqui de Fortaleza, Sabiaguaba e Serviluz. E trabalhava no laboratório da UFC também. Trabalhei com botânica, com invertebrados, com mil coisas. Eu entrei em vários laboratórios, me dou sempre muito bem com os professores dos projetos (WANGARI MAATHAI, 20a, BIOLOGIA).

Outros alunos entrevistados, além dela, relataram expressivo envolvimento com pesquisa e extensão. Todos creditaram relevância a essas práticas na formação. Entre as dificuldades mencionadas para o envolvimento em atividades dessa natureza apontaram a questão financeira, pois nem sempre dispõem de bolsa de incentivo, as poucas vagas existentes na Universidade e a sobrecarga acadêmica das disciplinas.

Outra demanda que cresce com a mudança do alunado das Universidades, com a adoção de subcotas sociais e raciais, é direcionada à assistência estudantil. Ou seja, muitos estudantes estão em situação de pobreza ou extrema pobreza, devendo ser público de ações de promoção de inclusão social necessária à permanência na academia. O Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) é regido pelo Decreto nº 7.234, de 19/07/2014, e abrange apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, de baixa renda, matriculados em cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. Os pesquisados sinalizam sobre ela na UFC:

A assistência estudantil da UFC! Eu ainda não estive na Bahia, mas meu ex[namorado] teve e disse que lá é muito bom. A nossa residência [universitária] é referência nacional, inclusive. É uma das melhores em termos de assistência estudantil do Brasil. Eu já tive na residência do Mato Grosso e do Rio Grande do Sul e não é muito bom, nesses lugares que estou te falando. A UFC está há anos luz, de muitas assistências [estudantis], muitas. Ah! Tipo, de 0 a 10, dou nota 8. (SOLANO TRINDADE, 22a, DANÇA)

A assistência estudantil da UFC é muito boa, eu considero boa. Você tem residência, você tem auxílio moradia, você tem café da manhã, você tem auxílio residente, você tem inúmeros auxílios que podem lhe ajudar a ter uma boa formação. (GEORGE CARVER, 22 a, AGRONOMIA).

Gente, ela ajudou demais. Eu amei a PRAE [Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE – UFC], viva PRAE, uma das coisas que eu mais sinto falta é o RU aberto no final de semana. O dinheiro ajuda, mas as vezes faz falta. No final de semana, por exemplo, no sábado o que eu comi? Comi pão com mortadela e café, somente. Ontem eu comi, tinha 3 reais que eu pedi no ônibus, graças a Deus. A bolsa fica sendo muito insuficiente, tem muitos gastos, é horrível. E ontem eu comi 3 pães com manteiga e água, laranja que eu sempre pego no RU. Hoje quando fui no RU: meu Deus, café da manhã! Graças a Deus, dois pães, duas frutas, suco, café, mingau. Meu Deus, que delícia! Até tirei uma foto aqui e postei no instagram: Deus abençoe o restaurante universitário vinculado à PRAE, porque se não fosse isso, gente, eu estaria morrendo de fome. Já tem o almoço que eu não pago nada, vou jantar e eu não pago nada. Já tem o auxílio moradia (para uma quarta refeição), a bolsa do PIBID, estou na residência [universitária]. Eu ganho em torno de 600 reais por mês. Só que dinheiro vai, direito vem e dinheiro não dá pra nada! E como eu tive problemas com o banco, quando eu tava antes da residência. Eu fiz muitas dívidas por causa do aluguel, com esse negócio de contrato. Eu fiz empréstimo que eu passei 2016 todo pagando. Mas, meu Deus: Deus abençoe a PRAE, as assistentes sociais têm um olhar muito humanístico. Eu chego nelas, eu abraço elas. Já teve momento que eu chorei, porque, gente, se não fosse a Assistência Estudantil, eu não estaria aqui (JOEL RUFINO, 19a, HISTÓRIA).

Os alunos citados referem-se aos benefícios aos quais possuem acesso. Na UFC, o PNAES se materializa através de um Programa de Assistência Estudantil, composto pelos seguintes direitos: Residência Universitária (moradia), gratuidade ao Restaurante Universitário, atendimento médico-odontológico e psicopedagógico, além de destinação de vagas em creche, ajuda de custo (complemento financeiro para as refeições), bolsas de Iniciação Acadêmica e de Incentivo ao Desporto (no contexto do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas também presente no contexto da permanência – como incentivo financeiro). E ainda, para os que não tiverem o acesso à Residência Universitária, existe o auxílio moradia, que pode ser acumulado com outras bolsas.

Todavia, esse plano é perpassado por contradições, sentidas no cotidiano dos alunos que necessitam dessa assistência. O PNAES se consolidou, em termos

de ampliação e estabilização, nos governos neodesenvolvimentistas, em resposta as reivindicações políticas do movimento estudantil, dos debates institucionais erigidos pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis; e pelas mudanças empreendidas pelo projeto de Reestruturação das Universidade Federais (REUNI) (COSTA, 2017). Acrescenta-se, também, terem sido as ações afirmativas – sistema de cotas nas federais, incentivadoras do desenvolvimento geral desse Plano. Ainda que sejam reconhecidos os seus avanços, Costa destaca as suas contradições:

É válido ressaltar que a organização da assistência estudantil ocorre no interior do movimento de reforma da educação e, portanto, está subjugada ao interesse das elites e aos ideais neoliberais. Dessa forma, as ações inerentes à assistência estudantil não fogem ao aspecto residual e focalizado, cuja abrangência é limitada, não proporcionando o acesso universal aos estudantes. Além disso, tais ações exigem o cumprimento de condicionalidades e exigência de renda para o acesso dos estudantes, fato que, pode-se dizer, decorre do baixo orçamento dispensado para a realização daquelas ações [...] (COSTA, 2017, p. 124).

Portanto, tais questões inferem sobre a realidade de vida desses alunos/as, devendo ser objeto de reflexão, requerendo uma discussão conjunta entre acesso e permanência, caso se queira avançar na efetivação concreta das ações afirmativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de complexificação da vida, homens e mulheres, de modo sócio-histórico, construíram múltiplas formas de identidade abalizadas por diferenças biológicas, de classe, políticas e culturais. A formação dessa diversidade sociocultural, ainda que positiva, foi sendo ressignificada por dinâmicas de opressão e dominação, sendo negativada e transformada em modo apropriado de produção de desigualdades sociais e raciais, relações de alienação humanas. No capitalismo, as políticas sociais, entre elas as afirmativas, são reivindicadas como respostas às expressões da questão social, mediante os limites de sua regulada manutenção. Conquanto, levantou-se, inicialmente, a seguinte problematização: qual é o real significado dessa cidadania?

A crítica explorada, neste trabalho, sobre as políticas de ações afirmativas, mais amplamente acerca da reivindicação por cidadania, não é desconhecadora dos seus ganhos. São, de fato, reconhecidos os seus benefícios em prol da melhoria das condições de vida da classe trabalhadora. Ratifica-se, assim, serem necessárias e importantes, todavia dentro dos limites do capital. O que aqui se defendeu foi que a luta deve sempre se fortalecer, agregando outra de maior proporção, que é a defesa pela emancipação humana, só possível com a destituição da estrutura econômica de exploração do trabalho pelo capital e, do mesmo modo, pela eliminação de toda e qualquer prática social de discriminação, desigualdade racial, preconceito e racismo.

Entendendo que tais questões se dão no plano individual e coletivo. Os/As jovens negros/as, como verificado, também, na trajetória dos/das interlocutores/as da pesquisa, vivem as marcas do racismo e das múltiplas expressões da questão social. Na história, eles resistiram e resistem ainda que vítimas das desigualdades raciais, hoje, já em termos de avanço, reconhecidas pelo Estado, questionadas pelo exercício político dos movimentos sociais, sobretudo pelo Movimento Negro, pelo Movimento de Mulheres Negras, pela juventude negra organizada, por cientistas políticos etc., tal conflito vem gerando a conquista de políticas sociais públicas universais e afirmativas.

Foi possível verificar que ao longo da formação social e histórica do Brasil a população negra sofreu as consequências do cerceamento da educação formal, em que a distância entre negros e não-negros nessa área promoveu, entre outros, fortes desigualdades raciais e de mobilidade social. A transição ao capitalismo e a libertação desse segmento da escravização não representou a liberdade plena, nem sequer a sua igualdade concreta. Na verdade, o que ocorreu foi a conquista da cidadania dentro dos limites do capital, da esfera jurídico-política, em um contexto de reprodução do racismo estrutural e superestrutural, que repercutem nas esferas material e simbólica.

As falas dos interlocutores da pesquisa, jovens estudantes negros/as da UFC, sobre as histórias de vida dos familiares expressam essa dupla dimensão. Têm-se pessoas que vivem, de fato, a distribuição desigual do trabalho e de seus produtos no capitalismo. Nenhum cursou o ensino superior, geralmente em subempregos e em trabalhos de baixa remuneração. Os estudantes, em sua maioria, alegam terem sido os primeiros da família a ingressarem no Ensino

Superior, vislumbrando, inclusive, a melhoria das condições sociais e econômicas do grupo familiar. Esse é um retrato de dados e estatísticas presentes na realidade de negros e negras no Brasil, algo que se fez presente no decorrer da história, distanciando-os do segmento dos não-negros.

As histórias resgatadas através das falas desses jovens pautaram dinâmicas familiares alteradas pela pobreza, vulnerabilidade, precarização do trabalho e, em uns casos, drogadição. Algumas mulheres da unidade familiar desses alunos/as buscaram a estratégia de realizar atividade produtiva dentro do espaço privado, como forma de garantir a reprodução da família pela via do cuidado, do servir, da atividade doméstica – como costurar em casa, fazer comida para vender etc. Na socialização desses familiares, o estímulo foi o trabalho como fonte imediata de renda, sem que houvesse, geralmente, capacitação formal e pautada pela exigência imediata da sobrevivência.

Isso tudo, em comunhão com uma sociedade capitalista em que negros e negras foram relegados aos piores empregos ou ao desemprego e que vivenciaram exíguas oportunidades de melhoria da qualidade de vida, como foi possível analisar em censos e indicadores sociais. Afinal, é essa população que é vítima de alto índice de violência, violência doméstica, em se tratando das mulheres negras; extermínio da juventude, encarceramento e outras formas de viver a desigualdade racial. E, também, é com vista a reverter esse passado e presente de iniquidades que as políticas de ações afirmativas são reivindicadas, no enfrentamento, também, disso na educação.

Além de tudo, em uma lógica imaterial, resvala sobre o imaginário social a inferiorização simbólica dessa população, da sua intelectualidade, das crenças, da cultura, da estética, em meio a um discurso de harmonização racial, miscigenação e branqueamento, isto é, de recusa da negritude e negação das desigualdades raciais. Em meio a essas construções, cultural e ideológicas, no campo da superestrutura, foi possível verificar, no diálogo com os/as interlocutores/as deste estudo, os seus efeitos perversos, como a recusa da cor, dos cabelos, da imagem e outras características de afirmação da negritude e da pertença racial. Porém, a inserção na Universidade é vista como um divisor nesse processo de compreensão crítica sobre si e sobre o tema.

Para a mudança acerca do lugar de si, jovens negros/as e de periferia, em relação ao racismo que se desenvolve nas relações raciais na UFC, muitos

alegam a convivência com pares, o reconhecimento entre si, a construção do conhecimento, o envolvimento político (no Diretório Acadêmico dos Estudantes), entre outros. O fato é que existem espaços de resistência produzidos na contramão do projeto, presente na sociabilidade brasileira, antinegro. As ações afirmativas, através do sistema de cotas, permitiram a emergência da diversidade racial nesses lugares, provocando tensões até então amortizadas, quase que inviabilizadas, dando-lhes conotação antirracistas. Esses dois projetos, nos processos micro e macrossocial, estão em disputa/embate.

Na UFC, o modo como são tecidos os liames sociais, o racismo presente na sua estrutura e superestrutura, envolvem esses dois projetos, em que ora se nega e se recusa a sua existência e a sua capacidade de oprimir negros/as. E em que ora gera-se resistência e defesa antirracista, como a criação do Fórum de Negros/as da UFC, a repercussão dos casos de racismo na Instituição, a articulação da vítima com órgãos e movimentos sociais externos na reivindicação por mudanças e por canais de denúncia na Unidade, entre outros. Assim, como em outros espaços da sociabilidade, não é fácil essa práxis social, pois é marcado por disputas em confronto com o projeto antinegro. Dessa forma, a resistência é uma forma/modo de reagir ao racismo na UFC.

Outras respostas, todavia, se fazem presentes, como o adoecimento, caso de uma das alunas do estudo – Wangari Maathai, que, entre outros, atribuiu isso ao nível de exigência ou sentimento de cobrança em relação ao seu desempenho como estudante, ao racismo vivenciado e a outras questões, familiares. É evidente que essa somatização física, com a emergência da sua síndrome do pânico, é multicausal, mas, como destacou, foi agravada pelo racismo e pela dinâmica universitária. Do mesmo modo que pode apresentar adoecimento, as respostas ao projeto antinegro, e ao seu viés racista, pode se desenvolver através da recusa em reconhecer o problema.

Nessa lógica, a recusa em tencionar e enfrentar o racismo e suas práticas fortalece o projeto de manutenção da ordem e de valorização dos privilégios sociais. A gestão da Universidade necessita rever esse paradigma, necessitando investir no diálogo com os/as estudantes, fazendo funcionar, de fato, a sua Comissão de Direitos Humanos, na apuração das denúncias de racismo e na construção de sensibilização e conhecimento sobre o assunto da positividade das diferenças sociais (raça, etnia, gênero, religião, orientação sexual, entre outros). O que se

observa, porém, é que muito ainda se tem a avançar e que a UFC ainda está muito distante de alcançar essa prática, requerendo cada vez mais fortalecimento das lutas e das resistências negras.

No âmbito dos processos macrosociais, há a urgência em cada vez mais pautar esse debate, de enfrentamento do racismo, que conquistou maior espaço nos governos neodesenvolvimentistas de Lula da Silva e Dilma Rousseff. Afinal, foi nesses mandatos que se avançou efetivamente na conquista de ações afirmativas, no diálogo com os movimentos sociais, sobretudo, com o movimento de negros/as – amplo, de mulheres, de jovens, etc. Como marco importante, cita-se a Lei 12.711/12, com a obrigatoriedade do ingresso de estudantes de escolas públicas, negros/as e pobres nas Instituições Federais de Ensino. Ademais, lembra-se as iniciativas estaduais, que vem fazendo a discussão e adotando, através de regulamentação própria, tal cotas.

Antes de tudo, deve-se criar e fortalecer as resistências e as reivindicações em oposição ao atual governo brasileiro, em usurpação do cargo, de Michel Temer, em que se observa a máxima lógica neoliberal de redução dos gastos sociais, através de contrarreformas no âmbito das políticas sociais públicas. As perdas para a classe trabalhadora, de forma geral, e as perdas para a sua massa mais pauperizada, a população negra, é de dimensão incalculável, incidindo sobre trabalho e renda; sobre a seguridade social, sobre a educação, sobre as ações afirmativas etc. Cada vez mais se deve defender a luta por emancipação política, mas, principalmente, por emancipação humana, reconhecendo as reais limitações do Estado político de direito.

REFERÊNCIAS

ADERALDO, Mozart Soriano. História Literária do Ceará (Dos “Oiteiros” ao Grupo Clã). **Revista do Instituto do Ceará – Tomo Especial 1987, 1º Centenário do Instituto do Ceará**. Fortaleza, 1987.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL. **IV pesquisa do perfil do socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/Perfil2016.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

ANTUNES, R; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ANTUNES, Ricardo; DRUCK, Graça. A Terceirização com Regra? **Rev. TST**, Brasília, v. 79, n. 4, out./dez. 2013. Disponível em: <<https://aplicacao.tst.jus.br>>. Acesso em: 01 maio 2016.

ARAÚJO, L. B. C. A questão do método em Marx e Lukács: o desafio da reprodução ideal de um processo real. In.: MENEZES, A. M. D; FIGUEREDO, F. F. **Trabalho, Educação e Sociabilidade: uma crítica à ordem do capital**. Fortaleza: UFC, 2003.

ARAUJO, R. M. L.. O Marxismo e a Pesquisa Qualitativa como Referências para Investigação sobre Educação Profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Org.). **A Pesquisa em Trabalho, Educação e Políticas Educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 156-186.

BARCELOS, Gilsa Helena; SALAZAR, Sílvia Neves. Capitalismo e (re)produção de opressões. **Revista Argumentum**, Vitória, v.9, n.1. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15581/10926>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

BARROCO, Maria Lucia Silva. Ética: Fundamentos sócio-históricos. **Biblioteca básica do Serviço Social**, São Paulo, v. 4, n. 2, 2010.

BASTOS, Maria Helena Camara. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparços do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556/18747>> Acesso: 20 abr. 2016.

BEHRING, Elaine R. **O Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2002.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETT, Ivanete. Política Social: Fundamentos e História. **Biblioteca Básica de Serviço Social**, São Paulo, v. 2, n. 2, 2008.

BEZERRA, T. O. C. A política de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **Sustainable Bussines Internacional Jornal**, [S.l.], v. 5, n. 9, ago. 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As cotas na universidade pública brasileira: será esse o Caminho?** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em:

<http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/8355/Indice_vulnerabilidade_WEB_Escuro.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Presidência da República. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:

<www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. **Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de educação de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 2012. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 10 jan. 2016.

_____. Ministério da Justiça. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias**. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/noticias/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2016.

_____. **Orientação Normativa – Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão**. Nº 3, de 1º de agosto de 2016, que “dispõe de aferição de verificação de autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei 12.990, de 9 de junho de 2014 Disponível em:

<http://www.lex.com.br/legis_27175840_ORIENTACAO_NORMATIVA_N_3_DE_1_DE_AGOSTO_DE_2016.aspx>. Acesso em: 14 maio 2017.

_____. Presidência da República. **Lei n. 12.990, de 09 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. Disponível

em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2014/Lei/L12990.htm>. Acesso: 10 jan. 2017.

_____. Presidência da República. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, mar. 2015. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência e desigualdade racial 2014**. Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/8355/Indice_vulnerabilidade_WEB_Escuro.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BUTTIGIEG, Joseph A. Subalterno/subalternos In: LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (orgs). In: **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. p.746-749.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. **Revista Brasileira de Ciências Políticas**, Brasília, v. 5, n. 11, ago. 2013.

CARDOSO, Claudete Batista. **Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão**. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, v. 17, n. 49, p.117-133. 2003, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008>. Acesso em: 25 fev. 2016.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horiz. antropol.**, v.11, n.23, p.237-246, 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100018&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 16 maio 2017.

CARVALHO, José Murilo de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2005b.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Negro no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2012.

COSPITO, Giuseppe. Estrutura. In: LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (Orgs.). In: **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017. p.271-272.

COSTA, Renata Maria Paiva da. **O Serviço Social no contexto da educação: reflexões acerca dos desafios do trabalho do assistente social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)**. 2017. 187f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.uece.br/mass/dmdocuments/renata_dissertacao_finalizada.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique et al. **Os Negros e a Escola Brasileira**. Atlende, Florianópolis, v. 5, n. 2, 1999.

DURHAM, Eunice. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo: USP, 2003.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Leandro Konder. 9. ed. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 1984.

ENGELS, Friedrich. Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. São Paulo: Ômega, s.d.

FELIPE, Delton Aparecido. TERUYA, T. K. O negro no pensamento educacional brasileiro durante a primeira república (1989-1930). **Revista do Grupo de Pesquisa HISTDRB – História, Sociedade e Educação no Brasil**, Campinas, SP, n. 27, set. 2007. Disponível em: <http://www.nt5.net.br/publicacoes/Artigo%20Delton_Teresa_Histedbr_2007.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação Afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. In: **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n.2, p. 399-414, jul./dez, 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1965.

FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, [S.l.], v. 5, n. 13 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/138>>. Acesso: 14 jun. 2017.

FONTANELLA, Bruno José Barcellos; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v24n1/02.pdf>>. Acesso em: 25/06/2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Caterinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, [S.l.], n.116, p.21-39, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2017.

FREYRE, G. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1933.

FREYRE, G. **Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Nacional, 1936.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São. Paulo: Cortez, 1995.

FUNES, Eurípedes. Negros no Ceará: In: SOUZA, Simone de; GONÇALVES, Adelaide (Org.). **Uma nova História do Ceará**. 4. ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2007.

GARCIA, R. C. Identidade **Fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005. Brasília: INEP, 2007.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINAR DA AÇÃO AFIRMATIVA. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais**. dez. 2016. Disponível em: <gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2016/12/Lev2016.pdf> Acesso em: 25 jun. 2017.

_____. **O impacto da Lei 12.711 sobre as universidades federais**. UERJ, set. 2013a. Disponível:<http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf>. Acesso: 25 ago. 2014.

_____. **Políticas de ações afirmativas nas universidades estaduais**. UERJ, set. 2013b. Disponível:<[http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3\(1\).pdf](http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_3(1).pdf)>. Acesso: 25 ago. 2014.

GIACOMINI, S. M. Estereótipos e preconceito racial no Brasil. In: PAIVA, A. R. (Org.). **Notícias e reflexões sobre discriminação racial**. Rio de Janeiro, PUC-Rio, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais: uma breve discussão. In: _____. **Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143283por.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Entre o medo de fraudes e o fantasma das raças. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 215-217, jan./jun. 2005.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: 34 GUIMARÃES, 1999.

_____. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 118, p. 247-268, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2017.

_____. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

_____. Como trabalhar “raça” em sociologia. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.

_____. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo, Cortez, 2012.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil** 2. ed. Belo Horizonte: Ucam, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 57-65, 2002. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v18s0/13793.pdf>>. Acesso: 14 set. 2015.

HOFBAUER, ANDREAS. **História do branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: UNESP, 2006.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

IAMAMOTO, M. V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

IANNI, O. **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1972.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Atlas do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>> Acesso: 20 ago. 2014.

IESUE, Geziela. **Ações afirmativas, eficiência e justiça**: análise da legitimidade a partir do desenvolvimento como liberdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Perfil socioeconômico dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras**. ANDIFES, jul. 2011. Disponível: <<http://www.andifes.org.br>> . Acesso em: 15 ago. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Mulheres e trabalho**: breve análise do período 2004-2014. Nota Técnica Nº 24. Brasília, mar. 2016. Disponível em: <http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/160309_nt_24_mulher_trabalho_marco_2016.pdf>. Acesso: 15 ago. 2015.

_____. **Programa Bolsa Família. Uma década de inclusão e cidadania: sumário executivo**. Brasília: IPEA, 2014c. Disponível em: <https://www.wpp.org.br/sites/default/files/sumario_programa_bolsa_familia_decada_inclusao_social_cidadania_pe.pdf>. Acesso: 28 abr. 2017.

_____. **Retratos das desigualdades**. Brasília: Ipea. 2014b [online]. Indicadores. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/160706_lista_completa_tabelas_retrato_desigualdades_genero_raca_atualizada_2014.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2015.

_____. Duas décadas de desigualdade e pobreza no Brasil medidas pela PNAD/IBGE. **Comunicados IPEA**, Brasília, n. 159. out. 2013. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/131001_comunicado159.pdf>. Acesso: 12 ago. 2015.

_____. **Mercado de trabalho**: conjuntura e análise. Brasília: IPEA, 2014a. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercado_detrabalho>. Acesso em: 20 maio 2017.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

LESSA, Sérgio. **Para compreender a ontologia de Lukács**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

LIGUORI, Guido. Ideologia. In: LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (orgs). In: **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a. p.398-402.

_____. Estado. In: LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (Orgs.). In: **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017a. p.261-264.

LIMA, Kátia. Expansão da educação superior brasileira na primeira década do novo século. In: PEREIRA, Larissa Dhamer; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de (Orgs.). **Serviço Social e educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. (Coletânea Nova de Serviço Social).

LIMA, Telma Cristiane Sasso de e MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, v. 10, n. 2, p.37-45. 2007.

LUCKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUZ, Itacir Marques da. Alfabetização e escolarização de trabalhadores negros no Recife oitocentista: perfis e possibilidades. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, SP, v. 13, n.1, p. 69-93, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/viewFile/350/348>>. Acesso: 05 abr. 2017.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação pública**. São Paulo: Nacional, 1959.

MACÁRIO, Eptácio. **Trabalho, reprodução social e educação**. 2005. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2005.

MACÁRIO, Eptácio; RODRIGUES JUNIOR, Natan; SILVA, Reginaldo de Aguiar. Trabalho e Questão social no Brasil Contemporâneo: para uma crítica ao neodesenvolvimentismo. In: MACÁRIO, E.; VALE, E. S.; RODRIGUES JUNIOR, N. (Orgs.). **Neodesenvolvimentismo, trabalho e questão social**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2016.

MACÁRIO, Eptácio; VALE, Erlenias Sobral do; ALVES, Danielle Coelho. Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada. **Revista ANDES**, Brasília, v. 15, n. 52, jul. 2013.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Questão racial e opressão: desigualdades raciais e as resistências plurais na sociedade capitalista. **Revista Argumentum**, Vitória, v.9, n.1. jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/15440>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

MADEIRA, Maria Zelma de Araújo. Desigualdades raciais como expressão da questão social no Ceará. In: CUNHA, A.; SILVEIRA, I. M. M. (Orgs.). **Expressão da Questão no Ceará**. Fortaleza: Eduece, 2014.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. São Paulo: Didática, 1990.

MARTINS, J.S. O poder do atraso. **Ensaio de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARTINS, Paulo Henrique de Souza. Abolição e Pós-Abolição no Ceará: sobre silêncios e memórias de uma história laureada (1881-1934). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011.

MARX, Karl. **A Miséria da Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Global, 1989.

_____. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Manuscritos econômicos de 1857-1858**: São Paulo: Boitempos, 2011.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2006.

_____. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (Ad Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1987. Disponível em: <<http://www.giovannialves.org/ideologiaalema.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. São Paulo: In: **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v.3, n.117, p.197-217, 2002.

MORAES, G. P. Ações Afirmativas no Direito Constitucional Comparado. **Revista da EMERJ**, [S.l.], v. 6, n. 23, 2003. Disponível em: http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista23/revista23_298.pdf. Acesso em: 10 set. 2015.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política*. **Dossiê Relações Raciais e Diversidade Cultural**, [S.l.], v. 4, n.1, jul. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/criticasociedade/article/view/26989>>. Acesso em: 14 set. 2015.

NASCIMENTO, A. P. Qual a condição social dos negros no Brasil depois do fim da escravidão? O pós-abolição no ensino de História. In: SALGUEIRO, M. A. **A República e a questão do negro no Brasil**. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. p. 11-26.

NASCIMENTO, Antônio Joamir Brito do. **Cotas na Universidade Federal do Ceará: para quem?** 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3319>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

- NASCIMENTO, Elisa Larkin et al. *Negros, Território e Educação*. Atlende, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2000.
- NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e Serviço Social**. Cortez: São Paulo 1992.
- NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. **Temporalis**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 41-49, 2001.
- NETTO, José Paulo. O método em Marx. In: _____. **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências profissionais**. Brasília: CFESS, 2009.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, M.F.R. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.
- NOLASCO, Sócrates. **A desconstrução do masculino**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.
- OLIVEIRA, Dennis de. Dilemas da luta contra o racismo no Brasil. In: _____. **Dossiê: Marxismo e Questão Racial**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de . O Trabalho do Antropólogo: Olhar, Ouvir, Escrever. **Revista de Antropologia**, [S.l.], v. 39, n. 1 p. 13-37. 1996. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/MINI%20CURSO%20RAFAEL%20ESTRADA/TrabalhodoAntropologo.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.
- OLIVEIRA, Thiago Chagas. **Capitalismo, estado e educação em Antonio Gramsci**. Crato, CE: RDS, 2014.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Progresso das mulheres no mundo: relatório anual 2015-2016**. 2016. Brasil: ONU mulheres, 2016. Disponível em: <<http://www.onumulheres.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2015.
- PADOVANI, Ricardo da Costa et al. Vulnerabilidade e bem-estar psicológicos do estudante universitário. **Revista de Terapias Cognitivas**, [S.l.], v. 10, n. 1, p 2-10. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v10n1/v10n1a02.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.
- POCHMANN, M. **A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação atual do jovem no mercado de trabalho brasileiro**. São Paulo: Publisher, Brasil, 2000.
- PONTES, Reinaldo N. Mediação: categoria fundamental para o trabalho do assistente social. In: _____. **Capacitação em Serviço Social e política social, Módulo 4: O trabalho do assistente social e as políticas sociais**. Brasília: UnB/CEAD, 2000.
- PRADO, JR. C. **A revolução brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1966.
- QUEIROZ, Delcele Mascarenhas.; SANTOS, Jocélio T. Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n. 96, 2006.

RIBEIRO, Maria Cristiane. A Escolarização Da População Negra E A História Da Educação De Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, GO, v.14, n.1, p. 49-63, jan/jun. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/45051-189168-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSAVALLON, Pierre. **La nueva cuestión social**: Repensar el Estado providencia. Buenos Aires, Argentina: Manantial, 1995.

SANTOS, J. R. **O que é racismo?** São Paulo: Brasiliense, 2000.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/inep_artigo_2012_JTSantos.pdf>. Acesso em: 14 set. 2015.

SANTOS, Josiane Soares. **Questão Social**: particularidades no Brasil. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção biblioteca básica de serviço social. v.6).

SANTOS, Renato Emerson. **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Sales Augusto dos. Movimentos negros, educação e ações afirmativas. In: **Soc. Estado**, [S.l.], v.23, n.1, p.187-188. 2008, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v23n1/a10v23n1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça; a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHELBAUER, Analete Regina. Idéias que não se realizam. O debate sobre a educação do povo no brasil de 1870 a 1914: um estudo com fontes primárias. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, PRÁTICAS EDUCATIVAS, CULTURAS ESCOLARES E PROFISSÃO DOCENTE, 2., 1998, São Paulo, **Anais...** São Paulo: Faculdade de Educação, 1998. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab008.rtf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

SEGATO, R.L. “Cotas: por que reagimos?”. **Revista USP**, São Paulo, n 68, 2006, p. 76-87. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/revusp/n68/08.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2014.

SEIFFERT, O. B.; HAGE, S. M. Políticas de ações afirmativas para a educação superior no Brasil: da intenção à realidade. In: BITTAR, M. et al. (Orgs.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: Inep, 2008. p.137-162.

SEVERINO, J.A. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 73-89, 2008.

SILVA BENTO, M. A. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: CARONE, I; SILVA BENTO, M. A. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58

SILVA, J. Gomes da. **O acesso à educação pública superior como expressão da igualdade substantiva constitucional: cabimento de ações afirmativas de cotas nas Universidades Públicas Brasileiras**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. Disponível em: <http://www.ppgdireito.ufc.br/public_html/index.php/dissertacoes-e-teses/299-dissertacoes-defendidas>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SOBRINHO, José Hilário Ferreira. **Catarina, minha nêga, tão querendo te vendê: escravidão, tráfico e negócios no Ceará do século XIX (1850-1881)**. Fortaleza: SECULT/CE, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Claro e Escuros: identidade, Povo e Mídia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, Antônio Vilamarque Carbaúba de. **Negrada negada: a negritude fragmenta – o movimento negro e os discursos identitários sobre o negro no Ceará (1982-1995)**. 191f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/2838/1/2006_Dis_AVCSousa.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2017.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**. Rio de Janeiro: Lumará, 2003.

THEODORO, Mário. Relações sociais, racismo e políticas públicas no Brasil Contemporâneo. **Revista de Pesquisas e Estudos sobre as Américas**, [S.l.], v.8, n.1, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/11461>>. Acesso em: 19 dez. 2015.

TONET, Ivo. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Anuário Estatístico da UFC**. Fortaleza: UFC. 2016. Disponível em: <http://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/anuario_estatistico/anuario_estatistico_ufc_2016_base_2015.pdf> Acesso em: 20 maio 2017.

URKHEIM, Émile. **Sociologia e ciências sociais**. São Paulo, DIFEL, 1975.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Rev. Bras. Educ.**, v.13, n.39, p. 502-516. 2008, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/07.pdf>> Acesso em : 20 jun. 2017.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, 2009.

VOZA, Pasquele. Bloco Histórico. In: LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (Orgs). In: **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. Trad. Ana Maria Chiarini, Diego Silveira Coelho Ferreira, Leandro de Oliveira Galastri e Silva de Bernardinis. (Revisão técnica Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Boitempo, 2017. p.66-67.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência Brasileiro**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: Flacso Brasil, 2015. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2017.

ZIEGLER. J. **Destruição em massa: geopolítica da fome**. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Caro participante,

Você está sendo convidado por Richelly Barbosa de Medeiros como participante de uma pesquisa. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

A pesquisa é intitulada **EDUCAÇÃO SUPERIOR E SISTEMA DE COTAS: A TRAJETÓRIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES NEGROS/AS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC** que será executada pela pesquisadora responsável **Richelly Barbosa de Medeiros**, tendo como orientadora a Professora Dra. **Maria Zelma de Araújo Madeira**.

O objetivo geral desse estudo é analisar como se desenvolve a trajetória acadêmica de estudantes negros/as admitidos pelo Sistema de Cotas na UFC. Específicos: conhecer que são esses estudantes, suas histórias individuais e sociofamiliares; investigar como são tecidas as suas relações etnicorraciais nos espaços acadêmicos; compreender como avaliam o seu desempenho estudantil (aprendizado, pesquisa e extensão) e as suas vivências acadêmicas.

Para tanto, a pesquisa terá como técnica de coleta de dados a aplicação de questionário e roteiro de entrevista – com duração aproximada de 50 minutos. Será utilizado o gravador, caso você como participante autorize. A pesquisa, através de entrevista, não oferece riscos a sua integridade física como participante, mas no mínimo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos.

O(a) Sr(a). possui a liberdade de retirar sua permissão a qualquer momento, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa e nem ao seu percurso acadêmico na Instituição.

Se o(a) Sr(a) aceitar participar, entende-se como benefício advindo da sua participação a visibilidade acerca da realidade e dos desafios vivenciados por estudantes negros/as ingressantes pelas cotas no cenário acadêmico da UFC.

Ressaltamos que o(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido(a) atualizado(a) sobre os resultados parciais da pesquisa. Esclarecemos que ao concluir a pesquisa será comunicado dos resultados finais.

Não há despesas pessoais para o(a) participante em qualquer fase do estudo e também não receberá pagamento pela sua participação.

Os pesquisadores assumem o compromisso de utilizar os dados somente para esta pesquisa. A qualquer momento, você poderá se recusar a continuar participando da pesquisa e também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será impresso em duas vias, uma delas ficará com o pesquisador e a outra com o(a) Sr(a), participante pesquisado. Em qualquer etapa do estudo, poderá contatar as pesquisadoras para o esclarecimento de dúvidas ou para retirar o consentimento de utilização dos dados coletados. Contato das responsáveis: Richelly Barbosa de Medeiros, fone: (85) 987919883 (Email: richellybarbosa@ufc.br) e Maria Zelma de Araújo Madeira, fone: 85 31019754.

Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/ UFC/PROPESQ, Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aplicada com estudantes

Pesquisa de dissertação: Educação Superior e Sistema de Cotas: a Trajetória Acadêmica de Estudantes negros/as da Universidade Federal do Ceará - UFC

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quem é você, como se definiria? (características físicas e personalidade);
2. Você poderia falar um pouco sobre a história da sua família (onde você mora com eles, quais as suas características físicas, realidade de trabalho, oportunidades de educação e renda);
3. Como eles viram o seu ingresso na Universidade? (o que significou para eles);
4. Como foi a sua trajetória estudantil antes de ingressar na UFC (escolas onde estudou, qualidade do ensino, quais estímulos existiam para a continuidade dos estudos etc.)
5. Quais foram as suas maiores dificuldades no processo de estudo no ensino médio?
6. O que acha das cotas para o ingresso de estudantes da rede pública nas Universidades?
7. O que você acha das subcotas raciais e das subcotas sociais?
8. Como você considera que as cotas contribuíram para que chegasse até aqui, na UFC?
9. Na UFC, como você avalia a sua aprendizagem? É tranquilo acompanhar as disciplinas, as atividades acadêmicas, os estudos e as avaliações?
10. Você já participou de pesquisas e projetos de extensão na sua trajetória acadêmica? Se sim, como se saiu e qual importância que atribui a esse tipo de envolvimento acadêmico.
11. Você tem dificuldades nessa trajetória, quais seriam as suas maiores?
12. E sobre a permanência na UFC, já tiveram momentos ou situações que lhe fizeram pensar em desistir? Se sim, quais teriam sido?
13. Você considera importante políticas de permanência dos estudantes cotistas na Universidade?
14. Como avalia a contribuição da assistência estudantil na sua trajetória?
15. Sobre racismo, o que é racismo/preconceito/discriminação racial para você?
16. Como você visualiza esses temas na Universidade?
17. Avaliando o espaço acadêmico que você convive, você o acha justo entre brancos e negros?
18. Você já foi vítima de algum tipo de racismo na sua vida e especificamente na Universidade?
19. Você acha que isso irá interferir na sua vida profissional fora da Universidade?
20. Qual a sua perspectiva de futuro após o término da graduação?

APÊNDICE C – Questionário aplicado com estudantes

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ MESTRADO ACADÊMICO EM SERVIÇO SOCIAL, TRABALHO E QUESTÃO SOCIAL

Pesquisa:

A trajetória acadêmica de Estudantes Negros/as Ingressantes pelo
Sistema de Cotas na Universidade Federal do Ceará – UFC

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Pesquisado nº: _____ Gravação nº _____

1 SELEÇÃO ACADÊMICA PARA A UFC

1.1 Assinale qual foi o seu tipo de ingresso pelo Sistema de Cotas na UFC

<input type="checkbox"/>	sem subcota(s) – somente por ter concluído ensino médio em escola pública
<input type="checkbox"/>	subcota social – renda familiar
<input type="checkbox"/>	subcota racial – autodeclaração como pessoa negra (parda ou preta)
<input type="checkbox"/>	subcotas social e racial - renda familiar e autodeclaração como pessoa negra

1.2 Assinale quantas foram, antes da sua admissão na UFC, as suas tentativas de passar no vestibular/Enem.

<input type="checkbox"/>	1
<input type="checkbox"/>	2
<input type="checkbox"/>	3
<input type="checkbox"/>	4 ou mais

1.3 Quando passou na UFC, essa foi a sua primeira tentativa através do sistema de cotas:

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2. PERFIL SOCIOECONÔMICO

2.1 Sexo

<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Masculino

2.2 Idade: _____

2.3 Cor:

<input type="checkbox"/>	Pardo
<input type="checkbox"/>	Preto

2.4 Estado Civil:

<input type="checkbox"/>	Solteiro(a)
<input type="checkbox"/>	Casado(a)
<input type="checkbox"/>	Viúvo(a)
<input type="checkbox"/>	Divorciado(a)

2.5 Filhos:

<input type="checkbox"/>	Não
--------------------------	-----

2.6 Natural

<input type="checkbox"/>	De Fortaleza
<input type="checkbox"/>	Outro município. Qual: _____
<input type="checkbox"/>	Outro estado. Qual: _____

2.7 Atualmente, reside:

<input type="checkbox"/>	Em Fortaleza
<input type="checkbox"/>	Outro município. Qual: _____

2.8 Sua família possui casa própria

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

2.9 Na casa da sua família moram quantas pessoas? _____

2.10 Quantidade de compartimentos/cômodos: _____

2.12 Possui eletricidade?

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista exploratória aplicada com membro do grupo de trabalho das ações afirmativas - UFC, 2005

Pesquisa de dissertação: Educação Superior e Sistema de Cotas: a Trajetória Acadêmica de Estudantes negros/as da Universidade Federal do Ceará - UFC

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Como ocorreu a iniciativa para a criação na época do Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas da UFC?
- 2 Como nesse grupo foi debatido o assunto das cotas, principalmente as cotas raciais?
- 3 Como a Sra. visualizava a postura da comunidade acadêmica em refletir e discutir o assunto das cotas, quais eram os principais posicionamentos?
- 4 Quais foram as principais ações produzidas pelo Grupo?
- 5 E por fim, quais as conclusões do Grupo na época sobre a adoção ou não das cotas pela UFC?

ANEXOS

ANEXO A – Recomendação de plano de trabalho para a superação do racismo na UFC (24/11/2015)



COORDENADORIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

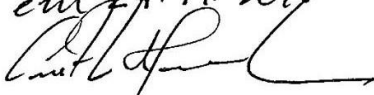
RECOMENDAÇÃO DE PLANO DE TRABALHO PARA A SUPERAÇÃO DO RACISMO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Na contemporaneidade a maioria das Universidades Públicas no Brasil tem enfrentado o desafio de garantir a inserção de segmentos sociais historicamente ausentes nesse espaço. Como forma de democratização no ensino superior passou-se a adotar a ação afirmativa na modalidade das cotas por meio da lei 12.711/2012 de cunho social e racial.

Segundo a Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) entre 2013 e o fim de 2015 essa política afirmativa terá garantido vaga a aproximadamente 150 mil estudantes negros e negras, fato que se mostra como conquista da população negra.

Neste contexto, encontra-se a UFC que já cumpriu o que institui a “Lei das Cotas” no que concerne a reserva de 50% das vagas em todos os seus cursos, antecipando o prazo previsto para 2016. Entretanto, as cotas como um instrumento para promover a igualdade de oportunidades na educação superior ainda se deparam algumas resistências que denunciam a presença do racismo nas práticas cotidianas de estudantes, professores/as e funcionários nesta instituição, segundo constam nas denúncias.

Cientes que o racismo configura-se como prática criminosa e acaba por minimizar as oportunidades de uma convivência de riqueza cultural e étnica na universidade e na sociedade em geral, torna-se oportuno realizar ações a curto, médio e longo prazo, rumo a efetivação de um Pacto para a Superação do Racismo nessa Universidade.

Recebido em 24.11.2015




Com o objetivo de enfrentar ao Racismo e à Xenofobia, um conjunto de ações foi sugerido pela Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR/GABGOV), pelo Escritório de Direitos Humanos Frei Tito de Alencar da Assembleia Legislativa, pelo Fórum de Negros e Negras da UFC e Alunos/as da UFC de Graduação e Pós-graduação, em reunião realizada no dia 20 de novembro de 2015, junto à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE).

Neste sentido, para a consolidação de um **Pacto para a Superação de Racismo**, recomendamos as seguintes ações:

1. A instauração/implementação da Comissão de Direitos Humanos, com a devida delimitação das suas atribuições em relação às situações de discriminações e violações de Direitos Humanos;
2. A implementação de um mecanismo administrativo e disciplinar para o recebimento de denúncias, apuração e responsabilização de autores de práticas racistas, bem como quaisquer outras discriminações e violações de direitos humanos. Garantindo a sua divulgação junto à UFC.
3. Revisão do Estatuto da Universidade Federal do Ceará, para que seja incluída a garantia e a proteção dos direitos humanos, assim como o combate ao racismo, machismo, homofobia, xenofobia e discriminações correlatas.
4. Reuniões com alguns setores da instituição para melhor apreensão de como se dá o início e o fluxo das denúncias dos crimes de racismo e injúria racial, envolvendo a Ouvidoria, CONSUNI e Coordenações dos Cursos;
5. Trabalho socioeducativo junto aos professores, estudantes e servidores, quanto aos/as alunos/as africanos em intercâmbio, no sentido de desconstruir estereótipos quanto aos povos desse continente, numa perspectiva de mediação para evitar futuros conflitos fundamentados nas práticas racistas, objetivando a convivência da diversidade étnico-racial e abertura da riqueza das trocas culturais;
6. Realização durante a Semana de Integração do/as Estudantes, a cada semestre na recepção dos calouros, de debate sobre a inserção dos negros e negras e outros segmentos que vêm sendo sistematicamente discriminados na sociedade abrangente, e ampliação da compreensão de que a adesão ao sistemas de cotas tem o objetivo de democratizar o acesso ao Ensino Superior e reduzir desigualdades sociais e raciais historicamente construídas;



7. Realização de reuniões de trabalho junto a setores e segmentos da universidade, como Coordenadores de Cursos, Centros Acadêmicos, (CA's), Diretório Acadêmico (DCE), Pró-Reitorias, dentre outros, visando a discussão das problemáticas que envolvem os casos de racismo e suas múltiplas formas de resolução.
8. Realização de uma campanha de combate ao racismo e fortalecimento da identidade negra, indígena e quilombola na Universidade a ser construída pela UFC, em conjunto com o Fórum de negros e negras em Combate ao Racismo na UFC, CEPPIR/GABGOV e Escritório de Direitos Humanos Frei Tito.

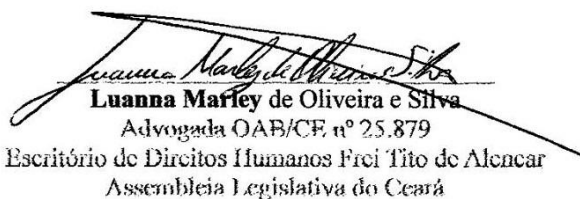
Em relação aos casos individuais, recomendamos:

9. Reunião em caráter de urgência com a Coordenação do Curso de Engenharia de Pesca, para tratar sobre caso de racismo contra Lucas Aquino, praticado por alunos/as do referido curso, bem como a devida apuração e responsabilização administrativa e disciplinar dos/as autores/as;
10. Providências e a devida apuração referente ao caso de racismo contra o estudante do curso de economia, caboverdiano, Iannic Costa Nogueira, conforme Processo nº 31655/2014 instaurado na Universidade Federal do Ceará.

Por fim, sugerimos que a implementação dessas ações sejam realizadas com a participação e contribuição do Fórum de negros e negras em Combate ao Racismo na UFC, CEPPIR/GABGOV e o Escritório de Direitos Humanos Frei Tito.



Maria Zelma de Araújo Madeira
 Coordenadora da CEPPIR
 Gabinete do Governador
 Governo do Estado do Ceará



Luanna Marley de Oliveira e Silva
 Advogada OAB/CE nº 25.879
 Escritório de Direitos Humanos Frei Tito de Alencar
 Assembleia Legislativa do Ceará

ANEXO B – Parecer de aprovação do comitê de ética em pesquisa – CEP UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Superior e Sistema de Cotas: A Trajetória Acadêmica de Estudantes Negros/as da Universidade Federal do Ceará - UFC.

Pesquisador: Richelly Barbosa de Medeiros

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 57023816.7.0000.5054

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.615.899

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de mestrado em Serviço Social, Trabalho e Questão social da Universidade Estadual do Ceará, caracterizado como um estudo quanti-qualitativo e descritivo-explicativo, com o objetivo de analisar como se desenvolve a trajetória acadêmica de estudantes negros/as admitidos pelo sistema de cotas na UFC. Participarão da pesquisa sete estudantes que tenham cursado no mínimo dois semestres em algum curso da UFC, os quais serão submetidos ao método de história oral de vida mediante a aplicação de questionário e roteiro de entrevista com solicitação de registro em áudio, o qual está devidamente descrito no projeto e no termo de consentimento. A análise terá como base o materialismo histórico-dialético.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Analisar como se desenvolve a trajetória acadêmica de estudantes negros/as admitidos pelo sistema de cotas na UFC

Específicos:

Conhecer quem são esses estudantes, suas histórias individuais e sócio-familiares;

Investigar como são tecidas as suas relações étnico-raciais nos espaços acadêmicos;

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: compe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPEAQ



Continuação do Parecer: 1.015.099

Compreender como avallam o seu desempenho acadêmico (aprendizado, pesquisa e extensão) e as suas vivências acadêmicas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: risco mínimo representado pelo desconforto pelo tempo exigido ou constrangimento pelo teor dos questionamentos.

Benefícios: O pesquisador afirma que os resultados da pesquisa contribuirão para a visibilidade acerca da realidade e dos desafios vivenciados por estudantes negros/as Ingressantes pelas cotas em cenário acadêmico da UFC.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com objeto de pesquisa bem descrito, objetivos claros e congruentes com a metodologia apresentada. Procedimentos administrativos e éticos descritos e congruentes com as recomendações da Resolução 466/12.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão de acordo com a Resolução 466/12.

Recomendações:

Sem recomendações específicas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto sem pendências éticas ou documentais.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_P ROJETO 658889.pdf	14/06/2016 12:47:40		Acelto
Declaração de Pesquisadores	Concordancia.pdf	14/06/2016 12:45:00	Richelly Barbosa de Medeiros	Acelto
Outros	Questionario.docx	14/06/2016 12:42:26	Richelly Barbosa de Medeiros	Acelto
Outros	Entrevista.docx	14/06/2016 12:41:59	Richelly Barbosa de Medeiros	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.docx	14/06/2016 12:40:45	Richelly Barbosa de Medeiros	Acelto

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.450-375

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3368-8344

E-mail: comape@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ/ PROPESQ



Continuação do Parecer: 1.615.899

Ausência	TCLE.docx	14/06/2016 12:40:45	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Outros	Apresentacao.pdf	14/06/2016 12:40:30	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	14/06/2016 12:39:20	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	14/06/2016 12:37:03	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisa.docx	14/06/2016 12:33:33	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Outros	CurriculoPesquisadoraResponsavel.docx	03/06/2016 11:09:41	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Outros	CartadeAnuenciadorGestor.pdf	03/06/2016 11:04:04	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	03/06/2016 10:14:04	Richelly Barbosa de Medeiros	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 30 de Junho de 2016

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador)