



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA
PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

NAYARA KELLY DE MELO SILVA

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS:

**Os desafios do ingresso e permanência no ensino superior estadual e federal em Recife-
PE**

Recife

2023

NAYARA KELLY DE MELO SILVA

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS:

**Os desafios do ingresso e permanência no ensino superior estadual e federal em Recife-
PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em Sociologia. Área de concentração: Mudança social

Orientador: Francisco Jatobá de Andrade

Recife

2023

Catálogo na Fonte
Bibliotecário: Rodrigo Leopoldino Cavalcanti I, CRB4-1855

S586t Silva, Nayara Kelly de Melo.
Trajetórias acadêmicas : os desafios do ingresso e permanência no ensino superior estadual e federal em Recife-PE / Nayara Kelly de Melo Silva. – 2023.
147 f. : il. ; tab. ; 30 cm.

Orientador : Francisco Jatobá de Andrade.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2023.

Inclui referências e anexos.

1. Sociologia. 2. Ações afirmativas. 3. Ensino superior. 4. Relações raciais. I. Andrade, Francisco Jatobá de (Orientador). II. Título.

301 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2023-177)

NAYARA KELLY DE MELO SILVA

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS:

**Os desafios do ingresso e permanência no ensino superior estadual e federal em Recife-
PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre(a) em Sociologia. Área de concentração: Mudança social. Aprovada em: 16/02/2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Francisco Jatobá de Andrade (Presidente/Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Dra. Eliane Veras Soares (Titular Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dr. Rogerio Jeronimo Barbosa (Titular Externo)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Recife

2023

*Para Arthur Vinicius,
que a universidade pública que estamos construindo,
seja uma boa universidade para você.*

AGRADECIMENTOS

Nesta dissertação escrevo sobre trajetórias que contam por muitas vezes histórias que parecem ser minhas, ou histórias que vi acontecer ou sabia previamente que havia presença de incômodos e de conflitos na vida acadêmica. Escrever todas essas histórias longe de Recife, foi também a minha trajetória não contada de forma explícita, mas presente nas entrelinhas, nas vírgulas e em alguns adjetivos. Longe de minha cidade, teço os agradecimentos às pessoas que me fizeram estar perto e também as que fizeram do Rio de Janeiro, uma nova casa a se habitar.

Sendo assim, agradeço inicialmente as sugestões da banca de qualificação, Eliane Veras e Aristeu Portela, que não só me auxiliariam com sugestões, mas nos incentivos de evidenciar meu estilo de escrita e ver nas minhas diferenças, uma potência a se acreditar. Por também moldar meus primeiros passos na sociologia, infinitamente grata.

Francisco Jatobá, além de meu orientador, uma companhia de troca, de semelhança e de aprendizado, a pessoa que me deu “a linha e a agulha” durante a graduação e acompanhou toda essa caminhada. Obrigada por dar liberdade a esse projeto da forma como ele aconteceu, a confiar nas formas de execução. E além das vias acadêmicas, obrigada por me lembrar que eu não estava só nessa caminhada.

Aos professores que compõem a banca de defesa, Rogério Barbosa, espero ter condensado alguns aprendizados de suas aulas aqui, em especial agradeço pela recepção no IESP e o gentil recebimento das dúvidas e também ao convite da defesa. Eliane Veras, que reitero os agradecimentos prévios e acrescento a honra que é ter você, mais uma vez, a ler meus trabalhos.

Aos entrevistados, que me confiaram suas histórias, por compartilharem seu tempo comigo, por responderem minhas dúvidas. Por permitirem essa dissertação acontecer também por contribuição e compartilhar de suas vivências, histórias e visão de mundo.

Aos amigos, por graça e bondade do divino, muitas pessoas acompanharam essa dissertação ser formada quer seja nas conversas, nas dúvidas e também na troca. Em representação a tantos, cito os nomes de Phablo Patrício, Hemilly Souza, Lucas Tiburtino, Ábia Marpin, Nícolas Faial, Ana Elisie, Francisco Carol, Luísa Bezerra, Bruna Peralva e Isis Lima. Muito obrigada!

Minha família, que mesmo com todas as distâncias físicas, de cidades e estradas, pelo incentivo, pelo carinho, por acreditar e investir para que eu estivesse aqui. Por colocar fé nos meus passos e segurar minhas caminhadas em oração. Deus e todos os santos me acompanham a partir da prece de vocês.

Em especial, Lucas, por ter escutado as tantas histórias, as tantas dúvidas, por ler todas as vezes que foi solicitado a auxiliar na revisão e se emocionar junto comigo. Por estar, tão somente estar e encher nossos ambientes com o compartilhar da casa, vida e café.

A FACEPE, por financiar e permitir que toda essa dissertação fosse possível, por atender ao PPGS após o corte de bolsas pelo antigo governo. Sem esse apoio, não teria sido possível concluir não só a dissertação, mas o mestrado como um todo.

RESUMO

As transições educacionais compõem as chaves de análise de desigualdade educacionais. Diante das desigualdades estruturais socioeconômicas, ingressar e permanecer no ensino superior se torna uma árdua tarefa para indivíduos negros e pobres. Com as recentes mudanças decorrentes da aplicação de ações afirmativas no ensino público superior, essa pesquisa se propõe a observar e analisar em contextos macro e microestruturais as dificuldades envolvidas na permanência de estudantes no ensino superior, em específico de estudantes cotistas e/ou negros. Com a utilização de técnicas quantitativas e qualitativas, foram analisados os anos de 2015 a 2019 dos microdados do ENADE e foram entrevistados 13 estudantes, sendo 6 estudantes da UPE e 7 da UFPE, através das estatísticas descritivas e de modelos logísticos binários foram analisados os dados quantitativos. Os dados qualitativos foram codificados e analisados através da análise de conteúdo. Os resultados obtidos demonstram uma permanência em condições de desigualdade prévias ao ingresso no ensino superior, há uma ocupação diferenciada de negros e mais pobres a depender do prestígio e da área do curso de graduação. As oportunidades acadêmicas são ocupadas também de forma diferente, visto que monitorias e extensão são mais propensas a terem alunos cotistas e beneficiados com auxílio de políticas de permanência estudantil, do que oportunidades de PIBIC e estágio. Por fim, os resultados qualitativos demonstram uma comum percepção entre os estudantes sobre um “não pertencimento” ao ensino superior até o encontro de referenciais negros e da formação de vínculos afetivos na universidade.

Palavras-chave: ações afirmativas; ensino superior; relações raciais.

ABSTRACT

Educational transitions are one of the keys to analyzing educational inequalities. In the face of structural socioeconomic inequalities, entering and remaining in higher education becomes an arduous task for black and poor individuals. With the recent changes resulting from the application of affirmative action in public higher education, this research aims to observe and analyze in macro and microstructural contexts the difficulties involved in the permanence of students in higher education, specifically students with quota and/or blacks. Using quantitative and qualitative techniques, the years 2015 to 2019 of the ENADE microdata were analyzed and 13 students were interviewed, being 6 students from UPE and 7 from UFPE, through descriptive statistics and binary logistic models the quantitative data were analyzed. The qualitative data were coded and analyzed through content analysis. The results obtained show a permanence in conditions of inequality prior to entry into higher education, there is a differentiated occupation of blacks and poorer depending on the prestige and the area of the undergraduate course. The academic opportunities are also occupied differently, since monitorships and extension courses are more likely to have quota holders and students who benefit from aid from student permanence policies, than opportunities for PIBIC and internship. Finally, the qualitative results show a common perception among the students about a "not belonging" to higher education until the encounter of black references and the formation of affective bonds at the university.

Keywords: affirmative actions; higher education; racial relations.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Distribuição das vagas de Ações Afirmativas: UFPE e UPE	18
Figura 02	Diagrama de análise	20
Figura 03	Diagrama de análise (observável e não observável quantitativamente)	21
Gráfico 01	Tipo escolar do ensino médio de graduandos - % UFPE (2015-2019)	48
Gráfico 02	Tipo escolar do ensino médio de graduandos - % UPE (2015-2019)	48
Gráfico 03	Renda por raça - % UFPE e UPE (2015)	49
Gráfico 04	Renda por raça - % UFPE e UPE (2019)	50
Gráfico 05	Nível de escolaridade materna ao longo dos anos (2015-2019) – UFPE e UPE (%)	51
Gráfico 06	Cursos por renda e autodeclaração – UPE (2015)	55
Gráfico 07	Cursos por renda e autodeclaração – UFPE (2015)	56
Gráfico 08	Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2016)	57
Gráfico 09	Cursos por renda e raça/cor – UPE (2016)	58
Gráfico 10	Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2017)	60
Gráfico 11	Cursos por renda e raça/cor – UPE (2017)	60
Gráfico 12	Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2018)	62
Gráfico 13	Cursos por renda e raça/cor – UPE (2018)	62
Gráfico 14	Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2019)	63
Gráfico 15	Cursos por renda e raça/cor – UPE (2019)	64
Gráfico 16	Composição do alunado por Ações Afirmativas – 2017	76
Gráfico 17	Composição do alunado por Ações Afirmativas – 2018	78
Gráfico 18	Composição do alunado por Ações Afirmativas – 2019	79
Gráfico 19	Recebimento de auxílios de permanência estudantil – 2017	85
Gráfico 20	Preenchimento de oportunidades acadêmicas: Monitorias – 2017 ..	89
Gráfico 21	Preenchimento de oportunidades acadêmicas: PIBIC – 2017	90
Gráfico 22	Preenchimento de oportunidades acadêmicas: Extensão – 2017	91
Gráfico 23	Preenchimento de oportunidades acadêmicas: Intercâmbio – 2017..	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Cursos do Enade por Ano	23
Tabela 02	Entrevistados	27
Tabela 03	Razão de Chances por renda de ingresso por AA	81
Tabela 04	Descrição das bolsas e auxílios de permanência da UFPE e UPE	84
Tabela 05	Autodeclaração dos entrevistados	101

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	DESENHOS DA REALIDADE E TRADUÇÕES METODOLÓGICAS.....	16
1.2	MÉTODOS, TÉCNICAS E DECISÕES METODOLÓGICAS.....	22
2	SOBRE AS DESIGUALDADES: ESTRUTURAS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS.....	30
2.1	ENCRUZILHADAS: “ <i>ESSE LUGAR É PRA MIM?</i> ”	36
2.2	DISTÂNCIAS SOCIOECONÔMICAS ENTRE ESTUDANTES: “ <i>A GALERA VINHA DE CARRO, EU ACHAVA MUITO ESTRANHO</i> ”	44
2.2.1	Distâncias Verticais.....	46
2.2.2	Distâncias Horizontais.....	54
3	DAS UNIVERSIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	66
3.1	DELINEAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR.....	66
3.2	O DIÂMETRO DO OLHO DA AGULHA.....	72
3.2.1	Entre Agulhas: Comparações entre UPE e UFPE.....	74
3.2.2	As costuras após o ingresso.....	83
3.2.3	Oportunidades acadêmicas.....	87
4	DETALHES NEGROS.....	96
4.1	O PLURALISMO DE <i>SER NEGRO</i> NO BRASIL.....	96
4.1.1	Continuum da cor e do ser: “<i>Ah, o senhor não é negro, mas também não é branco, parece mais um café com leite</i>”	99
4.2	NEGRAS VIVÊNCIAS: “ <i>ESSA MINHA NEGRITUDE ELA TÁ SENDO VISTA, E EU VI PRIMEIRO</i> ”	106
4.2.1	Da exclusão e racismo.....	109
4.2.2	Agridoce pertencimento e sonho.....	114
5	CONCLUSÕES: AS ÚLTIMAS COSTURAS.....	120
	REFERÊNCIAS.....	125
	ANEXO A – DICIONÁRIO DE CÓDIGOS.....	137
	ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	144
	ANEXO C – TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS.....	146

1 INTRODUÇÃO

Recife, meados de 1846. Agostinho José Pereira é detido pela polícia local do município por suspeita de um levante de escravizados e libertos, uma insurreição. A sombra das suspeitas permeava os recentes acontecimentos da época, particularmente a Revolução Haitiana, que perturbava as elites em relação a possibilidade de acontecimentos semelhantes no Brasil. Agostinho, popularmente conhecido como “Divino Mestre”, realizava reuniões de cunho religioso com grande quantidade de adeptos – jornais da época relatavam que algo em torno de 300 pessoas que acompanhavam o Mestre (Galvão, 2017).

De acordo com as publicações do Diário de Pernambuco, todos os seguidores do Divino Mestre eram negros e negras libertos que aprenderam a ler com o próprio. Dentre as mensagens pregadas, Agostinho Pereira escreve sobre um messias negro, um Jesus que libertaria o povo negro da escravidão. Com toda repercussão de seu movimento, sua prisão se deu juntamente com outros adeptos de sua crença e seguidores seus. Após a prisão, não se sabe ao certo o destino de Agostinho Pereira, enquanto os versos tão temidos que levaram a sua prisão endossavam um novo horizonte aos “morenos” (Carvalho, 2004).

10. Mais nenhuma os vencerão
11. Ficaré a cor morena
12. De coroa e cetro na mão[...]
23. Devemos declarar a todas as Nações do Mundo
24. Que moreno dominará
25. Haverá sobre os morenos
26. Raios de Divindade (Carvalho, 2004, p. 333)

A motivação libertária de caráter religioso levou a 300 libertos aprenderem a ler em um período que a educação não era oferecida de forma plena a todos. As leis proibitivas nos estados enfatizavam a oferta da educação somente aos livres, ou com restrições mais enfáticas, como no Rio Grande do Sul, em 1837: “Serão proibidos de frequentar as Escolas Publicas. 2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (Silva, 2013 *apud* Barros, 2016). O entrelaçamento histórico entre as limitações educacionais e a população negra no Brasil compõe o desenho de uma repressão e limitação do acesso à educação dessa população, ordenada por grande parte das elites e dos governos vigentes. Do outro lado, porém, encontram-se as estratégias, os movimentos, os sujeitos que viram na educação, a forma do escape, a saída para a liberdade. Encontra-se quem aprendeu a ler “para ensinar os camaradas”¹.

¹ Trecho da canção “Massemba”, interpretação de Roberto Mendes.

A caminhada das associações negras em busca da compra das alforrias, as escolas de abolicionistas, as escolas de libertos, como Maria Firmina dos Reis, no Maranhão e a Escola Municipal Luiz Delfino, no Rio de Janeiro, fundada por Zózimo, escravizado, escola em funcionamento até os dias atuais. Posteriormente, a construção da imprensa negra, a escola da Frente Negra Brasileira e tantos outros exemplos, e histórias nem sempre postas à vista. Todos esses exemplos demonstram como, desde muito tempo, a educação é colocada como a chave de reversão ao estado de inferioridade deixado pela escravidão.

Após a Abolição da escravatura, em 1888, as limitações destinadas a frequência escolar de escravizados não faziam mais tanto sentido. Contudo, a discriminação permanecia, e por vezes a educação ocorria em instituição privada, vinculada a patronos que pagavam a educação de crianças e jovens negros, como Carolina Maria de Jesus, que teve sua educação paga por uma senhora francesa, patroa de sua mãe. Ao relatar sobre seu começo na escola, Carolina de Jesus, descreve a dificuldade em aprender, fala sobre o avô que teve nove filhos e nenhum sabia ler, por causa das proibições em relação a frequência de negros nos ambientes escolares, e rogava aos netos que aprendessem com vigor (Jesus, [1982] 2014).

As dificuldades dos processos educacionais, se desenrolaram historicamente em restrições diretas e indiretas para a classe proletária, em grande parcela, formada pela população negra. Refletir sobre essas histórias que perfuram a malha social, a estrutura que distancia negros e brancos de alcançarem semelhantes posições sociais, nos leva ao chão das coisas, nos retorna a observar as diferenças raciais em abordagens socioeconômicas, em específico nos contextos educacionais, principalmente nos degraus mais altos dessa escala: o ensino superior.

De acordo com Lucas (2001), as transições educacionais em certos pontos assumem um comportamento fulcral, como uma base para a continuidade ou não da trajetória escolar e posteriormente acadêmica. A transição do ensino fundamental para o médio, e posteriormente a conclusão do ensino médio para o ensino superior são pontos que demarcam limites historicamente estabelecidos sobre o desenvolvimento das desigualdades.

A escolaridade corresponde a uma variável ímpar ao se tratar sobre mobilidade social. Os níveis de escolaridade alcançados pelos indivíduos têm uma íntima relação com classe financeira, status e desigualdades mantidas e transmitidas através das gerações. A forma como ocorrerá a migração educacional demonstra justamente a força que outras variáveis exercem na manutenção de privilégios de uns, e consequentemente, na desigualdade de outros. Sob essa perspectiva, a adoção de medidas com vistas a tornar menos dispare a disputa nos processos

vestibulares, assume a existência de assimetrias históricas que permeiam o acesso de grupos minoritários em espaços de poder, nesse caso, as universidades (Costa Ribeiro, 2011; Salata, 2018)

As universidades como representações sociais de um espaço de poder e da construção de linhas de pensamento e ciência, constituem instituições historicamente organizadas para manutenção das elites, em seus centros. Almeida (2018, p. 101) discorre um pouco mais ao descrever que “[...] no Brasil a universidade não é apenas um local de formação técnica e científica para o trabalho, mas um espaço de privilégio e destaque social – um lugar que, no imaginário social produzido pelo racismo, foi feito para pessoas brancas.”.

Contudo, nos últimos 20 anos, a legislação das ações afirmativas (AA) em universidades estaduais e federais, assumem parte da responsabilidade de perfurar essa estrutura, de facilitar o acesso e a transição educacional para o ensino superior. Uma caminhada tecida em várias mãos nos movimentos negros, estabelecida primariamente em universidades como a UERJ, UnB e UNEB, no começo dos anos 2000 (Feres Júnior *et al.*, 2018). Em 2012, ampliada nacionalmente a todas as universidades federais, através da “Lei de Cotas” – Lei 12.711/2012.

Há uma mudança no alunado universitário, uma mudança notada e atestada de forma qualitativa e quantitativa. As ações afirmativas no ensino público superior sustentam uma porta de ingresso exclusiva para pretos, pardos e indígenas, alunos de escolas públicas e de renda mínima. O trabalho que percorre as páginas a seguir se debruça sobre algumas reflexões sobre o que acontece após a seguridade das vagas afirmativas nas universidades. Seria suficiente para a redução de desigualdades, apenas a garantia do ingresso na universidade? A dúvida que percorre essa questão não busca invalidar o papel da política pública, mas enfatizar que os arranjos de desigualdade que sustentam e seguram as migrações educacionais, estão arraigados profundamente.

As ações afirmativas no ensino superior, enfatizo novamente, são perfurações em uma estrutura rígida de manutenção de desigualdades. Dessa maneira, chegamos na segunda dúvida que constrói o problema em si: Quais as formas que as desigualdades assumem nas trajetórias individuais e coletivas? A observação das desigualdades demonstra que existem nuances de trajetória, inúmeras variáveis e condicionantes que nem sempre são incluídas no cálculo, mas aparecem nas estatísticas.

As dificuldades em como traduzir o efeito das desigualdades, a forma de descrever como um trajeto longo não linear como não ser da zona metropolitana, não ter um ambiente

com internet em casa e um computador a disposição, ou condições financeiras que permitam apenas estudar, são exemplos de condicionantes qualitativos que aparecem em aspectos quantitativos. Podem aparecer em uma nota final, em uma seleção de monitoria ou de bolsa de pesquisa, podem aparecer na negativa da participação dessas oportunidades. A partir desse espectro, vemos uma ligação íntima entre as trajetórias pessoais e as forças sociais, e vice-versa. Diante da complexidade desse entrelaçamento íntimo e externo sobre os efeitos das desigualdades, a pesquisa foi desenhada com métodos qualitativos e quantitativos. A investigação quantitativa, através dos dados do ENADE, fornece aparatos de compreensão de um quadro geral sobre como estudantes cotistas têm ocupado posições e perpassado a sua trajetória, dentro da graduação. As entrevistas, por outro lado, visam buscar as minúcias, observar como a oferta de oportunidades ocorre nos contatos interpessoais. É localizar o corpo no mundo, é traduzir as partes que nem sempre conseguimos transpor para as estatísticas, também é enxergar o indivíduo, ofertar nomes a essas histórias, observar como a negritude é atravessada por isso, e como esses atravessamentos são dolorosos.

As desigualdades justificam os porquês da oferta de oportunidades se dá de forma seletiva a indivíduos, e nesse ponto, o racismo consta como uma chave de compreensão. As égides das classes sociais da sociedade brasileira foram divididas a partir de um critério racial. A distribuição de trabalho livre e escravizado, o direito à propriedade de terra, acesso à educação, foram inicialmente ofertas distribuídas a partir da raça (Fernandes, 2008). Há um desenho de como essas ofertas se deram no Brasil, há a permanência desse desenho em outros aspectos, por vezes não tão nítidos, mas ainda assim existentes que justificam enxergar a raça como uma limitação no acesso, na forma de permanecer e vivenciar essas oportunidades.

Duas universidades foram selecionadas para as análises desse trabalho, a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), as duas exercem um papel complementar na oferta de vagas de vestibular em instituições públicas do estado. Mas também são instituições que são desenhadas de forma diferente, a UPE mais interiorizada no estado, e a UFPE com uma concentração mais na capital e regiões próximas, além disso, a oferta de ações afirmativas que ocorre na UFPE, de acordo com a Lei 12.711, e a UPE que tem uma oferta de 30%, exclusiva a alunos de escola pública, sem consideração de critério racial. Essas diferenças enunciadas nesse parágrafo, serão esmiuçadas ao longo da dissertação e configuram pontos específicos das diferenças do alunado ingressante e em como as desigualdades aparecem dentro dos campi.

Os aspectos centrais que percorrem essas páginas se dedicam a essa tradução, de exposição de fatores nem sempre observáveis nas estatísticas, mas que desenham o profundo das escolhas e dos resultados. Os desafios entre o peso da estrutura e a agência do indivíduo, e os desafios de ser negro em um espaço que não foi preparado para receber indivíduos negros.

A dissertação se encontra dividida em mais 3 seções. Após os desdobramentos metodológicos que orientam todas as análises, contidas ainda nesta introdução, o segundo capítulo “Sobre as desigualdades: Estruturas sociais e trajetórias individuais”, aborda inicialmente a partir de uma discussão teórica sobre o peso das estruturas sociais e da agência do indivíduo, discussão que introduz algumas das análises sobre desigualdade no ensino superior, principalmente no ingresso. O terceiro capítulo “Das universidades e Políticas públicas”, se dedica a abordar o desenho de políticas públicas no ensino superior, em específico sobre as ações afirmativas, e analisa comparativamente a UFPE e a UPE, sobre os perfis de ingresso e de preenchimento de oportunidades acadêmicas, em específico para cotistas. Por último, o quarto capítulo “Detalhes Negros”, mergulha nas condicionantes raciais, em análise sobre autodeclaração, racismo e pertencimento no ambiente universitário.

1.1 DESENHOS DA REALIDADE E TRADUÇÕES METODOLÓGICAS

A proposta de desenhar sobre a realidade se dispõe como uma forma de costurarmos um fio sobre o objeto pesquisado. No desenho, espera-se descrever sobre os apanhados históricos que forram o cenário e estabelecer as variáveis que espelham a realidade pesquisada. Por fim, organizá-las por vias de “tradução”, das justificativas teóricas que explicam as relações causais entre os fatores e o fenômeno. O desenho se performa como um convite a minuciar os métodos e as decisões metodológicas.

Na primeira década dos anos 2000, o ensino público superior passou por um intenso desenvolvimento e alargamento de possibilidades. Os programas de reestruturação das universidades, como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), propiciaram o aumento de campi, como também o surgimento de novas universidades públicas, com vistas a uma interiorização maior do sistema de ensino superior. Em mesma conjuntura, houve a mudança da forma de ingresso, com uma valorização maior do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) nos processos seletivos. Posteriormente, o exame tornou-se a chave mestra do ingresso no ensino público superior, com a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), e a implementação da Lei 12.711/2012, que dispõe sobre a reserva de vagas

para estudantes de escolas públicas, renda mínima e autodeclarados pretos, pardos, indígenas (Brasil, 2010; 2012).

O surgimento de um novo perfil do ensino superior trouxe rápidas mudanças para as universidades. Em Pernambuco, a expansão de campi e aumento na oferta de cursos marcou o período. A Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), expandiu mais dois campi no ano de 2006, com a implementação do Centro Acadêmico do Agreste (CAA), localizado em Caruaru, e o Centro Acadêmico de Vitória de Santo Antão (CAV), no município homônimo ao nome dado ao centro (Arruda, 2011). A Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), com aplicações do governo do estado, revitalizou os campi já construídos e a construção de novos campi para os cursos que já se encontravam estabelecidos na região. Por ser uma universidade com um perfil “mais interiorizado”, as modificações se apresentaram mais fortemente com o aumento da oferta de cursos. Entre 2007 e 2014, houve a implementação de novos 19 cursos. Atualmente, a UPE dispõe de 15 campi, sendo 8 destes fora da região metropolitana do Recife, nas seguintes localidades: Arcoverde, Caruaru, Garanhuns, Mata Norte, Mata Sul, Salgueiro, Serra Talhada e Petrolina (Pernambuco, 2021).

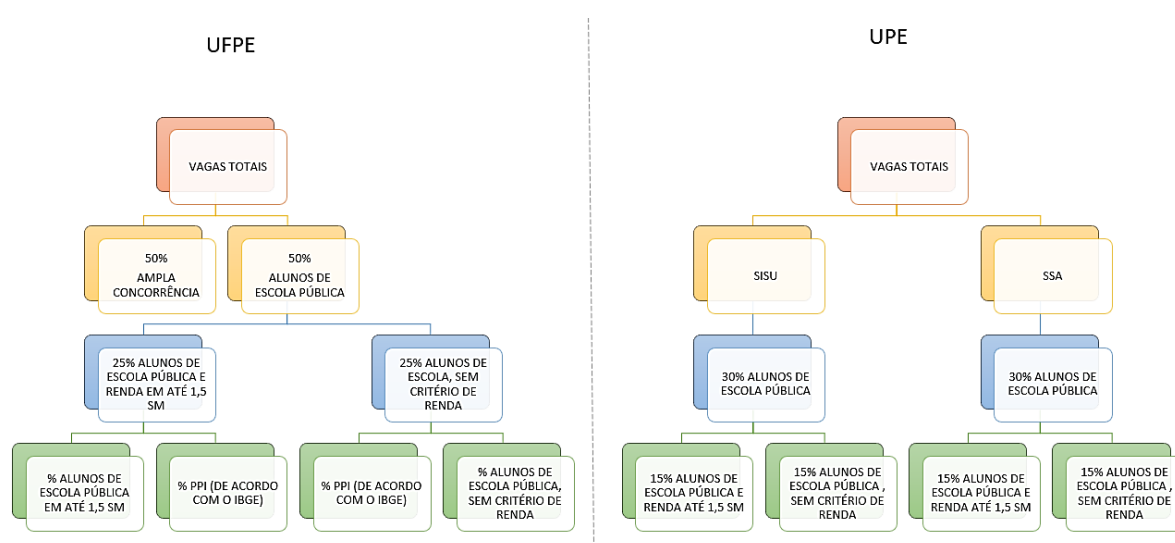
Em 2012, com a promulgação da Lei 12.711, há uma normatização da forma de oferta da reserva de vagas, em universidades federais. A política de ação afirmativa, ou como popularmente ficou conhecida “Lei de Cotas”, estabelece primariamente três grupos alvos da reserva de vagas: 1) estudantes oriundos de escola pública; 2) estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas; e 3) estudantes com renda mínima igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. A UFPE, acata a Lei de Cotas, no ano de 2012, com a oficialização nacional da Lei, um movimento “tardio”, visto que mais de 50 universidades já tinham inserido algum tipo de ação afirmativa em seus processos seletivos de forma autônoma, anteriormente a lei nacional (Santos, 2012). Em contrapartida a UPE, assume outra forma de oferta de ações afirmativas.

A UPE e a UFPE, comungam do SISU como processo vestibular, para a UFPE como única forma de ingresso e para UPE como uma opção parcial, visto que a instituição dispõe também de um Sistema Seriado de Avaliação (SSA), como outra opção vestibular. A UPE adota os seguintes critérios gerais, sobre ações afirmativas: a) curso do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e todo o ensino médio em escolas municipais e estaduais (critério comum ao SSA e ao SISU); e um acréscimo 10% na nota final do ENEM, em caso de estudantes que tenham realizado curso dos estudos em cidades próximas dos campus da Universidade no interior do estado para os cursos de maior prestígio social e concorrência (Direito, Odontologia e Medicina), localizados também nos campus de Recife, sendo este último critério elegível

apenas ao SISU. Sendo essa oferta de AA, comum ao SISU e SSA, para 30% das vagas, em que 15% é para estudantes de escola pública e renda mínima (Até ou igual a 1,5 salário mínimo (SM) per capta), e os outros 15% para estudantes de escola pública de qualquer faixa de renda (Pernambuco, 2022)

Para a UFPE, a divisão das vagas ofertadas ocorre mediante a Lei 12.711/2012, a qual destina de acordo com os critérios: autodeclarações raciais (pretos, pardos e indígenas); alunos provenientes de escolas públicas e renda mínima. Com reserva de 50% das vagas totais para oferta por AA, os critérios são distribuídos em divisão de porcentagem, dentro dos 50% (PERNAMBUCO, 2020; 2021). A diferente forma de oferta dessas vagas, indica um preenchimento diferente do alunado que a ocupa, quando se compara as duas universidades. De forma ilustrativa, poderíamos comparar a distribuição das vagas da UPE e da UFPE, de acordo com o quadro seguinte.

Figura 01 – Distribuição das vagas de Ações Afirmativas: UFPE e UPE



Fonte: Elaborado pela autora, dados disponíveis das próprias universidades (Pernambuco, 2021; 2022)

O tensionamento com as ações afirmativas para uma mudança do ambiente universitário, trouxe novas demandas para a universidade. A aprovação no processo vestibular não assegura a permanência e o acesso às oportunidades acadêmicas, por parte dos estudantes em situação de vulnerabilidade (Pernambuco, 2015). De acordo com Feres *et al.* (2018), os estudantes que estão inseridos em uma situação de vulnerabilidade social e econômica atravessam mais barreiras quando comparado a outros estudantes. O mesmo acontece quando se compara estudantes negros e brancos. Silva (2017) apresentou a partir da análise dos dados da Pesquisa de Perfil dos Graduandos das IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), que

estudantes pardos e pretos ocupavam os menores índices de participação em programas de incentivo à pesquisa (PIBIC, PIBIT e etc.), atividades relativas ao ensino (monitorias, PIBID), empresas júnior, estágios e programas de extensão acadêmica.

Os desafios não propriamente ditos após o ingresso indicam desigualdades estruturais que são reproduzidas dentro do ambiente acadêmico, por exemplo o tempo de deslocamento até a universidade, a disponibilidade de horários para exercer atividades extracurriculares, a necessidade de conciliar trabalho remunerado e estudo, um local tranquilo para estudo domiciliar, entre outros (Feres *et al.*, 2018). Sendo as instituições uma “a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (Almeida, 2019, p. 31), as universidades públicas não escapariam do risco de perpetuar desigualdades pré-existentes a participação dos indivíduos nesses ambientes. Consequentemente, há uma reprodução das estruturas sociais que foram o chão em que essas instituições são construídas. Dessa forma, o desenho da realidade de estudantes com diferenças de poder material, ocorre com fatores complexos.

A seleção desses fatores que influenciam na trajetória dos estudantes, ocorreu mediante os referenciais teóricos que permeiam as escolhas e decisões metodológicas realizadas. A teoria da “desigualdade efetivamente mantida” implica que a independência de indivíduos (em particular, nas situações de migração educacional), “dependem do contexto sociopolítico e do suporte dado a determinados níveis educacionais como resultado desse contexto”² (Lucas, 2001, p. 1647). Em outras palavras, as presenças de estruturas desiguais, comumente, explicam como ocorrerão as transições educacionais, e como as escolhas e opções oferecidas nessas transições são diferentes a depender dos estratos sociais que os indivíduos se encontram. Estratos que podem ser demarcados por classe, gênero, raça, região de residência, tipo de escola de curso básico e diferentes variáveis *proxy* que possam ser acrescidas e consideradas.

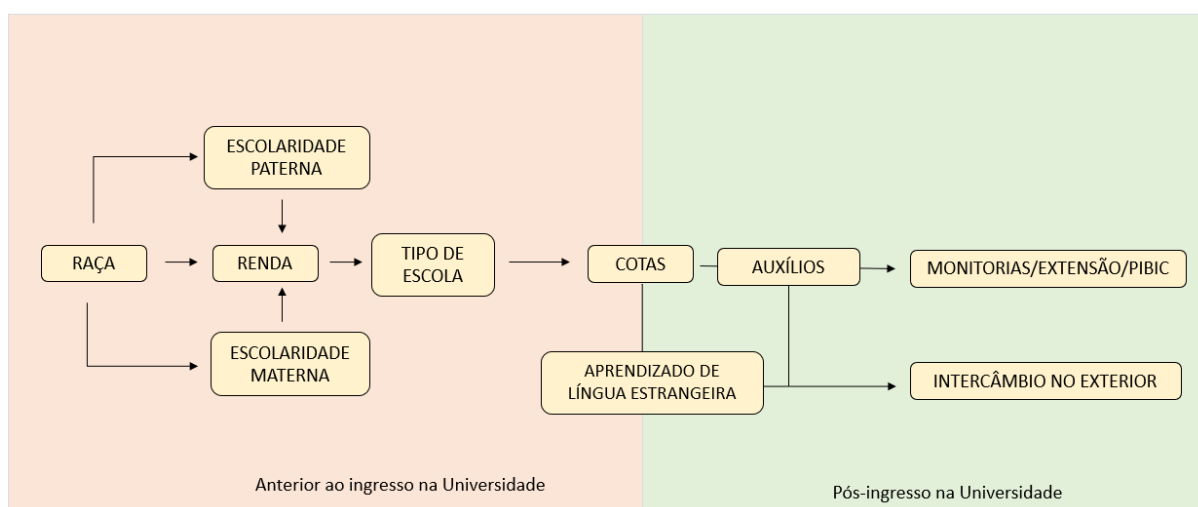
A manutenção das desigualdades interfere nos trajetos individuais, atuando sobre as opções de escolhas oferecidas e a possibilidade de continuar essas escolhas (Lucas, 2001). O ensino superior se encontra nesse espectro. A oferta de cursos, os horários das grades semestrais, os custos envolvidos na manutenção dos cursos e disciplinas; são variáveis que podem selecionar ou excluir candidatos a determinados ambientes. Visto que as condições

² Tradução própria do artigo originalmente escrito em língua inglesa: “[...] depends on the sociopolitical context and the resulting social support for particular levels of education.”

limitantes do contexto social do indivíduo se deparam com as exigências da rotina universitária.

Para desenharmos um modelo de análise que guie a interpretação da realidade proposta, as variáveis elencadas estão de acordo com referenciais teóricos introduzidos e trabalhados nessa dissertação. Consideramos a organização das variáveis e suas relações a partir do seguinte diagrama:

Figura 02 – Diagrama de análise



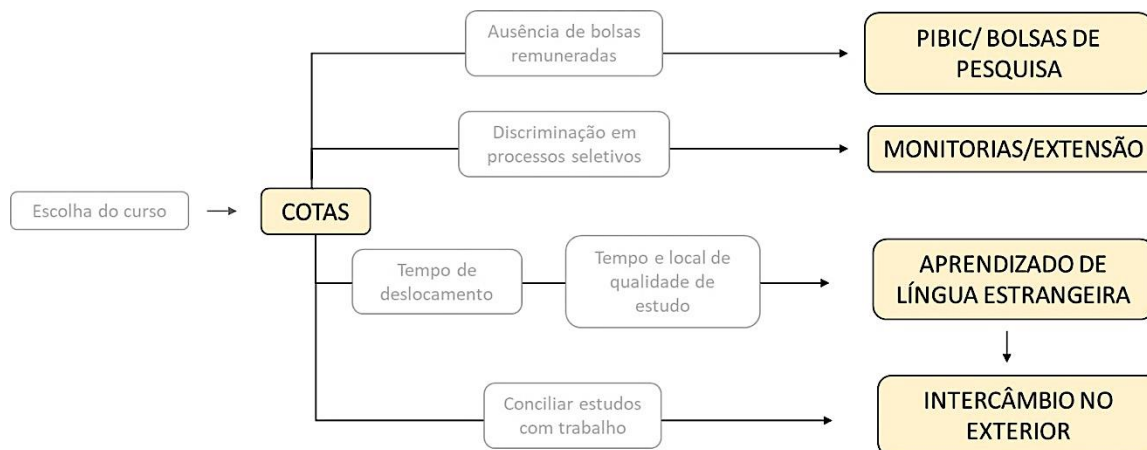
Fonte: Elaborado pela autora

A ilustração sobre as relações entre as variáveis demonstra como fatores objetivos, como o “Tipo de escola” (pública ou privada), influenciam diretamente sobre a forma de acesso à universidade, visto que o curso escolar em escola pública permite o ingresso através de cotas. Após o ingresso na universidade, seguem os outros processos inclusos na trajetória acadêmica, que incluem o alcance de monitorias e bolsas de pesquisa. A forma como os processos se dão dentro dos cursos, assumem formas de pequenos processos seletivos dentro da graduação: provas para vagas de monitoria, análise de coeficiente de rendimento (ranking), entrevistas entre outros. Como um funil cada vez mais fino, o ingresso no ensino superior torna-se apenas a primeira etapa a ser ultrapassada.

Cenário também observado através de Senkevics e Mello (2019), que demonstram que mesmo com o aumento dos percentuais de estudantes negros (pardos e pretos), indígenas e de baixa renda, a partir da inserção das vagas afirmativas. O aumento no quantitativo de ingressantes não se apresentou de forma semelhante nas diversas áreas de conhecimento. Áreas mais privilegiadas socialmente, como as ciências da saúde e as ciências exatas ainda

apresentam padrões rígidos e pouco modificados em relação a uma maior diversidade racial e de classe. Com esse arcabouço, o diagrama anterior, tem o acréscimo de novas camadas ao seu processo pós ingresso na universidade, camadas nem sempre observáveis quantitativamente, mas presentes nos *backgrounds* das escolhas e das trajetórias.

Figura 03 – Diagrama de análise (observável e não observável quantitativamente)



Fonte: Elaborado pela autora.

Nesse diagrama, os fatores em cinza correspondem aos fatores “não observáveis quantitativamente”. Fatores por vezes não inclusos nos cálculos e regressões correspondem a uma malha complexa, um emaranhado histórico que poderiam tecer relações entre si e entre as variáveis finais e observáveis do processo. São esses componentes que limitam as escolhas e guiam as decisões, restringem as oportunidades e modificam futuros.

Sobre esse duplo olhar sobre o objeto, em *An Invitation to Reflexive Sociology*, Bourdieu e Wacquant (1992) descrevem como uma necessidade a execução da sociologia:

Uma ciência da sociedade é entendida como um “sistema bidimensional de relações de poder e de relações de significados entre grupos e classes” deve necessariamente efetuar uma dupla leitura. Ou para ser mais preciso, deve elaborar um conjunto de lentes analíticas de dupla focalização que capitalizem as virtudes epistêmicas de cada leitura enquanto contornam os vícios de ambas (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 7)³.

Para observação desses fatores, nem sempre calculáveis, o estudo sobre as trajetórias traz luz ao pano de fundo das decisões. As entrevistas oferecem o recurso de conferir histórias e rostos aos números finais obtidos na análise dos dados do ENADE.

“Desenhar” e “traduzir” tornam-se verbos iniciais que introduzem as informações

³ Tradução própria de: “A science of society thus understood as a bidimensional “system of a relations of power and relations of meaning between groups and classes” must of necessity effect a double reading. Or, to be more precise, it must craft a set of double-focus analytic lenes that capitalize on the epistemic virtues of each reading while skirting the vices of both” (Bourdieu, Wacquant, 1992, p. 7).

contidas nessa pesquisa, a escolha por unir métodos quantitativos e qualitativos, é a busca de trazer o desenho dessa realidade, com diversos elementos que possam o tornar mais nítido aos olhos. Consequentemente, com menos perdas nessa tradução.

1.2 MÉTODOS, TÉCNICAS E DECISÕES METODOLÓGICAS

Os dados que compõe a pesquisa foram obtidos em duas etapas: primeiro, análise dos microdados do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes); e posteriormente, aplicação de entrevistas semiestruturadas com discentes negros do ensino superior da UFPE e UPE. A complementariedade dos métodos quantitativos e qualitativos em uma abordagem de métodos mistos permite a compreensão de mais dimensões de análise do objeto de estudo escolhido (Richardson, 1999; Jalongo; Sarancho, 2016).

Sobre a primeira etapa, os microdados do ENADE⁴ foram utilizados para a análise. O ENADE é um instrumento de avaliação de desempenho do ensino superior integrado ao INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). O exame é aplicado no último ano de graduação, nos mais diferentes cursos, compondo ciclos de 3 anos para avaliação das diversas áreas do conhecimento. O exame é aplicado desde 2004 com a aplicação da prova de conhecimentos respectivos ao curso de graduação, há também o “Questionário do Estudante”, composto por detalhadas perguntas de múltipla escolha, que abrangem critérios socioeconômicos e da trajetória do estudante durante o ensino superior. Os dados referentes ao Questionário do estudante, compõe a base de dados analisada. O ano de 2015 foi selecionado como marco inicial do recorte de dados por ser o ano de formação das primeiras turmas que usaram ações afirmativas a partir da Lei federal 12.711/2012, e o ano de 2019 é o último ano com dados disponíveis para acesso. Dessa forma, o recorte temporal dos dados quantitativos, é composto pelos anos de 2015 até 2019, de ambas as universidades.⁵

Em específico sobre o Questionário do Estudante, este contém em média 68 questões, as quais somam-se a outras variáveis do cadastro do estudante e questões referentes a instituição de ensino em que se encontra vinculado. No dicionário de variáveis disponibilizado juntamente

⁴ Com as comuns instabilidades dos sites do governo federal brasileiro, os dados foram coletados anteriormente em meados de fevereiro de 2022, para a formação do banco de análise e organização das variáveis a serem selecionadas. Contudo, durante a escrita desse projeto, os dados não se encontravam disponíveis para referenciamento de links de acesso.

⁵ Em relação ao banco de dados, quando filtrados para casos válidos, os percentuais de casos válidos do total do banco, correspondem de acordo com os anos: 2019 – 89,27%, 2018 – 88, 57%, 2017 – 86,94, 2016 – 93, 77%, e 2015 – 85,34%

com os microdados de cada ano, o total de variáveis descritas é composto por 137 variáveis, dentre estas, foram selecionadas 13 variáveis, escolhidas de acordo com os objetivos de investigação da pesquisa (as variáveis selecionadas e suas respectivas codificações, podem ser visualizadas no anexo A). Os dados foram triados para: cursos presenciais e posteriormente para as Universidades selecionadas, a partir do código e-mec.

Sobre a codificação das variáveis, além das inclusas no modelo, outras variáveis foram selecionadas para uma observação descritiva e exploratória do objeto de estudo. Dentre essas variáveis, que se encontram no anexo A, destaco a variável “curso”. Como mencionado anteriormente, o Enade realiza três ciclos, para abordar as diversas áreas do conhecimento. Os cursos que são inclusos a cada ano, são dispostos de forma distinta em cada ano, isso torna que a variável tenha uma vasta quantidade de opções de resposta. Para a análise, algumas profissões foram codificadas em grupos, invés de distintas em cada uma das suas modalidades. Por exemplo, as “licenciaturas” constam como um grupo de análise, em que se reúne dentro dessa categoria as diversas graduações de licenciatura, o mesmo acontece com “engenharias” e “bacharelados” (que corresponde as modalidades de conhecimentos que não são de saúde, nem de engenharias, mas correspondem a formações de atuação de bacharéis, como: bacharelado em matemática, bacharelado em física etc.).

A opção de reorganizar dessa forma, permite a concentração de maiores quantidades de respondentes por categoria, o que resulta em uma maior representação do grande grupo. Visto que algumas áreas, quando minuciadas em cada graduação, apresentavam baixa representatividade quantitativa e percentual. Sendo assim, a variável “curso” se organizou da seguinte forma, de acordo com a disposição dos ciclos do Enade:

Tabela 01 – Cursos do Enade por Ano

Ano	Cursos do ciclo
2015	Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas; Design; Direito; Jornalismo; Psicologia; Publicidade; Secretariado Executivo; e Turismo.
2016	Biomedicina; Ed. Física (Bacharelado); Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia; Fonoaudiologia; Medicina; Nutrição; Odontologia e Serviço Social
2017	Arquitetura e Urbanismo; Bacharelados; Engenharias; Licenciaturas; Relações Internacionais; Sistema de Informação; Secretariado Executivo e Serviço Social
2018	Igual a 2015
2019	Igual a 2016

Fonte: Elaborado pela autora, informações disponíveis nos Microdados do Enade (2015 – 2019).

A montagem do banco de dados e sua análise ocorreram no programa de análise estatística *R studio*. Por ser um programa de código aberto, permite que o manejo dos dados ocorra de forma mais fluida e rápida. Outro ponto a ser considerado, é a possibilidade de verificação dos comandos utilizados na base de dados, através do *script*. O *script* é um documento em que os comandos são escritos, que pode ser usado para verificação da forma como os dados foram trabalhados, como também para que outros possam utilizar das análises e realizar mesmas funções, caso haja o interesse⁶. A respeito dos testes estatísticos para análise, além dos percentuais e da comparação dos dados em linha histórica, também o uso da regressão logística binária.

Os modelos de regressão utilizados, se encontram de acordo com o diagrama contido na Imagem 02 (pág. 23). O diagrama, se encontra dividido em dois momentos que são do interesse de análise: Momento 1 – Antes do ingresso na Universidade; e Momento 2 – Após o ingresso. Para a investigação do Momento 1, o modelo de regressão utilizado, se desenhou da seguinte forma:

$$\text{logit}(Y_{\text{cotas}}) = \beta_0 + \beta_{\text{raça}} + \beta_{\text{renda}} + \beta_{\text{escola pública}} + \beta_{\text{esc. paterna}} + \beta_{\text{esc. materna}} + e$$

Em que “Cotas” é uma variável dependente, explicada pelas variáveis “Raça”, “Renda”, “Tipo de Escola”, “Escolaridade Paterna” e “Escolaridade Materna”. Durante os testes de escolha e seleção de modelo, essa foi a forma que apresentou uma melhor conformação ao esperado de acordo com a teoria que fundamenta esse trabalho. No segundo momento, “Após o ingresso”, há a necessidade de especificações para cada variável dependente nas relações propostas. Sendo assim, para a investigação de chances de um “Intercâmbio no exterior”, desenhou-se uma relação, e para “Monitoria/Extensão/Pibic”, outra. Sendo assim:

a) Modelo – “Intercâmbio no Exterior”

$$\begin{aligned} \text{logit}(Y_{\text{intercâmbio}}) \\ = \beta_0 + \beta_{\text{raça}} + \beta_{\text{cotas}} + \beta_{\text{escola pública}} + \beta_{\text{auxílio}} + \beta_{\text{escolaridade dos pais}} \end{aligned}$$

b) Modelo – “Monitoria/Extensão/Pibic”

b.1) Extensão

⁶ O script de análise se encontra disponível no github, através do link: https://github.com/nayaramelos/trajetorias_academicas.

$$\text{logit} (Y_{\text{extensão}})$$

$$= \beta_0 + \beta_{\text{raça}} + \beta_{\text{renda}} + \beta_{\text{cotas}} + \beta_{\text{auxílio}} + \beta_{\text{escolaridade dos pais}}$$

b.2) Monitoria

$$\text{logit} (Y_{\text{monitoria}})$$

$$= \beta_0 + \beta_{\text{raça}} + \beta_{\text{renda}} + \beta_{\text{cotas}} + \beta_{\text{auxílio}} + \beta_{\text{escolaridade dos pais}}$$

b.3) PIBIC

$$\text{logit} (Y_{\text{pibic}}) = \beta_0 + \beta_{\text{raça}} + \beta_{\text{renda}} + \beta_{\text{cotas}} + \beta_{\text{auxílio}} + \beta_{\text{escolaridade dos pais}}$$

Os resultados obtidos através das regressões e das análises descritivas, foram organizados em gráficos e tabelas, geradas em *Excel*, *Power BI* e *R studio*. Em relação aos modelos, algumas decisões específicas decorrentes do banco de dados, precisaram ser tomadas. Em específico para o Capítulo 3 “Das Universidades e Políticas Públicas”, na subseção 3.2.1, em que os modelos foram desenvolvidos e analisados, houve a presença de uma condição nos anos de 2015 e 2016, em relação às variáveis *dummy* de “tipo escolar”, resultava em uma colinearidade perfeita que impedia a análise dos dados da UPE em 2015 e da UFPE em 2016. Decorrente de tal situação, só era possível atestar o efeito de escola privada, sem escola pública para esses dois anos⁷, o que não se tornava interessante diretamente para a análise, visto que a condição especificada ao ingresso através de cotas, é o curso de ensino médio em escola pública. Contudo nos anos seguintes (2017 a 2019), o banco de dados permite a operacionalização das duas variáveis.

Para os demais modelos, a opção resposta “escola no exterior” não foi considerada nos modelos de composição e nem nos modelos de “monitoria/extensão/pibic”, por ser um *outlier* ao grupo, que destoava os efeitos e os erros do modelo de forma negativa aos resultados. Nas subseções 3.2.2 e 3.2.3, o ano de 2017 será o ano exemplo das análises por modelos de regressão logística, após teste de todos os anos, o ano de 2017 obteve coeficientes adequados, com R2 Nagelkerke aceitáveis dentro das convenções, como também apresenta o maior quantitativo de casos em comparação aos outros anos. Com ressalvas aos modelos da sessão 3.2.3, por ser um pequeno quantitativo de casos, principalmente para a variável “intercâmbio”, alguns R2 se apresentam um pouco baixos, mas são modelos que ainda assim, explicitam os condicionantes da participação nessa oportunidade. Dessa forma, a interpretação desses coeficientes deve ocorrer de acordo com o grau de explicação de cada modelo, mensurado pelo R2. Por também

⁷ Todos os resultados se encontram contidos no link: http://rpubs.com/nayaramelos/trajetorias_academicas, pela grande quantidade de tabelas, optou-se por disponibilizar online, com finalidade a uma diminuição de impressão de folhas em anexo.

conter análises com 5 *outputs* (auxílio, monitoria, extensão, pibic e intercâmbio) concentrar em um ano como modelo, tornaria a explicação mais fluída. Os demais valores para verificação dos outros coeficientes, se encontram disponíveis no *rpubs*.

Em particular, os dados quando selecionados para UPE aparecem com um comportamento muito próprio e por vezes conflituoso com apanhados teóricos de outras investigações sobre ações afirmativas em ensino superior. Essa condição da UPE, torna-se mais perceptível ainda ao ano de 2015, em análises inferenciais. Porém, em análises descritivas demonstram esse caráter diferenciado que a universidade tem, principalmente quando comparado com outra instituição de ensino superior, como a UFPE.

Após, as decisões decorrentes do processo de análise serem esmiuçadas. Há o caráter complementar da abordagem qualitativa em relação a quantitativa. Dessa forma, poderíamos visualizar como uma fotografia que capta a cidade vista do alto, a abordagem quantitativa nos proporciona essa vista sobre a realidade abordada. Após, as entrevistas nos entregam as histórias que trançam essa malha na estrutura, são as histórias que são linha na agulha e atravessam para o outro lado.

Na segunda fase, a escolha pelas entrevistas semiestruturadas, perpassa a percepção da importância de ter um roteiro semirrígido que possa conduzir a coleta de dados orais, de forma direcionada às categorias que serão investigadas. Como também a permissividade de um grau de liberdade ao entrevistado e ao entrevistador, para o acréscimo de informações que possam ser úteis ao interesse da pesquisa. Sendo assim, a pesquisa cumpre o papel de apresentar as minúcias presentes na ordem social. Angela Alonso (2016), traduz o uso das entrevistas na pesquisa social, da seguinte forma:

A preocupação de fundo dessa técnica é entender como regras, hábitos, padrões sociais são vivenciados cotidianamente pelos indivíduos. Pergunta-se como a ordem social acontece em nível microsocial, isto é, como as pessoas de carne e osso vivem as suas vidas ordinárias, tanto no sentido de cotidianas, quanto de vidas-padrão, distintas das grandes biografias. É um estudo das rotinas sociais, do que parece trivial e óbvio, mas que, por ser muito disseminado, estrutura as relações sociais (Alonso, 2016, p. 09).

Para a seleção dos entrevistados, utilizou-se a técnica de bola de neve, em que um entrevistado indica outras possibilidades de voluntários a pesquisa (Gil, 1999), a outra forma de captação de voluntários foi a partir de indicações de pessoas próximas a mim, em que compartilharam o foco da pesquisa com seus próximos e houve retorno positivo. Para a demarcação do limite de entrevistas, foi optado pela saturação de informações, que se tornou satisfeita com 13 entrevistas. Os critérios de inclusão dos entrevistados, foram: a) estudantes

negros de graduação da UPE e UFPE, dos campi de Recife-PE; e b) estudantes cotistas das universidades selecionadas.

A realização das entrevistas se deu via aplicativo zoom para chamada de vídeo, visto que o formato se tornou mais aceito diante da recente situação sanitária, como também permite a gravação de áudio e vídeo, que auxiliou bastante a análise posterior das entrevistas, o roteiro da entrevista se encontra no Anexo B. As gravações foram realizadas com o acordo do entrevistado, os vídeos e áudios referentes ficaram sob acesso restrito da pesquisadora e orientador. Para a publicação dos dados das entrevistas, os entrevistados receberam pseudônimos com finalidade a preservar a identidade dos voluntários.⁸ Houve uma intenção em entrevistar indivíduos de diferentes cursos e em distintos períodos para obter um retrato mais plural sobre como as oportunidades são ofertadas dentro das universidades, em diferentes centros. A tabela abaixo é um panorama de todos os entrevistados, de acordo com a universidade, curso, período e idade.

Tabela 02 – Entrevistados

Universidade	Curso	Período	Idade	Entrevistado (a)
UFPE	Engenharia Civil	14º	27	Olodumarê
	Geologia	8º	23	Omolu
	Odontologia	5º	23	Oiá
		5º	25	Xangô
	Psicologia	5º	22	Iansã
	Ciências Contábeis	7º	22	Nanã
	Direito	11º	31	Exu
	Dança	4º	25	Logum Edé
UPE	Engenharia Eletrônica	6º	24	Oxóssi
	Medicina	10º	24	Oxum
	Administração	Concluído	27	Orunmilá
	Educ. Física	10º	24	Erinlé
	Ciências Biológicas	7º	22	Ajalá

Fonte: Elaborado pela autora.

⁸ Os pseudônimos escolhidos foram inspirados na música “Trabalhadores do Brasil”, de Emicida, que mescla atividades servis presentes na sociedade, sendo ocupadas por Heróis e Orixás de matriz africana. De forma análoga, depois de escutar as tantas histórias desses estudantes, não pude deixar de vê-los como entidades e orixás disfarçados, tal qual a canção.

Houve uma maior facilidade no contato com estudantes da UFPE, que consta com 8 entrevistas ao todo, alguns dos entrevistados me procuraram após ver o anúncio da pesquisa em redes sociais de amigos, e demonstraram muito interesse em contar suas histórias e somar, por reconhecer a importância do tema da pesquisa. O curso de Odontologia, consta com duas entrevistas, por serem fruto de entrevistas prévias ocorridas no curso do mestrado, foram o “piloto” do questionário aplicado na dissertação. As duas entrevistas forneceram informações que auxiliam a compreender situações partilhadas em outros cursos, em padrões de situações de preconceito e de representatividade dentro dos ambientes da universidade. A UPE, por outro lado, consta com 5 entrevistas, inicialmente a projeção era alcançar números próximos de entrevistas entre as duas universidades, mas houve muita dificuldade em encontrar estudantes cotistas da universidade, e consequentemente estudantes cotistas e negros. Como o critério de inclusão consta como “estudantes cotistas e estudantes negros não-cotistas”, três dos cinco estudantes são negros, mas não são cotistas. Diante das limitações de tempo que envolvem o processo de coleta e análise de dados, houve a necessidade de encerrar a procura e coleta de entrevistas para seguir a etapa de análise das entrevistas.

A respeito da análise das entrevistas, optou-se pela “Análise de conteúdo” (Bauer; Gaskell, 2008). Através da análise do conteúdo será possível investigar na oralidade dos entrevistados, as semelhanças com o obtido teoricamente e através do levantamento dos dados estatísticos, como as vivências se traduzem na linguagem e podem ser comparadas com o macro. Para tal, as etapas seguidas na realização dessa análise, as etapas descritas por Bauer e Gaskell (2008), as quais foram adequadas para esse projeto: a) seleção e transcrição das entrevistas; b) leitura cética e interrogativa do conteúdo selecionado, c) codificação adequada aos referenciais teóricos; d) sensibilização dos códigos para ambiguidade; e) observação de casos desviantes e compreensão dos participantes; e) análise de coerência, e f) descrição minuciosa.

As entrevistas duraram ao entorno de 40 -130 minutos. A transcrição aconteceu com auxílio do software *V-cable* e revisão manual de cada entrevista após a transcrição automática. A codificação e análise, com o auxílio do *QDA Miner Lite*, em que foi organizada uma árvore de códigos, para análise das entrevistas, a partir dos critérios teóricos supracitados. O organograma com os códigos de análise se encontra no Anexo C.

O processo das entrevistas, por ser uma etapa de contato com outro, permitiu um espaço de contação de histórias e emoções, descrever sobre situações dolorosas envolvendo racismo, é um destrinchar da pele do entrevistado que, por vezes, encontrou em mim, enquanto uma

entrevistadora, uma semelhante que partilhava de situações comuns, que conhecia o que estava sendo dito. Ao dedicar-me a pesquisar sobre estudantes negros em ensino superior, deparei comumente com um espelho de versões desfocadas do “eu-objeto” refletido. Localizar essas trajetórias individuais em um contexto de análise sociológico, permite a observação das histórias e contextos em condições mais amplas, apresentando as minúcias intrínsecas das representações estatísticas.

A condição da população negra na marginalidade da inserção em espaços de poder, e nesse caso específico – o ensino público superior, não corresponde apenas a categorizações social, de classe e status, mas também da subjetividade, do íntimo (Fernandes, 2008). As divisões raciais e sociais se entrelaçam em relações pessoais, que delimitam a inserção em grupos, acesso a informações e forma de acesso às oportunidades. Essas relações dos indivíduos negros no ambiente acadêmico podem desnudar circunstâncias racistas presentes nessa inserção e permanência no ensino superior.

Visto as similaridades entre os entrevistados da prerrogativa da minha compreensão, por ser negra e no ensino superior, precisei realizar um exercício contínuo de distanciamento e proximidade: distanciamento para a análise, proximidade para conforto dos entrevistados. Fui repetidas vezes interpelada por frases como: “você entende” e/ou “você sabe como é”, “a gente sabe”, “pessoas como nós”. A ideia de uma pré-ciência minha sobre o relato dos entrevistados, me dispondo em um par de igualdade, demonstrava a sugestão de empatia e compreensão dos fatos, que resultava em que os entrevistados se sentissem à vontade para compartilhar situações mais complexas e difíceis. Contudo, esse mesmo espaço, se não questionado, deixaria várias pontas soltas assumidas por causa dessa compreensão envolvida, isto é, a omissão de alguns sentimentos por supor um entendimento meu, visto que partilhava de condições semelhantes aos entrevistados. Tais circunstâncias me fizeram repetir algumas perguntas com as adições seguinte: “na sua perspectiva como foi passar por isso?”; “você pode me descrever como você se sentiu?”. Era necessário traduzir o que nem sempre é possível ser traduzido, as dores do racismo, das experiências difíceis ao ingresso na universidade e a permanência, mas também o alívio e os espaços de acolhimento encontrados na caminhada.

Explicitadas as condições de pesquisa, limitações e filtros com os desenhos, seguimos para as traduções de fato. Nos próximos capítulos, os dados constam com o embasamento teórico como um manual de observação a esmiuçar a trajetória dos estudantes, conjuntamente com os contextos e a oferta de cada universidade.

2 SOBRE AS DESIGUALDADES: ESTRUTURAS SOCIAIS E TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

Uma cidade no sertão pernambucano, localizada a quase 6h de distância de Recife, é a cidade que Iansã cresceu e onde cursou o ensino básico em escolas públicas, municipais e estaduais. Ao chegar no ensino médio, Iansã conseguiu uma vaga em uma Escola de Referência de Ensino Médio (EREM), em outro município. Ela tinha que sair de casa às 6h da manhã, para conseguir chegar às 7h na escola, não havia transporte escolar da zona rural que residia, o que fez com que ela se deslocasse no mesmo transporte com feirantes da zona rural, em superlotações. Em seu relato, ela conta o quanto era dedicada em seus estudos, e a escola a enxergava como uma aprovada no vestibular em Medicina. Ao final do ano, com os resultados, Iansã não foi aprovada em Medicina e toda sua família, incluindo tios, fizeram um esforço coletivo para mantê-la financeiramente em Recife para cursar cursinhos pré-vestibulares e conseguir a aprovação.

Contudo, toda essa trajetória não trouxe a Medicina para ela, mas sim a Psicologia, que terminou sendo sua escolha após três anos tentando a aprovação em Medicina. Eventualmente conseguiu a aprovação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas as condições financeiras não permitiram que ela pudesse ir até Manaus e realizar a matrícula. O financeiro também não permitiu que ela realizasse a matrícula em uma faculdade particular, em que havia conseguido 50% de bolsa através do FIES, mas sendo o total da mensalidade de R\$8.000. Com 50% de abono, restaria a manutenção de um custo mensal de R\$4.000, valor equivalente a renda total de seus pais, no interior do estado.

As assimetrias de poder material entre indivíduos configuram acessos e permeabilidades sociais. A forma como esses “acessos” e “permeabilidades” se organizaram e são demonstrados, podem ser traduzidos a partir da compreensão sobre as estruturas sociais e consequentemente, os arranjos das relações interpessoais. As limitações financeiras que impediram o curso de Medicina, por Iansã, nas duas oportunidades conseguidas em vestibular, ilustram como as restrições financeiras bloqueiam portas.

Neste capítulo, a abordagem se dará sobre a limitação das estruturas sociais nas trajetórias individuais e a agência do indivíduo em contraposição às estruturas. Com a subdivisão em duas subseções, a primeira “Encruzilhadas” se dedica sobre as dificuldades de trajetória que envolveram os estudantes entrevistados ao começo de suas respectivas graduações. A segunda seção, “Distâncias socioeconômicas entre estudantes”, a respeito das

desigualdades, seção que está subdividida em duas subseções “Distâncias verticais” e “Distâncias horizontais, que exploram as desigualdades por nível e em mesmo nível, respectivamente.

No Brasil, a análise de renda sem um recorte de raça não abarca as nuances formadoras da distribuição de renda que ocorre no país. Florestan Fernandes ([1974], 2020), ao interpretar a sociedade brasileira, descreve como o processo de transição do colonial para uma sociedade de classes ocorreu de forma a manter as égides coloniais em um sistema de “livre disputa”. O espírito de uma casa-grande permanecia na configuração da sociedade *moderna* brasileira, de acordo com o autor, a autocracia burguesa organizou-se para a sua própria manutenção. Uma objetivação do sistema colonial, introjetando-o no novo sistema que surgia.

Se objetivaram na obstinação e na eficácia com que aquelas elites se empenharam na consecução de dois fins políticos interdependentes: a internalização definitiva dos centros de poder e a nativização dos círculos sociais que podiam controlar esses centros de poder. Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente no nível das estruturas do poder político, que foram consciente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social (Fernandes, [1974] 2020, p. 52)

A conservação da elite colonial nos moldes de uma sociedade aberta perpetuou a estrutura prévia. A população negra, periférica aos centros de poder, se depara com uma sociedade de classes desenhada sobre um sistema que incluía essa população ainda em papéis servis e utilitários para a burguesia. Uma integração marginal, em constante atualização de suas formas de preconceitos e distâncias. Nas palavras de Florestan Fernandes, “[...] no Brasil, a história moderna, começa às avessas, como uma internalização do Império colonial” (Fernandes, [1974] 2020, p.7).

A internalização desse “Império colonial”, presente nas palavras de Florestan Fernandes, reserva um espaço mínimo para a atuação da população negra na sociedade de classes. Um espaço da marginalidade, de pobreza e periferia. Clóvis Moura (2020), em contraponto a narrativa mais comum que aborda a população negra como inerte e despreparada à dinâmica da sociedade de classes, retrata as estratégias de organização, demonstrando o grupo negro em especificidade e em suas diferenças. Iansã, enquanto uma estudante negra clara⁹ do interior pernambucano, é um contraponto a essa estrutura perene. As estratégias de organização, e “aquilombamento” que não só ela, mas outros estudantes realizam para manter-se no ensino superior, é o outro lado da balança. O peso das estruturas sociais e da agência do indivíduo, é o

⁹ A declaração “negra clara” contida, foi colocada por se tratar da autodeclaração da estudante em questão.

dilema que os estudantes convivem diariamente na tomada de suas decisões e na permanência dessas decisões.

Diante desse espectro da manutenção de estruturas sociais, que perpetuaram égides assimétricas entre brancos e não-brancos na sociedade brasileira, a durabilidade e as formas de manutenção dessas desigualdades podem ser explicadas através de mecanismos que possibilitam a manutenção de distinções sociais. Charles Tilly (1998) elenca mecanismos que justificam a perenidade das distinções entre os que se encontram participantes da ordem social e os que se encontram excluídos. O acúmulo de oportunidades e a exploração, são elencados por Tilly (1998), como as estratégias que sustentam as desigualdades, a partir do acesso de um grupo específico a recursos específicos que organizam os meios em categorias desiguais, que limitam o acesso aos que estão no *modus operandi* e os que não estão.

O acesso a esse recurso se torna controlado para a manutenção do poder do grupo hegemônico e o grupo categorizado marginal se mantém ausente dos acessos. A organização das redes de indivíduos em que os benefícios são compartilhados entre os internos dessa rede, permanecem mantidas nas relações, nos casamentos, nas amizades, nos espaços compartilhados e resultando em uma retroalimentação das riquezas e a distribuição das oportunidades aos participantes desta mesma rede. Fatores somados a exploração do trabalho para a sustentação dos que coordenam e operam o poder nessa relação.

As estratégias dessa manutenção se apoiam na inferiorização e exploração do outro grupo, são comumente estratégias apoiadas em critérios étnicos, religiosos, de idioma e de região de habitação (Tilly, 1998). Estratégias utilizadas também, para uma manutenção de uma distância entre negros e brancos. Dentre esses argumentos e estratégias até uma suposta transmissão contagiosa de doenças, tendo como um suposto vetor transmissor: o indivíduo negro, compõe o vasto ambiente de notícias e informações falsas, que atribuíam ao negro também uma suposta disposição à violência e uma inaptidão ao aprendizado. Justificativas falsas que respaldaram distanciamento sociais e estruturas de desigualdade (Schwarcz, 2019 Rodrigues, 2011). Tilly (*op. cit.*), é enfático ao descrever sobre as categorias que reforçam a sustentação de uma estrutura de desigualdades: a ‘emulação’ e a ‘adaptação’.

Dois outros mecanismos cimentam tais disposições: a emulação, a cópia de modelos organizacionais estabelecidos e/ou o transplante de relações sociais existente a partir de uma adaptação; e a elaboração de rotinas diárias como a ajuda mútua, influência política, cortejo, e recolha de informações com base em categorias estruturalmente desiguais. Exploração e acumulação de oportunidades favorecem a instalação de estruturas categóricas de desigualdade, enquanto a emulação e a adaptação generalizam a sua influência (Tilly, 1998, p. 16).

A reprodução dos aspectos de manutenção das desigualdades corrobora à capilaridade dessas estratégias, e consequentemente uma internalização desses processos. São demarcações de espaços e de áreas, são profissões “mais brancas”, e nesse ponto podemos acrescentar que são profissões mais “tradicionais” e melhor remuneradas. Do outro lado, se encontra o inverso, cursos menos prestigiados, e consequentemente mais negros e com menor remuneração.

Tilly e Fernandes descrevem as estruturas de desigualdade, sem excluir a participação do indivíduo nos aspectos de manutenção das mesmas. A relação entre o indivíduo e sociedade, descritas pelos autores, sobre os aspectos de “manutenção”, compõem abordagens sobre os lados opostos da intermediação do poder. Enquanto Tilly, teorizou sobre a manutenção de desigualdades, Fernandes sobre a manutenção do poder pela burguesia brasileira.

Em específico, para as desigualdades raciais presentes no Brasil, considera-se aqui a presença de uma estrutura racista. Um lastro que sustenta a organização de instituições e divisões de classes sociais, por parâmetros que são atravessados por critérios raciais. De acordo com Silvio Almeida (2019):

[...] o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição” (Almeida, 2019, p. 33)

A compreensão do “normal” e da “ordem” para a estrutura social, constitui-se no entendimento que “a estrutura refere aos aspectos mais duradouros dos sistemas sociais e remete a um conjunto de interações e princípios organizativos que ‘só existem desde que haja continuidade em uma reprodução social por um tempo e um espaço’.” (Carneiro, 2006, p. 41). Para isso, a manutenção da ordem e da normalidade, perpassa manter as estruturas já concebidas e “normalizadas” em seu funcionamento pleno, ou seja, denota a permanência da ordem e dos acessos ao grupo que detém os meios. Em suma, a branquitude como ponto principal das concessões de poder e ordem social.

Dessa forma, ao analisar o racismo como um fulcro na fundação e na organização dos sistemas sociais no Brasil, é entregue ao indivíduo negro um papel de sustentação de uma sociedade projetada à sua própria exclusão. Um desenho intencional na construção de uma sociedade de exclusão da população negra dos postos de concentração de poder.

Este tipo de estrutura de Estado (despótico na sua essência) altamente centralizado e tendo como espinha dorsal e suporte permanente dois segmentos vitalícios (o Conselho de Estado e o Senado) foi montado prioritariamente para reprimir a luta entre os escravos e a classe senhorial (Moura, [1988] 2020, p. 45)

Com os centros de decisão relegados aos mesmos indivíduos, o delineamento do Estado assegura a contínua integração marginal da população negra. Enquanto surge uma “Lenda de uma Modernidade Encantada” (Paixão, 2013), que discorre sobre a convivência entre brancos e negros, em um discurso de uma suposta convivência pacífica e de uma disputa livre entre brancos e negros, na sociedade brasileira.

Há complexidade nas relações raciais particulares ao caso brasileiro, o fato de Marcelo Paixão (*op. cit.*) denominar esse desenrolar do estado brasileiro, como uma “lenda” ratifica o caráter ficcional dessas relações. A ausência de uma segregação rígida, instituída por lei como no caso dos Estados Unidos, ofertou ao Brasil, quando posto em comparação, uma denominação de estado mais “brando” em suas medidas entre brancos e negros. A despeito disso, estabeleceram-se processos similares de segregação, tão violentos quanto. A suposta harmonia entre brancos e negros, perpassa o imaginário de um “lugar de negro” e “lugar de branco”, o contato íntimo e “quase da família”, que mantém uma lógica de assimetrias entre brancos e negros, em função da manutenção da ordem. A suposta democracia racial reivindicada por Freyre ([1933] 2004), descreve essa proximidade, a intimidade entre brancos e negros, resguardadas as devidas posições e limites desse contato.

Animados por este idealismo utópico, os homens da Abolição deram ao negro a condição jurídica de cidadão livre. Mas sabe-se, hoje, que a liberdade é mais do que uma condição jurídica, é uma situação complexa, dinamizada por fatores psicológicos e sociais numerosos. A condição jurídica de cidadão livre dada ao negro foi um avanço sem dúvida. Mas um avanço puramente simbólico, abstrato. Sócio-culturalmente, aquela condição não se configurou; de um lado porque a estrutura de dominação da sociedade brasileira não se alterou [...] (Ramos, 1950, p. 37)

A encruzilhada complexa das estruturas de desigualdade racial no Brasil, se configura nesse entrave entre a ausência de leis de segregação explícitas e a rigidez de uma sociedade que exclui a população negra, sem a necessidade de uma legislação que endosse o ato. Como se tivéssemos uma fotografia, em que se encontram brancos e negros, e ao observar superficialmente poderíamos dizer que os dois participam da sociedade, mas ao analisar os detalhes, há um foco e enquadramento nas pessoas brancas dessa foto fictícia e uma mancha que encobre a participação negra com enquadramento e ausência de foco.

Semelhante a mancha na ilustração anterior, há uma redução da humanidade do negro a condições animais, a desumanização dos signos e a associação das culturas africanas a uma demonização e sujeira, são mecanismos de repressão para permanência da população negra nos

espaços periféricos. As ações de rebeldia que contrapuseram (e contrapõem) essa lógica, perfuram a malha que forra o chão da vida e das coisas do Brasil. Similar a uma linha que atravessa a agulha, estar do outro lado, causa estranheza para a dinâmica vigente (Moura, [1988] 2020).

A agência do indivíduo em rompimento com a ordem, torna-se um rasgo na estrutura social. Para Femenías e Casale, a agência se apresenta como “uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui agência” (Femenías; Casale *apud* Fulin, 2013, p. 397). Sob essa perspectiva, as trajetórias individuais negras que rompem com o “lugar de negro”, exercem um poder representativo contra a ordem. Todavia, o peso das estruturas e a agência individual, compõe uma balança desequilibrada dentro do sistema.

Essa dualidade entre a estrutura e o indivíduo, são o cenário em que a migração educacional ocorre, visto que as deficiências educacionais presentes em grande parcela da população negra e pobre, compõem um dos objetivos primários a ser superado pelos movimentos negros. O alcance da política de ações afirmativas, é decorrente de uma luta histórica por parte dos movimentos negros brasileiros. Com a efetivação da política de ação afirmativa no ensino público superior, o percentual de estudantes negros – pretos e pardos somados – tem aumentado gradualmente ao longo das duas últimas décadas (Senkenvics; Mello, 2019).

Contudo, as instituições de ensino superior, reproduzem o imaginário presente no coletivo, sobre uma delimitação das posições sociais de determinados grupos raciais e sociais. Essas posições não causam um desconforto ao refletir sobre as características dos indivíduos que ocupam esses lugares. Schucman (2012) descreve a naturalização dos espaços periféricos e pobres no país, sendo em grande maioria ocupados por negros. Enquanto as posições de prestígio social, como as universidades, apresentando um corpo discente e docente em suma, formados por brancos também não causa estranheza. Portanto, a presença desses alunos cotistas, provenientes de escolas públicas, negros e pobres se configura como uma perturbação a essa ordem, há uma estranheza nessa presença. É uma demonstração que esse pacto tão bem desenhado, não é mais efetivo a sustentação dos poderes assegurados a esses espaços. Nesse momento, surge a tensão dos dois lados que configuram essa relação, uma encruzilhada perante a mudança em curso.

2.1 ENCRUZILHADAS: “ESSE LUGAR É PRA MIM?” ¹⁰

A aprovação no vestibular de uma universidade pública é um privilégio que vem sendo democratizado ao longo das últimas décadas para a população mais pobre e negra do país. Mas antes de chegarmos na aprovação de fato, precisaremos voltar umas etapas. O alcance de determinadas etapas da vida, perpassa o capital social do meio que o indivíduo se encontra inserido. Pensar e sonhar em cursar um curso universitário não é uma realidade comum a todos os jovens brasileiros. O acesso à informação de como ingressar, o que cursar e as finalidades em realizar o ensino superior não são informações distribuídas igualmente na sociedade.

Lucas (2001) denomina esse alcance de trajetória de “miopia”, em analogia a deficiência ocular que diminui a nitidez da visão em distâncias maiores. A miopia que se aborda pode ter diferentes graus que podem impedir a visão de alcance não nas distâncias físicas, mas ao longo dos anos. Ter pais com ensino superior ou não, ter ou não ter uma situação econômica estável que permita apenas o estudo sem trabalho, são alguns dos fatores que podem modificar o alcance e projeção dos anseios dos indivíduos. Circunstâncias que são corroboradas pelas estatísticas, visto que filhos de pais com ensino superior apresentam mais chances de curso em ensino superior (Ribeiro; Schlegel, 2015).

Dos 13 entrevistados, apenas 4 deles, pelo menos um dos pais tinha ensino superior completo. Outros 2 estudantes, tinham pelo menos um dos genitores cursando o ensino superior no ano corrente. A cadeia de informações sobre como ingressar no ensino superior e até a compreensão dos pais sobre o que os filhos fazem na universidade, aparecem como informações desencontradas e desconexas.

Exu: Rapaz, eu costumo dizer que foi um acidente assim na vida. Eu acho que até 2012, assim eu nunca imaginaria fazer uma graduação, assim não tinha muito essa... Aquele processo de sempre né, aquela história de que a gente cresce não se vendo ali naquele espaço, né. Então, eu fiz o meu ensino fundamental, médio em colégio público, né. Então assim, a gente não sabia, eu – pelo menos não sabia – que existia vestibular, Enem, essas coisas assim, para mim era algo que sei lá... Para mim, era terminar o Ensino Médio né, se terminasse né? E ir pra o mercado de trabalho, e aí eu fui conhecendo alguns amigos. E aí pediram para fazer o Enem que eu lembro, como se fosse hoje né, era o último dia de inscrição para o Enem 2012, era o último dia de inscrição, tal, peguei lá e fiz né. Realmente, eu não esperava, quando eu vi a nota lá dava né, para o curso de serviço social, de primeira né.

Os pais de Exu não terminaram o ensino fundamental. As informações sobre como o vestibular ocorre vieram de um segundo núcleo de contatos, os amigos, que chegaram posteriormente em sua trajetória. O ingresso no curso de Serviço Social ocorreu via ProUni em

¹⁰ Citação da entrevista de Omolu, graduando de Geologia na UFPE.

universidade particular em Recife, escolha que decorreu pelo fato dessa universidade ficar mais próxima ao seu trabalho na época. Após a conclusão de Serviço Social, Exu ingressou através das cotas para alunos de escola pública e PPI¹¹, no curso de Direito, na UFPE. A ausência de informações também ocorre com Nanã, que foi a primeira de sua família a ingressar no ensino superior, ela foi aprovada em Ciências Contábeis (UFPE), também por cotas de escola pública, renda mínima e PPI.

Nanã: Como meus pais não eram estudados, não tinha conhecimento de pré-vestibular, de Enem, essas coisas. Então, eu fui instruída realmente na escola, quando eu cheguei no ensino médio que aí eu escutei a falar sobre universidade, o que era PROUNI, o que era FIES, o que era ENEM. Jogaram um monte de informação em cima de mim, e aí a sorte foi que eu tive professores que me ajudaram muito nesse processo.

A circulação de informações sobre como ingressar e acessar direitos e benefícios que possibilitam o acesso à universidade, de acordo com os relatos dos estudantes, transparece ser um horizonte não alçado por seus familiares. Os dois estudantes são os primeiros de sua família a ingressarem no ensino superior, os dois também partilham de familiares que não estiveram onde eles estão. O processo de ingressar no ensino superior é um passo além da jornada que os pais desses estudantes alcançaram. Há uma diferença entre indivíduos que possuem esse capital herdado (Bourdieu, 2011) e os indivíduos que adquirem essas informações posteriormente, há uma naturalidade na vivência dos processos para quem está inserido no meio, sem a necessidade de uma ação intencional em procurar essas informações, pois elas já estão postas, fazem parte do cotidiano. Nesse meio, percebe-se como há uma coesão entre o grupo detentor que partilha das oportunidades, e a desarticulação do grupo marginal. Exu descreve a sua percepção do curso de direito, na UFPE, de uma forma que ilustra como as diferenças de oportunidades se entrelaçam também nas relações interpessoais.

Exu: É interessante que a galera já entra se conhecendo, aí você fica: “Como assim?” que a galera que já se conhece fora da faculdade né, frequenta os mesmos espaços, as mesmas escolas, e você vai ver pouca escola de bairro, por exemplo a minha turma tem 3-4 pessoas que vem de escola do governo de bairro, por exemplo [...] Então, muitos que estudaram juntos, em cursinhos preparatórios, **é como se o rico ele se conhecesse em Recife, né. Eles se conhecem, eu não sei como assim, é amigo de fulano, que é amigo de não sei quem, sempre tem alguém que é amigo de alguém.** Já os cotistas não, vem um do bairro tal, um outro do bairro tal, um outro do bairro tal, as pessoas não se conhecem, as únicas pessoas em comum que a gente tem, é famoso que a gente segue. Então assim, não tem esses mesmos gostos. Às vezes, eu brinco né: “Cotista se junta, porque volta de ônibus igual” (grifo nosso)

A percepção de Exu sobre o ambiente do seu curso descreve uma coesão entre indivíduos que tem acesso e poder material, esse capital que envolve o compartilhamento de

¹¹ Pretos, Pardos e Indígenas

lugares, informações e permeabilidades, que choca o interlocutor ao dizer que não sabe como eles se conhecem daquela forma, como a rede acontece. Esse processo desenha uma relação “nós-eles”, em que um grupo é absorvido facilmente na dinâmica e compreende o funcionamento, e o outro grupo demora a se articular no ambiente, há uma exclusão no ambiente.

A exclusão pode ser entendida a partir da perspectiva de Gaujelac e Leonetti (1994 *apud* Wanderley, 1999), os autores utilizam o termo “desinserção” para relacionar a fragilidade ou ausência dos vínculos sociais com os ambientes em que esse indivíduo se encontra. Pois, “é o sistema de valores de uma sociedade que define os “fora de norma” como não tendo valor ou utilidade social”, o que conduz a tomar a desinserção como fenômeno identitário na “articulação de elementos objetivos e elementos subjetivos” (Wanderley, 1999, p. 21). Tecendo um paralelo com o contexto universitário, em especial a trajetória de alunos cotistas, a presença desse aluno não compõe uma presença comum no ensino superior. Esse alunado não é visto como legítimo dos espaços elitizados e comumente brancos, ocupando esses espaços, de forma análoga, como rachaduras nessas estruturas da ordem social capitalista. O estigma social (Goffman, 1981) em ser negro, indígena e/ou proveniente de escolas públicas e renda mínima comunica as dissemelhanças com o público majoritário desse ambiente. Estigmas que podem ser somados, visto que alguns estudantes são lidos, não somente como cotistas, mas como “cotistas e negros”, “cotistas e indígenas”, colocando a esse indivíduo um acúmulo de desigualdades.

Localizar essas trajetórias individuais em um contexto de análise sociológico, permite a observação das histórias e contextos em condições mais ampla. A condição da população negra na marginalidade da inserção em espaços de poder, e nesse caso específico – o ensino público superior, não corresponde apenas a categorizações social, de classe e status, mas também da subjetividade, do íntimo (Fernandes, 2008). As divisões raciais e sociais se entrelaçam em relações pessoais, que delimitam a inserção em grupos, acesso a informações e forma de acesso às oportunidades. Essas relações dos indivíduos negros no ambiente acadêmico podem desnudar circunstâncias racistas presentes nessa inserção e permanência no ensino superior.

O aluno cotista lida com essas forças de uma estrutura que o empurra para fora dos ambientes de poder, e com sua agência em permanecer e tentar nesse ponto: a encruzilhada do ingresso. Esse caminho em se deparar com o desconhecido, com o desafio de enfrentar um ambiente sem o repertório familiar de ter pessoas que estiveram nesse ambiente, o suporte que

além de financeiro, por muitas vezes é emocional (Horchschild, [1983] 2012). Durante as entrevistas, esse processo do ingresso e dessa oportunidade que parece ser um espaço do transpasse da agulha, não era permitido o erro, há a descrição de uma grande carga de estresse e ansiedade nessa preparação, mediante as condições que a preparação para o vestibular ocorreu.

Omolu: Comecei a fazer o ENEM desde o primeiro ano, para já ir aprendendo. Mas nesse ano específico que eu fiz, foi o ano que é pra valer, e eu fiquei com aquilo na cabeça: “Se eu não conseguir passar, o que é que eu vou fazer da minha vida?”. Então, isso na minha cabeça, não dormindo direito dois dias antes da prova, cheguei no meio da prova e desmaiei [...]. Então, tudo naquela questão na minha cabeça de que eu tenho pouco, na minha cabeça fica que eu tenho que dar o meu melhor sim, que tem que dar o máximo, para conseguir o melhor para os meus pais e meu irmão, sabe? Então, eu ficava pensando: “Se eu não entrar na UFPE, o que vai ser da minha vida? Como é que eu vou conseguir cuidar dos meus pais, se eu não conseguir uma graduação? Se não conseguir uma graduação, eu não vou conseguir um emprego bom, porque se eu não conseguir passar, eu ia ter que aceitar um emprego aqui, e eu ia acabar trabalhando em que? Aqui no comércio?”. E receber um salário mínimo ou menos como o povo aqui recebe. Então, eu ficava pensando nisso. Só isso foi o suficiente para eu surtar.

Omolu ao contar sobre as questões que perpassavam sua cabeça no período do vestibular, indicam o quanto esse processo se tornava para ele, muito mais do que “apenas” um curso superior, era chance de uma mudança de remuneração econômica, de melhorar a vida de seus familiares. Sobre a sua preparação para o vestibular, relatou virar a madrugada estudando na casa da madrinha, pois era onde tinha um computador. Xangô, em contexto semelhante, apresentou consequências físicas do seu esforço e da carga de estresse que demandou o processo vestibular.

Xangô: Eu já fui para o vestibular querendo ir para Odontologia. Era isso ou nada. E deu certo, de primeira, eu me dediquei bastante. Eu tive até uma paralisia de Bel. Paralisia de Bel, é uma paralisia do nervo facial, decorrente de estresse, coisas mais emocionais ou não. [...] Mas no meu caso, foi estresse, eu não tinha recurso de pagar cursinho, tinha que me virar com youtube, tinha que virar com google, então era muito estressante, sabe? Uma coisa é você pegar um grupo de pessoas que vai pra um cursinho estudar, outra coisa é você sentar numa cadeira e passar a tarde até o começo da madrugada todos os dias, todos dias, porque eu não queria errar. Tive até uma paralisia facial por causa disso, mas era uma paralisia que dava para ser curada com fisioterapia, e graças a Deus, deu tudo certo. E, de fato, foi muito estressante, pra eu passar em odontologia, foi um sacrifício que eu fiz. Mas se eu tivesse, talvez, renda o suficiente, eu não teria tido uma paralisia de Bel (ou poderia), mas eu pagando um cursinho, poderia interagir mais, o estresse ia sair, porque os cursinhos fazem estratégias para deixar o aluno “relax”, e eu sozinho em casa, não.

“Era isso ou nada”, a forma como Xangô define como era essa oportunidade, ilustra como esse momento específico caracterizava um momento ímpar de conquista. Diante do cenário que tanto ele quanto Omolu relata, não haveria outro momento de tentar novamente, o tempo de alcançar era aquele, pois depois as demandas financeiras e familiares seriam exigidas. Xangô, por exemplo, seu pai ao ver que ele terminou o ensino médio, conseguiu um trabalho

para ele, e ele negou, era um trabalho em uma loja de consertos de eletrônicos. Xangô negou por ser um trabalho em horário comercial (segunda a sexta, oito horas de jornada diária), que impediriam de cursar Odontologia que também oferece o curso em semelhante jornada, o pai dele não compreendia a decisão do filho, até vê-lo iniciar o curso e perceber que os horários não eram compatíveis.

Há uma distância entre a geração dos pais que não obtiveram esse alcance educacional tão próximo em compreender a jornada dos filhos ao ingressarem no ensino superior. Valle Silva e Hasenbalg (2000), elencam três dimensões que se referem aos recursos disponíveis na situação familiar, que propiciam as transições estruturais e beneficiam os membros. As dimensões são: os recursos econômicos, os recursos educacionais (capital cultural) e estrutura familiar (capital social familiar). Froyum (2009), faz uma ressalva ao perceber que há uma grande abordagem no “capital” do ponto de vista econômico, das relações pessoais, mas essa abordagem não perpassa, em grande medida, as questões de raça. Em que as percepções de autoconfiança, subordinação a autoridade, não são somente associadas a uma questão de poder aquisitivo e material, mas uma “desvantagem emocional”, em se sentir apto a ocupar espaços negados às pessoas negras: cargos altos, universidades, posições de destaque e etc.

O manejar desses sentimentos que envolvem uma seleção vestibular, se diferenciam de grupos para grupos, a partir dos contextos que esses grupos estão inseridos. Uma vez que esses estudantes partilham dos mesmos condicionantes: homens, negros, estudantes de colégios públicos, com restrições de recursos financeiros e materiais. Os dois respondem de semelhante forma a situação estressante: eles cumprem uma carga excessiva de horários de estudo. Horchschlid ([1983] 2012) denomina essas “respostas sentimentais” como um conjunto de regras. “Diferentes grupos sociais provavelmente têm formas especiais de reconhecer as regras de sentimento [...]. As regras de sentimento refletem a nossa posição sobre a paisagem social.” (Horchschlid, [1983] 2012, p. 57)¹². As respostas de Xangô e Omolu refletem essa paisagem, de ausência de oportunidades em ter mais uma chance a tentar novamente.

A distância entre os pais e os filhos, nesse novo nível educacional, deve-se também a diferença em como as oportunidades educacionais foram ofertadas para os pais, e posteriormente para os filhos. Em análise de diferentes países em perspectiva, na América Latina, há um imbricamento entre os rendimentos públicos, os investimentos em educação e

¹² Tradução própria do original: “Different social groups probably have special ways in which they recognize feeling rules [...]. feeling rules reflect where we stand on the social landscape.” (Horchschild, [1983] 2012, p. 57)

consequentemente a mudança das taxas educacionais, em seus diferentes níveis na sociedade. O Brasil figurava entre uma posição média, quando compara seus investimentos em educação, de acordo com o PIB (Moreno-Brid; Ruiz-Nápoles, 2009).

O desenvolvimento econômico e as desigualdades educacionais se coadunam em uma esfera macro, como também em uma esfera micro, nas famílias. Nessa análise, é importante localizar regionalmente. A região nordeste no Brasil contém um largo histórico de desigualdades e baixos investimentos por parte dos governos federais anteriores aos governos dos anos 2000. A primeira década dos anos 2000 configura essa curva, com a inclusão do Plano Estratégico de Desenvolvimento Sustentável do Nordeste – PDNE, por parte dos governos Lula (2003 – 2010), em que diagnosticava como problemas cernes do desenvolvimento da região, as altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional. O PNDE destinou uma grande parcela de recursos ao desenvolvimento econômico e substantivo nos termos de educação, saúde e outras áreas de competências estatais. Sendo a sub-região em que se encontra o estado de Pernambuco, com a terceira maior parcela dos recursos destinados (Gumiero, 2014). Em mesmo tempo, há a inclusão de políticas afirmativas nas primeiras universidades da região, sendo a Universidade de Pernambuco, com a inclusão de vagas afirmativas para estudantes de escola pública, no ano de 2004 (Andrade, 2012).

Em específico para o estado de Pernambuco, os governos sob a gerência de Eduardo Campos (2007 – 2014), com um plano de modernização do ensino médio, com maior ênfase nas Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM), a inclusão de programas de intercâmbio ao exterior e doação de tablets para os estudantes da rede EREM. Há um movimento que reverbera no estado, com o alargamento de oportunidades, no período temporal em que a maioria dos entrevistados e os indivíduos analisados nas bases de dados, estavam em curso de Ensino Médio (Cavalcanti, 2011; Moraes, 2013).

O cenário que acontece pós 2000, configura um cenário diferente da oferta de oportunidades anteriores que acompanharam os trajetos educacionais dos pais e mães dos pesquisados. A ausência do “capital social familiar”, citado por Valle-Silva e Hasenbalg (2000), reverbera na performance educacional que os filhos contidos nessa família, irão exercer. Em outras palavras: “O capital social familiar estabelece o contexto no qual os capitais econômico e cultural dos pais são convertidos em desempenho escolar das crianças, funcionando como um filtro para esses outros capitais” (Valle-Silva; Hasenbalg, 2000). As dificuldades da ausência de apoio, a não compreensão sobre o ensino superior são componentes que demonstram a

ausência de capital cultural e social que os estudantes quando primeiros ingressantes no ensino superior de suas famílias, atravessaram a ocupar esses ambientes.

O ingresso na universidade é adentrar no espaço do que era intangível. Sendo a Universidade, como um espaço de representação de poder, perpassado entre gerações. Há uma organização dos circuitos de informações, dos espaços, da forma como se oferta os cursos. Um reduto de poder com suas associações não apenas econômicas, mas também raciais. A branquitude enquanto uma lógica de permanência do que se torna aceitável, assegura as vantagens e oportunidades sobre o grupo beneficiário, em que se reproduz uma visão mais eurocêntrica da ocupação desses lugares (Oliven; Bello, 2017). Dessa forma, o ingresso de pessoas pobres e negras, de espaços periféricos, torna-se uma afronta, não somente à branquitude, mas também aos estudantes que se deparam com um lugar imerso em uma lógica de exclusão dos indivíduos que não performam esse ideal “estável” de recursos e capitais. Uma lógica de exclusão que desafia a permanência desses estudantes.

Omolu: Então comecei a sentir essa diferença social, tanto nos primeiros meses de CTG e ficava tipo: “- Meu Deus, o que é que eu tô fazendo aqui? Olha para mim, olha as pessoas que tão aqui no CTG”. Era discrepante, tanto assim que tinha muita, muita gente com seu carro na garagem, sabe? [...] É aí que eu colocava né: “Eu estou no lugar certo? Pra mim? **Esse lugar é pra mim?** Eu vou ter espaço nesse lugar algum dia?”. Me chocou muito, o CTG como um todo. Tá um pouco mudado, mas ainda tem muita gente branca, hoje em dia o CTG tá muito mais diversos, pra o que era antigamente. (grifo nosso).

A dúvida que Omolu tem ao se deparar no Centro de Tecnologia e Geociências (CTG), centro que abriga as Engenharias e outros cursos de exatas, na UFPE campus Recife, põe em palavras o sentimento de não pertencimento a esse ambiente. O “choque do ingresso”, como outros entrevistados trouxeram, aparecia com a percepção de diferenças econômicas e ausência de repertório a habitar nesses ambientes. Indivíduos como Omolu, são “*outsiders*” que foram incluídos através de políticas públicas, em um sistema antes restrito a “*insiders*”.

Há legitimidade no acesso à universidade por parte de Omolu e de tantos outros estudantes em condições semelhantes, assegurada por direitos estabelecidos em constituição e por políticas de acesso. Contudo há um questionamento sobre se “esse lugar” pertence a ele, se há uma propriedade em estar dentro dessa ordem. Através disso, percebemos que há uma diferença significativa entre o acesso operacional, vinculado a aprovação por meio de notas e vestibulares, e o acesso substantivo, de qualidade de permanência e vivência nesses espaços.

A não conformidade ao ambiente, a estranheza, prossegue na ausência de recursos financeiros, mas também na distinção entre grupos raciais. No caso, a afirmação sobre esse

pertencimento a esse suposto lugar, é atravessado pela branquitude. Schucman (2014), define branquitude como:

[...] uma posição em que sujeitos considerados e classificados como brancos foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (Schucman, 2014, p. 136).

Não ser branco nesses espaços de poder que foram legitimados pela branquitude, como centros de reprodução de conceitos próprios e de inferioridade de outros grupos étnicos e raciais (Schawarcz, 2019), é assumir uma série de estigmas que sinalizam socialmente uma distinção. De acordo com Gonzalez e Hasenbalg (1982) a perpetuação do racismo configura uma estratégia de manutenção de poder, em manter o capital e os acessos materiais ao grupo branco. As universidades aparecem como espaços institucionais onde se reproduz tal estratégia, ocupados por um grupo que não precisa se questionar a estar nesses espaços, pois a disposição a prestar um vestibular e ingressar no ensino superior é um processo estabelecido. Uma etapa percorrida por familiares e amigos, endossada em ambientes escolares e incentivada a ser feita, por ser uma etapa “natural”. Condição oposta de indivíduos que não reconheciam na Universidade um espaço a ser seu, por diversos condicionantes de renda, sociais e de acesso. Uma trajetória mais solitária sem tantos anteparos de auxílio subjetivo a atravessar etapas desconhecidas comumente aos seus ciclos.

O “lugar”, assume um significado negativo, um “não-lugar”, uma posição incômoda a se ocupar em um espaço disforme a sua trajetória. Posto isso, os setores favorecidos no capitalismo em manutenção de uma ordem social de exclusão do negro, nos moldes da sociedade escravocrata, reservam a marginalidade na ocupação de posições ocupadas por indivíduos negros. Somando tais condições a discriminação, resulta-se em um processo de integração e não integração do negro.

Semelhante a marginalidade descrita por Florestan Fernandes (2008), nos períodos pós-escravidão, há um distanciamento da população negra, não apenas como uma categorização social, de classe e status, mas também da subjetividade, do íntimo. A exclusão e o não-pertencimento em mesmo espaço que indivíduos brancos, não apenas demonstra um critério econômico. Mas uma prerrogativa que se atravessa nas relações familiares, nos limites que delimitam o diâmetro e circunferência das classes, de inserção em grupos e sociabilidades em determinados ambientes. Segundo Fernandes (2008), a família negra e os indivíduos negros não se encontram inseridos dentro desses círculos, e quando tentam e conseguem migrar economicamente, a raça os mantém periféricos dos padrões sociais da classe hegemônica. A

influência da raça na classe e vice-versa demonstram a rigidez dos padrões de inserção e não inserção em uma democracia “racial”. Para a população negra, durante a organização da ordem, não houve reserva de lugares para uma inserção digna, houve um *não-lugar*.

Em consequência, há um movimento em tornar a universidade um lugar, uma posição de alcance e pertencimento, em se sentir incluso e participante. Na construção de memórias e produção em participação efetiva dos eixos que as universidades oferecem. Na subseção seguinte, as entrevistas e os recortes que ilustra são compostos das trajetórias, a partir de uma investigação sobre as desigualdades e as consequentes distâncias.

2.2 DISTÂNCIAS SOCIOECONÔMICAS ENTRE ESTUDANTES: “*A GALERA VINHA DE CARRO, EU ACHAVA MUITO ESTRANHO*”¹³

As distâncias entre as classes no Brasil, fruto do crescimento desigual do país, se tornaram um dos focos de atuação no começo dos anos 2000. A expansão de políticas públicas de redistribuição de renda, condicionadas a presença escolar das crianças, como o Bolsa Família, aliviaram algumas distâncias (Filho; Kirschbaum, 2015). Mesmo sendo uma parcela pequena da renda mensal das famílias, os programas de redistribuição de renda contribuíram para a redução das desigualdades, de acordo com as medições do índice de Gini (Carvalho, 2018).

Contudo, as distâncias não são somente firmadas por posições de renda, mas também por acessos e usos de bens e serviços. Acesso a saúde de qualidade, transporte privado, frequências em restaurantes e festas, um *modus* de existência que perpassa lugares e vínculos compartilhados, que externalizam as discrepâncias decorrentes de uma diferença de poder material. Reduzir essas distâncias desiguais, inclui não somente uma redistribuição de renda, mas diminuir as diferenças qualitativas de acesso a bens e serviços. Laura Carvalho (2018) interpreta essa condição na síntese: “Nem toda inclusão precisa se dar via renda: as desigualdades também são combatidas quando a população tem acesso a melhores serviços públicos.” (Carvalho, 2018, p. 40).

Diante disso, o acesso da população mais pobre e negra do país, ao ensino superior público, pode ser lida como uma medida de redução de desigualdade a partir da oferta de oportunidades. O curso superior é oferecido em semelhante forma ao estudante de classes mais

¹³ Citação retirada da entrevista de Olodumarê, graduando de Engenharia Civil, na UFPE

abastadas e ao estudante proveniente de escola pública. Contudo a forma de experienciar essa oportunidade ocorre de diversas formas, mediante as diferenças individuais, as histórias e as condições pertinentes aos estudantes.

O “novo perfil do ensino superior” corresponde a esse quantitativo ingressante oriundo de outras classes, de escolas públicas e do interior dos estados. Um perfil que vai se estabelecendo com o passar dos anos da implementação das ações afirmativas. Em que a permanência do ingresso no ensino superior das populações mais marginais, transfere a desigualdade para outra esfera, após o ingresso estabelecido. Nesse ponto, as trajetórias inclusas e equiparadas no mesmo ambiente, reverberam suas desigualdades anteriores e cotidianas em mesmo ambiente. A aprovação no vestibular não anula as outras condições desiguais que esses estudantes estão, é um degrau equiparado mediante a tantos outros que englobam as diversas dimensões da vida desses indivíduos.

De acordo com Reimer e Pollak (2009), essa desigualdade de acesso pode ser denominada como uma desigualdade vertical, em que os níveis de ensino ao longo das etapas, podem ser vistas como degraus que se sobem para alcançar, seria uma desigualdade por diferença de nível. Contudo, há um segundo tipo de desigualdade, que seria a horizontal, em que os indivíduos em mesmo “nível” ocupam espaços diferentes de especialidades. Sendo assim, há diferentes áreas acadêmicas que se distribuem em maior ou menor privilégio social, comumente em associação com a remuneração da área e especialidade. Nessa hierarquia, as áreas cada vez mais elitizadas tendem a ser mais embranquecidas (Telles, 2014). Ou seja, em superação a desigualdade vertical, visto que os estudantes acessaram o ensino superior, há a desigualdade horizontal sobre como as vagas nos diferentes cursos superiores serão preenchidas.

Então, sob a perspectiva de Reimer e Pollak (*op. cit*) da desigualdade horizontal, as observações sobre como os diferentes cursos de ensino superior tem sido ocupado se desdobram também sobre a trajetória em que esse estudante traz, do seu curso em escola pública ou privada, nível de renda familiar e raça. Dessa forma, reafirmando perfis de cursos “brancos” e elitizados, como a medicina e cursos menos prestigiados, consequentemente mais negros. As “distâncias” que são esmiuçadas nessa seção são, portanto, analisadas nas perspectivas verticais e horizontais.

2.2.1 Distâncias Verticais

De acordo com Carlos Hasenbalg (1979), no decorrer do tempo, a escravidão perde poder explicativo, dada a distância entre o regime escravocrata dos fatos correntes. Contudo, de acordo com o autor “a ênfase na explicação deve ser dada às relações estruturais e ao intercâmbio desigual entre brancos e não-brancos” (Hasenbalg, 1979, p. 198). As “relações estruturais” assumem o caráter da permanência das desigualdades entre grupos raciais e conseqüentemente, entre grupos de classe. As estruturas em que se baseiam fincadas nesse passado escravocrata, atualizam as formas de racismo e as articulações de manutenção entre brancos e não brancos.

Dessa forma, a escravidão não perderia um poder explicativo, mas se torna uma sombra que percorre o desenvolvimento das desigualdades no Brasil. Esse “resíduo” e “herança escravocrata”, nos termos do autor, acumulariam em desigualdades através das gerações. Nesse momento, é importante descrever que essa herança se reverbera para as duas faces postas nessa relação. Por um lado, os grupos brancos, mais abastados, recebem uma herança de privilégios, em uma história de acessos, proveniente de um histórico de acúmulo de bens, por meio da exploração do trabalho escravo de indivíduos negros. Do outro lado, o grupo negro, que acumula as desvantagens de raça, nos significantes de inferioridade que envolvem ser negro no Brasil, como também, uma história de ausência e escassez de recursos financeiros e materiais em sua grande parcela (Bento, 2022).

A herança escravocrata é distribuída às duas faces da moeda e reproduzida ao longo da república em uma manutenção e sustentação de status. Guimarães (2006), toma como exemplo o ensino superior, ao demonstrar que mesmo que a oferta de bens e serviços ocorra de forma pública, há uma disponibilidade de recursos por parte da elite em se apropriar e ocupar esses bens que são considerados caros ao status. A oferta do ensino superior público, a partir dos sistemas vestibulares, atende a esses requisitos. O acesso das elites a cursinhos preparatórios, escolas privadas com maior qualidade de ensino oferecem ferramentas que preparam melhor a esse tipo de processo.

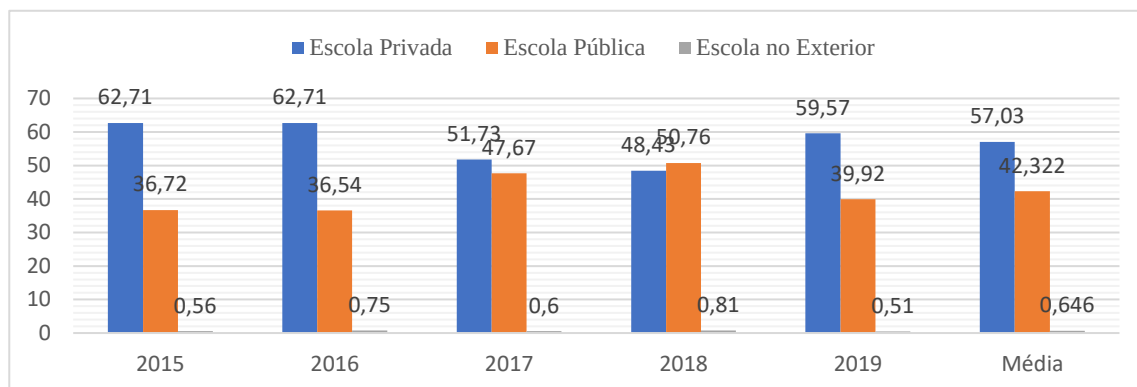
[...]o ingresso em universidades de escol, como a Universidade de São Paulo, passou a depender cada vez mais de formação em escolas pagas. Em 2006, por exemplo, apenas 27% dos alunos que ingressaram na USP vieram de escolas públicas. Com isso acentuou-se a rigidez da reprodução social das elites, voltando-se a associar classe, cor e oportunidades públicas de ascensão a níveis próximos, ao menos relativamente, aos da Primeira República (Guimarães, 2006, p. 272).

Então, ao pensar em um desenvolvimento vertical de desigualdades no Brasil, deve-se enxergar além dos termos da “pobreza” em determinados grupos e da “riqueza” de outros. Em nosso caso específico do ensino superior, não apenas sobre a “aprovação” ou “não aprovação”, mas como nas duas situações, as heranças – diretas ou indiretas – da escravidão impulsionaram ou travaram os alcances.

A caminhada pela redução de desigualdades no Brasil, atravessa o desenvolvimento do país. Contudo, é perceptível que no atravessar dos governos pós-abolição, tornar o Brasil menos desigual, também era sinônimo de deixar o país menos negro. As políticas de branqueamento, o incentivo a migração europeia, políticas de planejamento familiar para pobres que incluíam a indução da esterilização de mulheres pobres, em suma, negras (Roland, 1995). Dessa forma, o desenvolvimento desenhado em uma “democracia racial”, tornou cada vez mais, as distâncias verticais estabelecidas e crescentes (Paixão, 2013).

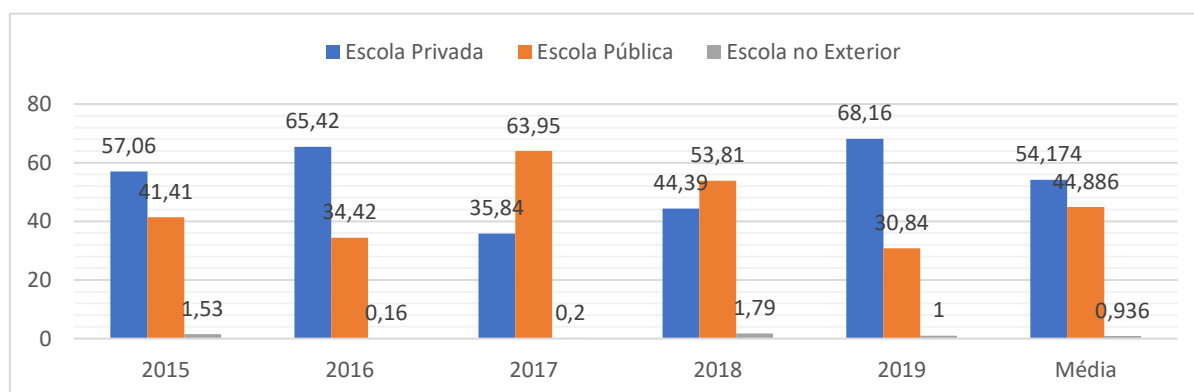
Mesmo com os recentes incentivos dos anos 2000, um aumento de oportunidades, empregos e distribuição de renda, beneficiaram vastamente a população. Assim, mesmo com a ocorrência de um aumento de um poder aquisitivo entre os mais pobres, há também um aumento do poder aquisitivo dos mais ricos. Então, como não houve uma estabilidade dos níveis de riqueza dos mais ricos, o grupo tornou-se mais rico e o pobres, menos pobres, essas flutuações, transmitiram uma redução de desigualdade em relação ao poder aquisitivo anterior dos mais pobres. Contudo, em escala vertical, as diferenças permanecem em semelhança (Paixão, 2013).

Investigar essa verticalidade da desigualdade, descrita por Reimer e Pollak (*op. cit*) é também perceber que ela se manifesta após o acesso do ensino superior. Na distribuição das rendas, nos níveis de escolaridades dos genitores, nos cursos de ensino público e privado. Existem distâncias entre esses grupos, da forma como eles chegam ao ensino superior.

Gráfico 01 – Tipo escolar do ensino médio de graduandos – % UFPE (2015 – 2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo com a implementação das cotas, em vigência de 50% da oferta em 2015, há uma flutuação do preenchimento dessa oferta – que apenas em 2018 – se torna mais equiparável e supera o ingresso de escola privada. Nos outros anos da amostra, essa distância vertical, aparece mais acentuada em 2015 e 2016, com aproximadamente 26 pontos de diferença dessas ocupações de vagas. O curso da escola básica em escolas estrangeiras aparece em uma mínima porcentagem, contudo ao longo das descrições, esse quantitativo se mostra um seletor reduto de oportunidades e acúmulo de renda familiar. Na UPE, em que a oferta de cotas acontece com 30% destinado a curso de escola pública (fundamental e médio), os percentuais apresentam-se da seguinte forma:

Gráfico 02 – Tipo escolar do ensino médio de graduandos – % UPE (2015 – 2019)

Fonte: Elaborado pela autora.

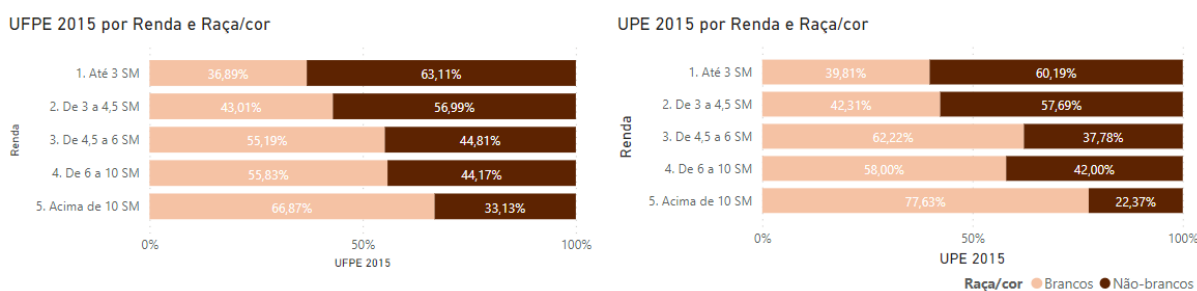
Na UPE, há uma variação muito maior em comparação aos estratos obtidos na UFPE. O ano de 2017 e 2018, com destaque a 2017, o percentual de alunos provenientes de escola pública ultrapassa o percentual de escolas privadas em larga medida. Nos outros anos, há uma diferença mais presente e marcada da diferença entre alunos de escola pública e de escola

privada, visto que em 2016 e 2019, essa diferença torna-se quase o dobro do percentual de escola pública, para a privada.

A escala média das duas universidades, fornece um indicativo do cenário comum, entre as variações dos anos. Tanto a UPE e a UFPE, apresentam uma escala média de percentual, com um maior ingresso de estudantes de escola privada em seus cursos. Um cenário conhecido previamente às cotas, contudo suavizado após a política. Estudos demonstraram que antes da inclusão das ações afirmativas, outras universidades públicas demonstraram percentuais de ingresso de até 27% do alunado proveniente de escolas públicas (Guimarães, 2006).

Ao detalhar as informações de renda familiar a partir de raça, vamos observar dois momentos: primeiro em 2015, depois para 2019. O quadro a seguir, expõe lado a lado as duas universidades.

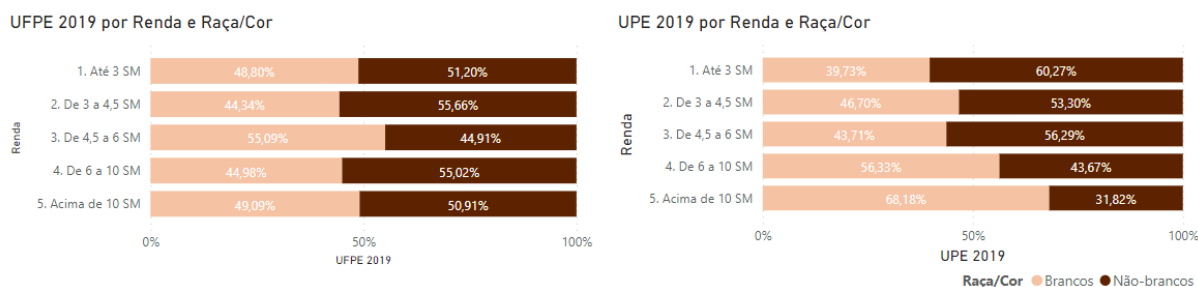
Gráfico 03 – Renda por raça – % UFPE e UPE (2015)¹⁴



Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2015, a UPE já estava a 9 anos com as vagas afirmativas para escola pública em vigor, a UFPE com 4 anos de processo seletivo com vagas afirmativas. A distribuição das faixas de renda através da autodeclaração de raça/cor, demonstram que o ingresso na UFPE abarca mais um percentual não-branco em diferentes faixas de renda. Diferente da UPE, que nas faixas de renda mais altas, acima de 10 salários mínimos, não conseguem abarcar nenhum percentual de estudantes não-brancos. Cenário que se transforma consideravelmente com o passar dos anos. Ao observar o ano final da coleta de dados, 2019, a ocupação das vagas através da distribuição de renda e por raça, acontece de outra forma.

¹⁴ Os demais dados podem ser visualizados através também do dashboard: <https://abre.ai/trajetoriasacademicas>.

Gráfico 04 – Renda por raça – % UFPE e UPE (2019)

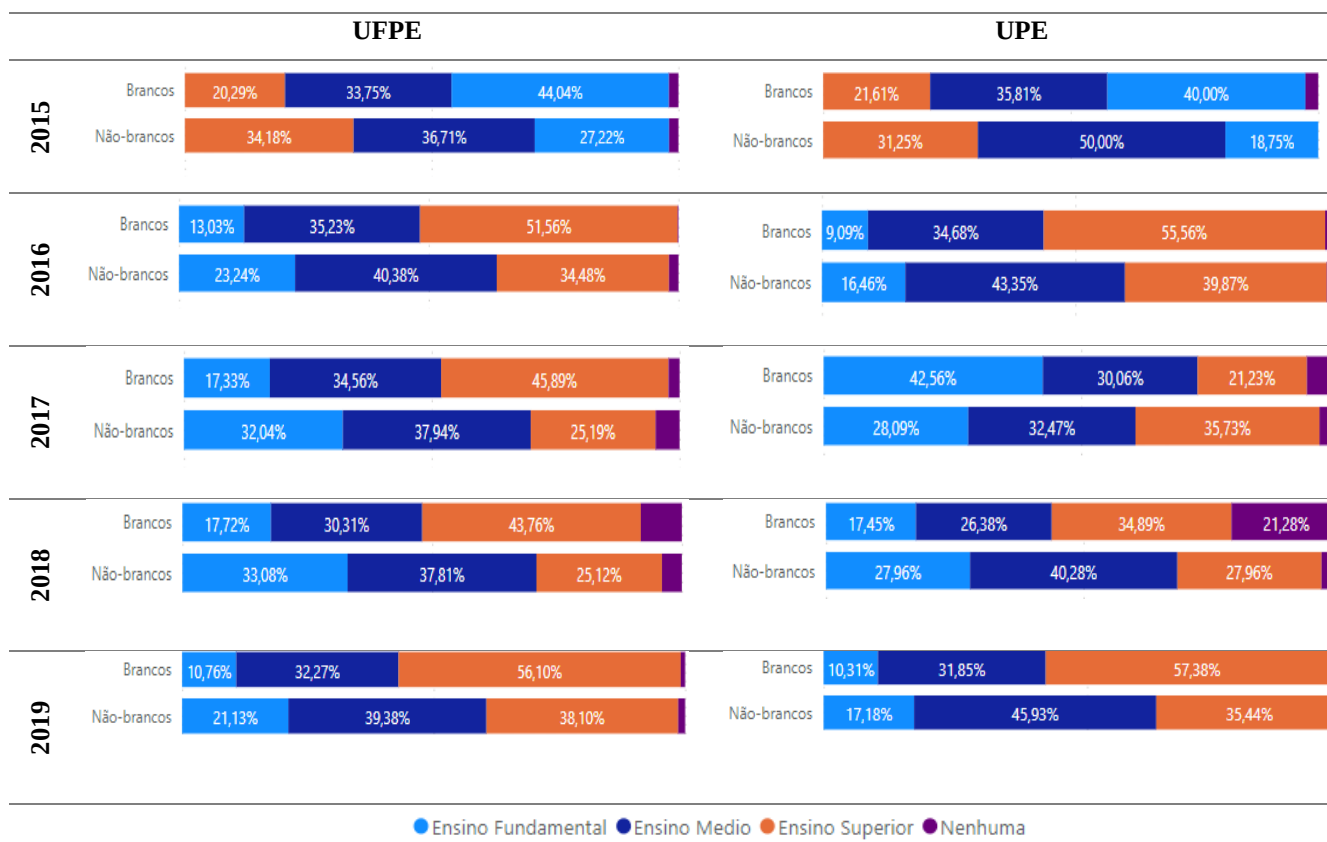
Fonte: Elaborado pela autora

A mudança da representatividade por raça/cor em 2019, traz a modificação desse ambiente universitário. Apesar disso, é nítido ver que a maior representação da população não-branca ocorre nas rendas de menor poder aquisitivo. Em consideração apenas sobre renda, a faixa “acima de 10 salários mínimos”, para UPE, consta com um menor percentual de não-brancos, entre os percentuais das duas universidades.

Sobre esses aspectos, é importante perceber que mesmo com a representação de indivíduos não-brancos em todos os estratos. A concentração maior ocorre em estratos mais pobres, decorrentes das desvantagens sociais, que dificultam a estabilidade e permanência de indivíduos, pretos e pardos em posições sociais mais altas, mesmo que já alcançadas. Há uma fragilidade incutida em ser negro e estar em posições sociais mais altas (Daflon, 2017).

Além de constatar as desigualdades objetivas de renda, riqueza, educação, etc. entre pretos, pardos e brancos, é importante saber, por exemplo, quem sente mais fortemente a existência de uma estratificação social relacionada à cor, quem identifica a presença de conflitos raciais em nossa sociedade, ou quem vê o pertencimento a um determinado “grupo racial” como uma barreira à sua ascensão (Daflon, 2017, p. 82)

Unindo esses pontos das desigualdades objetivas, as escolaridades das mães e pais, são variáveis que demonstram o acúmulo de desigualdades que podem estar associadas também a questões de renda. Sobre os aspectos de escolaridade dos genitores, através da autodeclaração da raça, em especial para a educação da mãe que apresenta resultados significativos em estudos de linhas histórias de estratificação social. Ribeiro, Ceneviva e Brito (2015), descrevem que a associação da renda per capita e da escolaridade da mãe assumem grande impacto nas transições escolares ao longo dos anos. O quadro a seguir, mostra a distribuição dos níveis de educação materna, por autodeclaração de raça/cor dos estudantes.

Gráfico 05 – Nível de escolaridade materna ao longo dos anos (2015 – 2019) – UFPE E UPE (%)

Fonte: Elaborado pela autora

Através da escolaridade materna, é possível visualizar como a população não-branca que compõe o alunado do ensino superior, se encontra com maiores representações no Ensino Médio, enquanto brancos se encontram com maior representatividade no Ensino Superior. Destaco os anos de 2016 e 2019 que constam com grandes discrepâncias entre brancos e não-brancos, em que os dois anos apresentam, nas duas universidades, mais de 50% do alunado branco com mães com ensino superior completo. Em relação aos não-brancos, comparando a UPE e a UFPE, a UFPE apresenta maiores resultados de mães com ensino fundamental, quando posto em comparação. A UPE, aparece com percentuais mais deslocados para o ensino médio. A respeito disso, utilizarei o ano de 2015, como modelo explicativo, que destoa em grande medida dos outros anos da UPE e ainda mais da UFPE.

O ano de 2015, na UPE, consta com uma mínima representatividade de não-brancos, em relação ao seu grupo, a totalidade consta com $n = 16$, em contrapartida do grupo branco com $n = 310$. Logo, a representação de 50% do estrato de não-brancos com mães de ensino superior, corresponde a 8 afirmações apenas. Tal situação, dentre a composição de outras estatísticas

abordadas nessa dissertação, dão indícios que os grupos minoritários na UPE, e em específico para as vagas afirmativas, atuam com um comportamento de *Creamy Layer*, em que as vagas afirmativas são preenchidas pela parcela mais privilegiada do grupo minoritário, tal qual a “cobertura do bolo”, as cotas se preenchem pelos indivíduos que não estão tão mergulhados nas dificuldades e desigualdades que compõem o grupo alvo, mas dos que estão na superfície (Feres Junior *et al.*, 2018).¹⁵

Contudo, esses alcances do ensino superior são etapas galgadas com dificuldades e até estranhezas em estar em uma posição que não é comum para indivíduos negros. Orunmilá, estudante autodeclarado negro, cursou Administração na UPE, durante a entrevista que tive com ele, ao falar sobre sua família, ao reportar que seus dois pais tinham ensino superior concluído, seguiu o seguinte diálogo:

Pesquisadora: Ah! No caso assim, da tua família já tinha pessoas com ensino superior?

Orunmilá: Sim, já. Minha família foge um pouquinho da regra de pessoas negras assim.

Pesquisadora: Como você se sente em relação a isso? Assim de tu trazer: “que foge um pouquinho da regra”?

Orunmilá: Eu me sinto favorecido e com a sensação que eu aproveitei mal as coisas.

Orunmilá reconhece essa “fuga da regra”, em associação ao ensino superior dos pais, fato que cooperou a uma trajetória mais confortável em relação a sua educação. Ele cursou a educação básica em Colégio Militar, vaga disposta a ele por ser filho de militar, e foi aprovado em dois vestibulares após conclusão do ensino médio. A estranheza decorrente da posição que ele ocupa, também reflete em como Orunmilá enxerga as suas oportunidades, ao dizer que sente que não aproveitou bem, reconhece seu estado é de exceção dentro desse grupo que ele compõe.

Outro estudante que também fala sobre seu pai com ensino superior, é Olodumarê. Contudo, diferente de Orunmilá que sente as oportunidades como mal aproveitadas, Olodumarê, tem uma figura paterna com uma história de vida com muitas restrições e dificuldades, que refletiram em como ele foi educado, sobre as exigências que lhe foram requeridas. O recorte da fala de Olodumarê, ele traz de forma detalhada que resulta em uma citação um pouco maior, sobre como essa história familiar reverbera nele.

Olodumarê: Meu pai é uma pessoa negra retinta que morou em palafita no bairro da Imbiribeira, a família dele residiu muito tempo em Pesqueira. Parte da família dele

¹⁵ O conceito de Cream Layer no contexto da UPE, será esmiuçado no Capítulo 3 – das Universidades e Políticas Públicas

era descendentes de escravizados, mas também tem descendência de indígenas, dos povos originários de lá, mas também tem uma descendência portuguesa. E o pessoal veio morar aqui em Recife, né... A minha vó veio. E aí um dia, um coronel do exército, foi fazer algum patrulhamento lá na favela que ele morava e disse que se ele estudasse, ele conseguiria mudar de vida, e ele meio que se agarrou nessa palavra e começou a estudar, mesmo diante as necessidades que ele tinha. Então, ele ia da Imbiribeira até o Recife, ele andava cerca de 7-8 km, porque ele não tinha passagem, minha vó era lavadeira, naquele tempo, tanto para estudar na escola, tanto pra receber alimentação que em casa não tinha. E aí com isso de estudar, ele entrou no exército, como soldado, continuou estudando, virou cabo, continuou estudando, chegou a sargento... Continuou, ele chegou a Capitão. **E aí ele sempre incutiu isso na minha cabeça, que se eu estudasse, eu chegaria tão longe quanto ele, em questão profissional,** enfim... Desde cedo, ele sempre me incentivou a leitura, de um jeito não tão bom, porque (risos), eu gostava muito de quadrinhos, de usar a imaginação, a criatividade. Mas meu pai queria que eu lesse Machado de Assis, meu pai me dava Machado de Assis pra ler quando eu tinha 10 anos. **Ele queria que eu sempre tirasse as melhores notas, em tudo, que eu fosse um excelente aluno, em tudo.** Era uma pressão assim em tudo, para eu ser melhor em tudo, tão bom ou melhor do que ele. Como ele mudou de vida a partir disso, ele colocou isso na cabeça dele que eu também poderia mudar de vida, e poderia ser maior do que ele, em termos profissionais e financeiros (grifos nossos).

A exigência que o pai de Olodumarê realiza nele, também reflete essa escassez de recursos nesse ambiente, enquanto pessoa negra. A exigência que não permite o erro e a demonstração da necessidade de uma excelência, para a manutenção de um status profissional. Olodumarê quando traz sua história familiar, descreve como se o resultado de todas essas confluências de histórias e vivências de seus antepassados, estivessem também nele. Mesmo fato, em Orunmilá, que observa um desperdício de oportunidade diante desse “comum negro” que não teve as mesmas condições que ele.

Schucmann (2012) descreve uma das características do privilégio social da branquitude como a ausência da representatividade do grupo. Uma característica inexistente a grupos racializados e inferiorizados, em que a individualidade é diluída no coletivo em perspectiva contingente, em representações comuns, por exemplo das visões sobre: “os indígenas”, “os negros”, “os nordestinos”. Em uma redução historiográfica de um ponto comum que perpassa os estereótipos e estigmas comuns. Orunmilá e Olodumarê, não falam apenas de suas histórias, mas da realidade comum de um povo que se conecta em suas histórias.

As distâncias verticais repousam sobre esses aspectos de grupos socialmente deslocados em despeito de outros, de oportunidades servidas a partir de características objetivas como renda, escolaridade e raça. Sobre os que acessam e os que tem dificuldade de acesso. Para esses grupos, em uma condição de oportunidade semelhante, como a escolha do mesmo curso no ensino superior, pode reverberar vivências diferentes do mesmo ambiente. Em relação a essa perspectiva, o tópico a seguir se desdobra sobre as outras desigualdades: as horizontais.

2.2.2 Distâncias Horizontais

Os condicionantes que levam o indivíduo a escolher qual será o curso de graduação, formam a soma de vários fatores que se associam nos gostos dos indivíduos e suas preferências de estudo, área de trabalho e afins. Mas também, na “janela de possibilidades” em que a oferta se encontra. Oxóssi, é estudante de Engenharia Eletrônica na UPE, para ingressar na universidade, contou com o curso preparatório “Vestibular cidadão”, ofertado gratuitamente na Faculdade de Direito do Recife (FDR). Ele já tinha contato com a área de interesse de vestibular, essa modalidade de engenharia é ofertada tanto pela UFPE, quanto pela UPE. Quando questionei sobre qual motivo teria levado ele a escolher a UPE, a resposta foi simples: “eu escolhi a UPE porque era só um turno”.

Os cursos das engenharias da UFPE, são ofertados em turnos integrais (manhã e tarde), enquanto a UPE, oferece engenharias em turnos noturnos. Diferenças como essas, estão no *background* das decisões. Profissões que acumulam prestígios, como engenharias, ciências médicas e direito, são organizadas de formas a manter o privilégio dentro de seus grupos. Formas que se tornam visíveis ao analisar a configuração da oferta, cursos que são ofertados em turnos integrais, que exigem dedicação de tempo não-remunerado a essa formação. Vide a UFPE, todos os cursos da área da saúde são ofertados em período integral ou diurno, apenas a Odontologia dispõe de oferta dupla: integral e noturno. Em contrapartida, as licenciaturas da mesma universidade são ofertadas em apenas um turno, em grande parte a oferta ocorre durante a noite. A separação dessa oferta, sendo observada a partir dos privilégios sociais que esses cursos tem, demonstram que para cursar uma graduação de medicina, o estudante tem que ter condições mínimas em manter-se durante 6 anos sem poder ocupar trabalhos também de tempo integral. Diferente de uma licenciatura, que pode ser cursada enquanto o estudante trabalha durante o dia.

Dessa forma, não só os privilégios que os cursos acumulam, mas como a oferta faz com que indivíduos sejam “pré-selecionados” a partir de suas disponibilidades financeiras e materiais. Torna-se um ciclo em que a oferta se dispõe mais a um tipo de candidato e o ingresso quantitativo de estudantes de determinado nível social, reafirma os privilégios e o circuito se mantém.

Que é possível perceber, nos processos de profissionalização, os traços distintivos da configuração de forças sociais que constituem as profissões. Assim, se o mercado é característica comum à qual são submetidos todos os grupos sociais, as profissões conseguem estabelecer regras diferenciadas para sua presença nessa instância da vida social. Se a educação escolar é base de socialização e hierarquização nas sociedades

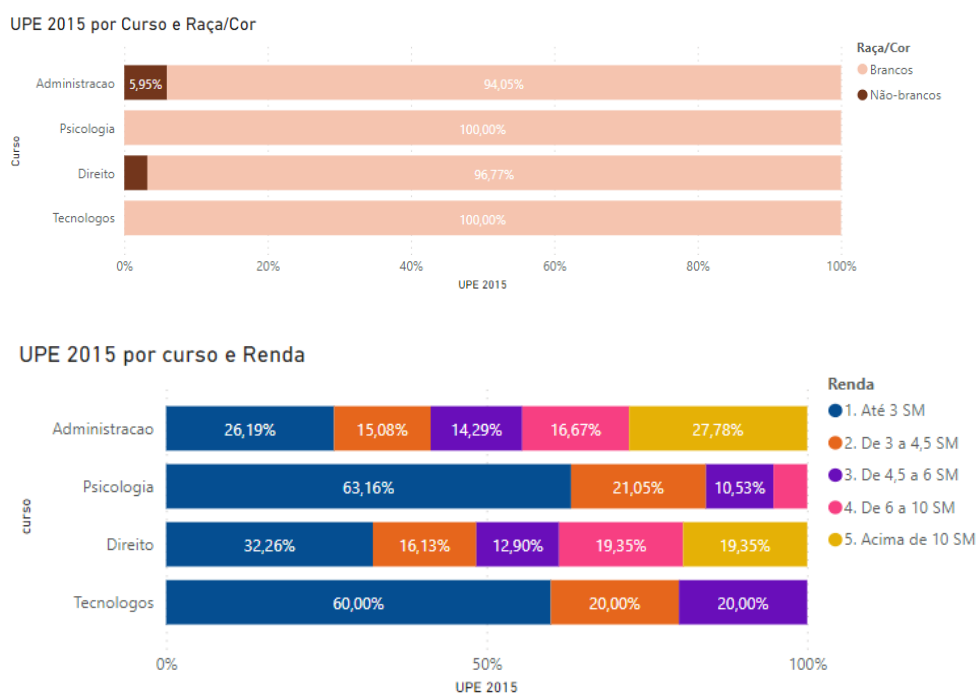
contemporâneas, os certificados acadêmicos tornaram-se importante instrumento de distinção dos grupos profissionais. (Barbosa, 2003, p. 594)

A partir disso, é necessário observar que o aumento quantitativo de estudantes negros e oriundos de classes mais pobres, não se encontra equânime nas diferentes áreas. Mesmo que atualmente, entorno de 50% do ensino superior público esteja com preenchimento de vagas para esses estudantes, é necessário saber em quais cursos esses estudantes se distribuem.

Ribeiro e Schlegel (2015) comparam a ocupação dos cursos através de renda, gênero e raça. Atestando que há uma semelhança entre ocupações de mulheres e negros, sob a análise de estudos de dominação, em que tanto mulheres, quanto negros apresentavam um “coeficiente simbólico negativo”. “Diante das dificuldades de acesso ao ensino superior, os grupos sociais menos privilegiados optariam por carreiras de menor prestígio e menos masculinas” (Ribeiro; Schlegel, 2015, p. 138). Contudo, outros estudos demonstram como o hiato de gênero foi superado, em relação ao ingresso de mulheres no ensino superior.

Em relação a ocupação dos cursos, no ano de 2015, observaremos o preenchimento das vagas por autodeclaração de raça/cor e por renda. Depois utilizaremos o curso de Administração, para tecermos as comparações entre as universidades.

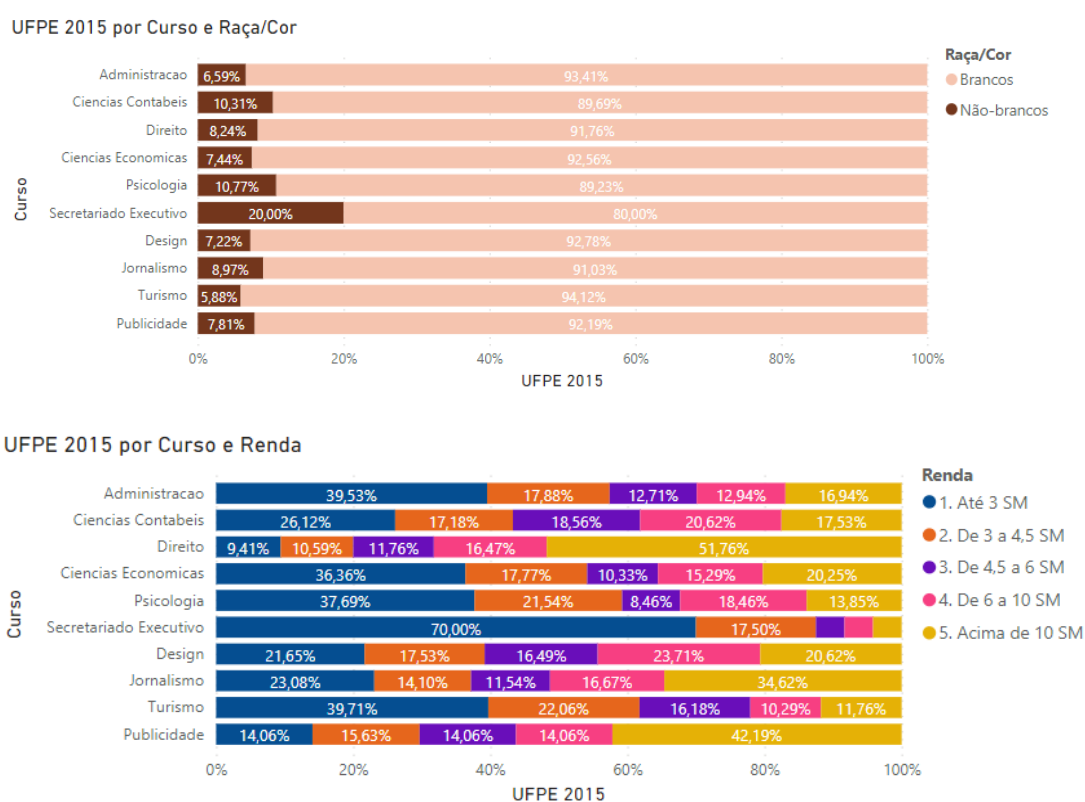
Gráfico 06 – Cursos por renda e autodeclaração – UPE 2015



Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar a distribuição de renda por curso e autodeclaração, temos que destacar o cenário da baixa autodeclaração presente em 2015 nas duas instituições, na UPE, torna-se mais acentuado, visto que nem Psicologia nem os cursos tecnológicos, apresentam nenhum autodeclarado não-branco. Ao investigar a renda dos estudantes não-negros, para o curso de administração, se encontra distribuída em diferentes faixas. Entretanto, para direito, todos são pertencentes a faixa de até 1,5 salário mínimo. Na UFPE, há um maior quantitativo de cursos representados, em que é possível ver uma maior distribuição de faixas de renda, contudo, em semelhança de alguns resultados da UPE.

Gráfico 07 – Cursos por renda e autodeclaração – UFPE 2015



Fonte: Elaborado pela autora.

O curso com maior percentual de não-brancos é Secretariado Executivo, que também consta com o maior percentual de renda de “até 1,5 salário mínimo”. Direito aparece com a maior porcentagem entre todos os cursos de estudantes com renda entre 10 a 30 salários mínimos, logo em seguida aparece Publicidade.

As diferenças entre os grupos brancos e não-brancos, demonstram as dissemelhanças sociais e econômicas entre os grupos. Ornunmilá, foi estudante de Administração na UPE, ingressante no ano de 2014. Ornunmilá é o mesmo que reconhece que sua trajetória “foge um pouquinho”, por dispor de uma renda financeira mais confortável e de pais com ensino superior

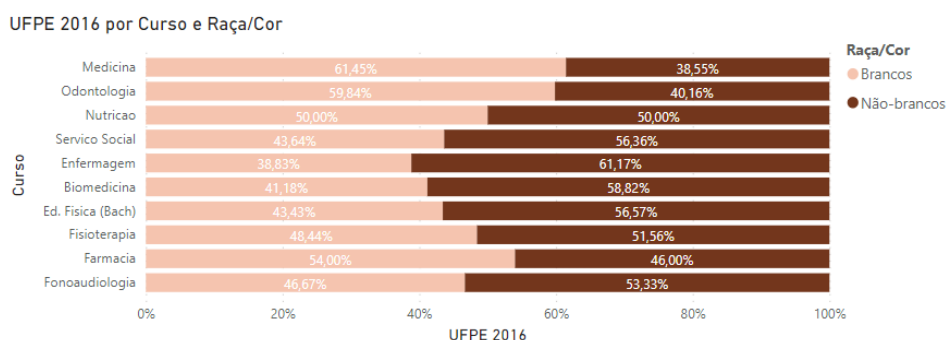
completo. Mesmo com uma condição mais confortável em relação a outros estudantes, percebia as diferenças econômicas na sua turma:

Orunmilá: Era bem gritante, por exemplo na minha turma tinha pessoas que os pais eram donas de frota de táxi aéreo, dono de concessionária de carro, tinha muita gente de fato com condição financeira alta, até porque por ser um curso de administração, muitos filhos que pensam, idealizam, pais que desenvolvem isso na pessoa a cuidar dos negócios, essas coisas. Aí acaba fazendo administração na UPE, porque tipo tá meio que ligada à gestão de negócios, a cuidar de empresas. E a pessoa vê isso como uma boa carreira profissional, seguir os passos da família, dar continuidade, aí muita gente faz a faculdade, porque já tem garantido o emprego. Muita gente não, faz administração, porque vê como uma boa faculdade normal que é totalmente diferente, sem a condição certa de que quando terminar, já vai ter um bom emprego.

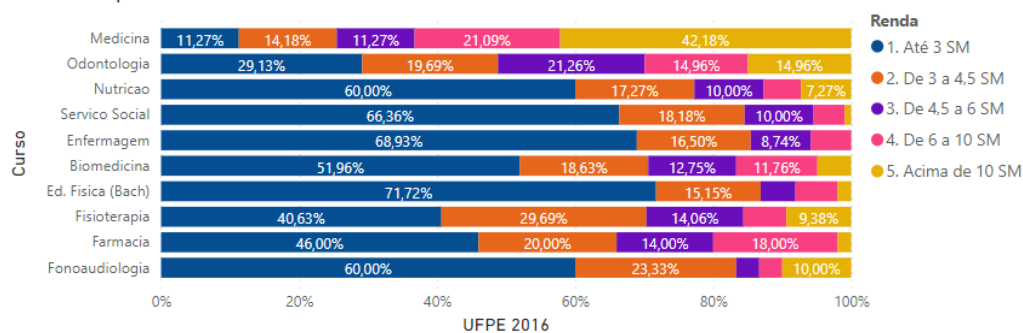
A percepção de Orunmilá, ilustra uma forte presença de capital social familiar em que os ingressantes dispunham de possibilidades de emprego, continuidade no mesmo ramo da família. Para a composição da UPE, administração transparece como um curso de reprodução desse capital, em que os filhos de grandes negócios investem em manter esse status familiar já estabelecido.

Em 2016, os cursos que foram assistidos pelo Enade, compõem basicamente os cursos da área de saúde. Na área de saúde, a visualização dos prestígios profissionais é mais visível para algumas profissões dentro da área, como cursos de Medicina e Odontologia. Vargas (2010) descreve a medicina, como uma das “profissões imperiais”, e salienta como os órgãos reguladores dessas profissões imperiais (Medicina, Direito e Engenharias), os Conselhos Regionais e Federais, atuam para uma coesão social da profissão. Com medidas como o exame da ordem, pós conclusão do curso de direito para atuação da advocacia. De semelhante forma, os valores de anuidade para estarem aptos a atuação, são lidos como medidas não só de regulação da profissão, mas também de uma manutenção de um grupo.

Gráfico 08 – Cursos por renda e raça/cor – UFPE 2016



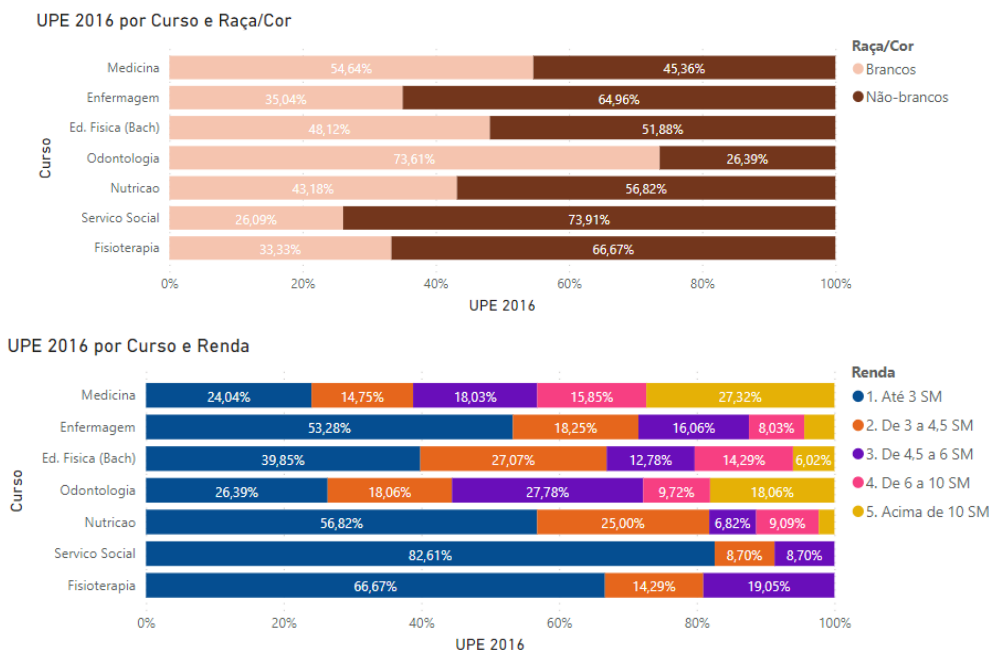
UFPE 2016 por Curso e Renda



Fonte: Elaborado pela autora.

Medicina e Odontologia constam como os cursos mais autodeclarados brancos, nessa seleção de cursos. Alcançando mais de 50% do alunado com estudantes brancos, medicina também consta como o curso de maior percentual, com alunos de renda acima de 6 salários mínimos. Em contraponto, cursos como enfermagem e fonoaudiologia, assumem o papel inverso, com maior autodeclaração não-negra e fonoaudiologia, com 60% de estudantes com até 3 salários mínimos. Na UPE, há uma maior distinção entre os cursos, como podemos ver no gráfico seguinte:

Gráfico 09 – Cursos por renda e raça/cor - UPE 2016



Fonte: Elaborado pela autora.

Novamente, Medicina e Odontologia despontam nas autodeclarações de raça/cor para “brancos”, e para as faixas de renda familiar, um olhar para o curso de Serviço Social. O curso

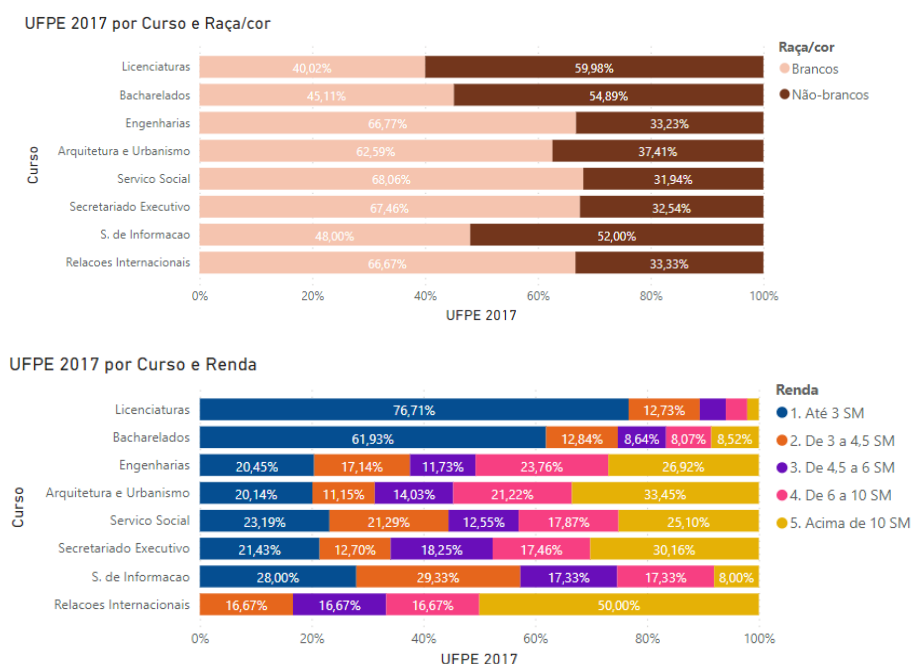
aparece com 82,61% de renda em até 3 salários mínimos, em mesmo tempo com 73,91% de não-brancos compondo o curso. Nesse momento, destaco o curso da Odontologia.

O curso de Odontologia, dispõe de uma característica comum para a UFPE e UPE, as duas universidades mesmo sendo públicas, os estudantes custeiam os seus matérias clínicos. O exercício da odontologia, necessita de muitos instrumentais clínicos, que somam valores onerosos a estudantes de classes sociais mais baixas. Oiá, estudante autodeclarada negra e cotista, cursa Odontologia na UFPE teve dúvidas sobre sua permanência no curso, a partir das limitações econômicas que estava inserida.

Oiá: Acho que no segundo período, eu tive muitas, muitas dúvidas, se era mesmo o que eu ia fazer realmente, se eu ia conseguir me formar, começaram a aparecer as listas, eu olhava e dizia “isso não é pra mim, eu não vou conseguir”. E aí diziam: “Mas no quinto período, você tem que desembolsar 6 mil reais”, e eu ficava “6 mil reais?? Gente, se eu juntar um ano, eu acho que no final do ano, eu só vou ter mil reais. Oxe! Nem isso, não tem nem o que juntar. Quando você paga as contas assim, não sobra” O que me ajudou muito, muito, me deu uma perspectiva, foi receber o auxílio da universidade.

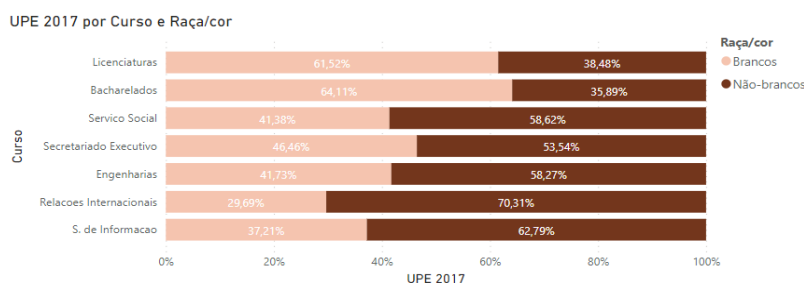
As “listas” citadas por Oiá, se referem aos materiais que precisam ser comprados, a cada semestre. A UPE, ainda soma com o condicionante da distância, o campus em que o curso de Odontologia se localiza, fica em um prédio a parte, no município de Camaragibe, pertencente a zona metropolitana de Recife.

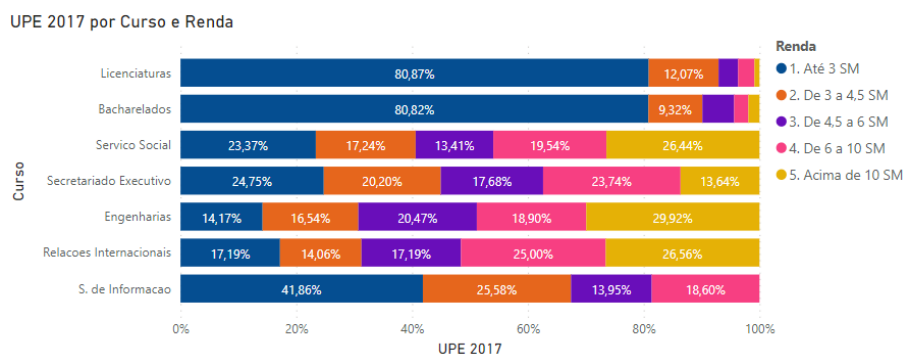
Os cursos abordados no ano de 2017, tem uma variedade maior de área, compreendendo bacharelados, licenciaturas e engenharias. Alguns cursos como Serviço Social, e Secretariado Executivo apareceram em outra composição de cursos, nos anos anteriores abordados e reaparecem, o que permite a comparação dos mesmos em outro contexto.

Gráfico 10 – Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2017)

Fonte: Elaborado pela autora

As discrepâncias entre alguns cursos, principalmente quando comparamos as Licenciaturas com Relações Internacionais, ficam nítidas ao observar a composição dos cursos. Relações Internacionais, apresenta 66,6% de estudantes autodeclarados brancos e 50% de todo alunado, tem renda acima de 10 salários mínimos. Em oposição, as licenciaturas com 59,98% alunado não-branco e de renda de 76,71% em até 3 salários mínimos, são cursos com perfis opostos e com prestígios opostos também. Para a UPE, a configuração entra raça/cor e renda, assume um perfil um pouco dissociado de uma questão de renda ser também uma presença de um maior quantitativo não-branco.

Gráfico 11 – Cursos por renda e raça/cor – UPE 2017



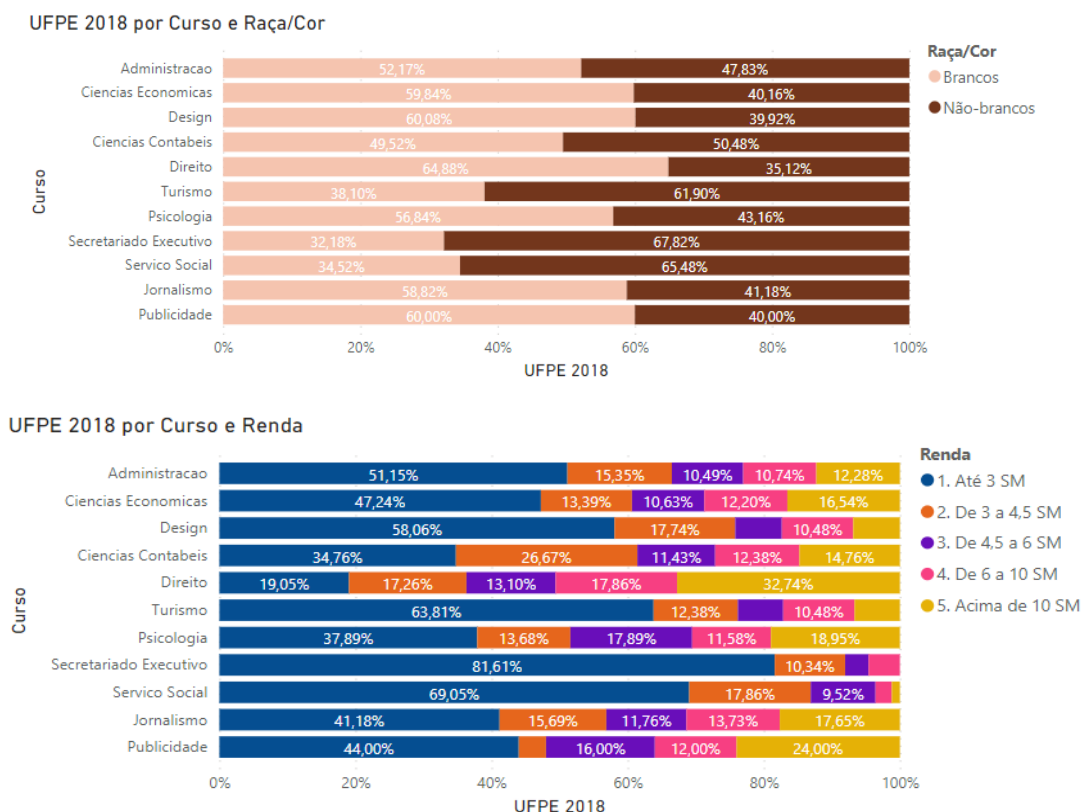
Fonte: Elaborado pela autora.

Tanto as licenciaturas, quanto os bacharelados assumem um perfil próximo em questões de renda. Ressalto ainda, a presença considerável da renda de “6 a 10 salários mínimos” em tantos cursos. Há também um perfil diferente de autodeclaração, principalmente em Relações Internacionais, com mais de 70% não-branco. Em especial para as licenciaturas, o campus que a UPE concentra a maioria das licenciaturas é o Campus Mata Norte, localizado em Nazaré da Mata, localizado a 67 km do Recife. Ajalá é estudante de licenciatura em Ciências Biológicas, e trouxe na entrevista, como o deslocamento até o campus, se tornou uma dificuldade, principalmente pós-pandemia.

Ajalá: A gente fez uma pesquisa do DCE, que nesse retorno às atividades presenciais, muitos dos estudantes moram em Recife e precisam se deslocar até Nazaré da Mata, para poder estudar e pagava R\$ 250 de transporte. E muitos desses transportes passaram a cobrar 600-700, muito por conta do desmonte da educação pública, mas não só da educação pública, mas o aumento da gasolina, tudo isso por conta do governo autoritário que nós tivemos né. O aumento da gasolina consequentemente aumenta o valor do ônibus, enfim.

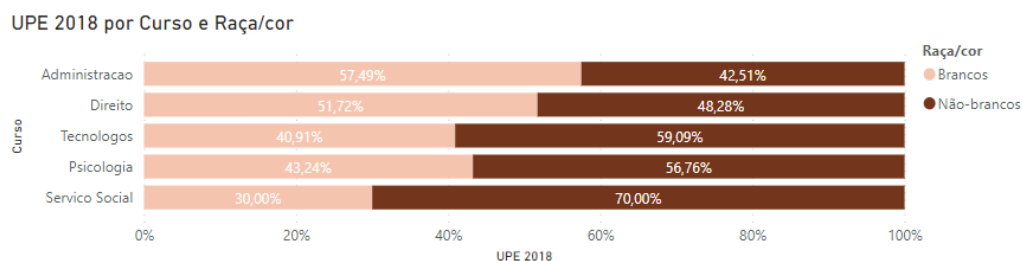
Atualmente, a UPE tem um auxílio transporte para esses estudantes que não cobre o valor todo do transporte, mas diminui os custos do valor total. Ajalá, se desloca diariamente de segunda à sexta para Nazaré da Mata, e retorna para Olinda, onde fica sua residência. Ele também traz outro fato a respeito da composição desses cursos, ele menciona sobre um grande quantitativo de estudantes que são de Recife e se deslocam para Nazaré da Mata. O estudante conta que em sua turma, tem muitos alunos que não conseguiram passar em cursos mais disputados, como a Medicina e a Odontologia e escolhem os cursos das licenciaturas, como uma segunda opção.

Os cursos listados em 2018, são os mesmos de 2015, é possível traçar paralelos com as composições ao longo dos anos, que apresentam mudanças significativas. O gráfico a seguir corresponde a UFPE, depois analisaremos o da UPE.

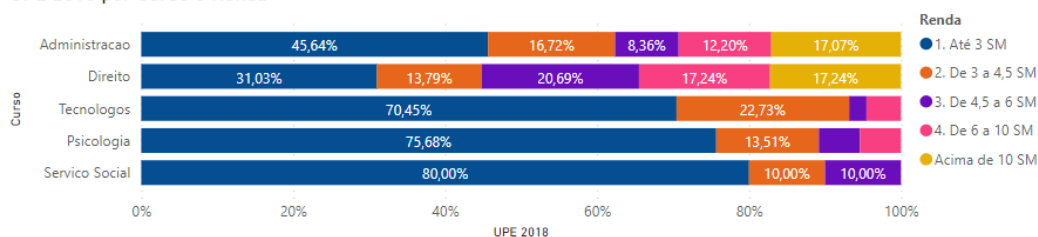
Gráfico 12 – Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2018)

Fonte: Elaborado pela autora.

Há um melhor cenário em relação a composição de autodeclaração dos cursos na UFPE, em que as distâncias entre a composição racial se tornaram menos distantes. Contudo, cursos como Direito, Jornalismo, Psicologia, Publicidade e Administração, ainda aparecem em um perfil um pouco mais elitizado do que os demais cursos, especialmente quando comparado com Serviço social e Secretariado executivo. Em relação a UPE, há um aumento considerável do percentual autodeclarado não-branco, porém a respeito da renda alguns padrões permanecem.

Gráfico 13 – Cursos por renda e raça/cor – UPE (2018)

UPE 2018 por Curso e Renda



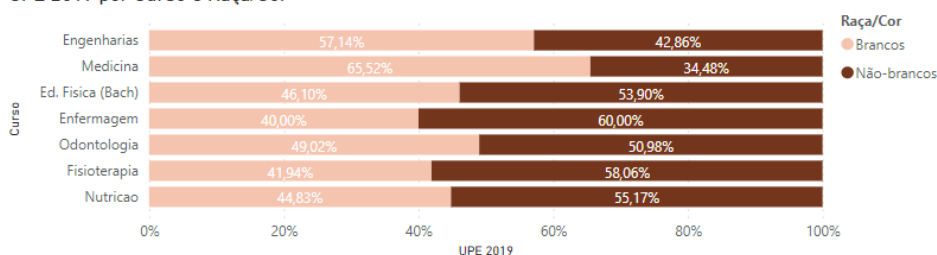
Fonte: Elaborado pela autora.

O curso de serviço social continua em uma manutenção de um perfil de curso mais pobre e negro, acima de todos os outros cursos. Em comparação com 2015, psicologia mudou drasticamente em seu perfil, visto que anteriormente constava com nenhum estudante não-branco. Sousa e Silva (2000) ao analisar o prestígio social através do status e da remuneração média de salários, por profissão, indica que a profissão de psicólogo, tem uma estimativa percentual do dobro de salários da estimativa de serviço social. As diferenças salariais, de acordo com as autoras, contribuem a manter uma diferença na representação de como as profissões são percebidas socialmente.

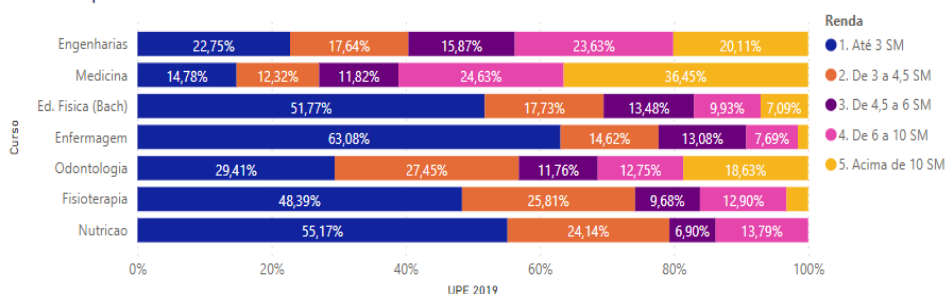
O último ano da amostra, corresponde a 2019 que atende aos mesmos cursos do ciclo de 2016. O primeiro gráfico a ser analisado corresponde a UPE, depois o da UFPE.

Gráfico 14 – Cursos por renda e raça/cor - UPE (2019)

UPE 2019 por Curso e Raça/Cor



UPE 2019 por Curso e Renda



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Souza e Silva (2000), medicina e engenharias acumulam as maiores médias salariais das profissões analisadas em seu trabalho. Em paralelo com a composição

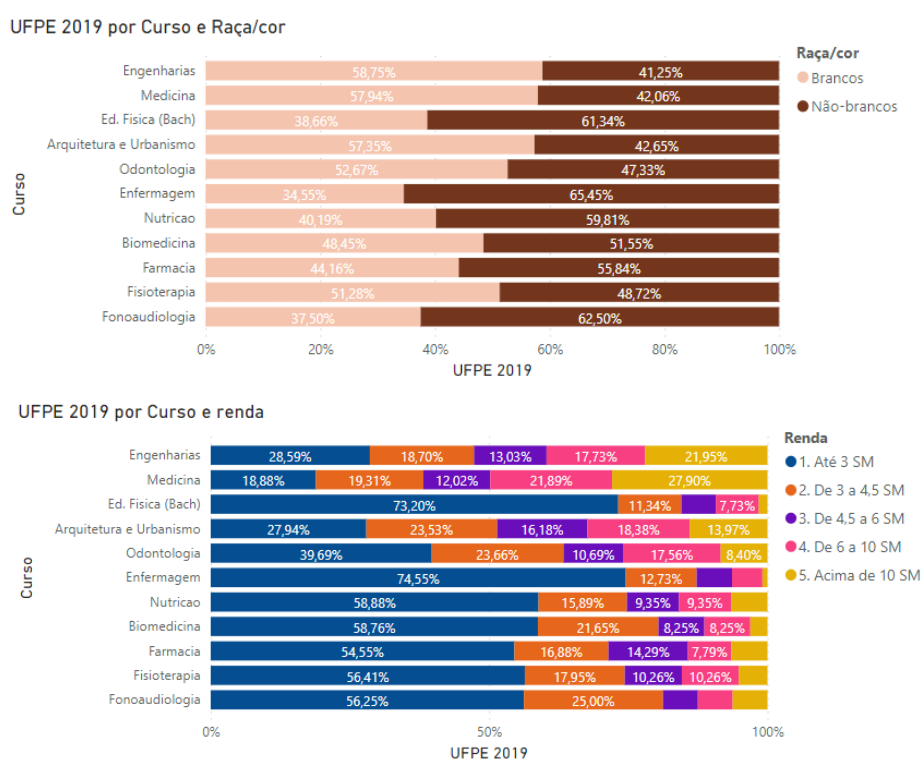
desses cursos, há uma reprodução e manutenção dos grupos que já tem condições sociais melhores, e mantém as formações de suas famílias em cursos também de alta remuneração. Miranda (2022) atribui esse circuito a uma manobra de “fechamento social”.

Originalmente, esse é um conceito de Weber, para o qual o fechamento social representa um processo em que grupos sociais procuram aumentar os próprios ganhos através da restrição ao acesso a posições-chave na divisão do trabalho, mantendo-as sob controle de um círculo restrito de pessoas elegíveis. Logo, sexo, raça, religião ou qualquer outro atributo pode ser utilizado como critério de exclusão. [...] esse controle seria condição necessária para proteger a escassez, o que garantiria uma dupla recompensa, privilégios na hierarquia ocupacional e oportunidades de mercado e status. (Miranda, 2022, p. 65)

O fechamento social elucida como esses critérios são instrumentalizados a manter uma oferta constante a esse grupo majoritário que ocupa determinadas profissões. A exemplo de medidas como essas, o Conselho Regional de Odontologia emitiu um pedido ao MEC de bloqueio de abertura de novos cursos de Odontologia, durante 5 anos no Brasil, como também os altos valores de anuidade para os profissionais regularizados (CFO, 2019). São medidas que “fecham” e asseguram as oportunidades aos que já estão sendo assistidos pelas oportunidades já postas.

Em relação a UFPE, semelhante padrão é visualizado, principalmente com um quadro que oferece mais cursos que podem gerar mais comparações.

Gráfico 15 – Cursos por renda e raça/cor – UFPE (2019)



O curso de Enfermagem aparece com o maior quantitativo não-branco e de renda até 3 salários-mínimos, trazendo esse fato e a composição dos outros cursos de saúde, em relação a medicina, que apresenta o maior percentual de estudantes de renda de 6 a 10 salários-mínimos. É possível observar outras ações que endossam uma concentração de recursos na profissão médica, como o ato médico, que concentra ações a profissão médica, colocando outras profissões de saúde sob juízo de uma deliberação médica em prescrição de determinados medicamentos e procedimentos pertencentes também a outras áreas.

As desigualdades quando observadas sobre esses aspectos verticais e horizontais, aparentemente desenharam um mapa de latitude e longitude sobre como as ocupações são distribuídas em privilégios e na ausência deles. Por vezes, essa divisão meramente didática se confunde em sua métrica, visto que as diferenças materiais e de poder se perduram em âmbitos gerais e individuais. Neste capítulo, foi abordado a distribuição de desigualdades através de recortes socioeconômicos e raciais, a partir desse espectro investigou-se como a distribuição de desigualdades afeta o ensino superior, em específico alunos pobres e negros em universidades públicas.

No próximo capítulo, a discussão se dará sobre essas conjunturas atravessadas também pelas políticas públicas e pela forma em que essas políticas são ofertadas nas diferentes universidades. Circunstâncias que serão desenvolvidas mais profundamente a partir do desenho da oferta da lei de ações afirmativas em cada universidade e a oferta e preenchimento das oportunidades dentro do ensino superior.

3 DAS UNIVERSIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS

O começo das instituições de ensino superior no Brasil, está intimamente relacionado com a vinda da família real. Uma das primeiras instituições de ensino superior no Brasil, começou em Olinda, com a abertura do curso de direito em 1828. Depois transferiu-se para Recife, sendo oficialmente a Faculdade de Direito do Recife (FDR), o primeiro curso de ensino superior da região “norte”, que posteriormente foi agregada a outros cursos, se tornando a Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, anos mais tarde (Schwarcz, 2019).

Em 1895, foi criada a Escola de Engenharia de Pernambuco, e nas primeiras décadas dos anos 1900, também foram somadas outras escolas de ensino superior de outras áreas como a Farmácia e a Medicina. Com o avançar dos anos, em 1950, a segunda escola médica do Recife, que propiciou a organização posterior da Universidade de Pernambuco, a UPE (Andrade, 2012).

Os dois parágrafos acima, são uma pincelada do começo das instituições de ensino superior em Pernambuco. O desenho das políticas das duas universidades, UFPE e UPE, demonstra muito do perfil do alunado e das ênfases dessas duas instituições. Neste capítulo, iremos esmiuçar um pouco mais dessas universidades e como as ações afirmativas foram implantadas no Brasil e especialmente nas universidades de interesse desse trabalho. Também iremos discutir sobre desenho de políticas públicas e seus alcances.

3.1 DELINEAMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: O CASO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

A inclusão de uma política afirmativa em um sistema surge do reconhecimento de desigualdades atuantes que possam impactar de forma desfavorável a certos grupos sociais. Com isso, a diferenciação de determinados grupos em processos seletivos, como o vestibular, reconhece que estes estão em desvantagem em relação a outros. A discriminação positiva, ou tratamento isonômico de diferente poder material, compõe a formulação dos preceitos presentes nas ações afirmativas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Castel (2007 *apud* Feres Júnior *et al.*, 2018) elucida as diferenças entre as formas de discriminação: “[...] é crucial entender a diferença entre discriminação positiva – aquela que tem por fim a promoção de um bem-estar do grupo discriminado – e discriminação negativa – aquela que contribui para a miséria e ruína” (Feres Júnior *et al.*, 2018, p. 18). As ações

afirmativas atuam sobre esse espectro, de uma diferenciação para promoção, pois partem do reconhecimento de que há grupos desfavorecidos que devem ser considerados como beneficiários da política em questão.

Desse modo, a compreensão de um grupo que necessita de um tratamento diferenciado para fins de redução de desigualdades, pode ser o começo da identificação da necessidade de uma política pública. De acordo Cohen e Franco (1993), o planejamento de um projeto de política pública deve abordar os seguintes critérios: Objetivo e metas; População-alvo e beneficiários adjacentes; Efeitos e impactos; Insumos, processos e resultados; por fim, a Cobertura. A organização desses critérios e a disposição em que se encontraram e como serão delimitados, são fatores dependentes das teorias que endossam o desenho.

A forma de caracterização da política depende também do contexto político e da disposição dos governos para implementação da política. Em casos, muito controversos de aplicação, há uma necessidade de um posicionamento mais incisivo dos órgãos estatais para promover a aplicação. Sendo assim, o processo de um delineamento de uma política pública, não só perpassa decisões governamentais, mas também uma via dupla de demandas provenientes da população, mídia e movimentos organizados que somam as discussões (Cohn, 2011).

No caso das ações afirmativas no ensino público superior no Brasil decorre de uma caminhada histórica que pode ser demarcada a partir de vários pontos históricos. A educação sempre esteve presente como ponto de reivindicação dos movimentos negros, e foi vista como fator que auxilia a mudança da situação social precária em que a população negra se encontrava. Clóvis Moura, a respeito do foco da Frente Negra Brasileira em relação a educação, explica: “A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para “subir na vida”, conseguir demonstrar que ele também pode chegar aos mesmos níveis do branco através do aprimoramento educacional.” (Moura, 2020, p. 242).

Destacar um começo a essa trajetória de reivindicações pelo ensino, em específico do ensino superior, torna-se uma tarefa árdua em ser realizada. Destaco a importância da Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida (1995) em Brasília, como um marco que movimentou decisões políticas a respeito dos pedidos levados pelos movimentos negros. Após a marcha, houve a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para valorização da população negra (Bailey; Fialho; Peria, 2015). Na agenda global, destaca-se a Conferência de Durban, realizada em 2001, que discutiu o racismo presente no Brasil, tangenciando o tema

das ações afirmativas no país. Nos dois momentos citados, os movimentos negros se fizeram presentes, cooperando com as pautas de educação da população negra. (Feres Júnior, 2018; Campos, 2019).

As articulações dos movimentos negros nas universidades, possibilitou a aplicação de ações afirmativas a partir do ano de 2001 na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e UnB (Universidade de Brasília), movimentação que ao passar dos anos foi sendo recebida em outras universidades públicas. Em 2004, o Ministério da Educação propõe à Casa Civil a medida provisória de destinar 20% das vagas em universidades públicas para negros autodeclarados. Em 2011, cerca de 125 instituições públicas de ensino adotaram algum tipo de ação afirmativa para o acesso aos seus cursos, por iniciativas estaduais ou de regimento próprio, em sua grande maioria. Atravessando dificuldades para que houvesse uma implementação de forma nacional desta medida (Daflon, Feres Júnior; Campos, 2013).

As mobilizações acerca das ações afirmativas foram atravessadas por debates sobre a percepção das identificações de raça e de como estas seriam instrumentalizadas em uma política de acesso ao ensino superior. Logo no começo dos debates públicos a esse respeito, em 1997, Fernando Henrique Cardoso (FHC), enunciava a dificuldade de elaborar essas questões:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito, mas ‘as aves que aqui gorjeiam, não gorjeiam como lá’, o que significa que a discriminação e o preconceito que aqui temos **não são iguais aos de outras formações culturais**. Portanto, nas soluções para esses problemas, não devemos simplesmente imitar. Temos de ter **criatividade** [...]. (Cardoso, 1997 *apud* Campos, 2019, p. 128, grifos meus).

A singularidade do preconceito e racismo vivenciados no país demandariam “criatividade”, segundo FHC, na tomada de decisões que visassem atuar sobre a discriminação. Contudo, durante seu governo, não houveram deliberações mais concretas a respeito da população negra em relação ao ensino superior (Campos, 2019). As dificuldades na aplicação de medidas assertivas sobre o racismo nas instituições, em específico no ingresso ao ensino superior, são demonstradas também pelo tardar da aprovação de uma lei que regulamentasse uma política direcionada para tal. De acordo com Senkevics e Mello (2019), mais de 20 projetos de lei tramitavam há mais de 10 anos no Congresso com vistas a aplicação de ações afirmativas direcionadas ao ensino superior, dentre as quais está o PL n. 73/1999, que em 2012, quase 13 anos depois, tornou-se a Lei 12.711, em vigor.

Com a implementação da Lei 12.711, popularmente conhecida como “Lei de Cotas”,

o debate em torno das questões raciais tornou-se mais aquecido. A determinação de vagas exclusivas segundo os critérios de raça/cor deixou visível uma escara social sobre as concepções de ser negro no Brasil e as implicações de uma política direcionada por critérios de autodeclaração.

Houve e ainda há resistências por parte da população e da mídia, com a reprodução de concepções que deslegitimam o ingresso mediante as ações afirmativas, e questionam a necessidade de tal política pública (Feres Júnior; Daflon, 2015). O mito da democracia racial aparece como uma justificativa para alguns desses discursos, o imaginário sobre uma suposta harmonia e ausência de conflitos raciais no país, como também o apoio sobre a mestiçagem, são usados como argumentos contrários (Portela, 2018).

Os entraves para implementação das ações afirmativas são reações públicas das relações raciais no Brasil. Nas palavras de Marcelo Paixão (2013):

O modelo brasileiro de relações raciais combina diálogo e intimidade entre pessoas diferentes, contudo, desde a constante preservação de abissais desigualdades entre grupos portadores de distintas marcas raciais. [...] Este vem a ser as regras de etiquetas raciais, que protegem os negros e mestiços escuros que estejam em seu lugar, isto é, não estejam fazendo nada de comprometedor às estruturas raciais vigentes. Isso, em termos práticos, significa não estarem essas pessoas ocupando postos de trabalho bem remunerados ou prestigiados, explicitando ter ou almejando conquistar níveis educacionais mais avançados (Paixão, 2013, p. 132-133)

O histórico de um país onde haveria “harmonia” entre raças escondeu segregações e formas de racismo, não menos agressivas que formas mais proeminentes. Visto que o pós-abolição no Brasil entrega os libertos a própria sorte, sem amparo estatal ou políticas reparadoras imediatas. Segregações de classe e raça se conjugaram para formar os espaços elitizados com uma ocupação racial dessemelhante. De acordo com Tragtenberg *et al.* (2006, p. 477) os espaços se traduzem em “a pobreza é negra e a riqueza é branca”, realidade que se repete na ocupação das universidades. A tentativa de romper com a majoritária ocupação branca dentro das universidades informa a escolha de uma política direcionada a partir de critérios raciais. Visto que a determinação de vagas apenas por critérios socioeconômicos não resultaria um aumento específico do público negro e indígena (Mendes Junior; Waltenberg, 2015).

A defesa de políticas *color-sighted*, incluem justificativas teóricas e dados levantados que demonstram a importância de um recorte que considere raça/cor como um critério elegível e válido. “Os ex-reitores de Princeton e Harvard, por sua vez, mostraram que a presença de negros nas melhores universidades pesquisadas desabaria de 7,8% para 2,1% na ausência da

utilização da cor como critério nas admissões” (Mendes Junior; Waltenberg, 2015, p. 236). Amostras como os dados de universidades estrangeiras e brasileiras, demonstraram e demonstram a importância da discriminação positiva para grupos racializados, estratégia que produz uma maior diversidade racial, como também uma redução das desigualdades de oportunidades para os grupos considerados.

A importância das vagas afirmativas é também vista no Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial, do estado de Pernambuco: “No estado social é mais evidente a necessidade de criação de ações afirmativas para que o conceito de cidadania não seja mera retórica e cada brasileiro possa exercer sua cidadania de forma plena” (Pernambuco, 2015, p. 31)

Na macropolítica, a Lei de Cotas se encontra em vigor desde 2012, atuando no percentual máximo de reserva de vagas, 50% desde 2015. Lei que rege a aplicação de vagas afirmativas para a UFPE. A UFPE inclui a reserva de vagas, a partir da promulgação nacional da Lei 12.711, anteriormente a UFPE não utilizou da autonomia universitária para implantar cotas e/ou nenhum sistema de ações afirmativas ao processo vestibular. Atualmente, além da reserva de vagas, a UFPE conta com uma bonificação para estudantes do agreste pernambucano, para o campus do agreste (CAA), localizado no município de Caruaru – PE.

Há uma diferença elementar na oferta de ações afirmativas da UFPE quando comparado com a oferta da UPE: o critério racial. Para UPE não é considerado e para a UFPE é, em termos técnicos, a oferta da UPE é política *color-blind*, que dispõe de critérios socioeconômicos sem considerar a autodeclaração dos estudantes, e a UFPE com uma política *color-sighted* que considera além dos critérios socioeconômicos e a autodeclaração dos estudantes. O tipo de desenho que a política pública se propõe a ser, revela alguns critérios de intenção nesse desenho, que podem estar envolvidos na percepção de enxergar ou não um grupo com necessidade a ser alvo de uma condição que diminua as desigualdades que o grupo está submetido. Por vezes, essas limitações também estão envolvidas em disponibilidade de recursos e condições políticas que forram essas decisões.

As duas universidades se encontram em situações próximas e distantes, ao mesmo tempo. Localizadas em mesmo estado, contam com diferentes fontes de financiamento público e em demandas políticas com nuances estaduais partilhadas, porém a UFPE com uma influência federal maior pelo seu vínculo como instituição federal. Essas demandas são somadas em como a oferta da política ocorre e desembocam nos resultados obtidos pelas

políticas.

O caminho para a implementação das ações afirmativas implementadas na UPE, endossam esses entraves dos embates públicos. Mesmo com um posicionamento favorável do reitor Emanuel Dias e de um deputado estadual que pôs em trâmite um projeto de Lei de reserva de 20% das vagas para “os estudantes que tivessem cursado o ensino fundamental e médio em escola pública e se declarassem afro-descendentes e/ou possuísem renda familiar máxima de 5 (cinco) salários mínimos.” (Andrade, 2012, p. 17). Acordou-se entre a Assembleia Legislativa de Pernambuco que ficaria a cargo da própria UPE, em seu Conselho Universitário, decidir a forma de implementação. Após esse trâmite, a forma final da oferta das ações afirmativas, tornou-se uma reserva de 20% das vagas para estudantes de curso de ensino fundamental (5º a 8º ano) e de ensino médio completo, em escolas públicas, sem a inclusão do critério racial, posteriormente ampliada para 30%. Na oferta dos 30%, nas duas formas de ingresso que a UPE oferta (SISU e SSA), 15% são destinados a estudantes de renda mínima (igual ou inferior a 1,5 salário mínimo) e os outros 15% são para alunos de escola pública em qualquer faixa de renda (Pernambuco, 2022)

Não somente a UPE, mas antes da aplicação das vagas afirmativas através da Lei 12.711, o berço das decisões sobre qual seria o público alvo de uma medida de ação afirmativa no ingresso do ensino superior, se encontrava sustentado sobre a discussão: Se uma cobertura por apenas critérios socioeconômicos (escola pública e renda) são suficientes a abarcar “quem realmente está em desvantagem”. Ou, se é necessário incluir a autodeclaração racial como um critério elegível como fator de desigualdade.

Portela (2018) relaciona essa disputa a respeito das cotas, em larga escala como foi destrinchado na grande mídia, com argumentos que responsabilizavam as AA por uma “racialização do Brasil”, e de “diminuir a qualidade do ensino”, e de não reconhecer a presença de uma dívida histórica com os negros. Com a relação histórica proveniente da democracia racial que estabelece uma imagem de país harmonioso e ausente de conflitos raciais. Consequentemente, assumir a presença de uma desigualdade não só econômica, mas racial é perturbar os fundamentos dessa ordem democrática e “racial”.

Sendo assim, nos deparamos com um dos conflitos clássicos do desenho de políticas públicas: qual deve ser o tamanho da cobertura da política pública? Essa pergunta, é o ponto chave da próxima sessão. Em que abordaremos como a questão racial aparece como cerne nessa decisão das AA e o desenvolvimento dos outros critérios, em comparação dos casos da

UPE e UFPE.

3.2 O DIÂMETRO DO OLHO DA AGULHA

Ajalá estudou parte do ensino fundamental em escola particular, depois o restante dos seus anos escolares se deu em escola pública. O fato do curso do ensino fundamental completo não ter sido cursado em escola pública, não permitiu que ele fosse beneficiário das Ações Afirmativas. Foram realizadas 5 entrevistas com estudantes da UPE, dos 5, 3 se autodeclararam enquanto “negros” e dois não se reconhecem enquanto pessoas negras, apenas dois dos estudantes são cotistas, na UPE. Oxóssi, não-negro, estudou todo o curso de ensino básico e médio em escolas públicas e Oxum, estudou em colégio militar durante toda sua trajetória, estudante negra. A UPE, aplica uma especificação muito nítida e restrita na implementação das ações afirmativas, a justificativa utilizada durante a implementação das vagas, explicita um dado não referenciado em documento do conselho universitário.

Esse argumento acerca da perspectiva adotada pelo CONSUN pode ser corroborado pela própria ata deliberativa da votação da política de cotas, na qual consta que “Cerca de 80% dos alunos de escolas públicas são afrodescendentes ou oriundos de 20 famílias em situação de carência social”. Ora, como afirmar isso em meados de 2004 se o censo escolar apenas iniciou a coleta do elemento raça/cor dos estudantes de ensino fundamental e médio no Brasil no ano de 2005, produzindo o perfil sócio-racial do aluno somente em 2006? Tais conflitos refletem o contexto político que abarcava a Universidade no momento da elaboração das reservas de vagas em 2004 (Andrade, 2012, p. 19-20)

A escolha da “escola pública” como critério de eleição para aplicação das vagas, se apoia em uma lógica de associação que a cobertura de alunos de escola pública, resulta em uma dupla cobertura: alunos de escola pública, resultaria em uma seleção de não-brancos, por uma associação a entender que a pobreza “ser negra”, a eleição de critérios econômicos também significaria o atendimento de critérios raciais. Contudo para que houvesse uma dupla cobertura efetiva, um fator importante é a composição racial da população em que será implementada a AA. No caso de populações com um largo quantitativo de autodeclarados pretos e pardos, a cobertura a partir de critérios econômicos poderia alcançar melhor populações não-brancas. Mas quando populações tem uma margem ínfima de grupos raciais, e adotam AA *color-blind*, o risco de não alcançar esses grupos se torna maior, pois há um desfoque em relação ao preenchimento das vagas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Dentre as justificativas usadas para a inclusão de critérios raciais em ações afirmativas, se encontra que a aplicação de um foco específico no grupo qual deseja ser beneficiado, resulta em uma efetividade maior da política em seus impactos. Venturini e Feres Júnior (2016) demonstraram como as ações afirmativas na Unicamp, sem a especificidade para raça, não

resultaram em uma entrada paritária entre brancos e não-brancos.

Logo, a composição da ocupação das cotas da UPE e da UFPE resultam em perfis diferentes, visto que as especificidades são diferentes. Usando a analogia da agulha, é como se estivéssemos lidando com diâmetros diferentes, que podem abarcar mais ou menos indivíduos. Então, por via da analogia, é como se o diâmetro da UPE fosse mais estreito do que da UFPE, não só pelo percentual de vagas que é menor (30%), mas também pela especificação de uma completa educação em escolas públicas. Enquanto a UFPE, diante da recomendação federal, elege alunos de escola pública (curso de ensino médio completo), em que as vagas são distribuídas pelas autodeclarações e renda.

A balança entre especificar os critérios – que pode resultar em um baixo alcance – e não especificar tanto e desfocar do grupo alvo, é uma situação difícil na formulação de políticas públicas. Uma decisão atravessada por recursos e embasamentos teóricos da formulação da política, mas que atingem diretamente nos impactos finais, após a implementação. Nesse caso, não há um peso negativo sobre uma grande especificação ou o inverso, mas a má especificação da política pode resultar em um efeito disforme ao que se pretende. Ou seja, a necessidade de um conhecimento a respeito da população que será abordada, para a eleição dos melhores critérios e instrumentalização dos mesmos, são etapas de avaliação necessárias para uma melhor efetividade de alcance dos resultados (BRASIL, 2018)

Outro fator decorrente das especificações, é o efeito que foi denominado como *Creamy Layer* (a nata). Em que a reserva de vagas, tal qual o vestibular em ampla concorrência seleciona os mais bem colocados no desempenho da prova. Contudo, a depender das especificações esse grupo da superfície, a nata, é composto de forma diferente. De acordo com Guha, Chowdhury (2017), em AA especificadas apenas para renda, quando se compara o resultado de acesso em grupos de brancos e negros, grupos brancos tendem a se sobressair sobre os grupos negros, e os grupos negros com menor deficiência de renda são assistidos. Dessa forma, para um melhor desempenho de acesso de grupos negros, os grupos brancos deveriam ter um pior resultado em comparação de grupos negros. Quando há a especificidade para raça, há o mesmo acesso de um grupo de “cobertura”, mas nesse caso em específico do grupo racial designado.

O modelo de ações afirmativas, por meio de cotas, para o ensino superior, na Lei 12.711, permite a convivência das algumas especificações, que são distribuídas nas seguintes

modalidades:

L1 - Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

L2 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

L5 - Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

L6 - Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Pernambuco, 2022)

A delimitação desse diâmetro é uma questão de percorre atualmente o movimento estudantil da UPE. A universidade desde 2004 não realizou nenhuma alteração sobre os critérios, apenas aumentando o tamanho da oferta, de 20% para 30% das vagas, em 2021. O Diretório Central de Estudantes Paulo Freire da Universidade de Pernambuco, gestão “Novas Auroras” (2022 – 2023), lançou um manifesto, intitulado “As Cotas abrem portas”. O manifesto pede a ampliação das vagas para 50%, com a aplicação de cotas para pardos, pretos, indígenas, trans e travestis.¹⁶

A reivindicação dos alunos da UPE, anuncia uma nova discussão ao campo das ações afirmativas no ensino superior, a eleição de critérios baseados nas desigualdades de gênero, que ainda não foram somados a discussão nacional. A recente reavaliação das ações afirmativas a nível nacional, trouxe novamente o debate que contribuiu a construção de cenários como o da UPE. Diante do exposto nesse tópico, a seguir vamos analisar a ocupação das vagas afirmativas na UPE e na UFPE.

3.2.1 Entre Agulhas: Comparações entre UPE e UFPE

Com desenhos diferentes de oferta, as duas universidades formam perfis de alunado distintos, ao longo desse tópico serão descritas as comparações dos coeficientes obtidos entre a UPE e a UFPE. Nesta seção, seguiremos as análises ano a ano, comparando as universidades em mesmo período temporal. Em análise gráfica, os anos de 2017, 2018 e 2019, para descrição mais detalhada da comparação.¹⁷

As ofertas de ações afirmativas que diferem entre a consideração de raça/cor, em diferentes estudos (Feres Júnior; Daflon, 2014) que em cotas sem critério racial, a ocupação de

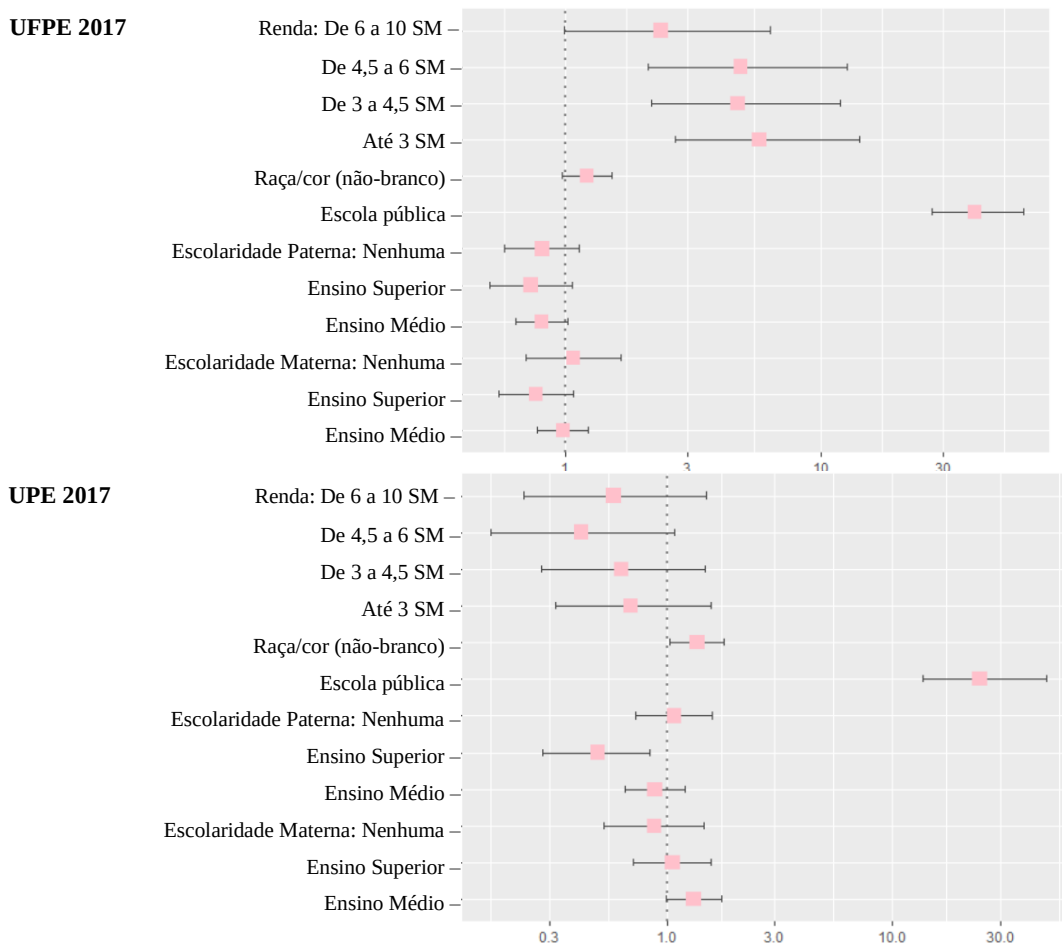
¹⁶ O manifesto se encontra disponível para assinatura e apoio no link: <https://linktr.ee/dceupepaulofreire>.

¹⁷ A análise dos outros anos se encontra disponível em: http://rpubs.com/nayaramelos/trajetorias_academicas.

grupos negros e indígenas ocorre em menor percentual do que quando discriminado. Dentre as diferenças de oferta da UPE e da UFPE, poderíamos destacar como primeira característica o caráter das AA, sendo a UFPE, *color-sighted* e a UPE não. Outra característica, seria o tamanho da cobertura da política, a UPE oferta 30%, enquanto a UFPE com 50% das vagas, e o critério de preenchimento, visto que a UPE é mais restritiva ao considerar curso de ensino médio e fundamental em escolas públicas, a UFPE cobra apenas ensino médio.

De forma comparativa, é como se o diâmetro da agulha da UFPE fosse mais largo em comparação ao da UPE, não só pelo percentual de vagas ofertados, mas também pelos critérios elencados de seleção. As análises que se seguem nas próximas páginas dessa seção demonstram essa diferença, no perfil dos indivíduos que são alcançados pelos diferentes desenhos da oferta das ações afirmativas.¹⁸

¹⁸ Para a interpretação desse gráfico e dos gráficos seguintes (18 a 25), que são modelados a partir dos coeficientes, interpretamos os resultados a partir do posicionamento de cada coeficiente em relação a linha vertical 1.0. Os coeficientes que se encontram maiores do que 1, exercem efeito positivo a categoria teste. Ou seja, utilizando como exemplo o gráfico 18, as categorias elencadas na legenda a esquerda, demonstram coeficientes positivos (posicionadas a direita da linha 1.0) ou “protetivos” (quando posicionados à esquerda da linha 1.0) que não influenciam na utilização de cotas no processo vestibular.

Gráfico 16 – Composição do alunado por Ações Afirmativas – 2017

Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2017 = 0.4872127; modelo UPE 2017 = 0.2628486

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2017).

A respeito das diferenças entre as universidades, é possível atestar a diferença do impacto da renda, de acordo com o modelo, a renda em até 3 salários-mínimos, apresenta um impacto positivo e significativo em relação as outras rendas, sobre o ingresso via AA. A escola pública, como esperado, exerce um forte coeficiente, visto que é uma prerrogativa exigida para o ingresso através das cotas, em relação a ser “não-branco”, o efeito aparece positivo e tímido, indicando que há uma influência, captada em modelo, sobre ser não-branco e ocupar essas vagas. Na escolaridade dos pais, é possível perceber um comportamento comum entre os estratos inferiores de educação (fundamental e médio), partilhados entre pais e mães, nas duas universidades. Em que esses níveis exercem um efeito mais positivo ao uso de AA, com exceção do nível superior em escolaridade materna, na UPE.

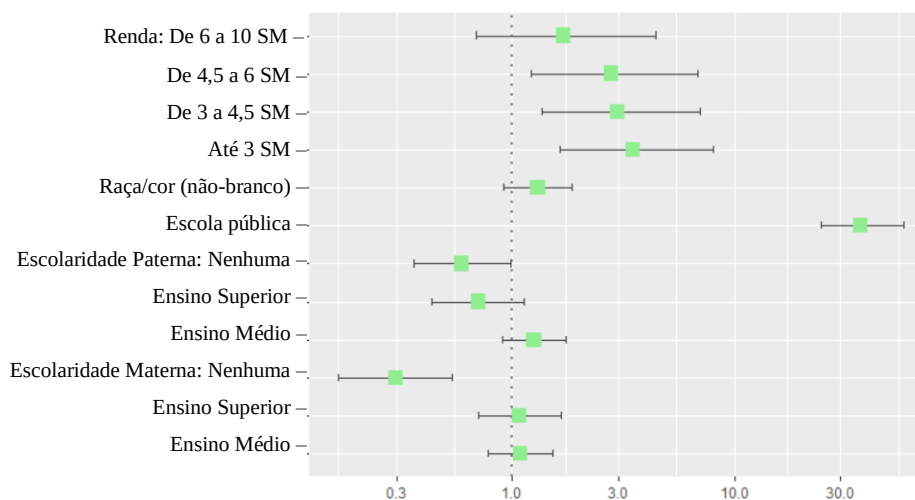
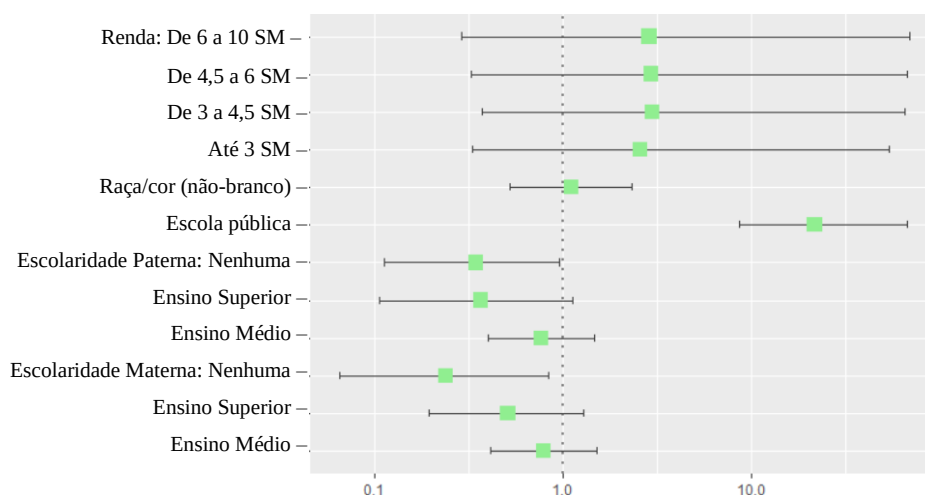
O impacto da escolaridade, especificamente materna, apresenta uma associação com outros critérios socioeconômicos, influenciando na trajetória educacional dos jovens

brasileiros. Uma influência que tem se tornado mais evidente no avançar das etapas escolares, sobretudo na migração para o ensino superior (Ribeiro; Ceneviva; Brito, 2015).

Os cursos abordados no ano de 2017, compreendem as engenharias, sistema de informação, arquitetura e urbanismo, que apresentaram perfis mais “elitizados” quando comparados a outras graduações. A diferença ocupacional das cotas a depender da área, apresenta esse efeito da “nata”, da cobertura, em que cursos mais concorridos, terminam se tornando cursos mais brancos e com uma faixa salarial maior (Ribeiro, Schlegel, 2015).

A corroborar com o argumento da *cream layer*, se encontra na percepção dos estudantes a respeito das ocupações das vagas cotistas. Ajalá compreende que há uma diferença entre as escolas públicas, visto que escolas públicas como institutos federais, escolas vinculadas às próprias universidades públicas e colégios militares também concorrem junto com as vagas ofertadas a colégios públicos, contudo há uma diferença entre o rendimento dessas escolas, com escolas públicas “comuns”. Sob essa perspectiva, em uma disputa interna nas vagas destinadas a alunos de escola pública, há condições materiais de disputa que são diferentes. Essa perspectiva não visa questionar a efetividade das cotas, visto que mesmo dentro de situações conflitantes como essa, ainda assim é uma via efetiva de resultados de inclusão no ensino superior. Contudo, atestar esses cenários é perceber que há uma desvantagem ainda persistente nas ocupações de postos de maior prestígio.

Ristoff (2014) analisa, também em ciclos do Enade, essa diferença ocupacional de renda e raça/cor em cursos de maior prestígio, com ênfase aos cursos de saúde e engenharias. As ditas profissões imperiais, ainda apresentam resistências a mudanças mais evidentes, contudo apresentam sutis mudanças já percebidas a quem acompanha essas graduações a longos períodos. Exu sente falta de pessoas mais retintas no seu curso de direito, mas ao conversar com pessoas mais “antigas”, percebe que o estágio em que as graduações como a dele se encontram, é de transição: “Então, a faculdade de direito, ela tá caminhando, mas ainda tem alguns entraves assim, a minha referência acaba sendo as pessoas mais antigas né, professores, pessoas que se formaram que falam, tipo: “Se a gente for comparar a 15-20 anos atrás, hoje faculdade ela tá hiper plural.”. A respeito do ano de 2018, os coeficientes trazem novos aspectos à essa discussão.

Gráfico 17 – Composição do alunado por Ações Afirmativas – 2018**UFPE 2018****UPE 2018**

Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2018 = 0.516779, modelo UPE 2018 = 0.4195344

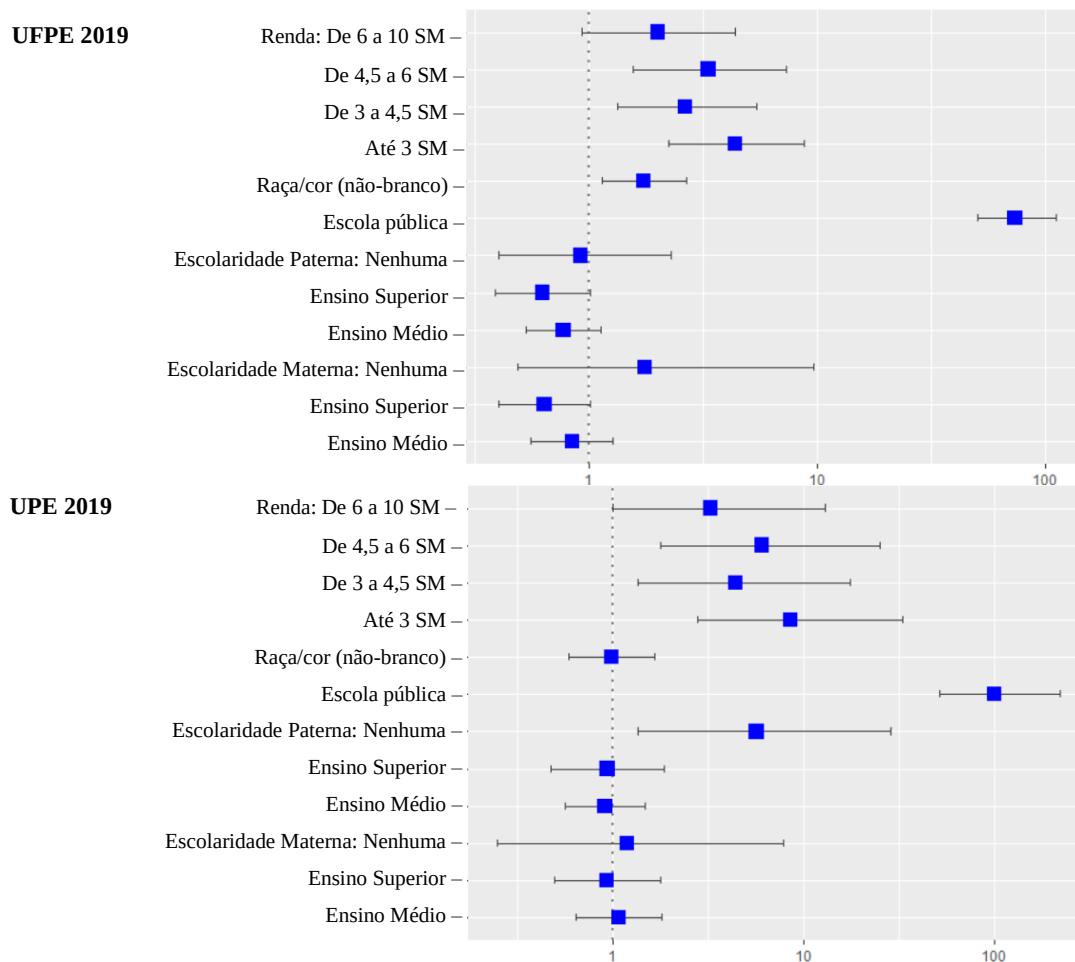
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2018).

Em comparação do desempenho dos coeficientes de renda dos dois modelos, a UFPE permanece em um comportamento que a categoria de “até 3 salários-mínimos”, exerce o maior coeficiente sobre renda, o mesmo não é possível a se atestar em relação a UPE. Na variável renda para UPE, as classificações de “3 a 4,5 SM”, “4,5 a 6 SM” e “de 6 a 10 SM” atuam com coeficientes próximos e maiores do que a faixa de até 3 salários mínimos. Nas duas universidades, ser “não-branco” opera com efeito positivo, sendo na UFPE o efeito de não ser branco maior do que na UFPE. Em relação a educação dos pais, o ensino médio desempenha um melhor resultado para pais e mães na UFPE, na UPE não há efeito positivo do coeficiente de nenhuma faixa educacional.

Sob os aspectos da educação parental, é relevante explicitar sobre as aspirações decorrentes do capital social familiar, que podem fazer com que essa capacidade de alcançar

estágios e transições educacionais mais altos, possam ser objetivos e sonhos em um patamar de alcance. Salata (2018) atesta a influência da profissão parental no ingresso do ensino superior, efeito percebido no ingresso por ampla concorrência e por AA. Entretanto, há uma suavização em como esse efeito acontece dentro das ações afirmativas, em que acontece também um maior incremento de categorias educacionais com menores anos de estudo e profissionais de menor retorno financeiro.

Gráfico 18 – Composição do alunado por Ações Afirmativas – 2019



Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2019 = 0.6940672; modelo UPE 2019 = 0.6365912

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2019).

Sobre o ano de 2019, a UFPE permanece em mesmo padrão de maior coeficiente de renda em até 3 salários mínimos, situação que também ocorre na UPE. Sobre raça/cor, a UFPE tem um efeito positivo, mas na UPE ser “não-branco”, não demonstra efeito significativo em ser cotista. As escolaridades paternas e maternas, principalmente quando não há nenhuma escolaridade em registro, que são os maiores coeficientes para escolaridade, para pais e mães

nas duas instituições, em especial para a escolaridade materna na UFPE, em que a classificação “nenhuma” aparece com um efeito positivo considerável.

Os resultados endossam as discussões a respeito do desenho das políticas públicas. Enquanto a UFPE apresenta efeitos da raça/cor mais identificáveis, há também uma menor força dos coeficientes de renda de maior concentração financeira (principalmente na faixa de renda “até 3 salários mínimos”). Enquanto na UPE, a raça/cor não exerce uma força tão significativa aos resultados, justamente por não ser um critério elencado ao uso da política afirmativa. Contudo, há também a presença de um perfil com maior expoente de renda em estratos mais remunerados, com efeitos significativos em ser cotista.

Carvalhaes e Ribeiro (2020), expõe que mesmo em grupos pobres, quando observados por critérios raciais, grupos brancos estariam em uma condição menos danosa da pobreza, quando comparados com os grupos não-brancos do mesmo grupo. Uma situação persistente no decorrer das décadas, atestada por Hasenbalg (1979), em que as taxas de mobilidade social entre não-brancos performavam resultados menores do que entre brancos. Há uma dificuldade inerente a ser negro no Brasil, visto que a cartela de oportunidades não se dá da mesma forma, mesmo em parcela de pobres.

Em comparação com outras universidades, a Unicamp, utilizou durante 11 anos um sistema de bonificação em que bonificava alunos da rede pública (com 30 pontos) e alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (10 pontos), no vestibular. Os resultados demonstram a permanência de um alunado expressivamente branco, que mesmo com um aumento mínimo de alunos de escola pública, a inclusão ocorria sobretudo de alunos brancos de escolas públicas (Venturini; Feres Júnior, 2016).

Dessa forma, o preenchimento das vagas na UPE atinge grupos não vulneráveis em maior impacto do que na UFPE, havendo na universidade estadual, um forte coeficiente de alunos com rendas acima de 3 mil reais por mês a ocuparem as vagas, demonstrado em modelo principalmente para o ano de 2018. Em razões de chance¹⁹, de acordo com o modelo, 6 a 10 salários mínimos tem 99% de chances em ingressar por ações afirmativas na UFPE. Na UPE, a mesma faixa aparece com 223,59%.

A partir desses resultados, a compreensão sobre o alunado que ocupa as cadeiras dessas universidades só reafirma as diferenças de composição. Em que para a UPE ter uma renda mais

¹⁹ Por razões de chance, entende-se: $100(\exp(\beta) - 1)$

alta confere uma chance expressiva no ingresso por cotas, fato contraditório a premissa em tornar a universidade mais acessível a populações vulneráveis. Se compararmos as razões de chance apenas para renda entre as duas instituições, no ano de 2019, podemos observar que mesmo com um largo efeito do estrato de menor rendimento (Até 3 salários mínimos) na UPE, a força das outras rendas aparece com mais significância na universidade estadual, do que na federal.

Tabela 03 – Razão de Chances por renda de ingresso por AA

2019	Razão de Chances (100(exp(β) -1))	
Renda	UFPE	UPE
Até 3 SM	336,60	755,58
De 3 a 4,5 SM	165,21	338,78
De 4,5 a 6 SM	234,31	503,50
De 6 a 10 SM	99,90	223, 59

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2019).

A composição do aluno também observadas nas frequências de renda demonstradas no capítulo anterior, são enfatizadas a partir dos modelos de ingresso. Essa fotografia dos perfis comuns a serem aprovados em vestibular, reverberam a dificuldade do ingresso, a implementação das vagas afirmativas, garante uma porta aberta para perfis beneficiários, mas não retira a disputa e a dificuldade dentro do grupo. Em que estudantes se dedicaram ao vestibular de mesma forma, por vezes em situação mais dificultosa. O argumento contrário as cotas em uma suposição da retirada do “mérito” do ingresso, não se sustenta diante dos resultados, visto que as dificuldades e desigualdades ainda persistem mesmo dentro de uma disputa afirmativa.

Os entrevistados cotistas, repetiram por diversas vezes que entendiam a cota como “um direito” a ser exercido. Para Oxum, estudante de medicina, que se posicionava contrária as cotas antes de prestar vestibular, passou a perceber-se enquanto pessoa vulnerável a entender que haviam pessoas em disputa no vestibular com condições melhores do que a sua.

Oxum: Mas eu acho, que eu sempre me entendi enquanto uma pessoa negra mais no começo, principalmente na época da escola, bem meritocrata, sabe? Umas ideias bem assim, tipo: “eu faço”, “eu consigo”, “a gente não precisa de cota” umas coisinhas bem assim, e aí acho que isso foi mudando drasticamente quando eu tive contato com pessoas de fora da escola. Quando eu vi realidade de outras pessoas, que em pasmem, não eram assim mais vulneráveis do que eu, eram muito melhores do que eu, tinham muito mais estrutura do que eu, de locais totalmente diferentes dos meus, e aí eu acho que foi nesse momento que caiu um pouco mais, que a personalidade de meritocracia ficou para trás, assim sabe? E foi aí, eu acho que sempre me entendi, quanto essa

consciência racial veio mais nesse momento de: “É, gata... Não é só quando a gente quer, [...] que a gente consegue as coisas, né? Tem outras condicionantes aí”

A diferença de trajetória é percebida como uma disputa injusta aos olhos de Oiá, se indivíduos com discrepantes acessos de oportunidade fossem colocados em concorrência ao mesmo tipo de vaga. Reconhecendo que as cotas não retiram o mérito do ingresso, mas permite que iguais disputem entre seus iguais. A presença de “outras condicionantes” como também percebido por Oxum, que não perpassam uma diminuição de mérito ou não nessa conquista, mas da compreensão das desigualdades inerentes a pobreza e aos condicionantes raciais. Cida Bento (2020), descreve a meritocracia como uma justificativa à manutenção de desigualdades, em que figura um grupo como mais virtuoso do que outro, independente dos contextos socioeconômicos que condicionam o grupo que alcança, transferindo a responsabilidade do êxito puramente ao “esforço individual”.

Oiá: Minha capacidade intelectual não é medida por eu ter entrado pelas cotas, mas sem as cotas não seria possível entrar. As cotas não me deram um privilégio, me deu um meio de entrar, pois sem ela, eu nem teria conseguido chegar lá. E não é porque eu não sou inteligente, mas é porque seria desleal, não seria justo com nenhum estudante de escola pública.

A importância das cotas é percebida pelos estudantes ingressantes em atestarem como uma forma legítima, uma segurança do alcance de algo tão distante como o ensino superior. Reconhecem que mesmo com essa segurança, não é um processo fácil e “dado”, mas um alcance permeado de lutas, com muito estudo e dedicação envolvidos. Diante do cenário, as cotas providenciam o encontro em perceber a efetividade da política através do seu próprio ingresso.

Olodumarê: Mas era claro assim, você via a sala era perceptível, que se não tivesse cota, não tinha gente negra estudando engenharia. Era até uma coisa que eu e outro amigo meu negro que também tinha entrado por cotas, tinha conversado sobre. [...], chamava ele de negão, e aí ficava: “E aí negão, só eu e tu aqui”. E tinha aula que só era eu e ele de negro, se não tivesse... Diga aí? Ia ser tudo branco, mas verbalmente alguém dizer que era contra [as cotas]? Não, nenhuma animosidade.

Olodumarê percebe em sua própria sala de aula o efeito direto das cotas, em garantir que ele e seu colega estivessem ali. Estar dentro da universidade não poupa o transpasse em outras agulhas, os processos seletivos internos da universidade em alcance de bolsas de pesquisa e outros programas, performam “outros vestibulares”, com uma via de acesso mais pessoalizada, mediada o contato e em suma, sem uma discriminação positiva para alcançar esses estudantes. Por outro lado, há as políticas de permanência das universidades que se desdobram em auxiliar a manter esses estudantes em situação vulnerável dentro da universidade, políticas públicas internas em que também perpassam desenhos e coberturas.

3.2.2 As costuras após o ingresso

Logum Edé não tinha dinheiro suficiente para ir para as aulas todos os dias no primeiro semestre. Por vezes, esperou algum parente chegar do trabalho para utilizar do cartão de passagem desse parente e conseguir ir para aula, isso fez com que chegasse atrasado em diversas aulas e perdesse alguns dias de aula. Conversou com o professor sobre sua situação, nas palavras dele: “dize que entende, mas não entende”, ele reprovou uma disciplina no primeiro semestre, por falta, decorrente dessa situação limitante. No segundo semestre, ele teve acesso ao auxílio permanência da UFPE, nível 4, que engloba uma quantia para a permanência e inclusão do acesso ao Restaurante Universitário para alimentação, durante o almoço e jantar, o último edital disponível, atribui o valor de R\$400,00 de auxílio mensal a esse nível (Pernambuco, 2022).

Heringer (2018) aponta para as políticas de assistência estudantil como “o próximo passo”, após a inclusão das cotas no ensino superior. Como se estivéssemos em uma escada longínqua, o alcance de uma medida não se torna suficiente a equalizar as diferentes trajetórias. Se o ingresso já tem uma porta estabelecida, agora torna-se necessário estabelecer a permanência, e depois da permanência o acesso às oportunidades, há uma rede de alcances a serem galgados passo a passo. As desigualdades horizontais se manifestam também nesses aspectos, não somente nos cursos ocupados, mas nas condições em que esses estudantes estão dentro do curso, enquanto Logum Edé faltava aula por não ter dinheiro para a passagem, outros tantos estudantes entrevistados atestaram o choque em perceber colegas de turma indo com carro próprio para universidade.

O processo de afiliação, conceituado por Coulon (2017) em que os estudantes ao ingressarem no ensino superior atravessam três tempos até se tornarem estudantes universitários, os quais seriam: entrada, estranhamento e aprendizagem. Os tempos estariam relacionados com a fluidez e manejos em lidar com o ambiente universitário, em utilizar dos recursos e participação das atividades. A fragilidade econômica em que muitos estudantes se encontram, em grande maioria, estudantes cotistas constam com um atravessamento nesse processo de afiliação, pois algumas condições prévias ao suporte e desenvolvimento universitário, não se encontram a disposição.

Iansã percebe essa diferença de permanência universitária, em sua própria turma quando compara com a sua condição, visto que a sua “afiliação” à universidade acontece não só nos critérios propostos por Coulon (2017) em uma perspectiva de aproveitamento universitário.

Mas uma aderência decorrente também da necessidade da universidade em manter-se, não só do usufruto, mas em um contexto de dependência financeira do que a universidade pode oferecer com bolsas e auxílios.

Iansã: Eu digo por meus amigos mesmo né, que eu ando, eu visito casas, conheço esses familiares, vou para festa que eles organizam. Eu fui pra festa de aniversário que era Open Bar. Minha gente, Open Bar em uma festa de aniversário! Eu achava que Open Bar, pra mim, era coisa para formatura, mas aí coisas surreais, sabe? De todo mundo ter um carro, todo mundo, a maioria ir de carro pra universidade, de ter seu próprio carro, de não estar desesperado correndo atrás de bolsa da Universidade, sabe? De não ter que ficar lutando contra o sig@ fechando a cada 4 minutos, e você tentando enviar seus documentos para conseguir o auxílio. Não vejo, nem 10% da minha turma correndo atrás assim, da minha turma correndo atrás desses auxílios, sabe?

Iansã e Omolu partilham de mesma condição de suas famílias de origem não serem de Recife, Iansã do sertão pernambucano, e Omolu do interior alagoano. Para os dois, o auxílio da universidade não compreende apenas o meio de locomoção na cidade, mas também a permanência na cidade, visto que esse dinheiro corresponde a custos com alimentação, aluguel e custos de água e luz. Contudo, as quantias recebidas são um auxílio realmente, os dois são estagiários para complementar as rendas necessárias, visto que suas famílias não conseguem prover e manter esses estudantes em outra cidade. O quadro de oferta de auxílios nas universidades, se encontra descrito na tabela abaixo.

Tabela 04 – Descrição das bolsas e auxílios de permanência da UFPE e UPE

	UFPE	UPE
Auxílio	Bolsa Manutenção Estudantil	Bolsa de Permanência Estudantil e de desenvolvimento acadêmico
	Bolsa Moradia	Auxílio deslocamento
	Auxílio-alimentação	Passe Livre (aos estudantes da RMR ²⁰)
	Auxílio-creche	Inclusão digital
	Auxílio Difícil acesso (exclusivo campus CAA)	
	Auxílio Internet	

Fonte: Elaborado pela autora, informações disponíveis nos sites das próprias universidades (Pernambuco, 2021; 2022)

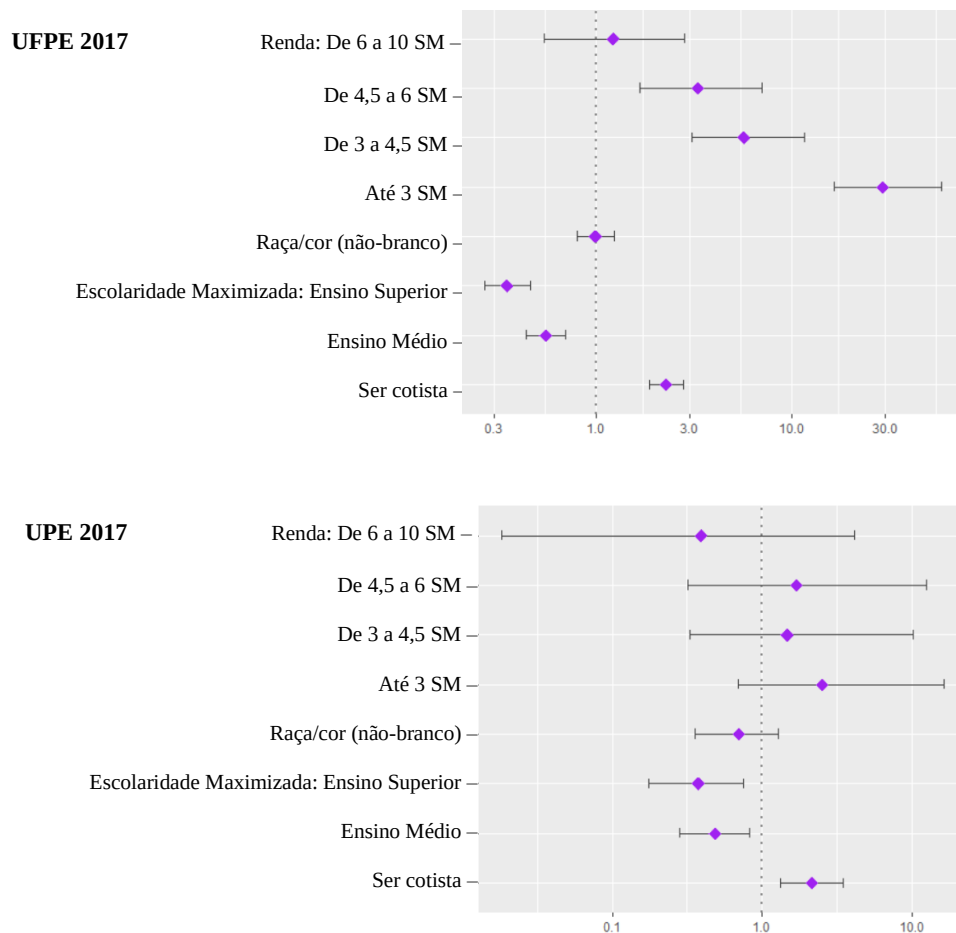
Além do número de programas elencados, os critérios de seleção diferem entre as universidades. A bolsa de manutenção estudantil ofertada pela UFPE, é dividida em 4 níveis de oferta, que podem atingir até R\$400,00 de auxílio, em que os critérios de seleção são dispostos sobre dois requisitos maiores: a) renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por indivíduo do

²⁰ RMR (Região Metropolitana do Recife)

núcleo familiar, e b) matrícula regular em qualquer graduação ofertada pela UFPE, com previsão de conclusão em tempo regular. A bolsa que se equipara em mesma modalidade para UPE, tem o acréscimo de desempenho acadêmico, que remunera em mesmo valor que a bolsa da UFPE, contudo o aluno deve ter cursado ensino médio e ensino fundamental em escola pública, após a aprovação da bolsa o aluno deve honrar com alguns compromissos acadêmicos como a participação em eventos universitários e programas de extensão (UFPE, 2022; UPE 2022).

A oferta de bolsas na UPE segue um modelo muito semelhante a oferta das cotas, enquanto na UFPE dispõe apenas dos critérios econômicos, por não considerar nem o curso prévio em escolas públicas e nem a autodeclaração dos estudantes. Em modelos comparativos da UFPE e UPE, em 2017, sobre o acesso a políticas de auxílio, há uma composição próxima em critérios econômicos.

Gráfico 19 – Recebimento de auxílios de permanência estudantil – 2017



Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2017 = 0.4554562; modelo UPE 2017 = 0.08906409

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2017)

Ser cotista nas duas instituições exerce coeficiente positivo para o recebimento de auxílios, as faixas de renda também operam de forma semelhante, em destaque (como observado em outros modelos), para a faixa em até 3 salários mínimos. A educação dos pais, operada de forma conjunta, exerce um efeito negativo para as duas instituições. A discrepância mais evidente entre os dois modelos, é a categoria de raça que opera em sentidos opostos. Quando na UFPE, ser não-branco opera minimamente positivo para o recebimento de auxílio, enquanto que na UPE o mesmo não ocorre, ser não-branco reduziria as chances de recebimento de auxílio.

O fornecimento de auxílios financeiros a estudantes, são uma estratégia de assegurar a permanência desse estudante vulnerável no ensino superior. Em vista dos resultados do modelo apresentados, há o cumprimento dessa função social, visto que os maiores coeficientes se tornam na menor renda atestada. Contudo, a dissonância na variável de raça/cor pode ser decorrente de como o universo da amostra se encontra, considerando a UFPE com uma maior parcela de estudantes não-brancos em relação a UPE, a variável se comporta de forma positiva na universidade federal. Semelhante interpretação à aplicação das AA, em caso de uma população com maior quantitativo não-branco, essa categoria (não-branco) é absorvida na seleção mais facilmente, mas em uma população em que não há tanta representatividade, torna-se mais dificultoso beneficiar uma população específica se a mesma não estiver discriminada em algum critério de eleição.

Os auxílios exercem um papel de segurança imprescindível na vida dos estudantes, Omolu destacou em sua trajetória como em diversos momentos foram os auxílios educacionais que não o fizeram desistir. Quando no ensino médio, era necessário pagar um transporte intermunicipal para estudar no IFAL (Instituto Federal de Alagoas), e foi o auxílio permanência que custeou o transporte. De semelhante forma, no ensino superior, fato que levou o estudante a me responder, quando questionei sobre o uso de auxílios: “Recebo auxílio residência, auxílio RU, que o RU tá fechado, e além disso recebo a bolsa do projeto de pesquisa aí eu me mantenho exclusivamente com a universidade.”. As bolsas e auxílios permitem que ele se dedique exclusivamente às atividades acadêmicas, incluindo a atuação na pesquisa.

A realidade de Omolu não é a realidade de todos estudantes que entrevistamos, visto que alguns conseguem apenas um auxílio ou apenas uma bolsa de pesquisa, ou não tem como se dedicar às atividades de pesquisa, por trabalharem externamente como o caso de Exu. Heringer (2018), corrobora sobre uma ampliação das políticas de permanência, em ênfase à

PNAES (Política Nacional de Assistência Estudantil), visto que com o estabelecimento do ingresso por cotas, há também uma maior demanda das necessidades materiais dos estudantes.

Oiá diante das listas de materiais no curso de Odontologia, diz que os auxílios lhe deram perspectiva de continuar no curso. O aproveitamento acadêmico, observado além das notas, é investigado aqui a partir da vivência desses estudantes, sobre os materiais que eles conseguem ter, como livros ou instrumental clínico, jalecos e entre tantos outros que poderiam ser acrescidos. Mas também do aproveitamento das oportunidades disponíveis à comunidade acadêmica, como a participação em intercâmbios, oportunidades de pesquisa, monitorias e extensão.

3.2.3 Oportunidades acadêmicas

A manutenção das desigualdades se apoia na acumulação de oportunidades (Tilly, 1998), quando abordamos o ingresso no ensino superior, consideramos que há um alargamento dessas oportunidades para indivíduos que não acessavam a universidade. Ocorrendo as tensões do espaço, a partir da diferença de composição dos grupos, dessa forma a disputa das oportunidades é transferida para outro estágio, para as oportunidades dentro do ensino superior. A partir de uma perspectiva de racismo institucional, Bento (2020) enfatiza como as regras de oferta, principalmente em ambientes de disputa de trabalho e crescimento profissional são atravessadas pela manutenção dessas oportunidades com a branquitude.

Na atuação das instituições, a visão de mundo, concepções, metodologias de trabalho e os interesses do segmento que ocupa os lugares de decisão e poder se manifestam nas estruturas. [...] Essa herança tem também sua dimensão simbólica, fazendo com que o perfil daqueles que lideram as organizações, que é majoritariamente masculino e branco, esteja sempre bem representado nos meios de comunicação, o que mantém um imaginário que favorece sua permanência em lugares da sociedade considerados mais prestigiados, bem como propicia a naturalização de outros grupos em posições de subordinação e desqualificação (Bento, p. 57, 2020).

A visão de desqualificação, pode ser introjetada em um processo de autodepreciação também, que resulta em que não tenha um imaginário associado a ocupar certas posições de liderança. Nanã, estudante de ciências contábeis, nunca se candidatou a uma vaga em monitoria ou correlatos, por não se sentir capaz de ser monitora. Em suas palavras: “Eu acho que primeiro, eu não me senti muito capaz de fazer a monitoria, e ser a pessoa também que vai assistir à monitoria, eu já fui algumas vezes, mas para fazer realmente, ser monitora, nunca me senti capaz para fazer aquilo.”. A ausência de referenciais emite mensagens não faladas sobre um não pertencimento a ocupar esses lugares na universidade. Como também a forma que essas

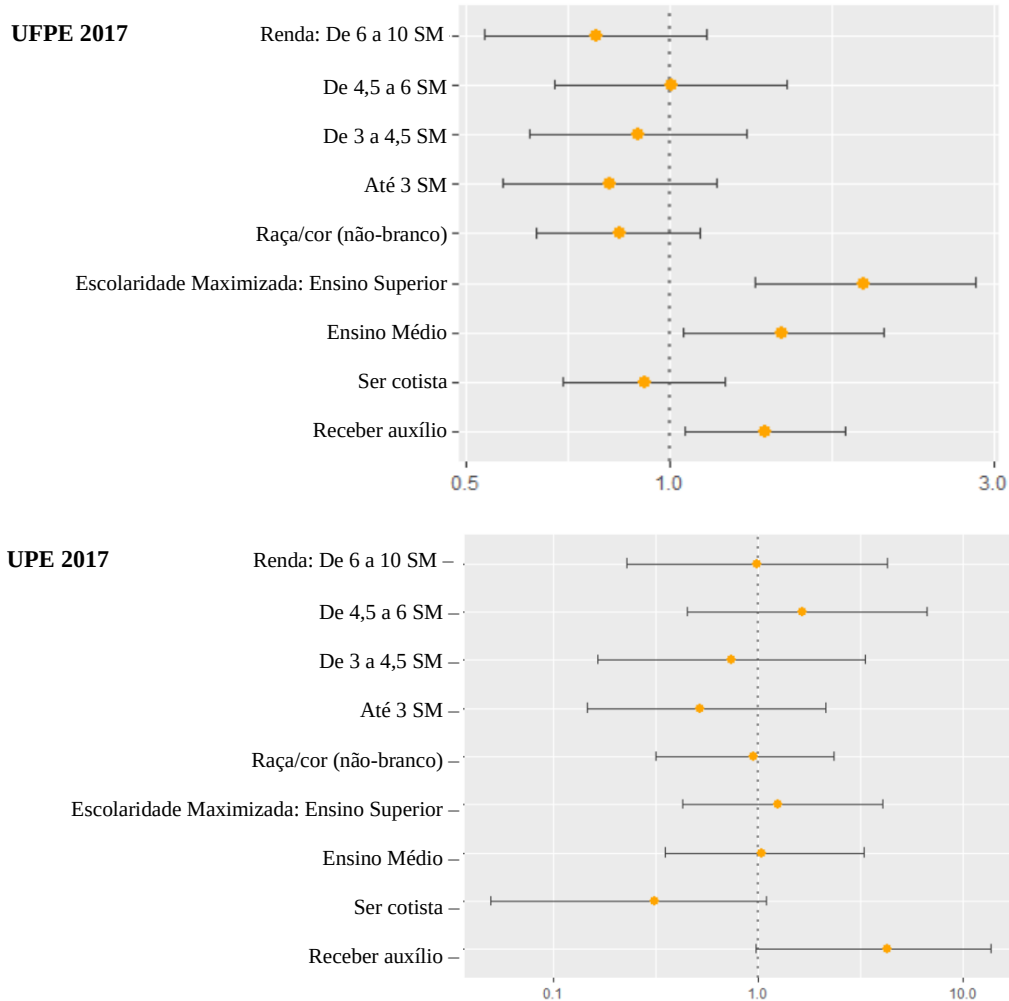
oportunidades são ofertadas, formas que pré-selecionam os perfis que conseguem ocupar essas oportunidades.

Exu: Você vai ver que quem tá nas pesquisas, são pessoas que tem tempo, geralmente são pessoas ricas, entendeu? As bolsas de Pibic, você não pode trabalhar, você tem que abrir mão do seu salário para ganhar 400 reais do Pibic. Então assim, você vai vendo que o espaço ainda, que não é só da FDR, né? Mas **da universidade como um todo não permite, [...] que você transite por todos os espaços.** Você fazer extensão, você tem que ter tempo, entendeu? E muitas pessoas que são cotistas, tem que dividir a faculdade, com trabalho, arrumar um estágio logo, por exemplo. Então não é tão simples assim esse processo de ingresso né, do ponto de vista material né, do ponto de vista de conteúdo substancial do ingresso, ele ainda deixa a desejar. (grifos nossos)

Na realidade de Exu, não era possível abrir mão do trabalho para se dedicar à pesquisa, ele conseguiu participar de um programa de extensão por ser aos sábados, que permitia conciliar com seus horários de trabalho. A expressão que ele utiliza “a universidade como um todo não permite que você transite por todos os espaços”, descreve bem o que Bento (2020) teoriza sobre as regras do ambiente, em que os desenhos de oportunidade condicionam a uma marginalidade de grupos vulneráveis inclusos. Todos passaram no vestibular e se encontram matriculados em seus devidos cursos, mas como o próprio estudante utiliza, “o conteúdo substancial do ingresso”, não ocorre de forma semelhante.

Dessa forma, observaremos os coeficientes de participação em Pibic, monitorias, extensão e intercâmbio. Resultados que endossam esses aspectos de uma organização de oportunidades ofertadas e ocupadas de forma dissemelhante, fatos que são somados aos relatos dos estudantes que desenvolvem como observam a distribuição de oportunidades dentro dos seus cursos.

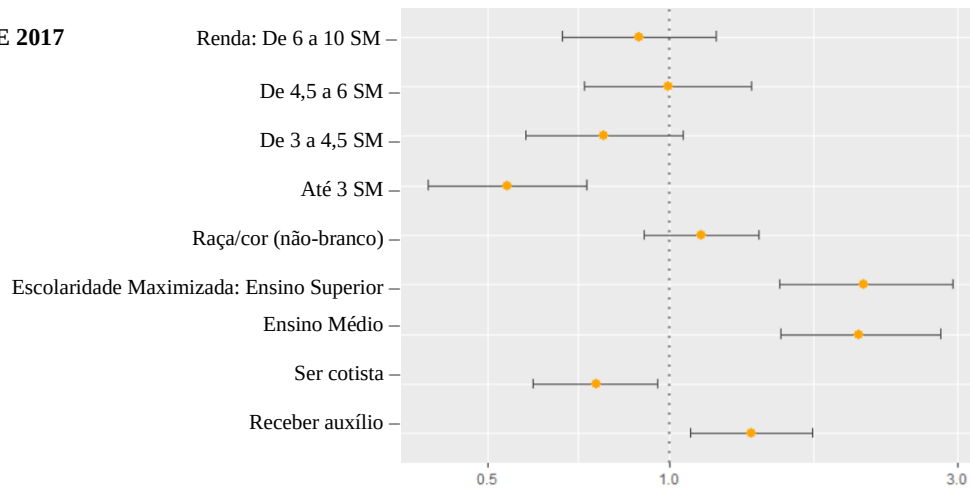
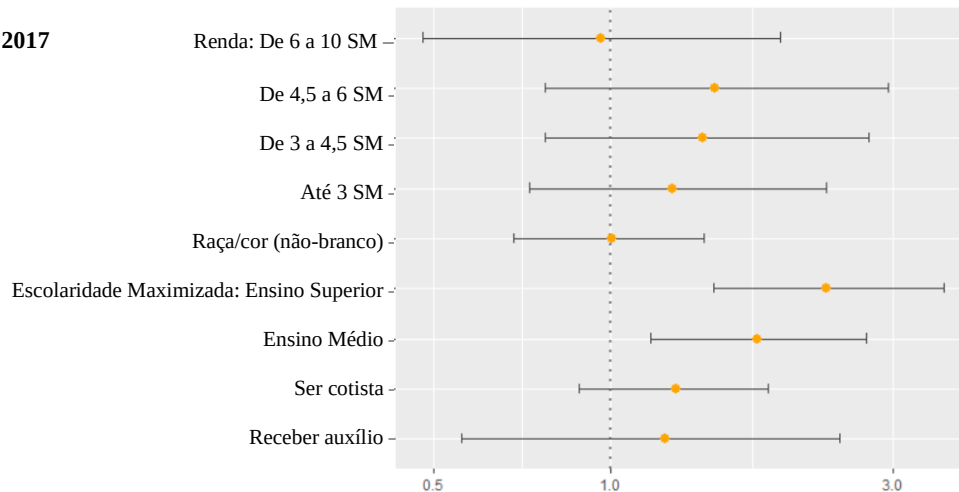
Como não há editais que regem de forma geral a oferta dessas oportunidades para a universidade como um todo, essa oferta fica a cargo das coordenações e dos professores responsáveis pela oferta, critérios que podem variar de oferta para oferta, de modalidade para modalidade. Os PIBICs e Intercâmbios geralmente estão mais vinculados a editais gerais, de órgãos de financiamento de pesquisa, como o CNPq. Contudo, os editais de PIBIC não ofertam ações afirmativas. Monitorias e extensão são mais vinculadas aos cursos e aos docentes responsáveis por sua organização. As diferenças entre essas duas formas gerais de oferta, transparecem também nos condicionantes mais comuns que preenchem e causam efeito positivo à ocupação.

Gráfico 20 - Preenchimento de oportunidades acadêmicas: Monitorias – 2017

Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2017 = 0.01471297; modelo UPE 2017 = 0.04860678

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2017).

Os coeficientes de renda, demonstram que ter rendas maiores causa um efeito positivo no alcance das monitorias, principalmente na UPE, e a menor faixa de renda que antes configurava efeito positivo para ser cotista e o recebimento de auxílio, exerce um efeito negativo, juntamente com ser cotista. Ser não-branco exerce um efeito negativo na UFPE. Receber auxílio soma positivamente no exercício de assumir uma vaga de monitoria. Relevante mencionar que a oferta de bolsas para monitoria, nem sempre acontece, visto a limitação de recursos nas duas universidades. Motivo decisivo para Iansã, que mencionou que a sua busca por oportunidades acadêmicas perpassa também a necessidade de um retorno financeiro, visto que não poderia se dedicar a uma atividade sem retorno financeiro, pois precisaria procurar algum trabalho para completar sua renda. Dessa forma, ficaria difícil conciliar tantas atividades.

Gráfico 21 – Preenchimento de oportunidades acadêmicas: PIBIC - 2017**UFPE 2017****UPE 2017**

Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2017 = 0.04190622; modelo UPE 2017 = 0.02041635

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2017).

Em relação ao PIBIC, ser cotista continua a ser uma categoria de efeito negativo, o mesmo se repete para as rendas inferiores, na UFPE. O efeito de raça, torna-se positivo, porém com resultados mínimos, e comparando os níveis de escolaridade dos pais, ter pais com ensino superior responde com maior efeito positivo, do que quando a escolaridade é ensino médio. De formas gerais, poderíamos dizer que não ser branco e pertencente a baixa renda não são condicionantes que favorecem para o alcance de bolsa de pesquisa, como o PIBIC.

Em específico sobre a escolaridade parental, como um fato positivo ao alcance dessa vivência acadêmica, o capital social não apenas familiar, mas dos circuitos de amizade que corroboram nas aspirações, nos conhecimentos em como alcançar essas etapas. Oiá e sua prima, são as primeiras de suas famílias a ingressarem no ensino superior, curiosamente, as duas

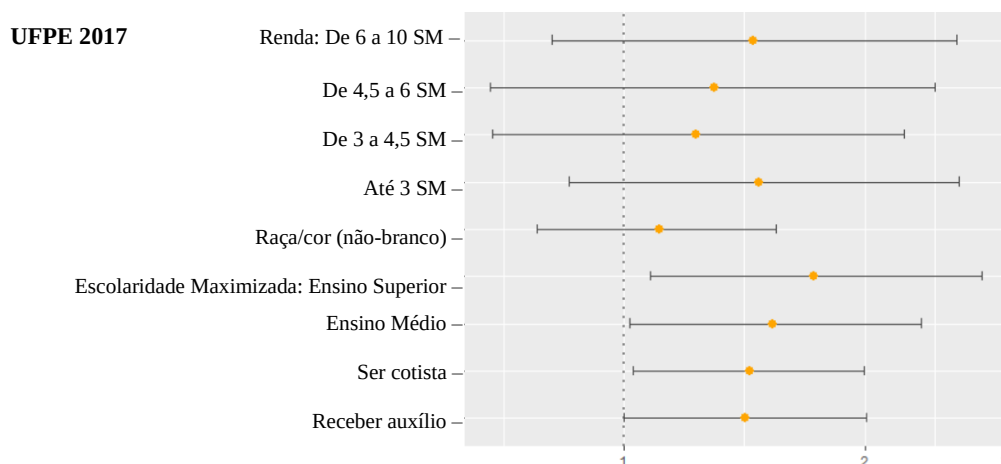
escolheram o mesmo curso, a odontologia. O conhecimento prévio sobre como afiliar-se na universidade, era ausente, pelas palavras de Oiá ainda persistente.

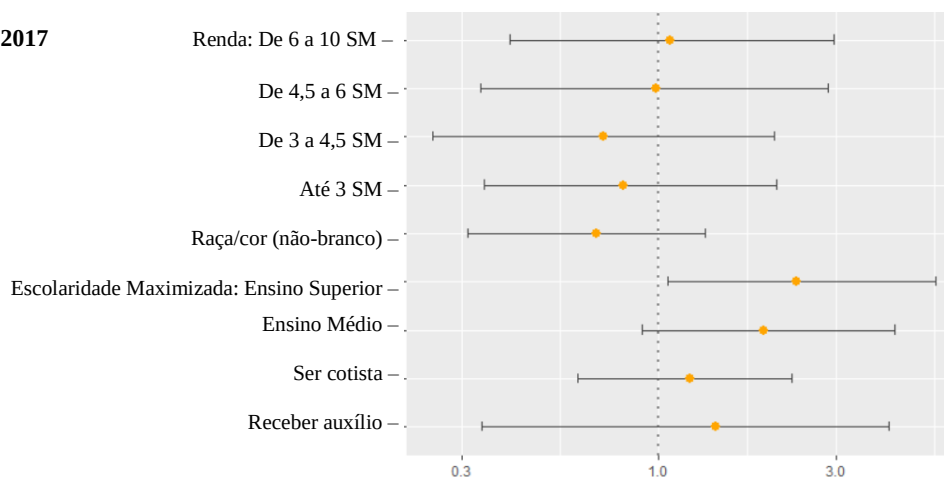
Oiá: Porque no meu caso, eu não tenho ninguém que já seja dentista, ou que já estudasse odonto, eu só conhecia minha prima que só era um semestre a frente e não tinha muitas informações pra me passar. Porque realmente a gente é duas perdidas no curso, sem saber ao certo o que fazer, como fazer, a quem procurar. E tinha pessoas que já tinham assim: “Vou fazer pibic, é isso” e eu... Até hoje, eu não sei como consegue pibic, porque ninguém nunca parou pra sentar e dizer “olha, é assim”, aí as pessoas dizem “procure um professor”, aí eu procuro, o professor faz “vamos fazer”. Sim, fazer o quê? E depois ele não fala mais nada, você não sabe por onde ir. Mesma coisa com produção de artigo, publicações, as pessoas sempre falavam “você tem que produzir, você tem que fazer” e eu ficava “gente, mas fazer o quê? Publicar aonde?”. Quem é que vai me auxiliar nisso? E aí eu via as pessoas indo apresentar em congresso, só que ninguém me contou que tinha que ser assim, pra conseguir alguma coisa, pra ter melhores resultados.

A ausência de informações, sobre o “como fazer?”, pairam sobre os diversos aspectos de uma composição de trajetória acadêmica que Oiá desconhece. Há uma quebra de expectativas da estudante, em descobrir uma necessidade de atividades extracurriculares que poderiam estar em seu currículo, ao longo da entrevista, ela fala sobre como tem alguns estudantes que tem parentes que dão dicas sobre quem procurar na universidade, em que área é mais rentável de se especializar, informações “internas” de um circuito que busca a sua própria manutenção.

Uma lógica que mantém as desigualdades de oportunidades dentro do ensino superior. Por ações, talvez não ordenadas na exclusão, mas que se manifestam em uma repetição de padrões desiguais, perpetuando desigualdades históricas (BENTO, 2019). Contudo, em outros níveis de disputa, se antes as distâncias maiores se davam em entrar e não entrar no ensino superior, podemos acrescentar sobre o acesso e não acesso em oportunidades acadêmicas.

Gráfico 22 – Preenchimento de oportunidades acadêmicas: Extensão – 2017



UPE 2017

Pseudo R2 Nagelkerke: modelo UFPE 2017 = 0.01582451; modelo UPE 2017 = 0.01981088

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2019).

Há uma discrepância evidente entre os modelos da UFPE e UPE sobre a ocupação da extensão, em relação a renda, visto que na UPE a maior faixa de renda tem o maior efeito positivo, enquanto todas as outras não. A categoria raça/cor aparece com efeito positivo na UFPE e na UPE, não. Nas duas instituições, ser cotista tem efeito positivo, contudo parece uma condição contraditória na UPE, visto que a maior faixa de renda tem um tímido efeito positivo, contudo, vale ressaltar que 15% das vagas das cotas da UPE não utiliza o critério de renda, somente o de escola pública. Para a categoria raça/cor, apenas com efeito positivo na UFPE. O recebimento de auxílios de permanência tem se mantido constantes em coeficientes positivos para as três categorias (monitorias, PIBIC e extensão).

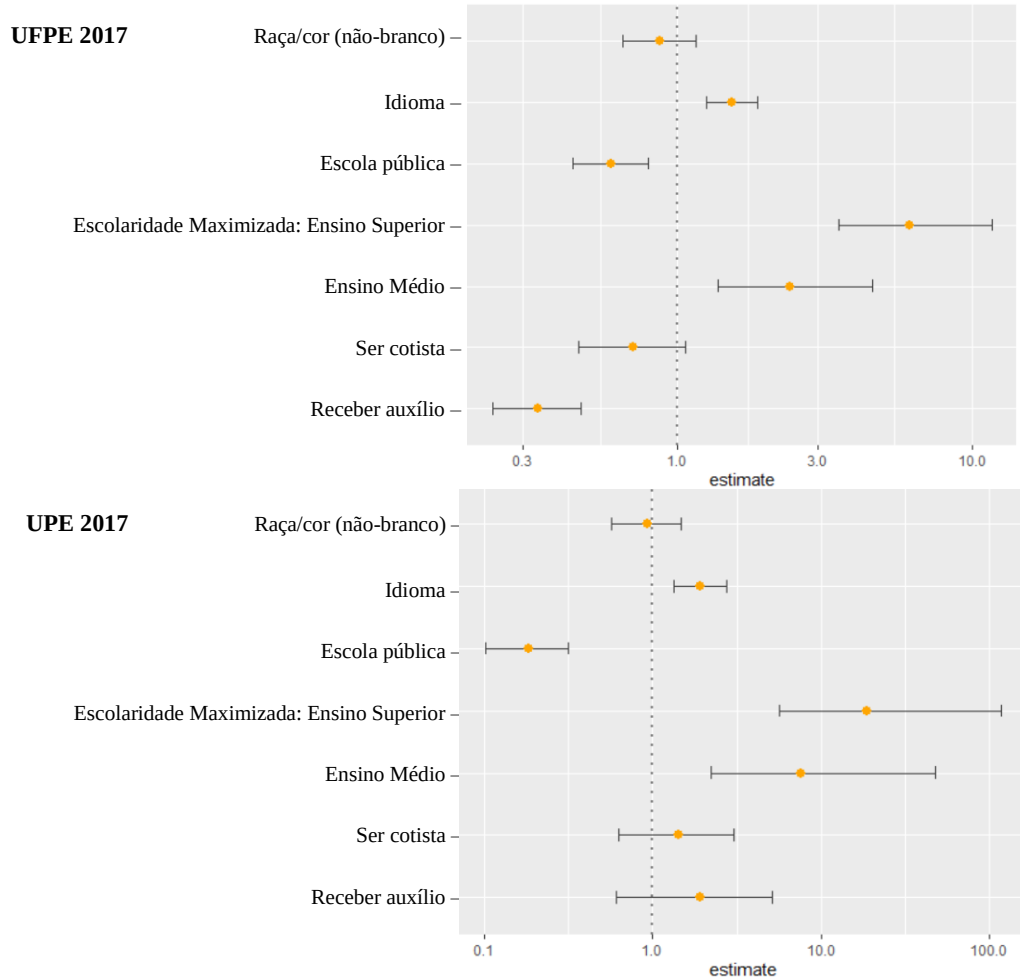
Nas entrevistas, a extensão aparece como um lugar de “devolver à sociedade”. Em que um novo olhar de construção da universidade também pode ser executado. Dos 13 entrevistados, 6 participaram de extensão. Em comparação com PIBIC, apenas 2 estavam em projetos de pesquisa aprovados em edital. Logum Edé ao descrever sobre sua experiência na extensão, fala sobre uma participação da comunidade dentro da universidade.

Logum Edé: Fazer essa ligação, essa ponte. Mas a gente nem gosta de falar de “pontes”, porque quer dizer que tem dois lados distintos e a gente quer que eles se sintam acolhidos, e que esse espaço também é deles, sabe? Ter essa noção de que a universidade não tá não tá fechando os olhos para eles. [...] Aí agora, a gente vai para lá, pra conhecer mais, para dar aula e eles também conhecerem a gente, sabe? Conhecer o campo de outras formas

Por último, a análise da ocupação de vagas de intercâmbio, que dentre as categorias analisadas, pode se performar como a mais elitizada. Pois, comumente a oferta de vagas de intercâmbio também se encontra vinculado a fluência no idioma estrangeiro do país incluso em

edital. Visto que o aprendizado de uma língua estrangeira está atrelado a uma dedicação extra currículo escolar.

Gráfico 23 – Preenchimento de oportunidades acadêmicas: Intercâmbio – 2017



R² Nagelkerke: modelo UFPE: 0.2084434, modelo UPE: 0.254205

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos microdados do Enade (2017).

O aprendizado da língua estrangeira e o curso dos pais em ensino superior, corroboram a positivamente para o preenchimento de vagas de intercâmbio. Na UFPE, ser cotista, não-branco, ter estudado em escola pública e receber auxílio da universidade são condicionantes negativos, em específico ser negro, apresenta coeficiente negativo nas duas universidades. Iansã ao detalhar sobre as oportunidades acadêmicas em seu curso de psicologia, descreveu o vínculo comum que ocorre, a sequência para o alcance de oportunidades, se dá em participar de laboratórios de pesquisa, e dentro desses laboratórios que as oportunidades de PIBIC e outras oportunidades são ofertadas.

Iansã: O pibic é muito fechado, assim difícil, era o que eu queria desde que entrei na universidade e foi muito difícil, porque você tem que ter contato né. Eles não são de divulgar assim: Seleção para pibic! [...]. E se não tiver contato, se você não se conectar a ninguém ali não consegue. Em monitoria é bem mais fácil, mas nem tanto por pibic.

Para ser bolsista de extensão também, é muito por contato, principalmente dentro da Psicologia. Principalmente, até muitas questões, de alguns alunos que conseguiram intercâmbio por um laboratório e que não foi divulgado para todos os alunos do curso.

O circuito das informações não parece ser muito nítido, na perspectiva de Iansã, uma realidade parecida com a que Oiá descreve. Contudo, Iansã utiliza muito a palavra “contato”, que denota essa permeabilidade das informações a partir de uma pessoalidade. Situações que resultam em um desencontro de informações de grandes oportunidades, como um intercâmbio. Ajalá percebia semelhante desencontro de informações na oferta de monitoria para seu curso, e contou o seu sentimento de exclusão ao perceber que havia um padrão de aprovação para as monitorias que não assistia alunos mais vulneráveis.

Ajalá: A monitoria era dada e escolhida pelo professor, não existia um critério de seleção para você está dentro da monitoria, ou seja, eram sempre as mesmas pessoas que já tinham um um suporte muito bom. Porque já estudavam em escolas privadas e tinham um acesso ao laboratório e acesso a diversas coisas antes da graduação. Geralmente pessoas de classe média alta e estudavam em escolas particulares, colégio de qualidade no estado que ocupavam esses espaços. Não era um critério, por exemplo de currículo, de notas, de dedicação do estudante. E aí geralmente muita gente não tinha acesso à monitoria na universidade né, e aí eu sempre fico ligando com a luta do movimento estudantil, que é um movimento importante para essas discussões. E foi aí que o Centro de biologia dentro do Pleno, veio discutir com os professores que inclusive, são muito patriarcais na ideia de pesquisa dentro da universidade. E aí a pesquisa é uma coadjuvante, poucos professores pesquisam hoje. O centro de ciências biológicas fez com que houvesse mesmo edital de seleção dos estudantes para os programas de monitoria, dentro da universidade.

A ação que houve no curso de Ajalá, corrobora com o que Orunmilá percebe de diferença na sua segunda graduação. Ele após concluir administração na UPE, ingressou em Sistemas de Informação na UFRPE, e uma das situações que mais se destacou para ele, foi o envio de um e-mail regular da coordenação de estágio com vagas de estágio disponíveis aos estudantes do curso. O que parece ser uma ação pequena, para Orunmilá se tornou um grande diferencial pela transparência da oferta.

Romper com circuitos de desigualdade, podem estar associados a uma reorganização de uma dinâmica de oferta. A oferta de oportunidades acadêmicas, comumente tem uma oferta reduzida que dispõe os alunos em disputa a conseguir essas vagas dadas a escassez de vagas, e sobretudo vagas remuneradas. Diante das análises dos modelos, é possível perceber que o PIBIC e o Intercâmbio assumem um caráter mais branco e elitizado socialmente de participação. Em contrapartida, a monitoria e a extensão que podem ofertar uma forma de atuação com menor carga horária de dedicação e uma flexibilidade maior na oferta, conseguem abarcar melhor estudantes mais vulneráveis, cotistas e não-brancos. Na perspectiva qualitativa,

o “como” a oferta é veiculada no curso, constou como o maior entrave aos estudantes, que se percebem um pouco “perdidos” em como acessar essas oportunidades.

Diante dessas disparidades da oferta, um critério que em grande parte das análises apareceu como negativo, foi a questão da raça/cor. A íntima relação das ofertas com desigualdades raciais, como também outros aspectos inerentes a vivência universitária e negra, estarão dispostos no próximo capítulo.

4 DETALHES NEGROS

Ao longo das análises pertinentes nos outros capítulos, as questões de raça estiveram permeando as análises, em um recorte interseccional apoiado sobretudo, na raça. Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021), aponta como o principal entendimento sobre a interseccionalidade se encontra apoiada na compreensão que as categorias de raça, gênero e classe não atuam de forma excludentes. As categorias cooperam entre si, e atuam conjuntamente. Dessa forma, as somas das desigualdades, resultariam em uma exclusão maior, uma maior vulnerabilidade em relação a outros sujeitos sociais.

Este capítulo tem por foco, utilizar da categoria de interseccionalidade como uma ferramenta de análise, para um diagnóstico a respeito das perspectivas de raça, no objeto de estudo que essa dissertação se dedicou. As universidades como esse universo de análise, corresponde a um microcosmo potencializado da sociedade aberta, visto que a universidade é um detalhamento de eixos de poder através da distribuição dos prestígios entre as áreas e os cursos, com um ingresso e participação desigual entre negros e brancos, diferenças de renda e gênero somadas.

A partir disso, o capítulo se utiliza dessa perspectiva a detalhar mais especificamente sobre as questões de raça, não sendo exclusas as questões de renda e gênero. Mas o foco de análise se debruça sobre a discussão das relações raciais no Brasil e como os contextos macro se manifestam no ordinário através dos relatos dos entrevistados e vice-versa. Começaremos com um breve panorama sobre as identificações raciais negras no Brasil, após sobre as percepções de autodeclaração dos entrevistados, e a vivência enquanto estudantes negros em suas universidades e cursos.

4.1 O PLURALISMO DE *SER* NEGRO NO BRASIL

O resgate sobre identidade negra no Brasil, traz alguns caminhos como ponto-chaves a marcarem a experiência, as possíveis definições e o reconhecimento mútuo entre negros. Dentre esses pontos, se encontra o processo escravagista dos negros africanos trazidos ao Brasil. Pois a história comum a população negra no Brasil, perpassa um sequestro de trânsito transatlântico, seguidos de séculos de trabalho escravo.

“O lamento que se criou na escravidão”²¹ se performa nas esferas da vida pública e privada, em constante atualização nos alcances dos nossos dias. O transpasse da história no contínuo pós-abolição, a população negra buscou um reconhecimento de apropriação de sua identidade. Os significantes de ser negro são compostos de marcadores fenotípicos, mas também marcadores de “confissão”. Confissão no sentido de entrega e partilha de signos comuns, das experiências mútuas e semelhantes que tornam indivíduos desconhecidos portadores de estigmas que os unam em alguma medida. A partir dessa abordagem, a identificação negra se torna um vasto mar de possibilidades, entre as marcas fenotípicas e as marcas presentes no sujeito.

Franz Fanon ([1952] 2008) ao descrever sobre esses aspectos, traça a ocupação desse corpo no mundo. “O negro, em determinados momentos, fica enclausurado no próprio corpo. Ora, “para um ser que adquiriu a consciência de si e de seu corpo, que chegou à dialética do sujeito e do objeto, o corpo não é mais a causa da estrutura da consciência, tornou-se objeto da consciência.”” (Fanon, 2008, p. 186). O enclausuramento do corpo negro simboliza as limitações que os estigmas sociais atrelados ao corpo negro. Uma limitação construída não somente pela escravidão, mas pela construção de uma ciência de exclusão que conferiam violência, condições psíquicas inferiores, e comportamentos animais à população negra. A ocupação do corpo negro na sociedade se torna uma ocupação demarcada por não ser branco, e por esse “não ser”, não lhe foi imputado a condição de ser na condição de humano. Sendo assim, *ser negro*, era um “*não-ser*” (Schwarcz, 2019). Era algo, que ainda precisava tornar-se, para ocupar de forma par com os brancos.

Esta abstração da compreensão do ser negro, levou ao povo negro em diáspora a buscar e construir sobre a sua identidade, sobre as familiaridades que o tornavam ser. A reapropriação do corpo, através dos signos que se tornavam comuns uns aos outros, se instrumentalizou em luta. Uma luta parida do lugar comum em que se encontravam: a dor. Grada Kilomba (2019), evoca uma percepção semelhante, da necessidade de um torna-se sujeito, para a população negra. Uma formação de subjetividade através do que se tornava partilhado entre os diversos corpos negros: o racismo (Kilomba, 2019). De forma simbólica, utilizo os dois substantivos, dor e racismo, pois construídos de forma intrínseca um ao outro, o peso do racismo se reverberou em dor física nos corpos negros.

²¹ A música foi gravada pelo grupo musical baiano “Os Tingo’s”, em 1973, sendo uma música comum aos ritos das religiões de matriz africana, transpassada pelas gerações não se sabe ao certo a quem pertence a autoria.

A dor comum ao ser negro, trata-se também de um trauma impresso sobre o corpo e identificação. Um trauma causado pela depreciação do que significa ser negro dentro da sociedade, como se ao observar um objeto no espelho, percebe-se que o objeto, não era um terceiro e sim, a si mesmo. O corpo rejeitado era seu. A apropriação do corpo, antes abstrato, torna-se uma experiência dolorosa de autopercepção.

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negritude, minhas características étnicas [...] O que é que isso significava para mim, senão um desalojamento, uma extirpação, uma hemorragia que coagulava sangue negro sobre todo o meu corpo? (Fanon, 2008, p. 105-106)

Perceber-se negro, inclui um tornar-se. As analogias de Fanon, com a coagulação de um sangue negro sobre seu corpo, corresponde a esse atravessamento, de vestir-se com as roupas que lhes foram tiradas. O processo de colonização, tentou arduamente desnudar a população negra, reduzir indivíduos a um amalgama servil, ausente de sentido e subjetividade. Entretanto, essa trajetória de reconhecimento, é enxergar a dor como o meio de *ser*. É perceber as raízes culturais e absorver a partir da ótica de pertencimento.

Contudo, não se fecham as questões em relação a ser negro no Brasil. O enquadramento da cor e da dor como critérios de pertencimento, são feridas abertas constantemente revisitadas. O amplo espectro de cores negras advindas da miscigenação e o conglomerado de dores e experiências racializadas, foram o cenário racial no Brasil. A objetivação desses aspectos subjetivos, são necessários para a compreensão das dinâmicas presentes nas relações raciais. Por tais aspectos, utilizo das palavras de Ábia Marpin (2020), ao escrever sobre experiência negra e negritude:

É importante considerar que a experiência da negritude sintetizada na categoria demográfica raça/cor é mensurada a partir de uma escala individual e de uma interpretação subjetiva, mas ainda assim serve para balizar análises sobre o racismo em sua dimensão estrutural e sua incidência arbitrária. Como assegurar que todas as pessoas que indicam a mesma resposta compartilham os mesmos significados para o termo? (Marpin, 2020, p. 23)

Resguardados para as observações qualitativas, ao observar a diversidade de experiências, perceber que a negritude não se encontra respaldada em uma única forma de experienciar, é permitir também as várias possibilidades de existir para quem antes, não poderia nem ser. As experiências raciais por mais que perpassem a dor e o racismo, são internalizadas e vivenciadas em um largo espectro de manifestação. Nesse ponto, o racismo torna-se um ponto central de atravessamento entre as experiências negras, concepção extremamente violenta, visto

que a violação dos corpos e dos pertencimentos, é que traz à tona a possibilidade de reconhecimento.

Sendo assim, as encruzilhadas que se encontram a população negra e a sua identidade, são pontos de entrega e confissão da memória negada. O desenvolvimento destas identidades em espaços resguardados aos brancos, revela a inadequação desses espaços em receber a quem sempre queriam longe.

4.1.1 Continuum da cor e do ser: *“Ah, o senhor não é negro, mas também não é branco, parece mais um café com leite”*²²

Durante as entrevistas, reservei o final delas para abordar as questões de autodeclaração dos entrevistados, por vezes, em alguma fala sobre como a questão de ser uma pessoa negra no ensino superior, era elaborada no decorrer. Porém, no final surgia a questão: “Como você se autodeclara?”, a pergunta aberta que permite uma variedade de respostas, foi colocada justamente nessa intenção de buscar essa variedade e as contradições abrigadas nessa classificação.

A caminhada da coleta de dados de raça/cor no Brasil, é uma colcha de retalhos de diferentes classificações, termos e também da omissão de categorias. Uma dissonância que acontece entre o equilíbrio das categorias de “raça” e de “cor”, nas posições intermediárias. A dúvida das classificações raciais não parece comum, quando a raça e a cor são semelhantes (Piza; Rosenberg, 1998). Mas na vastidão de cores, traços, a ausência de informações de ancestralidade, as classificações intermediárias entre os polos “brancos” e “pretos”, pairam sobre as dúvidas e as nuances da classificação racial.

A sobreposição de categorias como “pardo”, “caboclo” e “mestiço”, personificam um entrelaçamento das categorias miscigenadas. Categorias que aparecem e desaparecem, se alternam e reaparecem em anos distintos dos censos nacionais. Em específico, a categoria “pardo” que assume diversos significantes ao longo do tempo. Em 1940, a categoria “parda” foi utilizada para os casos que não fossem adequados às outras categorias (Branco, Preto e Amarelo). Em 1950, “pardo” se tornou um conglomerado de identificações mestiças (mamelucos, cafuzos e mulatos, inclusos também indígenas). O recenseamento de 1980, os

²² Trecho da entrevista de Erinlé, graduado em Educação Física pela UPE.

indivíduos não-brancos responderam diversas formas de classificação de cor, que resultou no somatório de 136 cores, em um largo espectro de classificação, impossível a um ordenamento classificatório viável a uma instrumentalização de análise (Moura, 2020).

Apenas em 1991, o IBGE assume o ordenamento de classificação raça/cor da forma que permanece até os dias atuais: brancos, amarelos, pardos, pretos e indígenas. Sendo o somatório de pretos e pardos, referente a população negra no Brasil (Paixão, 2013). A reorganização dessas categorias, são analisadas também pelo viés do que seria “raça” e do que seria “cor”. De acordo com Piza e Rosenberg (1998), era enxergado pelos órgãos uma dificuldade em atestar a “raça”, a qual foi o primeiro critério utilizado em classificações, através da justificativa que: “sendo que os próprios indivíduos nem sempre podem declarar sua ascendência, atendendo a que em geral o cruzamento ocorreu na época da escravidão ou em estado de degradação social da progenitora do mestiço” (*apud* Piza; Rosenberg, 1998). A justificativa anterior foi utilizada para a retirada do quesito raça, no censo de 1920.

A união entre “raça” e “cor” como quesito único nos censos, aparece em 1991 também. Entre os censos de 1940 e 1980, utilizou-se o termo “cor” como responsável pela investigação dos quesitos antes abrigados nas categorias de raça. Por mais que “raça” pudesse denotar uma questão de diferenciação biológica entre indivíduos, como foi largamente instrumentalizado para respaldo da manutenção de uma suposta inferioridade negra, e consequentemente a manutenção da escravidão. A permanência dessa categoria, visa uma “racialização”, contudo com o objetivo oposto ao que foi antes utilizado, ou seja, um combate ao racismo a partir da identificação dos grupos minoritários (Paixão, 2013).

A cor como uma categoria mais sensível a mestiçagem, sofre uma fluidez maior em sua classificação. Sendo a mestiçagem o componente que põe em dúvida, uma certa compreensão de uma “pureza” racial, levando o indivíduo a afastar-se dos polos “pretos” e “brancos”, o lugar mediano, ocupado pelo largo espectro pardo, cria uma animosidade sobre a pertença ou não pertença de determinado grupo. Ou, quão mais perto se encontra para ser visto como negro, ou não-negro? A peculiaridade de cada caso, traz à tona, provavelmente a discussão perene do movimento negro: classificações de raça/cor e colorismo no Brasil.

Munanga (1999) descreve a mestiçagem não somente com um efeito biológico, mas um efeito social e ideológico. Principalmente, ao considerar o Brasil que assume um processo de mestiçagem como uma saída ideológica, para uma “união nacional” e para uma “evolução social”. A identidade mestiça, surge como um estado intermediário até alcançar os polos

brancos, também um estado que desmobiliza às causas negras, visto que a utilização do mestiço também aparece como uma identidade que é enxergada com distância do polo negro.

Por mais que a mestiçagem surja como uma ideologia que se propõe a esconder um conflito racial, ao apresentar a união interracial como uma suposição de uma harmonia entre raças e nesse argumento são endossadas as máximas de uma inexistência de racismo no Brasil, ou até de um racismo “leve”. A mestiçagem escancara o outro lado da questão, que a raça permeia todas essas relações (Telles, 2004). Sendo assim, a autodeclaração perpassa a compreensão da posição que o indivíduo se encontra nesse continuum de cor, o que leva a torna-se “mais negro” ou “menos negro”, e se haveria como projetar esses aspectos de pertencimento em mais ou menos, em um grupo racializado.

Além das reflexões a respeito de raça/cor a partir de uma discussão de uma compreensão do que é ser negro, em uma identidade brasileira, torna-se necessário também deslocar essa compreensão a partir dos diferentes estados. Em Pernambuco, o estado em realizou-se a pesquisa, as nuances da mestiçagem são muito presentes e ocupam entendimentos de negritude próprios.

Em retorno às entrevistas, o questionamento sobre a autodeclaração, sem opção de reposta, resultou no espectro de respostas abaixo, que serve como uma amostra do continuum.

Tabela 05 – Autodeclaração dos entrevistados

Entrevistado(a)	Autodeclaração
Olodumarê	Negro(a) de pele clara
Omolu	
Iansã	
Oiá	Negro(a)
Xangô	
Exu	
Ajalá	
Nanã	Pardo(a)
Orunmilá	
Erinlé	
Logum Edé	Preto(a)
Oxum	
Oxóssi	Branco ou Pardo (demonstrou muita dúvida)

Fonte: A autora.

Em uma amostra de 13 entrevistados, houve 5 formas de autodeclaração, sendo o termo “pardo” mais conflituoso em relação a um compartilhamento de significantes entre os entrevistados. Contudo, todos partilham de autodeclarações “não-brancas”, mas assumir uma identidade negra, inclui assumir signos e histórias. Sansone (2004) percebe uma incidência maior em sua pesquisa, da autodeclaração “negro” conforme aumentava o nível de instrução dos indivíduos.

O continuum de cor pode ser organizado dentro das categorias raciais. Entretanto, o pluralismo que envolve as autodeclarações, não envolve somente a cor e os traços físicos, mas as identificações em enxergar-se como negro que se acomoda nas histórias e nas relações sociais. Nem todos os estudantes entrevistados, cresceram com um “letramento racial” em entender-se enquanto pessoas não-brancas, consequentemente dentro desse espectro “ser negro” e os estigmas sociais que acarretam ser negro no Brasil. Diversos narraram esse “descobrimento em ser negro”, em diferentes momentos de suas trajetórias. Nanã teve esse momento de busca sobre sua autodeclaração durante o ensino médio, em vias de vestibular e utilização das ações afirmativas.

Nanã: Eu pesquisei sobre, porque até então meu pai e minha mãe são pessoas negras, só que pra eles, só pessoas retintas são negras, não existe negro de pele clara e tudo mais. Então, eles não se autodeclaram, e aí na escola a gente teve muito estudo sobre isso. E aí “O que é que eu sou? Negra de pele clara?”. Porque até então, eu era parda, parda, parda e aí quando eu fui pesquisar sobre, falar com alguns professores sobre como proceder. Aí eles falaram “- Não, você é negra, negra de pele clara. [...] Mais no sentido da questão de cor mesmo, para mim isso daí foi bem complicado de entender. Porque a gente sabe que não é só a cor, tem os traços também, o corpo, nariz, a boca e os olhos. Então, assim tinha coisas que batia né, questão do nariz e boca, mas a cor mesmo foi o que mais gritante pra autodeclarar.

Nanã descreve um apoio escolar, em certa medida, sobre esse “descobrimento” em que seus professores a auxiliaram em compreender tais questões. Há um distanciamento sob a perspectiva de seus pais em que a categoria “negra” estivesse reservada a pessoas mais retintas. Contudo, Nanã os reconhece como pessoas negras, e depois acrescenta “pele clara” a heteroidentificação que recebeu de seus professores. A percepção da estudante sobre a sua autodeclaração não aparece apenas em relação a cor, mesmo colocando a cor como o critério mais importante para si, Nanã acrescenta a essa autodeclaração: “o corpo, nariz, a boca e os olhos”.

Telles (2014) soma as identificações de raça através da cor, outros critérios, como cabelos cacheados e crespos. Em outras entrevistas, a associação de identificações com outros critérios biológicos, foi comumente falada pelos estudantes. Outro aspecto abordado, é a

questão de uma descendência de parentes negros, que mesmo que fenotipicamente não esteja tão presente, se mostrou como um critério relevante aos entrevistados.

Oxóssi: Em relação a raça, não sei tipo... Na minha certidão de nascimento, tem branco, mas eu me acho pardo. Mas quando eu nasci, eu era muito branquinho, colocaram branco na minha certidão. Até algumas coisas, aí eu fico perguntando, se eu coloco branco, se coloco pardo. Mas eu me acho pardo.

Pesquisadora: Tu se vê enquanto população negra ou não?

Oxóssi: Vejo, porque minha mãe é negra, meu irmão é negro. Então, eu sempre penso que é em relação ao que eu carrego dentro de mim mesmo, entendeu? Em relação a essa parte, eu tenho essa parte sanguínea, histórica dentro de mim também. Embora não seja negro, causa que eu me acho mais amarelado, mas assim eu me acho mais negro também, em relação a mais a questão social, econômica.

A pergunta que fiz a Oxóssi sobre ele se enxergar enquanto população negra, é consequente da percepção diante da sua fala entre a dúvida em ser “branco” ou “pardo”. Se a compreensão em ser pardo é de pertencimento ou não de uma identidade negra. Mesmo que atualmente a forma de análise indica a soma de pretos e pardos como população negra, a fala de Oxóssi não indicava que o mesmo tinha essa compreensão. Em resposta, o estudante responde ter mãe negra e irmão negro, e alega “carregar dentro de mim”, só que isso não se reflete em uma compreensão de aspectos raciais para ele, reflete em aspectos econômicos.

Oxóssi assume se entender enquanto população negra, não por sofrer racismo e por um partilhar de dores consequentes de discriminação da cor, e não atestou em nenhum momento da entrevista ter identificado situações de racismo em sua trajetória. Mas ele atesta a presença de uma discriminação de classe. O relato do estudante corrobora com os achados de Telles (2014) que indica uma diminuição das menções de discriminação de cor, quanto menos retinto o indivíduo for, por heteroidentificação.

Além disso, os entrevistados que se identificaram como pretos mencionaram a discriminação da cor da pele com mais frequência, enquanto os brancos e os pardos reconheceram a discriminação devido ao status socioeconômico mais comumente. [...] Como a identificação como pardo (ou mista) pode ser percebida como desvalorizando o papel da discriminação racial, como afirmam os ativistas do movimento negro, as pessoas que se veem como vítimas de discriminação podem ser mais propensas a se identificar como negras (Telles, 2014, p. 213)²³

De acordo com Telles, a identidade negra estaria mais atrelada a esse sofrimento social da discriminação racial, enquanto indivíduos pardos, sentissem mais o peso de uma discriminação socioeconômica, do que racial. Esse argumento também presente em outros

²³ Tradução própria do trecho: “In addition, respondents who identified as black mentioned skin color discrimination most frequently, while whites and browns acknowledged discrimination due to socioeconomic status more commonly. [...] Because identification as brown (or mixed) can be perceived as downplaying the role of racial discrimination, as claimed by black movement activists, people who see themselves as experiencing discrimination might be more likely to identify as negro”

estudos (Marpin, 2020; Munanga, 1999), demonstra que indivíduos miscigenados se dissociam de uma identidade mais negra, afim de evitarem a associação negativa com os estigmas de ser negro na sociedade brasileira. De certa forma, poderiam usufruir de uma ascensão social em relação ao grupo mais retinto. Esse distanciamento não ocorre de maneira ordenada, em que indivíduos pardos pensam objetivamente sobre em não se identificar como negros. Mas o imaginário coletivo corrobora a um pensamento mais embranquecido e de negação da negritude (Munanga, 1999).

Descobrir-se negro como um tornar-se, é assumir um peso decorrente de uma discriminação, de um histórico racial de exclusão e escravidão. Uma condição nem sempre acessível em recursos de conhecimento a equilibrar essas informações, com a sua própria trajetória. É assumir a dor de ser negro, sentir tudo isso é extremamente exaustivo. Compreender esses significantes em si, é assumir que esse “outro” que era discriminado, essa história de exclusão, passa a ser do “eu”. Desse modo, a negação não surge como um “alívio”, mas como uma venda aos olhos, as situações de racismo cotidiano continuarão a ocorrer, sendo percebidas ou não.

O recorte de entrevista a seguir, é de Erinlé, estudante de Educação Física na UPE. A sua descrição sobre o conflito de sua identificação, desenvolve vários aspectos dessa negação em se enxergar enquanto negro, e ser “pardo”. Mesmo sendo um recorte extenso, há uma riqueza de informações que vamos minuciar a partir do exposto, dividido em duas partes.

Erinlé: Assim se autodeclarar negro é uma coisa, eu sei que eu não sou branco, mas é complicado sabe? É um tema complicado e sendo bem direto, dentro do meu Registro de nascimento, eu sou pardo, então no papel sou pardo. Meu pai é branco e minha mãe, apesar de parda, ela também é branca, ela tem uma pele clara, tá entendendo? Eu, biologicamente tenho traços de uma pessoa negra, acho que dá para perceber pelo meu nariz, pela grossura dos meus lábios. Mas “biotipicamente”, eu não pareço uma pessoa negra. Eu tenho pouca massa muscular, enfim dentro da questão biológica que eu aprendi na faculdade, dentro da questão social, sócio-político da conjuntura da sociedade, já vivi situações. Já passei por situações de preconceito tal, até por parte de alguns estudantes, alunos meus que falaram coisas do tipo: “Ah, o senhor não é negro, mas também não é branco, parece mais um café com leite”, sabe? Uma criança de 8 anos falando isso, refletindo assim muitas vezes o racismo que existe dentro da sociedade. Me autodeclarar negro, eu nunca me autodeclarei. Mas me autodeclaro pardo e tenho muita consciência de situações de racismo, até por parte da polícia que já sofri isso, porque assim não sou usuário de coisas que são criminalizados, como maconha, não faço isso. Porém, policiais já insinuaram que eu tinha maconha na bolsa tal, já fizeram baculejo. Enfim, então se eu disser que eu me autodeclaro negro, eu vou estar mentindo para você. Mas eu também sei que eu não sou branco, me autodeclaro pardo.

Erinlé apresenta uma contradição em sua condição, de saber que não é branco, mas ao mesmo tempo não se enxergar enquanto negro. Reconhece ter passado por situações de discriminação racial, mesmo assim enfatiza várias vezes que é pardo e não negro. Como se

houvesse uma necessidade de afirmação sobre a sua posição, que não ser branco não corresponderia ao oposto (ser negro), mas a um lugar intermediário que ele se compreende como pardo. Bacelar (2021) denomina esse estágio como um “limbo racial”, uma posição de não pertencimento a nenhum dos estratos brancos ou negros, mas essa posição de não pertença não seria associada a uma posição de privilégio em relação aos estratos mais retintos, seria uma posição de desconhecimento em sua relação enquanto negro.

Nesse primeiro recorte da fala de Erinlé, destaco dois pontos a serem melhor destrinchados: a fala da criança em relação a ele: “Ah, o senhor não é negro, mas também não é branco, parece mais um café com leite”. Erinlé descreveu posteriormente que a escola em que ele trabalha, uma escola elitizada do Recife, de todos os professores ele é o de pele mais escura. As outras pessoas que trabalham, e as crianças são de “pele clara e olhos azuis, cabelos loiros ou pretos”, quando há outras pessoas de pele mais escura do que a dele são os motoristas e babás das crianças. Schumann (2012), destaca que cada sociedade tem seu “tipo branco” legitimado pela branquitude, sendo assim a legitimação do branco no Brasil, não necessariamente perpassa uma reprodução de um branco europeizado, mas de um polo que remeta a esse fenótipo e se distancie dos aspectos negroides. Em semelhança do contexto macro para o micro, a escola que Erinlé por ser um espaço com uma branquitude legitimada, a sua ocupação como não-branco, torna-o “mais negro” em relação a outros indivíduos. A expressão utilizada pela criança, tece uma alusão a essa posição “menos pior” por não ser tão negro assim, ser esse intermediário, Erinlé compreende isso como proveniente de uma leitura racista da sociedade, mas não realiza a leitura em assumir-se dentro da identidade que sofre com racismo.

O outro aspecto de destaque é a percepção que a polícia o interpreta socialmente como negro, inclusive supondo que o mesmo portava maconha entre outros, realizando o “baculejo” (gíria local para revista policial). Bacelar (2021) menciona o “argumento da polícia” presente comumente nos relatos de seus entrevistados, em que afirmam que a polícia não erra ao identificar quem seria negro o quem não seria, a polícia no momento da abordagem não teria acesso a linhagens ancestrais, a analisar histórias de vida e contexto econômico. De acordo com os relatos, ela lida com que lhe é exposto, o fenótipo em que resulta em uma reprodução de imaginários racistas de uma predisposição negra à violência e ao crime. Há uma luta no processo da identificação do sujeito enquanto indivíduo negro, nas palavras de Kilomba (2019) esse distanciamento ocorre devido a como “ser negro” é enxergado socialmente.

A identificação tem duas dimensões diferentes: uma dimensão transitiva, no sentido de se “identificar alguém” e uma dimensão reflexiva, no sentido de “identificar-se com alguém” [...]. Essa cena retrata a luta à qual o sujeito negro é submetido, uma

luta para se identificar com o que se é, mas não como se é visto no mundo conceitual branco – uma ameaça (Kilomba, 2019, p. 153)

Erinlé continuou a descrever sobre suas percepções a respeito de como ele se enxergava enquanto pessoa parda e não negra. Até que em dado momento, ele troca o uso da palavra “autodeclaração” contida no meu questionamento, por uma palavra ainda não mencionada nem por mim, nem por ele: autoaceitação. Uma palavra que se encaixa melhor sobre a luta que ele mesmo descreve em relação a si, sobre esse papel dúbio entre o branco e o negro.

Erinlé: Então, é uma situação que acho que diz respeito à questão de autoaceitação, sabe? Até porque como eu disse, eu tenho toda a questão ancestral, porque minha avó ela era negra, mas meu avô era branco [...]. Então, tenho dentro de mim, tenho sangue negro, mas sou uma pessoa que tem também dentro dessa perspectiva, também tem um ancestral que é de pessoas brancas tá entendendo? Porque é muito louco pensar aqui, provavelmente a família da minha avó, ela não sei, se vem de família de escravo, não sei. Mas provavelmente, a família do meu avô por ele ser branco, não tinha isso. Aí tratando dessa questão da ancestralidade desembocando nas questões sociais da nossa sociedade contemporânea, e desembocando na questão da minha autoaceitação como pessoa, não me vejo como uma pessoa negra, me vejo como cara pardo. Mas tenho consciência da importância da autoaceitação [...] e da autoaceitação de símbolos da cultura negra, como o cabelo *black*, que claramente eu não tenho, tá entendendo?

A autoaceitação mencionada por ele, demonstra o tipo de escolha em que ele se vê diante do seu histórico familiar, assumir um passado escravagista pertencente, em sua percepção, apenas a parte negra de sua família, ou não assumir. Aparentemente, a “autoaceitação” para Erinlé, ocorre antes da autodeclaração, que só poderia ocorrer com esse assumir histórico e de símbolos representantes das culturas negras. Souza ([1983] 2021) elenca como estratégias de ascensão, um comportamento de negação da cor e das tradições negras.

A sinuosidade no trajeto em descobrir-se negro e conseqüentemente em um tornar-se, atravessa a subjetividade dos entrevistados, mas também se manifesta em como eles leem o ambiente universitário. A forma de se comportar no ambiente, os medos, as discriminações sofridas, mas também a afirmação de se entender como parte do ambiente universitário. O desenvolver dessa caminhada inclui o desenvolvimento da identidade em assumir os signos e significantes, e encará-los nas liberdades e nos pesares de ser negro no Brasil.

4.2 NEGRAS VIVÊNCIAS: “ESSA MINHA NEGRITUDE ELA TÁ SENDO VISTA, E EU VI PRIMEIRO”²⁴

Logum Edé é estudante de Licenciatura em dança, na UFPE, após terminar o ensino médio passou 4 anos, tentando vestibulares até entrar na graduação. Quando questionado sobre

²⁴ Trecho da entrevista de Logum Edé, graduando Licenciatura em Dança, UFPE.

esse período, ele fala sobre o quanto amadureceu ao ser voluntário em uma ONG próxima a seu bairro de residência, em que aprendeu sobre hip-hop, desenvolveu mais a sua dança e aprimorou o grafite.

Logum Edé: Eu acho que desde do... Desde situações pequenas, da infância, adolescência que já foram me alertando, sabe? Para outros comportamentos e outras formas das pessoas lidam comigo, sabe? É bem do início mesmo, mas também não ficou na superficial de eu só saber que sou uma pessoa negra e vou ignorar, sabe? Eu também entendi isso, nas dores né, no preconceito, no racismo que me assolou, infelizmente, em alguns momentos da minha vida. Então, foi o que mais me deu motivo, para eu estar em outros em outros locais, como C., que também tem a sua porcentagem de pessoas negras que fazem a ONG. [...] Porque as pessoas que estão lá, são pessoas vulneráveis, são pessoas que precisam, que assim como eu, também precisava de apoio e a Universidade me deu isso de presente. Eu precisava estudar, e para isso ela me deu essa oportunidade. Acho que por isso que também, eu me vejo né? Não só como na ONG, mas em outros movimentos né, essa minha negritude, ela tá sendo vista, e eu vi primeiro né. Eu vi primeiro, eu vi o andar disso, de onde ela se inseriu mais, onde ela foi mais fragilizada, são as coisas que a vida vai mostrando aos poucos, e depois vai mostrando de forma mais forte, sabe?

A percepção de raça/cor para Logum Edé começou cedo, ele percebe na infância e na adolescência, situações que o diferenciava de outros. Ele faz referência a se ver, como um reflexo no espelho, em compreender a sua experiência nas dores, mas também nos feitos. Ser negro para Logum Edé tem uma íntima relação com a sua forma de existir, não apenas pelo sofrimento, mas também pela arte e pela dança. Como o próprio descreve “eu dançava, eu era a minha forma de laboratório”. Esse exercício de um autoconhecimento em relação a negritude, é uma caminhada partilhada entre outros estudantes, que olham a sua negritude, e reconhecem o agridoce dessa identidade.

É claro que a negritude, assim como a branquidade, não é uma entidade dada, mas um constructo que pode variar no espaço e no tempo, e de um contexto para outro. A identidade negra, como todas as etnicidades, é relacional e contingente [...] Não é apenas no terreno da cultura que a rotulação de grupos e práticas como “negros” traz o perigo de essencializar a diferença e tornar estático aquilo que, na verdade, constitui um processo. [...] No Brasil, a negritude não é uma categoria racial fixada numa diferença biológica, mas uma identidade racial e étnica que pode basear-se numa multiplicidade de fatores (SANSONE, 2004, p. 24 – 25)

A construção na multiplicidade de sentidos e fatores, partem de um passado comum partilhado em uma vivência com suas proximidades e distâncias. Sansone (2004) afirma a diferença de significantes em ser negro para quem está dentro do grupo e para quem se encontra fora. A vivência tão atravessada pela dor, se corporifica em uma vivência transatlântica de resgate de uma forma de existir vinculada aos signos de África, contudo fora do continente (Domingues, 2005).

Há uma associação entre a negritude e uma consciência sobre ser negro, em múltiplas faces que mergulham em uma veia cultural, identitária a reconhecer a riqueza em ser negro.

Como uma estratégia emancipatória da condição inferior relegada a populações negras, é conferir novamente sentido e humanidade a corpos que foram despersonificados por causa da escravidão e do racismo cotidiano. “Nesse contexto, surge de maneira densa, misturada, com diferentes intensidades de explicitação uma leitura política da estética, do corpo e da negritude. O corpo negro não se separa do sujeito.” (Gomes, 2019, p. 137).

A mistura densa que Nilma Gomes (2019), se refere, também soa como uma experimentação diferente, que precisa ser demarcada. Oxum ao descrever como se sente enquanto mulher negra cursando medicina, na UPE, traz um paralelo que explicita uma diferença em como ela habita os espaços.

Oxum: Eu uso muito isso, “são coisas que me fazem lembrar”, são coisas que trazem a gente ali “você é diferente das outras pessoas, que você recebe um tratamento diferente”. Então, acho que foram essas situações assim, sabe? Que coloca o pé no chão e ao mesmo tempo tira né? Porque parece que o mundo não é um mundo nosso, não é um lugar onde a gente pode pisar.

A metáfora que Oxum usa, ao dizer que “coloca o pé no chão e ao mesmo tempo tira”, é simbólica para pensar em um não pertencimento a esses espaços, quando esses estudantes são atravessados por situações que indicam as suas diferenças nesses espaços, especificamente uma diferença racial, uma dificuldade em encontrar pares ao seu redor. O percurso até se sentir pertencentes ao ambiente acadêmico, para os entrevistados durou alguns semestres, até encontrarem seus semelhantes em grupos de pesquisa, extensões, em turmas diferentes, em até serem vistos dentro da própria universidade.

A respeito desse processo desencadeado por experiências racistas que afastam a subjetividade negra dos ambientes até que ocorra uma apropriação dos espaços, com o encontro de referências e locais em que se sintam integrados, é o que será abordado nas duas últimas partes desse capítulo. Em “Da exclusão e racismo”, abordaremos as situações identificadas pelos estudantes como situações de discriminação racial sofridas por eles em ambientes da universidade e eventos universitários, como também suas percepções de não se sentirem parte da universidade por serem negros. Após em “Aceitação e pertencimento”, como esses estudantes se sentem dentro da universidade após se “encontrarem” dentro dela e os motivos trazidos por eles para esse encontro.

4.2.1 Da exclusão e racismo

Xangô tinha medo de entrar na universidade e ser o único negro de sua turma. Principalmente por não ter referenciais que o ajudassem a se ver nessa imagem de “dentista”. Ele relata que quando pensava em dentista, pensava: “aquele cara branco, aquela mulher branca, atendendo um paciente. Eu, particularmente, eu nunca fui atendido por uma dentista negra, ou por um dentista negro, nunca.”. Xangô não erra ao pensar em uma ausência de indivíduos negros como dentistas, de acordo com Ristoff (2014) e Ribeiro e Schlegel (2015), a Odontologia compõe um dos cursos de maior quantitativo branco no Brasil.

O medo que Xangô sentia, é a mesma situação que Oxum também sentia, a mesma denomina esse sentimento como “síndrome do único negro”. Xangô e Oxum relataram ter encontrado seus pares na universidade, mas isso não os poupou de se sentirem preteridos em algum momento. Oxum, estudante de medicina, ao ser questionada por se havia passado por alguma situação que ela identificava como racismo, trouxe uma situação com outra estudante de sua turma e amiga próxima.

Oxum: Uma delas foi com uma amiga que é uma pessoa branca, e ela me fez uma pergunta sobre um assunto e [...] eu respondi com bastante segurança, eu diria até. Porque, às vezes quando você responde com insegurança é normal que a pessoa tenha um pouco de dúvida, se você realmente sabe ou não. Mas eu tenho essa lembrança, de ter respondido de uma forma mais segura assim e aí aparentemente, eu senti que ficou um pouco de dúvida ali no lado, se o que eu tinha respondido era realmente coerente. Eu lembro de ter puxado uma fichinha assim, tipo ter mostrado referência e tal e alguns minutos depois, atrás de mim também, sem muita percepção de que eu tava muito perto, ela fez a mesma pergunta para uma outra amiga da gente, que é branca. E aí eu assim na hora eu não questionei, acho que eu guardei para mim só, eu não compartilhei com ela depois também. Mas eu acho que que ficou muito líquido para mim assim, do quanto é automático, sabe? Do quanto independe de afeição assim, que ela só não acreditou mesmo no que eu tava falando, e a resposta foi exatamente a mesma assim. E acho que foi também o que me marcou também, que se eu tivesse respondido errado, mas enfim a resposta foi exatamente a mesma.

Quando Oxum reporta que a ação “independe de afeição”, transparece como as relações da branquitude estão entranhadas e nem sempre perpassam um pensamento ordenado e lógico, que torna a situação mais profunda. Cida Bento (2020) denomina como “pacto narcísico”, essa aliança em que brancos cooperam entre si, em processos seletivos, manutenções de relações e de privilégios. A autora ainda descreve como isso não acontece de uma forma ordenada, de palavras ditas, mas de uma aliança em manter dentro do mesmo grupo as heranças privilegiadas. Os olhares, as não escolhas, a dúvida sobre a posição de pessoas negras, são características desse pacto racista, em que a posição de ser negro nesses ambientes não parece ser estável.

A percepção de uma insegurança contínua à permanência do indivíduo negro, de acordo com Achile Mbembe (2021) corrobora com as estratégias de distanciamento do outro, em que se mantém os grupos “externos” a uma pertença segura dentro do estado, dentro de uma ordem democrática. A posição posta é a marginalidade, quando esses grupos atravessam e ocupam espaços centrais, como as universidades e profissões mais privilegiadas, a posição não é assegurada, nada está estabelecido para indivíduos negros em espaços de poder.

A diferenciação em um estado de segurança ocupado por quem está dentro da ordem, a elite branca, e da insegurança oferecida aos grupos racializados, faz com que as demarcações de espaços no estado democrático não sejam permeadas por leis de segregação. Mas por delimitações institucionais e de comportamentos que invalidam a pertença e ocupação desses grupos nos espaços pertencentes a ordem, inclusos de forma legítima. Mbembe (2021) denomina essas delimitações como “nanorracismo”.

Por nanorracismo entenda-se esta forma narcótica do preconceito em relação à cor expressa nos gestos anódinos do dia-a-dia, por isto ou por aquilo, aparentemente inconscientes, numa brincadeira, numa alusão ou numa insinuação, num lapso, numa anedota, num subentendido e, é preciso dizê-lo, numa maldade voluntária, numa intenção maldosa, num atropelo ou numa provocação deliberada, num desejo obscuro de estigmatizar e, sobretudo, de violentar, ferir e humilhar, contaminar o que não é considerado como sendo dos nossos (Mbembe, 2021, p. 95)

Há uma proximidade na conceituação do racismo à brasileira (Schwarcz, 2012) e nanorracismo, as duas descrevem uma prática racista introjetada, permeada nas ações, nos risos. Porém, Mbembe (2021) descreve uma maior intencionalidade nessas ações, visando a instabilidade e a exclusão do outro, a repetição diária dessas violências resultaria em uma insustentabilidade da ocupação de indivíduos negros. Como feridas contínuas, que não permitem o tempo da cura, pois estão sempre sendo alvo de mutilação, o racismo que rodeia o cotidiano sinaliza diariamente que eles não podem estar ali, e a presença desses indivíduos negros passa a ser sempre questionada sobre a legitimidade da ocupação.

Exu: Eu lembro quando eu estagiava na Defensoria Pública do Estado de Pernambuco né, mesmo prédio da Defensoria do estado de Pernambuco é o da União. Eu passei um tempo no Estado, depois fui para União né, e eu era um dos poucos estagiários que sempre tinha que se identificar para entrar, entendeu? Todos passavam, eu perguntei na época: “Ó, vocês precisam se identificar para entrar? Porque toda vez que eu entro, o pessoal pergunta pra onde eu vou e tal” e aí “Não, precisa não, eu só passo de boa”. E no estado eu tinha que entrar, e na União como tinha que botar crachá, eu botava, porque eu já sabia que ia perguntar para onde eu ia, entendeu? Então assim, é muito complicado de entender. E depois você passa, e “Ah! eu vou chegar lá, e eu vou fazer uma denúncia!”. Tipo assim, não é tão simples, entendeu? E às vezes você acaba sendo uma voz isolada naquele espaço, você só deixa ...

A situação reportada por Exu traz a dificuldade da denúncia nesses casos, como seria possível apontar um acusado? Se é uma ação praticada deliberadamente e independente do

segurança, como demonstrar a conotação racial que está inserida na necessidade de ter que se identificar diariamente, enquanto os outros colegas brancos não precisavam se identificar? Todas essas perguntas refletem a dificuldade de um “racismo sem agente”. Nem sempre possível de identificar um “alguém” que ocasiona, mas que as consequências são reais e percebidas.

Olodumarê e Omolu desistiram dos seus respectivos cursos de graduação durante algum período e depois retornaram. No caso de Omolu, as dificuldades financeiras e a distância de sua família também pesaram a essa decisão, ele voltou para a casa dos pais e passou algumas semanas, até que uma colega de curso que percebeu a sua ausência, conversou e o convenceu a voltar. Olodumarê foi diagnosticado com depressão e reprovou todas as cadeiras de um semestre. Em uma tentativa de se igualar a sua turma de ingresso, visto que por ter perdido cadeiras anteriores ele se distanciava do ritmo original do curso, ele tomou uma decisão de cursar 10 disciplinas em um semestre na tentativa de se igualar ou chegar mais próximo. A exigência das disciplinas somadas às diferentes tentativas de procura em estágio e todas sendo negadas, Olodumarê adoeceu e não conseguia ir para universidade diante do seu estado mental.

As feridas decorrentes do racismo atingem o íntimo da dignidade e da autoestima, retiram o espaço do erro e do acerto como pertencentes de forma “normal” aos indivíduos. Mbembe (2021) se reporta a uma “autodeportação”, como a única saída encontrada diante dos frequentes ataques racistas, retirar-se dos ambientes como uma atitude de preservação ou decorrente do cansaço. Contudo, a necessidade em se formar e exercer as profissões que escolheram exerce um peso maior sobre a desistência.

Xangô: A gente tava em uma partida de futebol, contra a UPE, se não me engano. E nessa partida de futebol, eles estavam perdendo de lavada, e aí eles começaram a se manifestar, e uma das coisas que eles se manifestaram foi comigo. E eles falaram, foi com uma menina... Eu esqueci o nome dela, ela fazia parte do D.A., ela falou de um jeito assim (gestos que indicavam ser uma forma leve de falar) “olha, tu me dá teu sig@, que os meninos estão achando que tu não é aluno”, aí eu “oxe, como assim?” Aí eu demorei a raciocinar, mas como ela era da UFPE, ela tava falando de um jeito bem tranquilo “ah, porque eles estão perdendo e tal” sabe? Aí eu falei “tá”, coloquei meu sig@, e aí ela falou “olha aqui, ele é sim!”. Tipo assim, ela como se fosse me defender, ela me defendeu, e ela falou assim “pra mostrar pra eles que eles estão errados”, e aí ela foi lá e falou “olha aqui, tá vendo? Ele é aluno mesmo”. E o jogo rolou, e eu já sentia uns olhares estranhos do lado da UPE, e assim, nada contra a UPE, mas foram os alunos lá, mas de fato isso ficou na memória. Na hora eu não raciocinei, mas eu tive um emocional bacana, consegui controlar, se fosse uma pessoa que se abalasse mais fácil ia pensar “vou sair do curso”.

A situação narrada por Xangô, incorpora os dois argumentos: da leitura social de que sujeitos negros não ocupam esses lugares, e a possibilidade de desistência. Ele relata que sente olhares estranhos, em outro momento da entrevista acrescentou: “Por ser negro, a gente sabe

né, as nossas dificuldades, os olhares né, como se “opa, esse cara tá aqui mesmo?” como se a gente não deveria tá naquele local.”. Ele se refere a si mesmo como uma pessoa forte, que não se deixa abalar, que entende que aquele lugar pertence a ele. Contudo, ao mesmo tempo o estudante retrata um esforço acima da média para que não ocorra críticas a ele, para que ele não erre e tenha sempre as melhores notas, e percebam que ele ocupa aquele lugar em semelhante mérito.

A resposta de Xangô a esse ambiente, em performar uma excelência acadêmica que não se permite ao erro, é uma resposta comum entre indivíduos negros decorrente de um sentimento maior: o medo. O medo vinculado a essa instabilidade da permanência responde em ações de cautela, de receios com erros para que uma posição já questionada não seja ainda mais questionada sobre a legitimidade nesse espaço. Dessa forma, o erro seria uma constatação da não pertença, da marginalidade que o indivíduo negro está daquele ambiente. Kilomba (2019) estabelece um paralelo com uma tela de projeção para os tabus, em que a incivilidade, infantilidade, uma não experiência seriam projetados à persona negra para que não houvesse a associação dessas características com a brancura. Sendo assim, essa busca incansável por “ser melhor”, se encontra na tentativa do rompimento com o estigma do que viria a ser negro socialmente.

Durante a entrevista de Oxum, ela por diversas vezes reportava algo sobre como ela queria “fazer as coisas normalmente” ou como aconteciam fatos que “fazem lembrar”, isso me levou a questionar sobre o que seria esse “normal” para ela. A resposta de Oxum demonstra que a vivência enquanto uma mulher negra não era a “normal” ao seu ambiente, era algo que ela não poderia se permitir a ter.

Oxum: Acho que não se preocupar excessivamente como essa questão de nota, com essa questão de retorno, com ter um êxito máximo tempo todo, sabe? Mas aí eu não penso em outras repercussões disso, que é isso, de tipo quando você não é...para gente [pessoas negras] quando você não é excelente, você é descredibilizada, a pessoa não confia muito no que você tá falando. Assim, o menor erro, o menor sinal de que você não tá segura no que você tá fazendo, aí vem o sinal que você pode ser descartado.

A não legitimidade e insegurança, a iminência de um descarte não aparece apenas nas questões das notas, mas na própria percepção de si no ambiente e de quando sair dele. Oiá, estudante de odontologia, relata a sua insegurança ao ver suas colegas de curso, pessoas brancas, e imaginar ser preterida em um processo seletivo pela “estética” (termo que a própria utiliza). Exu, em direito, descreve como precisava se vestir melhor, fazer redes para ter indicações para conseguir estágios e “você não basta ser bom, ter que ter sorte e outros elementos” para ser notado. Toda essa atmosfera de uma animosidade racial, em que o racismo

está encrustado nas relações, não se manifesta apenas nas situações “não-ditas”, nos sentimentos e percepções. Mas nas ações que se manifestam com agentes e falas diretas.

Exu: Nesse torneio, as turmas formam times de futebol, né. Em determinado jogo, futebol né, o pessoal com a cabeça mais quente, e um dos jogadores do outro lado veio tirar satisfação no dia, e falando que era policial, que era militar, veio para cima, entendeu? E aí a galera, enfim, botou panos quentes lá né, foi no primeiro semestre inclusive. O jogo teve que ser paralisado, né, e aí ficou aquela discussão lá né: Se teria sido uma questão racial ou não, porque veio diretamente apenas para cima de mim no jogo né. Um jogo onde as pessoas estavam se batendo aleatoriamente e ficou toda aquela discussão né. Enfim, acho que essa foi a situação assim mais evidente nesse curso de algo mais, que a gente possa considerar de chamar de racial, uma questão de poder também, né? A pessoa dentro do campo futebol, dizer que é militar, enfim.

A situação vivenciada por Exu, guarda semelhanças com a de Xangô abordada anteriormente, uma partida de futebol e a cisma apenas com o estudante negro da situação. No caso de Xangô, a insegurança da sua posição foi questionada a ponto de pedir para abrir o sistema de notas da UFPE (sig@) e demonstrar que ele era um aluno matriculado. Para Exu, um outro aluno se sente autorizado em dizer que é policial, no meio de uma partida de futebol, somente a ele. Há uma violência nessas duas situações que se torna difícil descrever e mensurar como uma identidade pode ser tão destituída de humanidade, ao ponto que mesmo ingressantes no ensino superior por mesmo processo vestibular, não tem suas vivências válidas nesse ambiente.

Como se houvesse uma “experiência autorizada” e uma “não autorizada”, disforme, como uma caricatura do que deveria a ser. Mesmo esses dois estudantes não sendo funcionários da universidade, ou pertencentes a uma posição de autoridade (como um árbitro do jogo), eles se sentem autorizados em questionar a posição, em desautorizar os estudantes negros em campo. Uma autorização que é conferida apenas pela branquitude em demarcar os espaços sobre o tipo de quem deveria ocupar esses espaços. Dessa forma, essa desautorização atravessa a cor e vai para outros traços.

Oiá: Mas alguns professores, dois em especial, falaram do meu cabelo, dizendo assim: “Ah, mas esse cabelo na clínica vai dar trabalho”, comentários que ok, deveria soar divertido, engraçado, mas eu não achei engraçado. Não é porque meu cabelo é muito cheio, muito cacheado que seria um problema na clínica, posso prender o cabelo, colocar uma touca como todo mundo e ir atender o paciente como todo mundo.

Há repetidas vezes a descrição de um impedimento em sentir-se inteiro nesses ambientes, em que nos relatos dos estudantes é performado pela cor, pelo cabelo, pela condição socioeconômica, pelas roupas. Como se a negritude fosse um espinho de uma não adequação, com o tempo os estudantes fazem um manejar dessas emoções e articulam as suas identidades a uma trajetória de pertencimento, através do encontro com referenciais dentro da universidade.

Um processo conflituoso em que escolhas são postas sobre como lidar, denunciar e se enxergar como dignos ao ambiente.

Ajalá: Porque a gente carrega uma carga, não só enquanto estudante negro né. Eu acho que existe uma soma de coisas que fazem com que nós sejamos afastados do ensino superior. [...] E assim durante meu ensino fundamental, eu tive vivências que me levaram a entender que a universidade não seria o meu espaço. Já ouvi coisas, por exemplo, que sendo mais popular mesmo, popular não, mas quando vem de uma outra pessoa de forma desrespeitosa que: “Viado, preto não deve ocupar universidade”, sabe? Isto pra uma criança que cursava o Ensino Fundamental. Então, ao mesmo tempo que eu me reconheci, enquanto uma pessoa que tem um apoio muito grande, fora desses espaços, daí que isso me ajudou a entender primeiramente quem eu sou enquanto uma pessoa LGBTQIA+, e enquanto pessoa negra né. E que eu preciso e devo ocupar os espaços, e mais me colocar em defesa daquele também que precisa ingressar na universidade né. Então, eu ingressei na universidade com a visão e de que sim, aquele é o meu espaço.

A vivência carregada de cargas, como mencionado por Ajalá, traz também um desejo de se apropriar dos lugares, em tornar a universidade um lugar que pertence a ele e aos próximos, semelhantes a ele, que irão ocupar as vagas. Um processo em pertencer com diferentes nuances, que serão abordadas na sessão seguinte.

4.2.2 Agridoce pertencimento e sonho

Quando questionados sobre se sentirem pertencentes a universidade, em suma, todos os entrevistados se sentem pertencentes. Porém é um pertencimento cheio de atravessamentos, com situações, preconceitos, mas com lugares de alívio e encontro. As estratégias e os acolhimentos são o foco de dedicação dessa sessão. Bell Hooks ([1992] 2014) fala sobre como o “amor a negritude” é uma atitude de quebra com os estigmas de inferioridade impostos pelo racismo. Em que a referência da identidade negra parte dela mesma e não de uma diferenciação de uma identidade branca, a identidade negra deixa de ser “o outro” para estar inclusa como sujeito (Kilomba, 2019).

A transição do não-lugar para organizar-se enquanto corpo e sujeito, ocupando lugares e posições, em sentimento de partilha e pertencimento não é uma tarefa fácil. Muniz Sodré (2017) descreve a *organização do acontecimento*, sendo o acontecimento o rompimento de África para o Ocidente, em que há um vazio partilhado na subjetividade negra, que se organiza em guardar o acontecimento, em memória comum. “Impregnada por uma atmosfera afetiva estruturante, a memória incide principalmente sobre um modo de ser e de pensar afetado pela territorialização” (Sodré, 2017, p. 107). Há uma afetação do espaço em ser tornado mais pertencente, enquanto mais negro for. O encontro dos semelhantes, do afago e do

pertencimento, descrevo como uma experiência agri-doce, em que partilha do salgado proveniente da estranheza, da não adaptação inicial, da experiência inicialmente não autorizada e do doce do pertencimento e encontro. Não necessariamente esses momentos se desenvolvem em períodos temporais separados, por vezes concomitantes como uma mordida de algo agri-doce realmente, a vivência da universidade aparece nessa dupla face. A separação da abordagem dos momentos ocorre por fins didáticos apenas. Como Exu descreve, essa vivência não é uma conta exata.

Exu: Tive que entregar muita coisa assim para poder ter um pouco de paz assim né. Pelo menos alguma outra situação, umas três, quatro situações que você sentiu ali, você só entrega porque, senão você pira, entendeu? [...] ficava castelando²⁵ assim, refletindo... “Pô velho, vou ficar calado aqui, vou deixar passar isso, vou deixar passar aquilo” aí eu trocava uma ideia com outro amigo: “Bicho, não dá para mim, catucar isso aqui velho, que vai ser cansativo para mim, entendeu?”. Se um foi cansativo, que foi a questão da FDR soccer né, que foi a situação em campo, eu ouvi gente dizer: “Ah, tu exagerou”, né? Que foi bem explícito, entendeu? Uma coisa que foi explícito: “Ah, não, não é isso não”, entendeu? Aí, eu fiquei: “Olha, se em uma coisa explícita, teve uma galera que botou panos quentes, para deixar a questão ali né”... “Ah, não... acho que tu interpretou mal”. Certo, eu interpretei mal, o cara me dizer que era militar, dentro de um campo de futebol? Então, se eu interpretei mal isso né, imagina o que seria alguém, ah tipo olhar assim de lado você, você chegando de bermudas... Não sei, também a pessoa... Às vezes, eu fico até de fazer o papel contrário da pessoa, para não pensar que a pessoa tá sendo... O preconceito. “Não, pô, ela tá com medo aí, que a cidade violenta né”. Até tento me colocar do lado da pessoa né, mas você olha assim: “Bicho, tanta gente aí entrou, só comigo que a cidade é violenta?”. Então assim, é difícil entendeu? Algumas coisas, ainda são complicadas né, é um pouco meio contraditório, mas é porque eu acho que eu digo: Foi boa vivência, mas aí eu conto isso. É porque **eu acho que não é $1 + 1 = 2$, acho que é muito complicado**, entendeu? Então, “tu tá dizendo tudo isso, e diz que foi boa”. É muito complicado, você definir uma dinâmica, um fluxo tão grande como esse, que você tem muitas experiências boas, aí você tem uma, duas, três, quatro ali que vai, aí você fica sempre na reflexão, é bem isso (grifos nossos).

O fluxo grande que Exu se refere, é esse conflito de situações positivas e negativas. Contudo, em sua percepção há um peso maior sobre as situações negativas, de racismo e discriminação. O outro fato é como Exu descreve o manejo emocional das situações de preconceitos, em ainda tentar realizar um esforço em se “colocar do lado da pessoa”, mas não encontrar justificativas que sustentem o olhar diferenciado. O outro processo é o que ele denomina como “entrega”, em sua fala denota uma ação de não se importar, e mesmo que machuque não sustentar a situação em forma de denúncia. O fato da situação de racismo que ocorreu em campo, não ter sido reconhecida como racismo, criou uma cicatriz da escolha sobre as lutas que ele levaria. Em outros momentos, ele atribui ao cansaço, ou a sua idade como justificativa de não reagir.

²⁵ Expressão local que expressa a ideia de “pensar durante muito tempo”

Começar essa sessão com esse relato de Exu, é uma forma de traduzir a profundidade dessa vivência tão marcada por situações conflituosas, mas também por situações boas. A dúvida posta sobre a situação de racismo delimitou a ele como reagir nas próximas situações, a falta do apoio em reconhecer o racismo presente naquela situação, figurou para ele que seria difícil demonstrar e atestar que outras situações também foram racismo, situações mais minuciosas, como um olhar. Kilomba (2019) tece uma diferença sobre como racismo é abordado e como ele deveria ser abordado. De acordo com sua abordagem, indivíduos negros são muitas vezes interpelados com a pergunta “O que você fez?”, depois de terem sofrido racismo, mas não são questionados sobre “O que o racismo fez com você?”. A diferenciação permite ao indivíduo negro habitar a dor sofrida como sujeito, como alguém que é permitido sentir. Exu responde a essa questão ao demonstrar essa amalgama em relação a sua graduação, a como essa vivência não o permitiu externar a dor.

O manejar dessas emoções foi demonstrado de diferentes formas entre os estudantes. Para Exu, “a entrega” o fez “ter um pouco paz”. No caso de Logum Edé, demonstrar sua arte dentro da universidade, o fez perceber como parte daquele ambiente. Mesmo com os atravessamentos de uma agridoce experiência. Logum Edé foi chamado por um professor de seu curso para dançar em um evento da própria universidade, ele fala o quanto esse professor o incentivou a continuar. Contudo, Logum Edé descreve uma aproximação com um perfil que soa como uma exotização do seu corpo.

Logum Edé: [...] eu participei por conta dessa indicação do professor. Mas esse professor também era cheio de problemática, e que com mulheres, de mediação e tudo mais. Ele já tinha uma fama que não era muito boa, e eu acho que comigo era mais uma... Não sei, não via como racismo, mas eu via, um pouco com uma exploração no meio, não de muito boa vontade, sabe? Ele tentava acentuar algumas coisas que “é um corpo negro dançando” e tudo mais e só por conta disso que é incrível, só por conta disso que é mais potente. Eu não via como... Eu gostava da importância que ele dava, mas eu não via com olhar muito... Muito bom, já por conta de outras situações, que o pessoal falava a respeito dele aí eu fiz e parei depois disso.

As várias camadas que essa situação envolve, demonstram como o atravessamento do convite, do pertencer podem reverberar de uma forma complexa, visto que na narrativa dele, a importância da sua dança não seria vista pelas qualidades atribuídas a ela, mas por ser negro. Uma perspectiva que implica em como uma leitura sobre o “ser negro” a partir de uma ótica colonial, retira o sujeito da questão. Há um desconforto na fala de Logum Edé sobre como ele foi visto. Em seguida, ele descreve sobre como o desejo de ser visto parte de uma perspectiva de ser parte, por apenas ser sem um aposto explicativo.

Logum Edé: Eu não preciso tá nesse local de me mostrar como “a pessoa negra na universidade”. Mas as pessoas me conhecem, por eu estar presente lá, acho que

aquele... Eu pintei recentemente um mural do hall do [um prédio da UFPE], aquilo dali dá uma visibilidade massa para o curso de dança e para pessoas que gostam de artes visuais e tudo mais, que me conheceram a partir disso: “um menino de dança que fez isso e trabalha com isso”. Então, acho que esse tipo de enfrentamento, que eu gosto, que as pessoas me conhecem por apresentações.

Para Logum Edé, a ocupação dos espaços que trazem significado a ele, transmite uma proximidade com as comunicações de Oxum, em comunicar o desejo de “ser normal”. Para Logum, a necessidade não é ocupar “por ser negro”, mas por “ser” apenas como qualquer outro estudante da universidade. É ver-se a partir de uma não diferenciação de condição, ser visto pelas suas próprias habilidades, e nessa caminhada ir reconhecendo outros que também estão e se vendo neles. Ele cita como dois professores que eram negros foram importantes para decisão do seu tema de trabalho de conclusão de curso e como a presença deles ali, o faziam ser mais compreendido pela docência. Oiá compartilha de semelhante simpatia por uma professora, também negra, em Odontologia.

Oiá: Sinto falta de ter um professor da mesma cor de pele, sabe? Eu não vejo. As pessoas riam muito de mim, que eu adorava *. Eu adorava * porque ela é muito autêntica, ela é o que ela é ali, se você quiser gostar, você goste, se não quiser, não goste. E ela é negra, muito inteligente ali, nossa! Aquela mulher exala inteligência, ela não precisa de um papel, nem nada, ela é inteligente. E eu me inspirava muito nela, uma pessoa negra que eu sei que não teve tantas condições também, que fui monitora dela uma época e ela conversava comigo sobre, e ver que ela conseguiu chegar ali... Me deu a oportunidade de estar em congresso, ela me deu essa oportunidade, eu não tinha dinheiro e ela disse: “Venha, que eu vou pagar sua entrada”, e eu falei “Professora, não precisa”, e ela disse “Venha, que você vai ter tudo que todo mundo que pagou, você vai ter” e eu fiquei “Caramba!”

O deslumbramento de Oiá por sua professora é cativante, como ela se identifica, como ela olha para essa professora e projeta também a sua oportunidade de “chegar lá”. As semelhanças em ser negra e não ser “o outro”, mas ser parte, estar lecionando na universidade, em uma posição de prestígio. Em pesquisa sobre o quantitativo de professores negros na UFPE. Melo Silva e Santos (2021), demonstraram que não houve uma mudança perceptível sobre um aumento de professores negros na universidade, em ciências da saúde.

A busca por um referencial parece estar atrelada a busca pela legitimidade, ao observar ter semelhantes a si em postos de poder haveria uma maior proximidade com esses espaços. A figura desse “professor(a) negro” se repete também na fala de Ajalá.

Ajalá: Eu quando entrei na universidade, ela se apresentou como coordenadora de extensão da Universidade, eu fiz: “Meu Deus, mulher linda”, sabe? Sabe quando você olha e você faz: “Eu quero ser igual ela, quando eu crescer!”, sabe? É dessa forma. Mas ainda assim, nós temos um número muito limitado de professores negros dentro do corpo da biologia né. [...] Então é isso, a gente consegue se identificar, eu consigo me identificar com uns dentro da Universidade dentro dos meus privilégios que eu ainda tenho né, mas ainda há diversas pessoas que não conseguem ser representadas dentro do corpo docente, dentro da área administrativa da Universidade, de qualquer um espaço até mesmo estudantil.

A representatividade aparece como uma forma de recuperar “uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude [...] a plenitude do negro no sistema educativo.” (Munanga *apud* Jaime; Lima, 2013, p. 29). Uma ideia que rememora o princípio da organização do acontecimento (Sodré, 2017), uma forma de reorganizar os eixos, a partir de uma ótica de pertencimento, de uma memória comum que não afasta, mas que aproxima. A invisibilidade de indivíduos negros em posições de poder, reforça os estereótipos de uma “inferioridade negra”, Carvalho (2003) endossa sobre uma construção de uma autoimagem positiva, que se torna ausente quando não há representantes, principalmente na educação. Os três estudantes, Logum Edé, Oiá e Ajalá, se sentem assistidos por terem professores negros e por projetarem seus alcances em ver que eles “chegaram lá”, mas também afirmam sobre como são poucos.

A outra forma de se sentir pertencentes, é pelo encontro dos pares estudantis. Oxum logo ao iniciar na universidade, encontrou um coletivo de estudantes negros de medicina, que a mesma reporta como: “trouxe essa sensação de pertencimento”. Omolu encontrou um laboratório que na sua visão “é o mais negro da geologia”, e se sentiu acolhido e incentivado. Inclusive ao mencionar o quanto esse laboratório contribuiu para que ele conseguisse a mobilidade acadêmica para uma universidade em Portugal. Quando questionei sobre o que fazia ele procurar esses espaços, Omolu detalhou a relevância de ver seus pares resultava no seu pertencimento e consequentemente no seu alcance.

Omolu: Essa questão de me incluir em ambientes que tinha pessoas negras, sempre foi porque tinha pessoas que pareciam comigo. Então, era um ambiente que **eu me sentia feito**, pelas pessoas serem parecidas comigo. Como no primeiro evento do *, eu acho só fui eu da EJ [Empresa Júnior], da *, e tinha o pessoal das outras EJ. Acho que do evento todo, se tinha cinco pessoas negras, no evento, foi muito. Foi um ambiente que logo de início, não me senti muito satisfeito, porque não era um ambiente que eu via pessoas parecidas comigo. É uma coisa que eu tenho em mim, toda vez que eu chego em um ambiente, sempre procuro pessoas parecidas comigo, eu quero ver se eu consigo... Porque é feito se na minha cabeça, só vou... só posso fazer parte daquele ambiente, se tiver alguém parecida comigo. Se não tiver pessoas parecidas comigo, eu vou me sentir desconfortável, eu não vou me soltar, vou ficar retraído. (grifos nossos)

A relação que Omolu estabelece em se sentir “feito”, inteiro no ambiente está intimamente ligada a ver pessoas como ele. É como se ao visualizar pessoas negras, ele subentendesse que é possível estar e ocupar esses lugares, é possível ser. A identificação não faz com que esses estudantes deixem de ser negros na universidade, mas que assumam essa identidade e tenham orgulho dela.

Há um caminho em se percorrer, aceitar-se e enxergar-se enquanto negro, de semelhante modo há um caminho em contemplar-se como parte da universidade. As trajetórias desses estudantes formam um arco de rompimento com as estruturas que colocou sobre seus ombros pesos não mensuráveis do racismo e das desigualdades socioeconômica, só que eles atravessam a agulha. Em um movimento pendular de pertença e não pertencimento desse ambiente, conseguem se enxergar em suas profissões e almejar novos espaços. Em resgate a abordagem de Lucas (2001), como se o grau da miopia tivesse diminuído e eles pudessem enxergar mais longe e novas etapas: os sonhos.

A última pergunta que encerrava a entrevista era sobre qual universidade eles imaginavam/sonhavam para próximos estudantes semelhantes a eles. A pergunta se desenhou dessa forma, por querer colocar eles como sujeitos participantes nessa construção de imaginar uma universidade que fosse melhor para pessoas como eles, sujeitos como eles são. As repostas percorreram nos mesmos âmbitos: de um maior quantitativo de estudantes negros, de reconhecer que já há estudantes negros, mas que houvesse uma ocupação negra maior em cursos de alto prestígio. Um desejo de um maior quantitativo de professores negros, que houvesse também uma representatividade mais equânime de mulheres e LGBTQIA+, em diferentes postos da universidade.

Ajá lá ao responder essa pergunta, trouxe o elemento que o tornou mais pertencente à Universidade, o movimento estudantil. Ele deixando de se colocar como um indivíduo, mas como um coletivo, trouxe a seguinte frase: “A luta do movimento estudantil sempre é pra o futuro, nunca é para gente. É uma luta coletiva.” As palavras dele fizeram-me refletir que esses estudantes eles já desenham a universidade do agora e do futuro, eles já corroboram com a imagem e a representatividade a ser vista. A universidade do futuro, do sonho começa no desenho que nós tecemos no agora, como Oiá enunciou que ao me ver enquanto graduanda pensou “se ela consegue, eu também consigo”. É um processo contínuo de abertura de espaços e de traçar pertencimentos, mais ou menos agridoces, sobretudo pertencimentos. É sobre o hoje e o amanhã.

5 CONCLUSÕES: AS ÚLTIMAS COSTURAS

Dentre as diferentes metáforas, comparações e conceitos, as histórias e as analogias encontraram um lugar comum em todo o fio que percorreu esse trabalho: a costura, linha e agulha. Provavelmente derivada de uma parábola bíblica em que compara um camelo a atravessar o olho da agulha, o camelo seria o rico e o outro lado, os céus. Contudo há uma reversão dos papéis colocados nessa analogia, tiramos o camelo, tiramos o céu e a riqueza, deixamos a agulha, a linha e a dificuldade.

Dificuldade. Pode ser a palavra que permeia todas essas trajetórias contadas e analisadas ao longo desse trabalho, dificuldades pertinentes a origem social e familiar, dificuldades de local de origem necessitando mudança domiciliar para o curso do ensino superior. Ausência de informações sobre como proceder dentro da universidade, a dificuldade da solidão inicial em não enxergar pares. Uma dificuldade racial, de não pertencimento, de falta de referência, uma solidão em ser um dos poucos negros a ocuparem esses espaços. Mas dificuldades perenes que atravessam o ingresso na universidade, e se manifestam na vivência desses estudantes no ensino superior.

As ações afirmativas atuam como a primeira porta segura nessa trajetória, em que a forma de desenho da oferta, o tamanho da cobertura, a descrição dos beneficiários e não beneficiários, são critérios chaves a entender a composição das duas universidades analisadas. A UFPE configura um perfil com uma oferta, acordada na Lei Federal 12.711/2012, em que oferta 50% das vagas de ensino superior a escolas públicas, dentro dessa fatia de 50%, se subdivide em descritivos para renda mínima, autodeclarados pardos, pretos e indígenas. Com a atualização decorrente da lei 13.409/2016, há a inclusão de PCDs na composição desse perfil. Com uma reserva de vagas maior, e com a eleição de critérios mais abrangentes, e ressaltado particularmente a eleição do critério de escola pública apenas exigência ao curso do ensino médio em escola pública, permite que a cobertura de alcance de perfis elegíveis seja maior.

A respeito da UPE, há uma reserva de vagas mais reduzida para 30%, com a eleição de apenas um critério: o curso de ensino fundamental e médio em escolas públicas (municipais, estaduais e federais), com a divisão das partes em 15% para declarantes de renda mínima e de 15% de qualquer faixa de renda. A diferença entre os critérios elencados, desenvolvem dois tipos díspares de ações afirmativas, resultando em dois tipos de alunados. A UPE com um

alunado, em suma, mais branco e com uma concentração de renda maior e a UFPE com um alunado mais dividido entre brancos e não-brancos e com rendas mais distribuídas.

Os resultados ao serem esmiuçados por área e cursos apresentaram uma maior representação de indivíduos não-brancos e mais pobres em cursos de menor remuneração econômica e consequentemente de um menor prestígio social a exemplo de Serviço Social e Licenciaturas. Em cursos mais elitizados, como Odontologia, Direito e Medicina, e destaque ao curso de Relações Internacionais, há uma concentração acima de 50% de alunados brancos com rendas acima de 4 salários mínimos de renda. Em consideração a esses resultados, não podemos afirmar que há uma equânime ocupação de indivíduos não-brancos independente de área, curso e privilégio. O ingresso não tem ocorrido de semelhante forma, a desigualdade após o ingresso se manifesta horizontalmente, na observação dos perfis que ocupam as graduações.

São manifestações de uma desigualdade anterior e permanente, que limita as opções de escolha de estudantes em condições vulneráveis. A oferta de cursos em horário integral, a disposição dos cursos em campus distantes, o valor a se manter dentro desses cursos, mesmo sendo em universidade pública. “Estar na universidade é caro”²⁶, pois há uma manutenção em custos extra aula, com livros, materiais, alimentação, passagem e a depender da condição do estudante, caso não for de origem de cidade em que o campus se encontra, custos mais altos com passagem e gastos domiciliares. Uma permanência que não só depende de capital financeiro, mas também de um aporte emocional, social e cultural.

A permanência na universidade, pode ser auxiliada nesse contexto com o fornecimento de auxílios e programas de permanência. Transferência financeira que auxilia esses estudantes a se manterem em seus cursos, um valor que pode ser utilizado na manutenção das necessidades financeiras. Há diferenças pertinentes no fornecimento de auxílios de permanência das duas universidades, nos critérios de oferta e na quantidade de oferta. Porém, mesmo em suas diferenças, os resultados modulados em regressão dão indícios que a concessão de auxílios financeiros tem efeitos positivos sobre a participação de atividades acadêmicas, especialmente para monitorias e programas de extensão. Com esses resultados a respeito dos auxílios, é possível demonstrar sobre a realidade da UPE e da UFPE²⁷, que as políticas permanência exercem um papel auxiliar na afiliação desses estudantes, em vivenciarem oportunidades

²⁶ Recorte da entrevista de Ajalá, estudante da UPE

²⁷ Resultados indicativos que precisam ser profundamente investigados para demonstrar uma correlação mais substantiva estatisticamente.

acadêmicas. Nesse ponto, é importante salientar a necessidade desses recursos para a manutenção desses estudantes nos cursos, porém são recursos extremamente atacados nos cortes financeiros que as universidades públicas sofreram, sobretudo na última gestão do governo federal (2019 – 2022).

O alcance das oportunidades acadêmicas, perpassa um conhecimento sobre o que vivenciar e realizar dentro da universidade, nem todos estudantes ingressam com esse capital social e cultural. Um processo que necessita de um desdobramento em procurar oportunidades, nem sempre dadas e nem sempre veiculadas de maneira ampla na universidade. É como se na trajetória desses estudantes nada estivesse “dado”, nada estivesse “garantido”, como se a cada momento existisse uma contradição que poderia pôr em jogo a permanência e a execução dessa conquista. O estudante ingressa no ensino superior, mas será que ele/ela vai conseguir se manter? Mas será que ele/ela vai experienciar a universidade de semelhante forma? Com a disposição de recursos emocionais e socioeconômicos? São perguntas que atravessam a trajetória dos estudantes.

Como se estivessem ali e ao mesmo tempo não, como se a inteireza o processo de ingresso fosse um constante questionamento. Como ser negro, representasse uma fissura nesse espaço tão caro para a branquitude. O chão não é rígido para os passos desses estudantes dentro da universidade, as trajetórias estão atravessadas pelo princípio da dúvida do alcance, uma encruzilhada. Mas mesmo mergulhados e lidando com as incertezas, não só os estudantes contidos nas entrevistas, mas tantos outros em suas trajetórias, estão nessa contracorrente da estrutura. O peso da agência do indivíduo sobre as limitações da uma estrutura desigual e de um racismo estrutural.

Por isso, a agulha e a linha. Por mais que tenhamos atualmente um largo ingresso de estudantes não-brancos no ensino superior, há dificuldades inerentes ao processo, a “passar na agulha”, em manter-se dentro e se formar. Dentre as histórias contidas e analisadas, alguns desistiram e voltaram para graduação, alguns não se permitem o erro para não serem descredibilizados, outros agarram as oportunidades como únicas, e outros até adoeceram em seus esforços em conseguir estar. São a “exceção”, esses estudantes são as linhas, não configurando trajetórias folclóricas de mérito, mas por além do mérito conseguirem permanecer em espaços que questionam o mérito e a integridade de suas subjetividades.

Entre o período da realização das entrevistas e a finalização desta dissertação, alguns dos estudantes entrevistados se formaram. Exu foi aprovado no exame da OAB e concluiu seu

curso, dessa forma não só bacharel em direito, mas também advogado; Oxum se tornou médica; Onrunmilá, administrador; Erinlé, professor de Educação Física e Olodumarê, Engenheiro Civil. A conquista final dos estudantes, é o muito transmitida em relação as taxas de conclusão do ensino superior, e a atestada baixa evasão entre cotistas. Contudo, existe uma trajetória por trás, analisada através das histórias e das estatísticas, como se olhássemos pelo verso do pano, o bordado feito, as linhas se inter cruzando, cheio de nós e se refazendo.

O contexto enquadrado, traduzido nessas páginas é uma execução-tentativa em demonstrar que não estamos próximos de uma resolução de desigualdades existentes e persistentes. Há uma engrenagem que sustenta essas égides de manutenção de desigualdades, demonstradas no ensino superior, mas também há um movimento contrário de resistência e de mudança. Existe uma dupla jornada, um conflito em deparar que a universidade não se encontra mais tão pertencente a branquitude, por outro lado há o conflito em perceber que ainda é muito branca e excludente. Nesse meio de caminho, esse novo alunado borda uma nova universidade para si e para os próximos. Com a percepção de lugares de acolhimento, o vínculo em movimentos estudantis, ao encontrar seus lugares e se sentir parte.

Nesse movimento há um alargamento das demandas e das necessidades por maior inclusão, algo que transpassou as entrevistas e não foi abordado mais minuciosamente por não ser o foco do trabalho. Em suma, há uma presença na oralidade e na prática dos estudantes em perceber que a inclusão não se encontra apenas atrelada na raça/cor, mas também na inclusão de gênero e de acessibilidade. Cito como exemplo, a turma de Logum Edé que acordou entre si de não assistirem a aula, se não houver tradutor de libras para o colega de turma que é surdo. A inclusão desses estudantes gera demandas ao ambiente universitário, que o ambiente se organize às novas necessidades.

Demandas que perpassam a pluralização às oportunidades, podendo ser performadas em uma mudança em como a oferta acontece, em como as informações são veiculadas. Em, por exemplo, uma recomendação pública de inclusão de estudantes afirmativos em participação de pesquisas e outras oportunidades. Decisões que podem ser estudadas e acordadas institucionalmente sobre como realizar dentro dos contextos particulares de cada instituição.

Em particular, ao estado de Pernambuco, as discussões sobre ações afirmativas no estado contribuem absurdamente à compreensão da política no Brasil. Nas contradições e diferenças das duas instituições pesquisadas, podemos observar não só o “resultado” de 10 anos de políticas afirmativas no estado, mas os desafios desses estudantes dentro das graduações.

Estamos no “próximo passo”, que é analisar as condições de como esses estudantes vivenciam suas universidades.

Por fim, em resgate a história que ilustra o começo dessa dissertação, o divino mestre ensinou no centro do Recife 300 libertos a ler e escrever. As irmandades negras, as escolas dos movimentos negros, a luta por ações afirmativas, a conquista das ações e a não revogação da lei, em seu ano de revisão. Agora, os próximos passos em relação a permanência e a qualidade de acesso. A população negra esteve e está em suas costuras atravessando as dificuldades estruturais e racistas, esses estudantes estão na costura do presente e do futuro. As últimas costuras são um retrato da população negra, sendo continuamente uma ponta de lança para novas auroras.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polén, 2019. 192 p. (Feminismos Plurais).
- ALONSO, Angela. **Métodos e técnicas em Ciências Sociais – Bloco Qualitativo**. São Paulo: Sesc/CEBRAP, 1 edição, 2016. 72 p.
- ANDRADE, Francisco Jatobá de. **Classe, raça e ação afirmativa**: a política de inclusão social numa universidade pública de Pernambuco. Tese (doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Sociologia, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-09112012-122850/pt-br.php>. Acesso em 22 dez. 2022.
- ARRUDA, Ana; MACEDO GOMES, Alfredo. **Expansão da educação superior**: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3825>. Acesso em: 22 dez. 2022.
- BACELAR, Gabriela Machado. **(Contra)Mestiçagem negra**: pele clara, anticolorismo e comissões de heteroidentificação racial. 2021. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2021.
- BAILEY, Stanley R.; FIALHO, Fabricio M.; PERIA, Michelle. Support for Race- Targeted Affirmative Action in Brazil. **Ethnicities**: January, v. 18, 2015.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes, 7ª edição, 2008.
- BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. As profissões no Brasil e sua sociologia. **Dados [online]**. 2003, v. 46, n. 3, p 593-607. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582003000300007>. Acesso em: 12 jan. 2023
- BARROS, Surya. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

BENTO, Cida. **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 1 ed., 2022, 152p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa MEC n. 2, de 26 de janeiro de 2010. **Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificado**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192. Acesso em: 27 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC n. 21**, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada - SiSU. Disponível em: <http://www.sisu.furg.br/images/portaria21mec.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

BRASIL. **Lei. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 27 ago. 2020

BRASIL. **Guia Ex Ante** – Avaliação de políticas públicas. Casa Civil, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/centrais-de-conteudo/downloads/153743_analise-ex-ante_web_novo.pdf/view. Acesso em: 12 jan. 2023

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: Polity Press, 1 ed., 1992, 348 p.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. São Paulo: Edusp, 2 ed., 2011, 560 p.

BORGES, Rovênia Amorim. **A interseccionalidade de gênero, raça e classe no Programa Ciência sem Fronteiras**: um estudo sobre estudantes brasileiros com destino aos EUA. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CAMPOS, Luiz Augusto. **Em busca do público**: A controvérsia das cotas raciais na imprensa. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1 ed., 2019, 306p.

CAVALCANTI, Ana Claudia Dantas. **Programa de Modernização da Gestão Pública/ metas para a educação/ 2007-2010**: análise sobre a Gestão Democrática da educação de Pernambuco. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4645>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CARNEIRO, Cristina. Estrutura e ação: aproximações entre Giddens e Bourdieu. **Tempo da Ciência**, Online, v. 26, n. 13, p. 39-47, 2006.

CARVALHAES, Ribeiro. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB**, São Paulo, n. 92, abr. 2020, p. 1-46. Disponível em: DOI: 10.17666/bib9207/2020. Acesso em: 12 jan. 2023.

CARVALHO, Laura. **Valsa Brasileira**. São Paulo: Editora Todavia SA, 2018, 192 p.

CARVALHO, Marcus J. M. de. **Fácil é serem sujeitos, de quem já foram senhores**: o ABC do divino Mestre Afro-Ásia, n. 31, p. 327-334, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/770/77003110.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

CARVALHO, Marília; SENKEVICS, Adriano; LOGES, Tatiana. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/NR3gPgqfCZHvMJ7rNznjnF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 dez. 2022.

CARVALHO, José Jorge. As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas Ciências Sociais Brasileiras. **Revista Teoria e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 42 e 43, jan./jul.2003. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1071.pdf>. Acesso em: 03 ago.2018.

COSTA RIBEIRO, Carlos Antônio. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41 a 87, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/r3ML8HXcMh3V5FT5HDxsnYp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

CONSELHO FEDERAL DE ODONTOLOGIA. **CFO reforça necessidade do Ministério da Educação suspender autorizações para abertura de novos cursos de odontologia**. 2019. Disponível em: <https://website.cfo.org.br/cfo-reforca-necessidade-do-ministerio-da-educacao-suspender-autorizacoes-para-abertura-de-novos-cursos-de-odontologia/>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COHEN, Franco. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

COHN, Amélia. **Participação social e conselhos de políticas públicas**. Texto para Discussão, No. 1547, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Brasília, 2011. Disponível: <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/91263/1/661542645.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa** [online]. 2017, v. 43, n. 4, p. 1239-1250. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954>. Acesso em: 12 jan. 2022.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Silma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boi Tempo, 2021.

DAFLON, Verônica. **Tão longe, tão perto**: Identidades, Discriminação e Estereótipos de Pretos e Pardos no Brasil. Editora Mauad X, 2017, p. 184.

FANON, Franz. **Pele Negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2008.

FEMENÍAS, María Luisa; CASALE, Rolando. Butler: ¿Método para una ontología política?. **Isegoría**, v. 56, p. 39 – 60, 2017. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87403>. Acesso em: 12 jan. 2023.

FERES JÚNIOR, João *et al.* **Ação Afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2018, 208 p. (Sociedade e Política).

FERES JUNIOR, Daflon. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do desenvolvimento fluminense**, n. 5, 2014, p. 31 – 44. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/issue/view/926/showToc>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Revolução Burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica**. São Paulo: Editora Contracorrente, 6 ed., 432p, 2020.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes II**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 5 ed., 2008, 624p.

FERNANDES, Vinicius Santos. Universidade e movimentos sociais pelo acesso e permanência no ensino público superior. In: HERINGER, Rosana (Org.). **Cadernos do GEA**. 7. ed. Rio de Janeiro: Flacso Uerj, 2015. p. 32-35. Disponível em: http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf. Acesso em: 03 nov. 2020.

FERNANDES, Rebeca Vasconcelos. **Programa de Bolsa Permanência** – uma avaliação das possibilidades para a conclusão do ensino superior do estudante vulnerável na UFT/câmpus de Gurupi. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2018. Disponível em:

<http://umbu.uft.edu.br/handle/11612/1088>. Acesso em: 22 dez. 2022.

FILHO, Kirschbaum. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta (Org.) **Trajetórias das desigualdades**. São Paulo: Editora UNESP, 2015, p. 109 – 132.

FONSECA, Igor Ferraz da. Inclusão política e racismo institucional: reflexões sobre o programa de combate ao racismo institucional e o conselho nacional de promoção da igualdade racial. **Planejamento e Políticas Públicas**, [S.I], v. 2, n. 45, p. 329-345, jul. 2015. Semestral. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/467>. Acesso em: 28 set. 2020.

FURLIN, N. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 2, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32198>. Acesso em: 25 abr. 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Recife: Global Editora, 49. ed., 2004.

FROYUM, Carissa M. The Reproduction of Inequalities Through Emotional Capital: The Case of Socializing Low-Income Black Girls. **Qualitative Sociology**, v. 33, n. 1, p. 37–54, 2009. Disponível em: doi.org/10.1007/s11133-009-9141-5. Acesso em: 26 de dez 2022

HASENBALG. **Discriminações e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1. ed., 1979, 295 p.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7 – 17, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/2030/203058814003/203058814003.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022

HOCHSCHILD, Arlie Russell. **The Managed Heart**. 3. ed., California: University of California Press, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4410628/mod_resource/content/0/Hochschild%20Arlie%20Russell-The%20managed%20heart%20_%20commercialization%20of%20human%20feeling-University%20of%20California%20Press%20%282012%29.pdf. Acesso em: 26 dez. 2022.

HOOKS, Bell. **Black looks: Race and representation**. Rotledge, 2. ed., 2014.

GALVÃO, Jerônimo. **Agostinho Pereira, o Divino Mestre**: Um estudo de caso na perspectiva micro histórica. Colóquio de História, UNICAP, 2017, p. 230 – 243. Disponível em: <http://www.unicap.br/ocs/index.php/coloquiodehistoria/colhistoria2017/paper/viewFile/676/208>. Acesso em: 01 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999, 5. ed., 206 p.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero, 1982. 115 p. (Coleção 2 pontos).

GOMES, Nilma Lino. **A compreensão da tensão regulação/emancipação do corpo e da corporeidade negra reinvenção da resistência democrática**. Perseu Abramo. Disponível em: <https://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/download/301/248>. Acesso em: 12 jan. 2023.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo Social** [online]. 2006, v. 18, n. 2, p. 269-287. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014>. Acesso em: 22 dez. 2022.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. São Paulo: Editora LTC, 4. ed., 1981, 160 p.

GUHA, Brishti, CHOWDHURY, Prabal. Affirmative Action in the Presence of a Creamy Layer: Identity or Class Based?. **Munich Personal RePEc Archive**, n. 78686, 2017. Disponível em: https://mpa.ub.uni-muenchen.de/78686/1/MPRA_paper_78686.pdf. Acesso em: 12 jan. 2023.

GUMIERO, Rafael. **O Nordeste em dois tempos**: a “Operação Nordeste” e a Política de Desenvolvimento Regional do Governo Lula. Santiago: CEPAL, Documentos CEPAL, 2014. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36674/S2014151_pt.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 21 dez. 2022.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2020, 148p.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Cobogó, 2019. 1. ed.

JALONGO, Renck; SARACHO, O.N. From Mixed-Methods Research to a Journal Article. *In*: SWITZERLAND, Springer International Publishing. **Springer Texts in Education**. [S.I]: Springer, 2016. p. 175-197. Disponível em: <https://link.springer.com/bookseries/13812>. Acesso em: 17 nov. 2020.

JAIME, Pedro; LIMA, Ari. Da África ao Brasil: Entrevista com o professor Kabengele Munanga. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 507-552, 2013. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/43854882?read-now=1&seq=20#page_scan_tab_contents. Acesso em: 12 jan. 2023.

JESUS, Carolina. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP. 2014, 206 p.

LUCAS, Samuel. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. **AJS**, v. 106, n. 6, maio 2001, p. 1642-1690.

MARAFON, Nelize Moscon. **A política de assistência estudantil na educação superior pública: uma avaliação do Programa Bolsa Permanência da UFSC (2008- 2013)**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135271>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MARPIN, Ábia. **Repertórios de negritude: racismo, música e teoria racial**. 2020. 348pp. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação de Sociologia, Rio de Janeiro, 2020.

MBEMBE, Achile. **Políticas de Inimizade**. N-1 Edições, 1ª edição, 2021, 218 pp.

MENDES JUNIOR, Alvaro; WALTENBERG, Fábio. **Políticas de Cotas não raciais aumentam a admissão de pretos e pardos na universidade?** (2015). Planejamento e Políticas Públicas, n. 44, p. 229 – 256.

MELO SILVA, N. K.; SANTOS, S. C. dos. Docência negra: representatividade e perspectivas. **Diversidade E Educação**, v. 8, n. 2, p. 390–413, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.14295/de.v8i2.11766>. Acesso em: 12 jan. 2021.

MIRANDA, Vinicius. Ensino Superior e desigualdades sociais: Características dos estudantes da UFRB por grau de prestígio de seus cursos. **Revista do PPGCS – Novos Olhares Sociais**, v. 5, n. 1, p. 60 – 104. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/635/326>. Acesso em:

27 dez. 2022.

MORAIS, Veronica. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife, 2013.

MORENO-BRID, Juan Carlos, RUIZ-NÁPOLES, Pablo. **La Educación superior y el desarrollo económico en América Latina**. México: CEPAL, documentos da CEPAL, 2009, p. 46. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4884/S2009334_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 12 jan. 2023.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2. ed., 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Ed. Vozes. 1999.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na ufrgs. **Horizontes Antropológicos**, [S.L.], v. 23, n. 49, p. 339-374, set. 2017. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832017000300013>.

PAIXÃO, Marcelo. **500 anos de solidão**: Estudos sobre desigualdades raciais no Brasil (2013). Curitiba: Editora Appris, 337 p.

PERNAMBUCO. UFPE. **Sistema de Seleção Unificada - SISU- 2020**. 2020. Disponível em: <https://sisu.ufpe.br/>. Acesso em: 03 nov. 2020

PERNAMBUCO. SDSCJ. **1º Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial de Pernambuco**. SDSCJ. 2015. 43 p. Disponível em: http://www.portais.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=35a0f4b9-bb90-4ef5-b6c9-15fd0241ea90&groupId=17459. Acesso em: 17 jun. 2021

PERNAMBUCO. UPE. **Processo seletivo – SISU 2021**: Cursos de graduação modalidade presencial (edital complementar). 2021 Disponível em: <https://processodeingresso.upe.pe.gov.br/arquivos/sisu/Edital-Complementar-SISU2021.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021

PERNAMBUCO. UPE – SISU e SSA 2022. 2022. Disponível em: <https://sites.google.com/upe.br/duvidasprocessodeingresso/sisu/cotas?authuser=0>. Acesso em:

12 jan. 2022.

PIZA, Edith, ROSEMBERG, Fúlvia. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, n. 40, p. 122-137, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i40p122-137>. Acesso em: 12 jan. 2023.

PORTELA, Aristeu. **Ações Afirmativas com recorte racial no ensino superior e disputas de identidade nacional no Brasil**. 2018. 335 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/31840/1/TESE%20Aristeu%20Portela%20J%C3%BAnior.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2020.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **Relações de raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Quilombo, 1950, 67 p.

REIMER, D., POLLAK, R. Educational Expansion and Its Consequences for Vertical and Horizontal Inequalities in Access to Higher Education in West Germany. *European Sociological Review*, v. 26, n. 4, p. 415–430, 2009. Disponível em: doi.org/10.1093/esr/jcp029. Acesso em: 17 jun. 2021.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 3. ed., 1999. 334 p.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Desigualdade de oportunidades e resultados educacionais no Brasil. **Dados** [online]. v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582011000100002>. Acesso em: 7 mar. 2022.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, R. Estratificação horizontal da Educação Superior no Brasil (1960 a 2010). In: ARRETCHE, M. (Org.). **Trajetórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. São Paulo: Editora Unesp/CEM, 2015. p. 133-162.

RISTOFF, Dilvo. **O novo perfil do campus brasileiro**: Uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/view/141226/8935>. Acesso em: 21 jul. 2018.

RODRIGUES, R. N. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio

de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011, 95p.

ROLAND, Edna. Direitos Reprodutivos e racismo no Brasil. **Estudos Feministas**, n. 2, v. 3, 1995, p. 506 – 514.

SALATA, André. Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?. **Tempo Social** [online]. 2018, v. 30, n. 2, p. 219-253. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>. Acesso em: 25 abr. 2022.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **R. Bras. Est. Pedag.** [online]. 2012, v. 93, n. 234, p.401-422. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2176-66812012000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=em. Acesso em: 12 jan. 2023.

SANSONE, Livio. **Negritude sem etnicidade: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil**. Salvador: Edufba, 2004. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/cqtc4/pdf/sansone-9788523211974.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. São Paulo: Editora Schwarcz, 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia, e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Paulo, 2012.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Branquitude e poder: Revisitando o “medo branco” no século XXI. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 13, p. 134 – 147, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5647126/mod_resource/content/1/Artigo_%20Branquitude%20e%20poder.pdf. Acesso em: 22 dez. 2022.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas? **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 49, n. 172, p. 184-208, jun. 2019. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/198053145980>.

SILVA, Leonardo Barbosa e. **Racismo institucional e as oportunidades acadêmicas nas IFES**. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 41., 2017, Caxambu. Anais [...] Caxambu: Anpocs, 2017. p. 1-17. Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/41-encontro-anual-da-anpocs/gt-30/gt28-8>. Acesso em: 03 nov. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SOUSA, F. A. E. F.; SILVA, J. A. da. Estimação do número de salários mínimos atribuído a cada profissão em função de seu prestígio. **Rev. Latino Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 8, n. 2, p. 106-110, abr. 2000.

SODRÉ, Muniz. **Pensar Nagô**. Petrópolis: Editora Vozes, 1. ed., 2017.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 15, n. 28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/2553>. Acesso em: 12 jan. 2023.

TELLES, Edward. **Race in another America: The significance of skin color in Brazil**. Princeton e Oxford: Princeton University Press., 2004, 245 p.

TELLES, Edward. **Pigmentocracies: Ethnicity, race, and color in Latin America**. UNC Press Books, 2014.

TILLY, Charles. **Durable Inequality**. California: University of California Press, 1. ed., 310p. 1999.

TRAGTENBERG, Marcelo Henrique Romano *et al.* Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade?. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2006, v. 36, n. 128, p. 473-495. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200010>. Acesso em: 12 jan. 2023.

SILVA, Nelson do Valle e Hasenbalg, Carlos. **Tendências da desigualdade educacional no Brasil**. Dados [online]. 2000, v. 43, n. 3 [Acessado 21 Dezembro 2022], pp. 423-445. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52582000000300001>

UFPE. **Edital para assistência estudantil 2022-1 bolsas nível**. (2022). Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/38966/3961088/EDITAL+ASSIST%C3%8ANCIA+2022%281%29.pdf/c7e99d57-1137-428a-a9aa-3c9b91aa251d>. Acesso em: 12 jan. 2023.

UPE. **Edital prograd pfa/upe nº 02/2022** - Edital de bolsas de permanência e desenvolvimento acadêmico. Disponível em: <http://upe.br/matanorte/wp-content/uploads/2022/03/EDITAL-DE-BOLSA-PERMANENCIA-2022.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2023.

VENTURINI, FERES JUNIOR. **Onze anos da ação afirmativa sem cota da UNICAMP**. Textos para discussão Gemaa. 2016, n. 11. Disponível em: <https://gemaa.iesp.uerj.br/wp->

content/uploads/2018/03/TpD11.2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. *In*: SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 16-

2

ANEXO A – DICIONÁRIO DE CÓDIGOS

Nº	NOME	TIPO	TAMANHO	DESCRIÇÃO	CATEGORIAS
2	CO_IES	N	5	Código da IES (e-MEC)	Entre 1 e 23410
7	CO_MODALIDADE	N	1	Código da Modalidade de Ensino	0 = EaD 1 = Presencial
12	TP_SEXO	C	1	Sexo	M = Masculino F = Feminino
71	QE_I02	C	1	Qual é a sua cor ou raça?	A = Branca. B = Preta. C = Amarela. D = Parda. E = Indígena. F = Não quero declarar.
73	QE_I04	C	1	Até que etapa de escolarização seu pai concluiu?	A = Nenhuma. B = Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série). C = Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série). D = Ensino Médio.

					E = Ensino Superior - Graduação.
					F = Pós-graduação.
74	QE_I05	C	1	Até que etapa de escolarização sua mãe concluiu?	A = Nenhuma.
					B = Ensino Fundamental: 1º ao 5º ano (1ª a 4ª série).
					C = Ensino Fundamental: 6º ao 9º ano (5ª a 8ª série).
					D = Ensino médio.
					E = Ensino Superior - Graduação.
					F = Pós-graduação.
77	QE_I08	C	1	Qual a renda total de sua família, incluindo seus rendimentos?	A = Até 1,5 salário mínimo (até R\$ 1.431,00). ²⁸
					B = De 1,5 a 3 salários mínimos (R\$ 1.431,01 a R\$ 2.862,00).
					C = De 3 a 4,5 salários mínimos

²⁸ Valores referentes a 2012, instrumentalizados apenas pelas faixas salariais

					(R\$ 2.862,01 a R\$ 4.293,00).
					D = De 4,5 a 6 salários mínimos (R\$ 4.293,01 a R\$ 5.724,00).
					E = De 6 a 10 salários mínimos (R\$ 5.724,01 a R\$ 9.540,00).
					F = De 10 a 30 salários mínimos (R\$ 9.540,01 a R\$ 28.620,00).
					G = Acima de 30 salários mínimos (mais de R\$ 28.620,00).
81	QE_I12	C	1	Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa de permanência? No caso de haver mais de uma	A = Nenhum. B = Auxílio moradia. C = Auxílio alimentação. D = Auxílio moradia e alimentação. E = Auxílio Permanência. F = Outro tipo de auxílio.

				opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.	
82	QE_I13	C	1	Ao longo da sua trajetória acadêmica, você recebeu algum tipo de bolsa acadêmica? No caso de haver mais de uma opção, marcar apenas a bolsa de maior duração.	A = Nenhum. B = Bolsa de iniciação científica. C = Bolsa de extensão. D = Bolsa de monitoria/tutoria. E = Bolsa PET. F = Outro tipo de bolsa acadêmica.
3	8	QE_I14	C	1	Duante o curso de graduação, você participou A = Não participei. B = Sim, Programa Ciência sem Fronteiras.

				de programas e ou atividades curriculares no exterior?	C = Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Federal (Marca; Brafitec; PLI; outro). D = Sim, programa de intercâmbio financiado pelo Governo Estadual. E = Sim, programa de intercâmbio da minha instituição. F = Sim, outro intercâmbio não institucional.
84	QE_I15	C	1	Se u ingresso no curso de graduação se deu por meio de políticas de ação afirmativa	A = Não. B = Sim, por critério étnico-racial. C = Sim, por critério de renda. D = Sim, por ter estudado em escola pública ou particular

				ou inclusão social?	com bolsa de estudos.
					E = Sim, por sistema que combina dois ou mais critérios anteriores.
					F = Sim, por sistema diferente dos anteriores.
86	QE_I17	C	1	Em que tipo de escola você cursou o ensino médio?	A = Todo em escola pública.
					B = Todo em escola privada (particular).
					C = Todo no exterior.
					D = A maior parte em escola pública.
					E = A maior parte em escola privada (particular).
					F = Parte no Brasil e parte no exterior.
					I = Profissionais do serviço de apoio ao estudante da IES.

					J = Colegas de trabalho.
					K = Outro grupo.
93	QE_I24	C	1	Você teve oportunidade de aprendizagem de idioma estrangeiro na Instituição ?	A = Sim, somente na modalidade presencial.
					B = Sim, somente na modalidade semipresencial.
					C = Sim, parte na modalidade presencial e parte na modalidade semipresencial.
					D = Sim, na modalidade a distância.
					E = Não.

ANEXO B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Aspectos familiares

- 1.1 Profissão e escolaridade dos pais;
- 1.2 Migração para Recife (caso há), bairro de residência na cidade, casa própria ou aluguel;
- 1.3 Forma de deslocamento para universidade e tempo gasto no deslocamento;
- 1.4 Relação da família com a educação;
- 1.5 No núcleo mais próximo, quantos parentes tem ensino superior?

2. Educação Básica/preparação para o vestibular

- 2.1 Como foi a trajetória escolar? Dificuldades, predisposições, angústias e anseios;
- 2.2 O curso da escola foi realizado em colégio público ou privado?
- 2.3 Como você escolheu seu curso de ensino superior?
- 2.4 Quais eram as dificuldades ao decidir cursar esse curso?
- 2.5 Como se deu a aprovação no curso? Mais de um vestibular, cursos preparatórios, estudo em casa...?
- 2.6 Por que você escolheu a UFPE/UPE como instituição de ensino?

3. Ensino Superior

- 3.1 Como foi seu primeiro semestre no curso?
- 3.2 Quais as dificuldades que você encontrou no curso?
- 3.3 Você consegue ver diferenças de oportunidades entre os estudantes da sua graduação? Se sim, como?
- 3.4 Como você se sente dentro do ambiente universitário?
- 3.5 Já se sentiu excluído/a de alguma forma da universidade?
- 3.6 Você se sente pertencente ao ambiente universitário?

4. Desenho de oportunidades

- 4.1 Durante a graduação, você consegue apenas estudar ou é necessário estudar e trabalhar?
- 4.2 Você já fez alguma iniciação científica, extensão monitoria ou atuou em outro eixo da universidade?
- 4.3 Como você conseguiu ingressar em atividades extras?
- 4.4 A escolha dessas “atividades extra” eram a partir de quais critérios? E quais os critérios de oferta dessas oportunidades?
- 4.5 A disponibilidade de bolsa influenciaria você a optar ou não a se candidatar em

oportunidades extra curriculares?

4.6 Como você se sente ao participar desses processos seletivos dentro da graduação?

4.7 Como as oportunidades de estágio são distribuídas no curso?

5. Racismo e políticas afirmativas

5.1 Como você se autodeclara?

5.2 Quais os significantes que fazem você se autodeclarar como negro?

5.3 O fato de você ser uma pessoa negra/cotista, você acredita que tenha influenciado em alguma questão que você passou/passa na graduação?

5.4 Como você percebe que os estudantes e professores recebem os cotistas, ou falam sobre eles?

5.5 Você fez uso de ações afirmativas? O que te fez levar a fazer ou não fazer essa escolha?

5.6 Como você compreende essa política? Você concorda com a aplicação das vagas?

5.7 Qual o sentimento de ser cotista e/ou negro na universidade?

5.8 Você já passou por alguma situação que você entendeu como racismo dentro da universidade?

5.9 Se sim, se sente à vontade de compartilhar?

5.10 Como seu tempo na universidade afetou sua consciência racial e/ou consciência de classe?

ANEXO C – TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS

TRAJETÓRIAS ACADÊMICAS	EDUCAÇÃO	ESCOLA BÁSICA
		AUXÍLIO FINANCEIRO
S	RAÇA	FAMÍLIA
		RACISMO VELADO
S	RAÇA	RACISMO EXPLÍCITO
		DESCOBRIMENTO DE SER
S	RAÇA	SER NEGRO
		ALUNO NEGRO
S	RAÇA	DISCRIMINAÇÃO (PROFESSORES)
		DISCRIMINAÇÃO (ALUNOS)
S	RAÇA	DISCRIMINAÇÃO (ESTÁGIOS/SELEÇÕES)
		RAÇA E SUBJETIVIDADE
S	RAÇA	MOVIMENTOS NEGROS
		COLORISMO
S	DIFICULDADES	FINANCEIRAS
		AUSÊNCIA DE INFORMAÇÕES
S	DIFICULDADES	DISTÂNCIA
		OPORTUNIDADES
S	UNIVERSIDADE	ENEM
		INGRESSO
S	UNIVERSIDADE	1º SEMESTRE
		INCLUSÃO
S	UNIVERSIDADE	NÃO PERTENCIMENTO
		BOLSAS/PIBIC/MONITORIAS/EXTENSÃO
S	UNIVERSIDADE	SER NEGRO NA UNIVERSIDADE
		REPRESENTATIVIDADE
S	UNIVERSIDADE	INTERCÂMBIO/LÍNGUA ESTRANGEIRA
		MOVIMENTO ESTUDANTIL

AÇÕES	MOTIVO DA ESCOLHA
AFIRMATIVAS	NÃO CONCORDÂNCIA COM AS AÇÕES AFIRMATIVAS
	SER COTISTA
	BANCA DE HETEROIDENTIFICAÇÃO
	COTAS – UPE
	CREAMY LAYER