



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)/  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT) em implantação  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES**

**EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS COTISTAS NEGRAS (OS) NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO**

**CATALÃO**

**2022**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

## TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

### E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

#### 1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação     Tese     Outro\*: \_\_\_\_\_

\*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

**KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES**

#### 3. Título do trabalho

“EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS COTISTAS NEGRAS (OS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO”

#### 4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

**[1]** Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

**a)** consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

**b)** novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

**Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.**

---

Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professora do Magistério Superior,**



em 26/10/2022, às 19:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



Documento assinado eletronicamente por **KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES, Discente**, em 04/11/2022, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3273142** e o código CRC **A9B81DBE**.

---

**KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES**

**EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS COTISTAS NEGRAS (OS) NA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT) em implantação, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zenaide Alves

**CATALÃO**

**2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Marques , Kamila Evelyn Martins  
EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS COTISTAS NEGRAS  
(OS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL  
CATALÃO / Kamila Evelyn Martins Marques . - 2022.  
145, CXL f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zenaide Alves .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão,  
Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em  
Educação, Catalão, 2022.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de tabelas.

1. Cotista Negro. 2. Juventude Negra. 3. Experiência Acadêmica .  
4. Ensino Superior . 5. Ações Afirmativas . I. Alves , Maria Zenaide ,  
orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO  
**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ATA DE Nº. 213 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **KAMILA EVELYN MARTINS MARQUES**.

Aos vinte e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois, às 14:00 horas, à distância por meio de webconferência, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Zenaide Alves - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Altina Abadia da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Prof. Dr. Magno Nunes Farias - UNB - Membro externo para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Kamila Evelyn Martins Marques**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado “EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS COTISTAS NEGRAS (OS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO”. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e cinco dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e dois.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

## EXPERIÊNCIA ACADÊMICA DE JOVENS NEGRAS E NEGROS COTISTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professora do Magistério Superior**, em 04/10/2022, às 06:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Magno Nunes Farias, Usuário Externo**, em 04/10/2022, às 06:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altina Abadia Da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 06/10/2022, às 21:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ufg.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **3237146** e o código CRC **1D9D4CD5**.

Referência: Processo nº 23070.042786/2022-28

SEI nº 3237146

Dedico este trabalho a todos os meus ancestrais.  
Dedico também às duas mulheres negras mais importantes da minha vida, minha mãe, Deuzimar Martins do Amaral e a minha falecida avó, Abília Moreira da Gama, por todo amor, cuidado e incentivo a mim concedidos.

## AGRADECIMENTOS

Ao final deste percurso seria impossível não agradecer àquelas pessoas que tornaram esta caminhada possível e mais leve. O mestrado foi um período intenso, de bastante aprendizado e conhecimento. Sem o suporte, a compreensão e o amor destas pessoas, eu nada conseguiria, sobretudo, diante de um momento tão difícil e delicado que foi a pandemia da COVID-19.

Agradeço, inicialmente, à Professora Maria Zenaide Alves, por todo o tempo, paciência e cuidado dedicado à orientação desta dissertação. Mais do que orientações remotas para realização dessa pesquisa, nesse período foi possível aprender muito sobre responsabilidade, compromisso, respeito e incentivo. Agradeço também o cuidado, empenho e a dedicação não somente aos aspectos relativos à pesquisa, mas a todos os aprendizados e oportunidades que me possibilitou ter neste período.

Agradeço às professoras, Luciana de Oliveira Dias e Altina Abadia da Silva, por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação e a essa banca defesa de mestrado. Agradeço a leitura cuidadosa, os elogios e as contribuições oferecidas para o aprimoramento desta dissertação. Agradeço o professor Magno Nunes Farias que também participou da banca de defesa, tecendo várias contribuições para o meu trabalho e me incentivando a continuar essa empreitada acadêmica com o doutorado.

Agradeço todos professores e professoras da linha de pesquisa “Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), que ao longo do mestrado, teceram contribuições valiosas todas as vezes que apresentei o andamento deste estudo durante as disciplinas de Seminário de Pesquisa I, II, III e IV.

Agradeço às (aos) quatro jovens cotistas negras (os) que confiaram e compartilharam um pouco das suas histórias de vida e de suas experiências acadêmicas comigo. Agradeço por terem confiado em mim e no potencial da minha pesquisa, sobretudo, por terem tirado um tempinho do dia de vocês para dialogar comigo. Vocês foram primordiais para o desenvolvimento e a realização deste trabalho acadêmico.

Agradeço à UFCAT por nos proporcionar a oportunidade de realização do mestrado e dessa pesquisa. Eu nunca imaginei que faria o mestrado diante de uma pandemia, muito menos por meio de um ensino remoto emergencial. Agradeço ao Comitê de Ética e Pesquisa da UFCAT por terem aprovado o projeto para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa concedida. A bolsa foi fundamental, sem ela eu nunca conseguiria me dedicar completamente ao mestrado. Viva a Ciência!!!

Agradeço à Comissão Permanente de Heteroidentificação (COMPAD) e o Centro de Gestão Acadêmica da UFCAT que disponibilizaram o acesso aos dados de ingresso das jovens cotistas negras (os). Foi a partir desses dados que eu pude conhecer melhor os participantes da minha pesquisa.

Agradeço à dona Deuzimar Martins do Amaral, minha mãe, pelos incentivos aos estudos, por me amar e acreditar em todos os meus sonhos. Você é a minha maior incentivadora! Amo você, mamãe.

Agradeço à minha irmã Maiara Cristina e a minha sobrinha Alícia Ferreira, das quais necessitei paciência e compreensão e que sempre estiveram ao meu lado torcendo por mim e pela realização deste sonho.

Agradeço o fundamental amor, cuidado e apoio do João Paulo Curcino, que esteve e ao meu lado há mais de dez anos. Agradeço o carinho, o incentivo e a paciência, principalmente nos momentos de dificuldades, nos quais sempre esteve ao meu lado. Você é muito especial para mim.

Agradeço ao Gabriel Teles pelo apoio, conselhos e contribuições no início dessa caminhada e principalmente por me incentivar a fazer o mestrado. Mesmo distante fisicamente, saiba que você sempre estará nas minhas lembranças e no meu coração.

Agradeço à Ana Carla e Juliany Alves por terem compartilhado a notícia do mestrado comigo, por me incentivarem na construção do pré-projeto e por comemorarem a aprovação de todas as etapas do processo de seletivo. Sou grata por nossos caminhos terem se cruzados, especialmente pelas alegrias que vocês me trouxeram em tão pouco tempo.

Agradeço à minha amiga Eduarda por compartilhar seus devaneios, suas dores e suas alegrias, seja em relação ao mestrado e a vida. Obrigada por acreditar nos meus sonhos e por ser minha amiga.

Agradeço à minha amiga Deuselene da Conceição pelo companheirismo desde a graduação. Sou grata pela sua amizade e pelo amor que você tem por mim. Obrigada pelos aprendizados que vocês me proporcionou e me proporciona ter. Uma sobe e puxa a outra sempre!

Agradeço aos meus colegas de mestrado pela amizade, em especial ao colega Lucas Lino que esteve ao meu lado (virtualmente) me apoiando e compartilhando das vivências do

mestrado e da vida. Você foi e sempre será um amigo especial para mim.

Agradeço ao Bruno pelo apoio, a escuta cuidadosa e por sempre estar disponível a me ouvir, cuidar e ajudar, sobretudo, na reta final do mestrado. Obrigada por me acudir com o convite da dissertação e os slides incrivelmente maravilhosos.

Agradeço aos meus amigos e amigas (Rafaela Diniz, Viviane Rosa, Joselaine Galvão, Joyce, Andreia, Maria Amelia) que me incentivaram e me deram apoio nos momentos de desespero e dificuldades. São amizades que vão para além dos muros da universidade e que para sempre irei cultivar.

## RESUMO

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e se insere na linha de pesquisa Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza. Esta dissertação buscou analisar as experiências acadêmicas de jovens cotistas negras (os) ingressantes no ano de 2018 em cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão (UFG-RC). Para tanto, partimos de uma discussão sobre as políticas públicas no Brasil, buscando compreender a criação e a implantação das políticas de ações afirmativas no ensino superior. Situamos os sujeitos da pesquisa, a partir de uma análise sobre condição da juventude negra no Brasil contemporâneo e no contexto universitário e, por fim, prosseguimos com a análise dos dados. A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro jovens cotistas negras (os), ingressantes no ano de 2018. A escolha dos sujeitos se deu levando-se em consideração a diversidade de gênero, origem territorial e o tempo de conclusão do ensino médio, por compreender que tais aspectos são importantes para a experiências no ensino superior. O aporte teórico-conceitual ancora-se em estudos de Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2016), Silvio Almeida (2019), Neuza Santos Souza (1986), Sueli Carneiro (2005), Santos (2018), Cardoso (2020), Nilma Lino Gomes (2005; 2011), Juarez Dayrell (2003), Sales Augusto dos Santos (2007), Boaventura de Souza Santos (1995), entre outros autores (as) que fundamentam e sustentam teoricamente esta análise. Os dados evidenciam que as quatro jovens cotistas negras (os) viam a universidade pública como algo distante de ser alcançado, dada a realidade socioeconômica e cultural que vivenciavam. O primeiro contato com a universidade foi marcado pelo medo e o estranhamento por estarem em um lugar diferente do que eles haviam conhecido até ali, o que demandou um tempo para se adaptarem. Os jovens apontam dificuldades relacionadas à cultura acadêmica, sobretudo, em aspectos como a linguagem acadêmica, as formas de avaliação, a dinâmica das aulas, mas também dificuldades de ordem financeira, além de dificuldades para conciliar as demandas do estudo com o trabalho e a família. Diante disso, os jovens apontaram alguns suportes e estratégias que contribuíram para re(existência) na universidade, sendo a família, as bolsas estudantis, a rede de amigos e os coletivos negros suportes essenciais que contribuíram na experiência acadêmica e na permanência na UFG-RC.

**Palavras-chave:** Cotista Negro; Juventude Negra; Experiência Acadêmica; Ensino Superior; Ações Afirmativas.

## ABSTRACT

This research was developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of Catalão (UFCAT) and is part of the research line Reading, Education and Teaching of Mother Tongue and Natural Sciences. This dissertation sought to analyze the academic experiences of racial quotas beneficiary students who started their graduation in 2018 at the Federal University of Goiás - Catalão Regional (UFG-RC). Therefore, we start from a discussion about public policies in Brazil, seeking to understand the emergence and implementation of affirmative action policies in higher education. We situate the research subjects, based on an analysis of the condition of black youth in contemporary Brazil and in the university context, and, finally, we proceed with the analysis of the data. The research, of a qualitative nature, was developed through interviews with four black racial quota beneficiary students, who joined UFG-RC in the year of 2018. The choice of these four young people considered the diversity of gender, territorial origin, and the time of completion of high school, understanding that such aspects can contribute to differentiated experiences in higher education. The studies of Frantz Fanon (2008), Achille Mbembe (2016), Silvio Almeida (2019), Neuza Santos Souza (1986), Sueli Carneiro (2005), Santos (2018), Cardoso (2020), Nilma Lino Gomes (2005; 2011), Juarez Dayrell (2003), Sales Augusto dos Santos (2007), Boaventura de Souza Santos (1995), among other authors (as), gives theoretical support to this analysis. From the analyzed data, it was noticed that the four young racial quotas beneficiary students used to see the public university as something far from being achieved, given their economic and social reality. The first contact at UFG-RC was marked by a certain fear and strangeness for being in a different place from what they had experienced and known until then, which took some time to adapt. The students pointed out difficulties related to academic language, failures in classes, lack of money to buy studying materials (xerox, books, computer, etc), the demand for academic work, racism inside and outside the university, lack of public transportation and mainly the tiredness of conciliating the demands of study with the ones from their jobs. Despite these difficulties, the students reported some supports that contributed to them re(existence) at the university, such as their family, financial student aids, network of friends and black collectives, all of those being essential for their permanence at UFG-RC.

**Keywords:** Racial Quota Students; Black Youth; Academic Experience; University Education; Affirmative Actions.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 - Participantes da Pesquisa.....</b>	<b>79</b>
<b>Quadro 2 - Ingressantes pelo Programa UFGInclui em 2018 .....</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 3 - Ingressantes pelo SiSU em 2018 .....</b>	<b>83</b>
<b>Quadro 4 - Cursos escolhidos pelos jovens cotistas negros e negras que ingressaram pelo SiSU em 2018.....</b>	<b>83</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise do Discurso
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AP	Amapá
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
COMPAD	Comissão Permanente de Heteroidentificação da UFCAT
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEM	Partido Democrata
DF	Distrito Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EDUCAFRO	Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Espírito Santo
EUA	Estados Unidos da América
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GO	Goiás
IBGE	Índice Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MSU	Movimentos dos Sem Universidade

NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PA	Pará
PAA	Política de Ação Afirmativa
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
ProUni	Programa Universidade Para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
PVNC	Movimento Pré-Vestibular para Negros e Carentes
RR	Roraima
RS	Rio Grande do Sul
RU	Restaurante Universitário
SEGPLAN	Secretaria de Gestão e Planejamento
SEPPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SP	São Paulo
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNEF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UF	Unidade da Federação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFG-RC	Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO - “MINHA ESCRITA É CONTAMINADA PELA CONDIÇÃO DE MULHER NEGRA”</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR</b> .....	<b>21</b>
1.1 Políticas Públicas .....	21
1.2 As Ações Afirmativas no Brasil .....	25
1.3 Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro.....	34
1.4 A Lei de Cotas no Ensino Superior .....	38
1.5 Ação Afirmativa em Goiás: O Programa UFGInclui .....	44
<b>CAPÍTULO II - JUVENTUDE NEGRA UNIVERSITÁRIA</b> .....	<b>50</b>
2.1 As Juventudes Negras no Brasil .....	50
2.2 Juventudes Negras, Violência, Opressão e Racismo .....	53
2.3 Juventude Negra no Ensino Superior.....	65
<b>CAPÍTULO III - MÉTODO E SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>73</b>
3.1 Natureza, Métodos e Instrumentos da Pesquisa.....	73
3.2 O Campo de Pesquisa .....	76
3.3 Método de Seleção dos Sujeitos Participantes das Entrevistas Semiestruturada.....	77
3.4 O Ingresso na Universidade pelo Programa UFGInclui e pelo SiSU .....	80
3.5 Jovens Cotistas Negras (os) Ingressantes pelo SiSU 2018 UFG-RC .....	82
<b>CAPÍTULO IV - EXPERIÊNCIAS DE (RE)EXISTÊNCIAS</b> .....	<b>87</b>
4.1 Conhecendo nossos sujeitos.....	87
4.2 A universidade como possibilidade e os projetos de vida .....	91
4.3 As primeiras impressões da vida acadêmica .....	97
4.4 Diante das dificuldades... o jeito é se aquilombar! .....	103
4.5 Suportes para a re(existência) .....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>128</b>

## INTRODUÇÃO

### “MINHA ESCRITA É CONTAMINADA PELA CONDIÇÃO DE MULHER NEGRA”<sup>1</sup>

“A noite não adormece nos olhos das mulheres  
há mais olhos que sono onde lágrimas suspensas  
virgulam o lapso de nossas molhadas lembranças”.

**Cadernos Negros - Conceição Evaristo**

O intuito de escrever este trabalho se deu a partir da minha própria experiência acadêmica como estudante cotista negra em uma universidade pública. Antes de falar das jovens cotistas negras (os), inicio esta introdução falando um pouco sobre mim, do período da minha própria experiência como jovem estudante em uma universidade pública e de como isso me instigou a escrever este trabalho acadêmico. Assim, posso dizer que, ao menos nesta introdução, lanço à escrita a partir da Escrivência<sup>2</sup>, conceito desenvolvido e difundido por Conceição Evaristo, que se refere a uma escrita que nasce do cotidiano, a partir das experiências que atravessam e tocam o sujeito. Portanto, foi a partir da minha experiência acadêmica no ensino superior (2014-2018), bem como os atravessamentos que foram se delineando durante a minha trajetória como mestranda negra, que decidi refletir e ouvir as jovens cotistas negras (os) da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC) que ingressaram por meio da Lei de Cotas.

Falar sobre mim e não relatar de onde eu vim, de onde são minhas raízes, simplesmente não teria sentido. Por isso, tudo que eu irei relatar aqui tem sentido e significado para o que/quem eu sou hoje. Meu nome é Kamila Evelyn Martins Marques, sou natural de Uruaçu (GO), filha caçula de uma mulher preta guerreira (mãe solo) que foi e será sempre inspiração para tudo em minha vida. Mudamos, eu, minha mãe e meus dois irmãos para Goiânia nos anos 2000, visando arranjar trabalho e ter melhores condições de vida. Sozinha e com três filhos, minha mãe trabalhava em dois empregos, sendo porteira em condomínio residencial e trabalhando como faxineira nos apartamentos desse prédio, além de fazer faxina em uma escola. Não bastasse isso tudo, ela ainda fazia supletivo no período noturno.

Neste período, eu e meus irmãos éramos pequenos; era um cuidando do outro e a vizinhança “de olho” na gente enquanto a minha mãe trabalhava. Confesso que, em alguns dias, não encontrava com a minha mãe por eu estar dormindo, pois quando ela saía para trabalhar o

---

<sup>1</sup> (EVARISTO, 2017).

<sup>2</sup> (EVARISTO, 2008)

amanhecer ainda estava escuro (madrugada), e quando voltava também estava escuro (noite). Quantas foram as vezes que acordei com o barulho da porta se abrindo quando ela chegava ou então quando ela me beijava a testa quando eu estava dormindo com intuito de encurtar a saudade. Enfim, foram tempos de muita luta e resiliência para nós, mas, sobretudo, para ela. Alguns anos se passaram e logo minha mãe terminou o supletivo, fez um curso Técnico em Enfermagem, começou a trabalhar em dois hospitais e finalmente conseguiu o financiamento da sua primeira casa própria.

A minha infância sempre foi marcada pela humildade e simplicidade. Nunca tive o brinqueado da moda e o meu material escolar sempre foi apenas o “necessário”. Diante das dificuldades, as políticas públicas foram essenciais para nós. Durante muitos anos, fomos beneficiários do Programa Bolsa Família, o que já ajudava complementando no sustento familiar. Eu sempre estudei em escola pública. Minha mãe foi, e ainda é, a nossa maior incentivadora dos estudos. Apesar da rotina corrida, ela sempre nos acompanhou na escola e sempre nos lembrava que conhecimento ninguém poderia tirar da gente.

A despeito de alguns percalços que passei referentes à qualidade e à estrutura do ensino público, eu sempre busco ressaltar a importância do ensino público na minha formação e na minha vida. Foi no ensino médio que decidi ser professora. Foi a partir das experiências positivas e negativas que tive, que decidi me tornar professora, mesmo sendo a única da turma do “terceirão” com desejo de lecionar algum dia. Finalizei o ensino médio no final de 2013. Na época, eu trabalhava. Foi um dos primeiros empregos de carteira assinada, no qual eu trabalhava no contraturno da escola. Eu estudava no período matutino e pela tarde eu ia para o trabalho. Lembro-me na época em que minha mãezinha, sem condições de pagar uma universidade para duas filhas ao mesmo tempo, conversou comigo, dizendo que seria melhor fazer curso técnico, a fim de me profissionalizar primeiro para, posteriormente, ter um emprego para conseguir pagar a minha própria universidade futuramente. Eu não fiquei chateada por ela ter me falado isso, pelo contrário, foi a partir disso que eu compreendi que para fazer graduação eu teria que ingressar em uma universidade pública.

Ao finalizar o ensino médio, logo fui me preparar para os vestibulares. Lembro-me que na época estava bastante determinada em estudar para poder passar em uma universidade pública. Mesmo estando determinada, eu sentia receio, sentia medo de não conseguir realizar aquele sonho. Ainda assim, em janeiro de 2014, fiz o vestibular da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e, para minha felicidade e da minha família, fui aprovada. Ver o meu nome no site da instituição foi uma das maiores felicidades que tive em minha vida, uma felicidade que não foi só minha, mas também da minha mãe e dos meus irmãos, principalmente porque eu

seria a primeira da família a estar em uma universidade pública. Eu lembro que eu demorei a acreditar e, quando “caiu a ficha”, eu me senti muito feliz e orgulhosa de ter conseguido.

Apesar da felicidade, outras questões me deixavam com receio, visto que o curso de Pedagogia era ministrado na UEG de Anápolis, outra cidade localizada acerca de 67 km de Goiânia. Confesso que tive receio e até pensei em desistir, uma vez que, mesmo a universidade sendo pública, eu iria precisar de ajuda financeira da minha mãe para conseguir me locomover até a universidade, e isso seria apenas um dos vários gastos que eu teria. Mesmo sabendo dos gastos altíssimos com transporte e alimentação, decidi me arriscar. Fui a Anápolis e fiz minha matrícula na UEG, mas não fiquei completamente contente, pois eu sabia que minha mãe teria que trabalhar mais para custear os gastos para que eu não desistisse.

Semanas depois, um amigo, sabendo que eu desejava cursar Pedagogia, compartilhou a notícia de um processo seletivo no Instituto Federal de Goiás (IFG). Na época eu li o edital e busquei estudar os conteúdos da prova em casa mesmo, pois não tinha condições financeiras para poder participar de um cursinho pré-vestibular. Fiz minha inscrição para cotista, mesmo sem saber do que se tratava. Na minha cabeça eu imaginava: estudei em escola pública, a renda familiar é baixa e eu sou “morena”, então eu encaixo nos requisitos. Realizei a prova objetiva do vestibular e fui novamente aprovada, agora em uma instituição pública localizada em Goiânia, perto da região onde eu morava. Eu fiquei ainda mais feliz. Saber que eu consegui passar em duas instituições públicas fez com que eu acreditasse mais no meu potencial, que sou inteligente e que sou capaz. Ingressar no ensino superior foi apenas o início da realização dos vários sonhos que almejei e busco almejar.

Eu não conhecia a Lei de Cotas e só tomei conhecimento desse direito quando eu fui fazer a minha matrícula no IFG. Eu achava que toda aquela documentação de comprovação escolar, de renda e a autodeclaração racial eram apenas uma “burocracia” da universidade. Eu não imaginava que se tratava de um direito que eu tinha. O servidor que fez a minha matrícula explicou para mim e para a minha mãe como funcionava a Lei de Cotas e que eu estava ingressando na universidade por meio dessa política de ação afirmativa. Foi depois disso que eu tomei conhecimento e senti mais orgulho ainda de ser uma cotista negra.

Eu sempre falo que ingressar no IFG me proporcionou vários sentimentos bons. No entanto, tive sentimentos ruins, como o de incapacidade e medo, algumas vezes. Meu ingresso foi marcado pela felicidade, mas também pelo estranhamento de estar em um lugar tão diferente do que eu havia vivido até ali. Tudo era novidade para mim, e foi ao longo do tempo que fui aprendendo a lidar com as novidades e dificuldades que surgiam.

Apesar de ter experienciado certas situações difíceis e negativas, eu considero que a

minha experiência acadêmica foi bastante rica e produtiva. Foi na universidade que assumi minha negritude. Foi lá que criei laços de amizade e compartilhei sonhos, dores e conquistas com outras pessoas negras que passavam pelo mesmo que eu. Tive apenas uma professora negra durante os quatro anos de curso, fundamental para a minha formação, principalmente nos momentos que mais tive dificuldade, pois ela era a única professora que sentava comigo, me ouvia e me acalmava. Além disso, ela era a única referência de professora negra naquele espaço tão embranquecido. Vê-la naquele espaço me possibilitava a acreditar e sonhar que em algum dia eu poderia chegar lá também. Durante a graduação eu aproveitei todas as oportunidades que surgiram para mim. Participei de eventos, grupos de estudos, coletivos, apresentei trabalhos, participei de projetos de iniciação científica, organizei eventos, tive trabalho premiado, fiz visitas técnicas... Enfim, a universidade me proporcionou experiências que nunca imaginei vivenciar em minha vida.

Foi diante das experiências boas e ruins que tive na graduação e das aproximações teóricas e coletivas que tive dentro e fora da universidade (grupos de estudos e coletivos) que decidi escrever esta dissertação de mestrado sobre a experiência acadêmica das jovens cotistas negras (os) da UFG-RC. Foi essa a motivação pessoal que me intrigou e aguçou a escrever, ouvir, entrevistar e conhecer um pouco sobre a experiência de outras jovens cotistas negras (os). Portanto, a partir deste parágrafo, inicio a apresentação do meu desenho de pesquisa, discorrendo e explicando as nossas intenções de pesquisa, os objetivos (geral e específicos), a problemática de pesquisa, a metodologia e as justificativas que nortearam a escolha deste tema.

Proponho como objetivo geral: analisar a experiência acadêmica de jovens cotistas negras (os) da UFG-RC com vista a compreender que fatores permeiam essa experiência, tais como as dificuldades, as facilidades, as expectativas e os suportes que eles tiveram em suas experiências acadêmicas. Para os objetivos específicos, busco: discutir a política de cotas para estudantes negros (as) no ensino superior e na UFG-RC; conhecer as jovens cotistas negras (os) ingressantes do ano de 2018; descrever e analisar a experiência acadêmica de jovens cotistas negras (os), ingressantes do ano de 2018, de quatro cursos de licenciatura da UFG- RC.

Aqui, cabe a seguinte pergunta: o que estou chamando de experiência? E o que seria essa experiência acadêmica? Compreendo e utilizo neste trabalho o conceito de experiência a partir das contribuições teóricas de Jorge Larrosa Bondía (2002). Para o autor, experiência é tudo aquilo que acontece e atravessa o sujeito. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21). Nesse sentido, tudo que passou, atravessou e que de alguma forma tocou, seja positiva

ou negativamente, os nossos sujeitos de pesquisa durante suas experiências na universidade serão tema de análise e reflexão neste trabalho. Ou seja, as dificuldades (aprendizado, acadêmica, financeira, discriminação racial etc.), as facilidades (as bolsas estudantis, as amizades, etc.) ou os suportes (institucional, familiar, social, etc.) a que eles recorreram, que os atravessaram, tocaram e marcaram a experiência acadêmica destas jovens cotistas negras (os) na universidade.

Compreendemos que cada experiência de vida reflete interpretações sobre variados aspectos que integram a vivência acadêmica de cada cotista negro (a), ou seja, cada experiência acadêmica nos permite identificar singularidades mesmo dentro de um grupo de jovens negros (as) universitários (as). O percurso acadêmico que está sendo traçado não se isola, sendo uma experiência permeada de atravessamentos anteriores marcados por sociabilidades e subjetividades. A riqueza de diversidade de experiências nos possibilita analisar e refletir sobre fatores que podem tanto desencadear comportamentos e atitudes semelhantes quanto distintos. Portanto, elencamos como problema de pesquisa a seguinte questão: Como foi a experiência acadêmica das jovens cotistas negras (os), ingressantes do ano de 2018, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, História, Ciências Biológicas e Geografia da UFG-RC?

Sabemos que a Lei de Cotas não possui recorte etário, sendo, portanto, um direito destinado a jovens, adultos e idosos que queiram ingressar no ensino superior público. No entanto, nesta pesquisa, lançamos o nosso olhar sobre um grupo específico, a juventude, melhor dizendo, as juventudes negras, aqui definidas a partir da definição do Estatuto da Juventude, como sujeitos na faixa etária de 15 a 29 anos. Mesmo considerando as especificidades de cada grupo juvenil, tomamos como sujeito dessa pesquisa a juventude negra, grupo que tem historicamente sofrido com as desigualdades sociais e educacionais, especialmente nos últimos anos em que este grupo luta cotidianamente para ter acesso ao direito de viver com dignidade e não morrer. Apesar das violências e das sistêmicas opressões que recaem sobre este grupo, compreendemos que a juventude negra possui história, sonhos, angústias e projetos de vida.

Os atravessamentos de raça, identidade, territorialidade, gênero, sexualidade, etc. marcam suas vidas, suas escolhas e influenciam no modo como eles são e estão no mundo. As juventudes, sobretudo as juventudes negras e periféricas, deveriam ser uma prioridade para o Estado, que deveria garantir direitos e não retirar direitos e ceifar vidas de um grupo que vive em situação de desigualdade e vulnerabilidade. Juarez Dayrell (2003, p. 42) compreende o jovem como um sujeito social e define a categoria juventude como uma condição social que faz “parte de um processo amplo de constituição dos sujeitos”. Para o autor, “todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve” e está inserido, podendo ser um

meio social ou relações sociais que contribuam ou não com as potencialidades desse sujeito (DAYRELL, 2003, p. 42).

Nesta mesma linha de pensamento, Gomes e Laborne (2018, p. 02) afirmam que “[...] quando se nega o espaço, o trabalho, a saúde, a terra, o alimento, a educação, nega-se o direito à vida”. Para as autoras, existe, historicamente, uma Pedagogia da Crueldade, um genocídio institucionalizado e sistematizado desde abolição da escravatura contra a juventude negra. Embora silenciosa, a Pedagogia da Crueldade tem como público-alvo os sujeitos que são atravessados pela raça, que vivenciam situações de vulnerabilidade social e desigualdades regionais (residem em favelas ou lugares afastados), visto que o racismo e a violência letal estão fortemente endereçados à juventude negra.

Portanto, partindo do pensamento de que jovens negros (as) que adentram as universidades por meio das cotas raciais tem em comum a questão racial (pretos e pardos), cada jovem sujeito é uno, possui especificidades (gênero, geracional, econômica, territorial, etc.) que podem implicar na sua experiência acadêmica dentro da universidade. São jovens sujeitos negros (as) plurais, com experiências de vida diversas, que vivenciam dificuldades, passam por tensões e tem expectativas acerca dos estudos e da vida. Neste estudo, buscamos não limitar a compreensão do (a) cotista jovem negro (a) apenas ao período da sua travessia acadêmica, mas sim buscando considerar as questões sociais, culturais, familiar, econômicas, afetivas, geracionais que atravessam e marcam a vida de cada cotista jovem negro e negra da UFG-RC.

O recorte temporal de 2018 foi escolhido com o intuito de selecionar cotistas negras (os) que ingressaram nesse período, com o objetivo de analisar um tempo de experiência vivenciado dentro da universidade, mas que ainda não haviam concluído o curso. As entrevistas ocorreram em agosto e setembro de 2021, ou seja, as participantes da pesquisa estavam nos últimos semestres do curso. Neste sentido, considerando que a entrevista ocorreu no ano de 2021, as estudantes participantes tinham três anos de curso já concluído, ou seja, três anos de experiência acadêmica. A partir desse recorte temporal, a UFG-RC, a partir da Lei nº. 13.634/2018, ainda estava em processo de transição e autonomia. Portanto, a pesquisa fará referência a UFG-RC.

A escolha do *lôcus* de pesquisa foi por uma universidade recém-criada <sup>3</sup>no interior de

---

<sup>3</sup> O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) foi um importante programa para a expansão do ensino superior no Brasil, possibilitando, proporcionando a ampliação e reestruturação de várias instituições, sobretudo no interior do país (BRASIL, 2007). Diante desses avanços, o campus de Catalão da Universidade Federal de Goiás adquiriu sua autonomia e, a partir da Lei nº. 13.634 no ano de 2018, tornou-se Universidade Federal de Catalão (UFCAT). No momento em que esta dissertação foi produzida a instituição estava em processo de transição.

Goiás, a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), localizada no município de Catalão, região sudeste do estado de Goiás que, em 2018, adquiriu autonomia por meio da Lei nº. 13.634/2018, sendo esta desmembrada da Universidade Federal de Goiás (UFG) (BRASIL, 2018a). Portanto, trata-se de uma universidade que está “nascendo”, que mesmo sob a tutela das portarias e regimentos da UFG, está passando por um efervescente movimento de criação e fortalecimento da sua identidade institucional e das suas políticas institucionais próprias. Compreendemos que a realidade de um estudante universitário em uma cidade do interior difere daquela vivenciada por um estudante de uma universidade situada em grandes centros urbanos, nos quais as oportunidades de empregos, moradia etc. são maiores e mais diversas, principalmente quando se pensa nos estudantes cotistas negros (as).

Este trabalho se justifica na ideia de que a presença de corpos negros aumentou significativamente com as políticas de ações afirmativas nas universidades e, juntamente com seus corpos, adentram também suas subjetividades, identidades, histórias e variados atravessamentos, sendo que, em muitos casos, esses sujeitos são a primeira experiência familiar de estar frequentando uma universidade pública. A Lei nº. 12.711/2012, popularmente conhecida como Lei de Cotas, é uma política de ação afirmativa que traz uma nova reconfiguração de corpos e de identidades para as universidades brasileiras, uma vez que, historicamente, a universidade sempre foi um espaço ocupado pela elite majoritariamente branca, sem refletir a diversidade do povo brasileiro<sup>4</sup>.

Mesmo com certos avanços, ainda existe uma inexpressividade dos corpos negros nas Instituições de Ensino Superior (IES), e essa falta de representatividade pode contribuir para que esses sujeitos negros e negras tenham dificuldade em se afirmar em espaços onde sua identidade racial não é reconhecida de forma positiva. A universidade sempre foi um espaço ocupado pela elite branca, sendo os pobres e os (as) negros (as) excluídos (as) desse espaço. De acordo com Gomes (2005), é desafiador construir uma identidade negra positiva em uma sociedade estruturalmente racista que, historicamente, ensina que para o negro ser aceito em um determinado espaço, o mesmo deve negar a si mesmo, seu corpo, seu cabelo, sua identidade. Além desses fatores, vários outros elementos podem implicar (negativa e positivamente) na experiência acadêmica e é isso que propomos investigar. Neste sentido, este trabalho poderá contribuir para que a própria universidade perceba os caminhos que tem contribuído e os

---

<sup>4</sup> Outra lei que tem contribuído com essa reconfiguração dos corpos negros nos espaços públicos, é a Lei nº. 12.990 que foi sancionada no ano de 2014. A Lei Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União (BRASIL, 2014).

caminhos que têm dificultado a experiência das jovens cotistas negras (os) na UFG-RC.

Para chegarmos nas experiências acadêmicas das jovens cotistas negras (os), foi fundamental a realização de entrevistas semiestruturadas na coleta de informações, buscando compreender a experiência acadêmica das jovens cotistas negras (os) dos cursos de licenciatura de Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas da UFG-RC. Para a realização das entrevistas semiestruturadas, o projeto desta pesquisa foi inicialmente submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UFCAT, aprovado em outubro de 2020. Após a aprovação do projeto, foi emitido o parecer consubstanciado do CEP constando o número do parecer da pesquisa: 4.421.848. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro jovens cotistas negras (os) ingressantes no ano de 2018, dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas da UFG-RC. Devido a pandemia da COVID-19, foi necessário que as entrevistas fossem realizadas de modo remoto, por meio da plataforma *Google Meet*. Antes de iniciar as entrevistas, elaboramos um roteiro da entrevista (Anexo I) para nortear nosso trabalho e usamos de gravador (tela e áudio)<sup>5</sup>.

Diante deste desenho de pesquisa que foi exposto, almejo investigar sobre os meus pares, buscando enegrecer as reflexões, os espaços e o conhecimento e assim projetar/esperançar um futuro em que o nosso povo possa viver com a dignidade que merece. Vale ressaltar que a presente pesquisa estabelece seus objetivos dentro de um determinado tempo histórico/político/social/econômico, e poderá contribuir com as análises de pesquisas futuras acerca da temática sobre a educação popular e as ações afirmativas no ensino superior brasileiro. Portanto, trata-se de uma pesquisa desenvolvida por uma jovem negra, dialogando com autoras e autores negros e negras e com jovens negros e negras, que compreende seus pares como sujeitos pertencentes de diversos saberes, histórias e trajetórias. Dialogar com esses sujeitos é uma postura política de ação afirmativa e valorização que assumimos nesta investigação, por entendermos que o epistemicídio negro, conceito elaborado pela filósofa Sueli Carneiro (2005), é uma mazela que nos afeta e que os estudiosos da temática não podem se eximir de combater.

Nosso trabalho está dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos sobre as políticas públicas no Brasil, buscando compreender a criação e a implementação das políticas de ações afirmativas, a Lei de Cotas e também do Programa UFGInclui. O segundo capítulo versa sobre a condição da juventude negra no Brasil contemporâneo, traçando o debate à questão racial e às desigualdades que afetam este grupo, em especial no contexto da

---

<sup>5</sup> Levando em consideração a decisão das participantes e do participante, se queriam ou não aparecer em vídeo na entrevista.

universidade pública. O terceiro capítulo apresenta o percurso metodológico, os instrumentos metodológicos utilizados e as razões que justificam a escolha da UFG-RC para a realização da pesquisa. Além disso, este capítulo apresenta uma análise qualitativa referente aos dados de ingresso das jovens cotistas negras (os) que ingressaram no ano de 2018. O quarto capítulo, cerne da pesquisa, se dedica à análise das entrevistas semiestruturadas de quatro jovens cotistas negras (os) que ingressaram em 2018, buscando analisar, através da técnica da Análise do Discurso (AD), suas experiências acadêmicas, com vistas a compreender as dificuldades, as facilidades, os suportes e as expectativas que atravessaram e marcaram tais experiências.

## CAPÍTULO I

### AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

“Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP  
 Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola  
 Que todos são iguais e que cota é esmola  
 Cansada de esmolos e sem o dim da faculdade  
 Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade  
 Experimenta nascer preto, pobre na comunidade  
 Cê vai ver como são diferentes as oportunidades”.  
**Cota não é esmola - Bia Ferreira<sup>6</sup>**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar uma discussão acerca das políticas públicas e as ações afirmativas no Brasil. Para isto, o capítulo inicialmente traz o conceito de política pública, sua criação e o processo de estruturação e ordenamento de uma política pública. Posteriormente, é realizada uma breve exposição sobre as ações afirmativas no Brasil, bem como sua implementação no âmbito do ensino superior brasileiro. Esta discussão nos remonta para a criação de duas relevantes políticas de ações afirmativas, tais como o Programa UFGInclui, criado em 2008, e a implementação da Lei de Cotas, sancionada em 2012.

#### 1.1 Políticas Públicas

A autora Celina Souza (2006) elucida que é fundamental, antes de qualquer discussão sobre determinada área do conhecimento, compreender “como” e “por que” determinada área do conhecimento surgiu na sociedade. Os motivos e as explicações desse surgimento nos possibilitam apreender melhor sua trajetória, seus desdobramentos e as suas perspectivas. Portanto, antes de iniciarmos nossas discussões sobre o percurso histórico da Lei de Cotas no Brasil, discutiremos as bases que constituíram essa área do conhecimento, isto é, a política pública.

O advento da política pública, enquanto área do conhecimento e disciplina acadêmica, surge primeiramente nos Estados Unidos da América (EUA). Na Europa, ela surge com o desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e do Governo. Já nos EUA, a dinâmica se dá ao contrário, surgindo, a princípio, no espaço acadêmico sem muito estabelecer correlações com as bases teóricas sobre as articulações do Estado, passando, posteriormente, para os estudos voltados sobre a ação dos Governos.

---

<sup>6</sup> Álbum: “Igreja Lesbiteriana, Um Chamado”, lançado no ano de 2018. Música “Cota não é esmola”.

Além de evidenciar os quatro “pais” fundadores das políticas públicas e as definições destes teóricos, Souza (2006) enfatiza que não existe uma única, ou melhor explicação sobre o que sejam as políticas públicas. No entanto, o foco dos embates sobre as políticas públicas se situa em “torno dos interesses, preferências e ideias que se desenvolvem, isto é, os Governos” (SOUZA, 2006, p. 23). A definição mais conhecida seria a do sociólogo estadunidense Harold Dwight Laswell, que, em 1930, introduz a denominação “*policy analysis*” (análise de política pública) com o objetivo de “[...] conciliar conhecimento científico com a produção empírica dos Governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e Governo” (SOUZA, 2006, p. 22).

Medeiros (2015b) afirma que o principal responsável por elaborar políticas públicas que possam garantir a efetividade dos direitos da sociedade é o Estado. No entanto, esta responsabilidade não se limita apenas a ele, visto que instituições privadas também podem elaborar políticas públicas, desde que se refiram à “coisa pública”. O autor justifica reiterando que “[...] por isso, as políticas públicas vão além das políticas governamentais, se considerarmos que o Governo não é a única instituição a promover políticas públicas e, nesse caso, o que define uma política pública é o ‘problema público’” (MEDEIROS, 2015b, p. 04).

Neste sentido, a política pública se constitui como uma área do conhecimento que busca “colocar o Governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26). Formular políticas públicas consiste em um estágio em que os Governos democráticos expõem em seus propósitos e programas eleitorais, com ações que irão produzir resultados e mudanças sociais. Após serem definidas e desenhadas, as políticas públicas se desdobram em planos e programas que, postas em ação, devem ser submetidas ao processo de acompanhamento e avaliação.

Souza (2006) expõe que, nas últimas décadas, houve um ressurgimento do campo destinado às políticas públicas no mundo. Tal evidência, segundo a autora, deu-se paralelo às diversas questões acerca da estruturação das políticas públicas, suas regras, modelos, elaboração, implementação e avaliação. A elaboração das políticas públicas depende de múltiplos fatores (partidos, setores econômicos, movimentos sociais, classes sociais, mídia e grupos de interesses), e tem como influência o contexto histórico, social e conjuntural de cada país.

Saraiva (2007, p. 28) compreende as políticas públicas como “decisões condicionadas que provocam o tecido social”. Para esta autora, as políticas públicas são como “fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios

destinados a modificar essa realidade” (SARAIVA, 2007, p. 28). Ou seja, são iniciativas que surgem de demandas sociais, que podem ser de diversas causas, e que visam atender e solucionar algum problema social ou insatisfação popular.

As políticas públicas são questões de ordem pública, são estruturadas e formuladas por uma instância de responsabilidade legal constituída a promovê-la (Governo e Estado). Porém, as políticas passam por um processo decisório participativo em que existe a presença de diversos setores e atores sociais. Vale lembrar que, nas últimas décadas, tem-se aumentado a presença destes setores e atores sociais nos mecanismos de participação nos processos decisórios das políticas públicas.

Maria do Carmo Albuquerque (2006) compreende que a participação popular e dos movimentos sociais na agenda pública é de suma importância. A autora alega que desde a ditadura militar, e em especial após a Constituição Federal de 1988, que o Brasil tem caminhado em direção a uma participação mais democrática dos setores da sociedade civil nas questões que envolvem a agenda pública. Além disso, ela enfatiza que, apesar desse aumento significativo da participação popular nos processos de decisões, o Brasil, assim como outros países do Cone Sul<sup>7</sup>, carrega uma “herança colonial”, ou seja, a construção nacional, as decisões econômicas e políticas ainda são orientadas pelos interesses econômicos e políticos das grandes metrópoles, tal como Portugal, Espanha, Inglaterra e EUA.

Outro ponto que deve ser ressaltado diz respeito ao ciclo das políticas públicas. Sobre isto, Medeiros<sup>8</sup> (2015a, p. 06) enfatiza que o ciclo das políticas públicas (*policy cycle*) são “[...] organizados em fases sequenciais e interdependentes que vão desde a fase inicial de identificação do problema, até a formulação de alternativas para o mesmo e implementação da política pública”. Neste sentido, deve haver um planejamento bem sistematizado, não se constituindo, entretanto, em um esquema rígido e nem linear, mas que deve ser concebido como um marco referencial.

Santos (2018) enfatiza que, além das variadas concepções sobre as políticas públicas, seja na literatura brasileira ou estrangeira, há ainda uma certa diversidade de estudos sobre o “ciclo de vida da política pública”. O autor compreende que toda política pública passa por um processo complexo de estruturação, visto que envolve diversos atores e interesses. Em seu estudo, o autor faz uma análise teórica das contribuições de Saraiva (2007), apresentando os estágios agregados a esse ciclo da “vida da política pública”.

Para Saraiva (2007), os ciclos são divididos em sete etapas, sendo elas: 1 - inclusão; 2 -

---

<sup>7</sup> A Região Cone Sul é composta por cinco países: Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai.

<sup>8</sup> Leia mais em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/politicas-publicas-e-processos-de-gestao/>

elaboração; 3 - formulação; 4 - implementação; 5 - execução; 6 - acompanhamento e 7 - avaliação. A etapa inicial de “inclusão” é destinada a incluir determinados assuntos na agenda. Nesta etapa, as demandas sociais são ouvidas e discutidas na “arena dos debates públicos”. Aqui é decidido se tal assunto é relevante (ou não) para o poder público e para a sociedade. A segunda etapa, “elaboração”, consiste na identificação e delimitação do problema elencado. Aqui é analisada a relevância, as alternativas, as soluções, os custos e os benefícios e os efeitos esperados pela política etc.

A etapa posterior, “formulação”, é destinada à formalização da política. É quando o poder público assume a decisão central daquele problema, sendo então determinado e discutido os caminhos para a realização e efetivação da política. Na fase de “implementação”, realiza-se o planejamento e a organização dos setores administrativos, financeiros, recursos humanos, materiais e tecnológicos importantes para a realização da política pública. Já na etapa de “acompanhamento” é realizada a checagem da eficácia e a capacidade da política pública de produzir e atingir efeitos os desejados. Aqui podem ser realizadas algumas correções a fim de possibilitar a eficácia e o melhoramento da política.

A etapa de “avaliação”, última do ciclo, destina-se a verificar e medir os efeitos produzidos pela política na sociedade. Nesta fase são verificadas as ações desenvolvidas, as correções realizadas, as consequências traçadas (ou não) durante o percurso da política, bem como se os objetivos iniciais foram modificados e concretizados. Para Medeiros (2015b, p. 08), “a formulação de políticas públicas constitui programas e ações (o que fazer), metas e objetivos (aonde chegar) e estratégias de ação (como fazer) que devem produzir resultados ou mudanças no mundo real”. O mesmo autor aponta que é possível pensar em dois tipos de políticas públicas, sendo as políticas de Governo e as políticas públicas que vão além das ações governamentais. Ambas as políticas surgem a partir das demandas sociais.

Santos (2018) esclarece que este processo revela uma complexidade, visto que há uma farta literatura e uma variedade de entendimento e conceitos sobre as políticas públicas. Cada teórico aborda esta área do conhecimento de forma diferenciada. No entanto, existem alguns elementos que são essenciais e que devem fazer parte de sua definição. Após esta breve exposição sobre a temática, podemos compreender melhor que as políticas públicas são estratégias de ações do Estado e do Governo que tem a finalidade de resolver problemas sociais, podendo ser executadas a curto ou a longo prazo.

Embasadas no princípio da igualdade, as políticas públicas surgem da necessidade social e são políticas indispensáveis para estruturação da democracia. Já as políticas de ações afirmativas são destinadas à integração de vários segmentos de grupos sociais excluídos ou que

possuam histórico de desigualdade. As ações afirmativas visam, por meio de uma política pública redistributiva, promover a redistribuição de recursos entre os grupos sociais de uma determinada sociedade, buscando, assim, mitigar/corrigir os efeitos das desigualdades decorrentes de discriminações de gênero, raça, religião, sexo, território, etc (SANTOS, 2018). Portanto, as políticas de ações afirmativas são configuradas como medidas e iniciativas destinadas para enfrentamento de qualquer forma de discriminação, buscando a integração desses grupos excluídos historicamente junto à sociedade e a promoção da equidade social. Vale ressaltar que existem dois conceitos: preconceito étnico racial e discriminação racial. Gomes (2012) afirma que o preconceito racial se refere ao julgamento negativo que é pré-estabelecido ao membro de um determinado grupo (étnico, racial etc.). Trata-se de um julgamento antecipado que não leva em consideração os fatos. Já a discriminação racial é uma prática do racismo, visto que possibilita a efetivação do preconceito, seja por ações, práticas e omissões sob determinada pessoa ou grupo.

A antropóloga e professora Luciana Dias (2012) elucida que, mesmo após a proclamação e adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948, grupos minoritários ainda se encontram parcial ou integralmente não contemplados pelos princípios básicos previstos na referida declaração. Quando se lança o olhar para a população negra, percebemos, a partir de dados históricos e estatísticos, um imenso fosso que assola este grupo. A DUDH enfatiza que “Todo indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (ONU, 1948). Nesse sentido, toda e qualquer pessoa, como membro da sociedade, possui direitos que devem ser garantidos pelo Estado e a sociedade. Portanto, é necessário que o Estado brasileiro crie e implante políticas de ações afirmativas que em considerem os grupos historicamente excluídos, pois estes ainda se encontram à margem da sociedade.<sup>9</sup>

O tópico subsequente é destinado à temática das ações afirmativas no Brasil. Nele, serão apresentados o surgimento, a concepção e as primeiras experiências dessas iniciativas em solo brasileiro.

## **1.2 As Ações Afirmativas no Brasil**

No subtópico anterior, buscou-se argumentar que a criação de políticas públicas decorre de um processo complexo de estruturação e ordenamento. As políticas públicas são um conjunto de ações estratégicas cujo objetivo é enfrentar um problema público, sendo a participação popular um elemento fundamental no processo de elaboração, acompanhamento e avaliação

---

<sup>9</sup> O sujeito marginalizado é aquele que não está no centro da sociedade. É aquele que é forçado a ocupar as beiras ou as margens de determinado lugar.

das políticas públicas.

A história do surgimento das ações afirmativas se remonta aos anos 1940, nos EUA. Conforme a autora Rosa (2013, p. 71), a ideia de ação afirmativa surgiu pela primeira vez no Governo do Franklin Roosevelt que, por meio de decreto, proibiu “[...] a discriminação racial contra negros (as) nos processos de seleção de pessoal para ocupação de cargos no Governo”. No entanto, como apresenta Santos (2018), a terminologia ação afirmativa foi utilizada pela primeira vez nos EUA na *Executive Order* nº. 11.246, de 28 de setembro de 1965, no Governo do então Presidente Lyndon B. Johnson, sendo utilizada com objetivo de estabelecer uma política de não discriminação a nível federal. Tal “Ordem Executiva” previa que as empresas daquela federação deveriam adotar políticas de ações afirmativas que garantissem que os empregados e os funcionários não fossem discriminados pela sua raça, credo, cor ou origem nacional (US, 1965).

A despeito dos EUA terem utilizado o termo pela primeira vez em 1965, foi a Índia, pelo sistema de castas, na década de 40, a primeira nação do mundo a adotar as políticas públicas equivalente ao que se refere hoje como ação afirmativa (FERES JÚNIOR, 2006). Além do mais, as políticas de ações afirmativas tiveram repercussão (desde meados do século XX) em vários países, tais como: África do Sul, Malásia, França, Argentina, Colômbia, Equador, Honduras e Uruguai (SANTOS, 2018). Apesar dessas diversas experiências internacionais, foi a experiência norte-americana que influenciou a criação/elaboração das políticas de ações afirmativas no âmbito brasileiro.

Segundo Rosa (2013), as primeiras concepções acerca das ações afirmativas no Brasil surgiram em meados da década de 40 com a criação das Leis de Trabalho (CLT), que determinaram, em seu art. 354, uma proporção obrigatória de empregados brasileiros em relação aos estrangeiros no Brasil, também estabelecendo em seu art. 373-A um quantitativo de vagas para corrigir distorções que afetam o acesso da mulher ao mercado de trabalho. Em 1968, Brandão (2005 *apud* ROSA, 2013) expõe que técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho reivindicaram uma proposta de lei que tornasse obrigatório que as empresas do setor privado estipulassem um percentual mínimo de empregados “de cor”, a fim de mitigar o efeito da discriminação racial no mercado de trabalho.

Apesar desses episódios supracitados, foi a partir da Constituição Federal de 1988 que as ações afirmativas tiveram notoriedade. A Constituição Federal, promulgada no dia 05 de outubro de 1988, estabeleceu em seu art. 37, inciso VII, a reserva de um percentual mínimo de

vagas para pessoas portadoras de deficiência<sup>10</sup> em cargos e empregos públicos (BRASIL, 1988). Além do mais, outras leis foram sancionadas a fim de assegurar o direito de alguns grupos historicamente excluídos, como a Lei n.º. 8.112/1990 (Lei dos Servidores Públicos Federais), que estabeleceu o direito da pessoa com deficiência em se inscrever em concurso público, com atribuições compatíveis com a deficiência do sujeito (BRASIL, 1990).

A Lei n.º. 8.213/1991 assegura a contratação de pessoas com deficiência em empresas (BRASIL, 1991). Conforme o seu art. 93, ficou estabelecido que a cada 100 contratados, deve ser destinado um percentual de 2% a 5% para pessoas reabilitadas ou para pessoas com deficiência. Outra lei que lançou um olhar para as ações afirmativas foi a Lei n.º. 9.100/1995, que estabeleceu normas que garantisse um percentual mínimo para candidaturas (eleições municipais) destinado às mulheres (BRASIL, 1995). Vale evidenciar que, além dessas leis mencionadas, existiram outras iniciativas e ações que tinham como objetivo afirmar positivamente grupos excluídos que sofreram e sofrem com as discriminações ocorridas no passado.

No âmbito educacional, a primeira ação afirmativa se materializou por meio do Projeto de Lei (PL) n.º. 1.332/1983 de autoria do Deputado Federal negro Abdias Nascimento, que propôs uma “[...] ação compensatória que visava a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população” (BRASIL, 1983). Ou seja, o referido documento propunha o estabelecimento de cotas para negros (as) em IES. Em 1987, o Deputado Federal Florestan Fernandes incorpora na elaboração da Constituição Federal de 1988 a ação afirmativa para negros (as) e outros segmentos marginalizados da sociedade.

Rosa (2013), em sua análise detidamente sobre as ações afirmativas, apresenta diversas outras ações, tais como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996<sup>11</sup>; as leis (Projeto de Lei n.º. 73 e o Projeto de Lei n.º. 298/1999); e o evento Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, que propuseram, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, garantir a criação de políticas de ações afirmativas em todas as esferas sociais da sociedade.

A Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, envolveu a participação de 30 mil ativistas do movimento negro em Brasília. Tal ato desencadeou, no ano seguinte, em 1996, a criação do PNDH, que reconhecia pela primeira vez os efeitos do racismo na sociedade brasileira. O Programa, além de trazer esse

---

<sup>10</sup> Termo: portadoras de deficiência (termo não mais utilizado).

<sup>11</sup> Ver em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/i-programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-1996.html>

reconhecimento da desigualdade social, ainda constou a necessidade de criação e implementação de ações afirmativas de curto, médio e a longo prazo.

No âmbito internacional, um marco que trouxe um impulso significativo para as ações afirmativas no Brasil foi a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida no ano de 2001 na cidade de Durban, na África do Sul. Na ocasião, o Brasil assume a responsabilidade e o compromisso de combater todas as formas de racismo e discriminação racial, estabelecendo, assim, políticas concretas para a sua superação. Flavia Piovesan (2008), afirma:

Na experiência brasileira vislumbra-se a força catalisadora da Conferência de Durban no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré-Durban, como especialmente a agenda nacional pós-Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema. Foi no processo pós-Durban que, por exemplo, acentuou-se o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial (PIOVESAN, 2008, p. 892).

A conferência impactou positivamente o Brasil, uma vez que foi a partir dela que o Brasil afirmou o compromisso de combater e superar o racismo e a discriminação racial, trazendo o debate para a agenda pública do Estado brasileiro. Apesar de não inaugurar o tema, este fórum internacional reuniu diversos países, organizações sociais, movimentos negros e personalidades políticas e artísticas, com o objetivo de condensar a temática e as discussões que já vinham sendo realizados pelos movimentos negros e as organizações sociais. Foi na Conferência de Durban, evento de grande repercussão mundial, que o Brasil se posicionou oficialmente em favor da superação do racismo no Brasil. No entanto, este evento não foi o precursor, uma vez que os movimentos sociais, na década de 80, já se viam inquietos, provocando o Estado brasileiro a assumir a temática das ações afirmativas na sua agenda pública.

Vale evidenciar o papel significativo dos movimentos sociais, bem como os movimentos negros na reivindicação e como agente político de difusão das questões raciais na sociedade. Gomes (2017) argumenta que nunca o Brasil e suas instituições produziram, debateram e aprenderam tanto com os movimentos negros, principalmente no que se refere às reivindicações por ações afirmativas. Santos (2018) reforça que a criação das ações afirmativas no Brasil tiveram uma “confluência de fatores” que tem sua origem antes mesmo da redemocratização do país em 1988.

Para Gomes (2017), o movimento negro é um dos principais atores políticos que reeducou e reeduca a sociedade, ou seja, é um ator político, agente de difusão sobre as questões

étnico-raciais na sociedade. Já Santos (2018) compreende que

Em relação à recepção das ações afirmativas no Brasil, é demonstrado que ela se deu com forte influência dos Estados Unidos, por importação, cópia, adaptação ou reinterpretação (SISS, 2003; FERES JUNIOR, 2006). Revela que o Movimento Social Negro foi o agente político que incluiu o tema na agenda pública e que a participação do país na Conferência de Durban, em 2001, foi determinante no delineamento do cenário atual em relação a essas políticas (SANTOS, 2018, p. 45).

Piovesan (2008) reitera que as ações afirmativas contaram com um aparato legal sólido, o que passou a adotar gradativamente marcos legais com a finalidade de estabelecer políticas de ações afirmativas a favor de grupos socialmente e historicamente oprimidos. Nas recomendações da Conferência de Durban, a autora esclarece que o documento evidencia e endossa a necessidade de haver uma parceria entre a esfera federal e as esferas estaduais e municipais em adotar ações afirmativas “[...] enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas” (PIOVESAN, 2008, p. 892).

Foi a partir dessa “confluência de fatores” que o Estado brasileiro oficialmente assumiu o compromisso, firmado internacionalmente, de admissão das políticas de ações afirmativas para sociedade, buscando enfrentar problemas envolvendo o racismo, adiscriminação racial, a xenofobia e intolerâncias correlatas que ainda assolam a sociedade brasileira. Nesse sentido, as ações afirmativas podem ser vistas em qualquer área da sociedade: emprego, educação, habitação e até mesmo em políticas de proteção a estilos de vida e culturas dos povos tradicionais. A exemplo disto, no âmbito jurídico, temos a criação do Estatuto da Igualdade Racial em 2010 (Lei n.º. 12.288/2010 - BRASIL, 2010); a criação da Lei n.º. 12.711/2012 (BRASIL, 2012), que democratiza o acesso à educação de nível superior a grupos excluídos historicamente da sociedade; a criação da Lei n.º. 12.990/2014 (BRASIL, 2014), que estabelece cotas raciais no acesso ao serviço público federal; e a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2018b).

Existe um amplo debate sobre a implementação das ações afirmativas no Brasil, principalmente no que se refere aos argumentos favoráveis e contrários a essas políticas. Santos (2018) faz uma análise acerca desses argumentos e aponta que a polêmica se situa na ideia de duas concepções: 1 - de que as ações afirmativas ferem o princípio da moral, uma vez que promovem a discriminação reversa; violam o princípio do mérito ou da justiça compensatória,

2 - as ações afirmativas estigmatizam seus beneficiários, como se os mesmos fossem incompetentes para competirem em nível de igualdade, uma vez que há negros (as) com condição financeira boa para poderem estudar em escolas de elite.

Apesar da existência desses argumentos, não foi isso que o Supremo Tribunal Federal entendeu em 2012. Longe de provocar alguma discriminação, as ações afirmativas buscam reparar e corrigir desigualdades do passado, ou seja, elas visam diminuir as desigualdades. O segundo argumento reforça o princípio falacioso da meritocracia de que basta se esforçar para conseguir algo. No entanto, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais, dificultam ainda mais o caminho de grupos historicamente excluídos, diferentemente de grupos que sempre tiveram acesso às oportunidades. Infelizmente, discussões e ações racistas vêm à tona a cada momento, desmerecendo pautas e conquistas que são necessárias às minorias que lutam por direitos que são intrínsecos à sua condição de cidadãos.

As ações afirmativas não visam atingir um público específico, mas sim atingir variados grupos sociais (negros e negras, povos indígenas, povos ciganos, quilombolas, pessoas de renda baixa, egressos do ensino básico público etc.) que sofreram e sofrem com desigualdades ocorridas no passado e que permanecem no presente. Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56) ressalta que “[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA<sup>12</sup>), as dimensões de ações afirmativas podem estar presentes na política de contratação de empresas; na adoção de cotas e bônus na educação; nos fundos de estímulos; nas bolsas de estudos; na distribuição de terras e habitação; nas medidas de proteção a estilos de vida ameaçados; nas políticas de valorização identitária, dentre outros. Ana Cristina Santos (2010, p. 339) aponta que a sociedade está imersa e enveredada por um sistema de desigualdade e exclusão, o que resulta em complexas teias de poder em que “[...] grupos hegemônicos constroem e impõem linguagens, ideologias e crenças que implica a rejeição, a marginalização ou o silenciamento de tudo o que lhes opunha”.

Testemunha a história que as mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, objeto de compra e venda (vide a escravidão) ou de campos de extermínio (vide o nazismo) (PIOVESAN, 2008,

---

<sup>12</sup> Ver mais em: <http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>

p. 887).

O papel do Estado no reconhecimento das desigualdades raciais no Brasil é bastante relevante, dado que as políticas de ações afirmativas são criadas com o objetivo de corrigir as desigualdades dos grupos sociais historicamente discriminados, objetivando a equidade. Neste sentido, igualdade racial incide em reconhecer o racismo estrutural em nossa sociedade, reconhecer também que a história da população negra é marcada por exclusão, subalternização e violência. Sobre as cotas raciais, Rosa (2015, p. 03), compreende que as políticas afro-reparatórias são “aquelas ações desenvolvidas com o intuito de corrigir distorções históricas decorrentes da operação de mecanismos discriminatórios orientados àqueles grupos e indivíduos que apresentam os traços da ascendência africana”.

Portanto, a sociedade brasileira deve repará-la historicamente por meio de políticas e ações que visam mitigar e diminuir os efeitos presentes dessa discriminação que foi praticada desde a formação do Brasil e ainda se mantém. As políticas de ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas que buscam mitigar e coibir os efeitos das desigualdades sociais, raciais, étnicas, de gênero, econômica etc. De acordo com Gomes (2001):

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2001, p. 06).

Neste sentido, as políticas de ações afirmativas se destinam à integração de segmentos sociais excluídos ou que apresentam histórico de desigualdade, isto é, os negros (as), indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, pessoas de baixa renda, mulheres, crianças, dentre outros. Entretanto, o que a sociedade brasileira vem construindo, do ponto de vista legal, para fomentar esse modelo antirracista de sociedade? Quais são as políticas e leis criadas que contribuem para a diminuição dos efeitos das desigualdades raciais no Brasil?

Alguns avanços e conquistas podem ser apontados, como a Lei nº. 7.716/1989 (BRASIL, 1989), que foi, e ainda é, um aparato legal importante para a população negra. Conhecida como a Lei Caó<sup>13</sup>, a mesma completa 33 anos de existência em 2022. Trata-se de

---

<sup>13</sup> A lei homenageia o autor negro, Carlos Alberto de Oliveira. Sua carreira teve como destaque a luta contra o racismo.

uma lei que define os crimes resultantes de preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Além do mais, a referida lei ainda regulamentou o trecho da Constituição Federal de 1988 que torna inafiançável e imprescritível o crime de racismo.

Já em 2003, houve um avanço no âmbito educacional com a implementação da Lei nº. 10.639/2003, que modifica as “diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro- Brasileira” (BRASIL, 2003). Ou seja, o que antes era tratado como uma escolha pedagógica pelos docentes e instituições educacionais passa a ser obrigatório nos currículos das redes de ensino tanto da rede pública como da rede privada. Cabe sinalizar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) foi omissa por sete anos quanto ao tema sobre as questões étnico-raciais, sendo incluído apenas em 2003 a Lei nº. 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da temática. Posteriormente, a partir da Lei nº 12.796/2013, inseriu-se o princípio “XII - consideração com a diversidade étnico-racial” na letra da lei (BRASIL, 2013). Apesar dos anos de omissão em desconsiderar a temática em seus princípios, é relevante ressaltar o avanço desse reconhecimento do Estado em uma lei tão importante como a LDB, pois trata-se de um princípio basilar na construção de uma educação inclusiva e antirracista.

Outro instrumento legal importante é o Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº. 12.288/2010, que buscou garantir à população negra a igualdade de oportunidades e mecanismos para combater o racismo e a discriminação racial (BRASIL, 2010). A lei prevê ainda a necessidade de políticas de ações afirmativas para a promoção da igualdade racial em todos os setores da sociedade, uma vez que o próprio Estatuto da Igualdade Racial reconhece a existência do racismo enquanto fenômeno estrutural na sociedade brasileira. Em seu artigo I, inciso V e VI, o estatuto firma o seu compromisso em garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades por meio de políticas e ações afirmativas.

V - políticas públicas: as ações, iniciativas e programas adotados pelo Estado no cumprimento de suas atribuições institucionais;

VI - ações afirmativas: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2010).

Sobre isto, Rosa (2013, p. 136) destaca que “[...] as ações supracitadas foram instituídas pelo Governo Federal, mas, de forma paralela, os Governos Estaduais, bem como a sociedade civil, envolveram-se no movimento em prol da inserção de grupos minoritários nos diversos setores sociais”. A autora salienta ainda que as políticas de ações afirmativas não devem ser resumidas apenas aos critérios étnicos e raciais. As ações afirmativas vão além desses critérios,

uma vez que englobam uma gama de critérios que contemplam outros grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira.

Vale evidenciar que, em consonância com o debate das ações afirmativas que algumas IES vinham travando desde 2003, a UFG instituiu, com a Resolução Consuni nº. 29/2008, o Programa UFGInclui anterior à Lei de Cotas. Tal Programa buscou, e ainda busca, democratizar gradativamente o acesso e permanência na UFG (UFG, 2008). Trata-se de uma política de ações afirmativas que tem como público beneficiário estudantes indígenas e quilombolas negros (as) provenientes de escolas públicas. O Programa UFGInclui foi uma importante política para a UFG e seus *campi*. Ele também serviu de modelo e exemplo para a criação de políticas institucionais em outras universidades públicas do país (ROSA, 2013).

Em 2012 é aprovada a Lei nº. 12.711/2012, que ficou conhecida como a Lei de Cotas, considerada uma política de ação afirmativa do Estado brasileiro. Trata-se de uma lei de âmbito federal que garante reserva de vagas para estudantes egressos do ensino médio público, destinando um quantitativo de vagas para critérios de renda econômica, para pessoas que se autodeclararam pretas, pardas e indígenas e para pessoas com deficiência. A Lei de Cotas é uma política de ação afirmativa que visa promover, estimular e democratizar o acesso de sujeitos historicamente discriminados ao ensino superior.

A Lei de Cotas garante a reserva de, no mínimo, 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação, ciência e tecnologia para alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cinquenta % das reservas de vagas são destinadas a alunos que estudaram integralmente o ensino médio na rede pública. Deste 50%, 25% devem ser destinados a pessoas com renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio. Os outros 25% são destinados para pessoas com renda familiar superior a 1 salário- mínimo e meio *per capita*. Dentro dessas subcotas de escolaridade e de renda, deve ser reservado, ainda, um percentual de vagas igual à proporção respectiva de pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência <sup>14</sup>do total da população da Unidade da Federação (UF) onde está situada a instituição, levando como base o último censo do Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A Lei de Cotas (no plural) é um dispositivo legal que abarca diversos sujeitos beneficiários, tais como estudantes egressos do ensino público, pessoas que possuem renda

---

<sup>14</sup> As pessoas com deficiência foram incluídas como beneficiárias do programa de reserva de vagas em 2016, por meio da Lei nº. 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

inferior ou superior<sup>15</sup>, pessoas pretas pardas e indígenas e pessoas com deficiência, ou seja, variados grupos sociais que historicamente foram e ainda são excluídos da sociedade. Além de promover uma reparação histórica, esta política pública visa popularizar e tornar diversas as universidades públicas brasileiras, sendo uma oportunidade de acesso e até mesmo uma possibilidade de sonho para estes grupos. O tópico subsequente será destinado a compreender de forma mais detalhada a referida Lei de Cotas, bem como as polêmicas discussões desencadeadas na época em que foi implementada.

Portanto, por compreender que a história do Brasil é marcada por profundas desigualdades, principalmente no que se refere à desigualdade da população negra, instaura-se a necessidade de reconhecimento tanto do poder público, da iniciativa privada, quanto da sociedade em admitir a presença da discriminação racial e da exclusão desse grupo nos espaços de poder. Trata-se de um processo histórico de desigualdade e de marginalização racial na qual a população negra foi, por muitos séculos, impedida e privada de dignidade, direitos e de acesso aos espaços de prestígio na sociedade.

Como dito anteriormente, as ações afirmativas são resultado de uma grande luta e conquista que iniciou com o movimento negro em meados de 1980. São iniciativas que buscam fazer o que deveria ter sido feito logo após a libertação dos escravizados em 1888 com Lei Áurea (MUNANGA, 2004). Apesar de ser uma conquista tardia, as políticas de ações afirmativas se configuram como medidas que visam a integração dos negros e negras em variados setores da sociedade, tendo uma expressiva notoriedade nas políticas que garantem a democratização do ensino superior.

Santos (2018) compreende que, infelizmente, as críticas sobre as ações afirmativas são bastante polêmicas e que, na maioria das vezes, são críticas que reduzem as políticas de ações afirmativas às “cotas raciais”. Apesar dos argumentos favoráveis que evocam a democracia, a igualdade de oportunidade e a criação de políticas de ações afirmativas, existem, no imaginário social, ideias e argumentos polêmicos sobre as cotas raciais, em específico referente à Lei n.º. 12.711/2012, que possui caráter social e abrange uma gama de sujeitos beneficiários. Sobre este assunto, iremos discorrer no tópico subsequente.

### **1.3 Ações Afirmativas no Ensino Superior Brasileiro**

O tópico anterior buscou evidenciar que existem inúmeras políticas de ações afirmativas no Brasil que são voltadas para os mais variados grupos sociais e esferas da sociedade. No caso

---

<sup>15</sup> Pessoas com renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio e para pessoas com renda familiar superior a 1 salário-mínimo e meio *per capita*.

desta pesquisa, iremos nos debruçar sobre as políticas de ações afirmativas voltadas para o ensino superior e, posteriormente, tratar como se deu o processo de implementação das Lei de Cotas nesta etapa da educação brasileira.

Heringer e Ferreira (2009) afirmam que as ações afirmativas estão cada vez mais presentes nas agendas dos Governos e nas demais instituições brasileiras, sendo adotadas marcadamente nas IES. Santos (2018) aponta que a porta de entrada das ações afirmativas no ensino superior se deu por meio da rede privada de ensino. Em 1993, os coordenadores do cursinho popular Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), atuantes desde a década de 90, negociaram um quantitativo de bolsas com a Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio) que especificava um quantitativo de bolsas de estudos reservadas para estudantes egressos do cursinho (SANTOS, 2018).

O cursinho, além de preparar seus estudantes, ainda cumpria o papel de reivindicar políticas de ações afirmativas para estes (as) jovens por meio de reserva de vagas ou concessão de bônus em instituições privadas de ensino superior. Pereira, Raizer e Meirelles (2010, p. 86), em suas análises sobre a luta pela democratização do acesso ao ensino superior, afirmam que os cursinhos populares são manifestações organizadas “[...] associadas às desigualdades de acesso ao ensino superior brasileiro, particularmente aos pobres e afrodescendentes”.

Em decorrência desse movimento por parte de alguns cursinhos populares, algumas IES passaram a admitir que seria necessário a implementação de ações afirmativas como alternativa para coibir injustiças raciais do passado. Aqui, novamente, os cursinhos populares entraram em cena, contribuindo com a possibilidade de ampliar o acesso ao ensino superior público de jovens pertencentes a grupos sociais excluídos. De acordo com Pereira, Raizer e Meirelles (2010), os integrantes e colaboradores desses cursinhos populares geralmente são compostos por estudantes e professores universitários, e até mesmo por ex-estudantes do próprio cursinho. “[...] O trabalho desenvolvido pelos cursinhos populares acontece por meio de um ‘duplo movimento’, onde a preparação para as provas do vestibular acontece junto com discussões críticas sobre a realidade social e, até mesmo, sobre o próprio processo seletivo do vestibular” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 88).

Neste sentido, os cursinhos populares são organizações que visam diminuir os efeitos das desigualdades na sociedade a fim de ampliar o acesso desses jovens no campo universitário, uma vez que “[...] o espaço de um cursinho é uma reunião de sonhos e necessidades que congrega pessoas com trajetórias similares e que, de alguma forma, não se acomodam diante da estrutura social que as oprime” (PEREIRA; RAIZER; MEIRELLES, 2010, p. 88). Os cursinhos foram marcos importantes na defesa das políticas de ações afirmativas no ensino

superior. Santos (2018) traz como exemplo o cursinho Educação e Cidadania para Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO) e o Movimento dos Sem Universidade (MSU).

As primeiras iniciativas de políticas de ações afirmativas no ensino superior público no Brasil ocorreram no ano de 2003, inicialmente no Rio de Janeiro com a Universidade do estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); Bahia com a Universidade do estado da Bahia (UNEB); Brasília com a Universidade de Brasília (UnB); e no Mato Grosso do Sul com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A UnB foi a pioneira da rede pública federal (SANTOS, 2018). Algumas dessas ações afirmativas se efetivaram por meio de lei estaduais sancionadas à época, que reservavam um quantitativo de vagas para egressos da rede pública, negros (as) e indígenas. Já outras se consolidaram a partir de demandas do próprio conselho universitário, como foi o caso da UNEB e da UnB.

Desde então, um número significativo de IES passou a adotar algum tipo de PAA, seja por força de leis dos respectivos sistemas, o que poderíamos caracterizar como tendo sido de fora para dentro, seja por meio de iniciativas gestadas nas e pelas próprias IES, embasadas na autonomia universitária (SANTOS, 2012, p. 293).

No âmbito da esfera federal, as ações afirmativas no ensino superior tiveram uma expressiva notoriedade com o advento do Programa Universidade Para Todos (ProUni), em 2005. O ProUni é um Programa social que possibilitou ampliar o acesso de jovens ao ensino superior privado por meio de bolsas de estudos integrais e parciais. O ProUni, na época em que foi implementado, teve como público-alvo pessoas de baixa renda, estudantes com deficiência e professores da rede pública da educação básica nos cursos de licenciatura.

Portanto, foi no período entre 2003 e 2012 que inúmeras IES públicas e privadas estavam adotando algum tipo de política de ação afirmativa para o ingresso ao ensino superior, sendo que a maioria se deu a partir da criação de leis estaduais/municipais que, juntamente com os conselhos superiores das universidades, discutiam estratégias e ações para a democratização acesso ao ensino.

A expansão destas experiências foi marcada por muito debate no âmbito das próprias IES, na sociedade em geral, no judiciário e, sobretudo, nos meios de comunicação, conforme revelou Nascimento. As controvérsias sobre a pertinência das ações afirmativas mobilizaram associações, seus representantes e militantes (SANTOS, 2018, p. 294).

Este foi um período de amplas discussões acerca da implementação das ações

afirmativas no ensino superior, havendo uma polarização de opiniões contrárias e favoráveis às ações afirmativas para o ingresso nas universidades públicas brasileiras. Pimenta (2017) enfatiza que as políticas de ações afirmativas de recorte racial para o ingresso no ensino superior tem sido alvo de inúmeras críticas por pessoas que postulam não serem necessárias políticas de inclusão para grupos vulneráveis no âmbito acadêmico.

Santos (2018) faz uma análise detalhada e bastante didática, apresentando um quadro com os pontos favoráveis e contrários às políticas de ações afirmativas. Os argumentos contrários se situavam na ideia de que: 1 - as ações afirmativas são medidas paliativas e que não resolvem o problema da desigualdade social no Brasil; 2 - as ações afirmativas reforçam a estigmatização dos sujeitos beneficiários; 3 - que a política fere o princípio individual e viola o mérito dos sujeitos, dado que “todos são iguais perante a lei” e que “todos fazem parte de uma mesma raça humana”. Já os argumentos favoráveis compreendiam as ações afirmativas como medidas de reparação histórica que visam a diminuição das desigualdades sociais, visto que a sociedade brasileira possui raízes históricas de exclusão e opressão as minorias<sup>16</sup>.

Feres Júnior (2006, p. 55), em seu estudo, nos ajuda a compreender três argumentos básicos para a justificar as políticas de ações afirmativas, sendo eles: Reparação; Justiça distributiva e Diversidade. O autor constatou que existe uma grande aproximação das políticas de ações afirmativas dos EUA com o Brasil. Ele completa dizendo que, “no caso brasileiro, as justificações que mais estão em destaque são o da reparação e o da diversidade”. Piovesan (2008) elucida que os argumentos assentados na justiça compreendem as ações afirmativas como justas compensações ou reparações pelas injustiças ocorridas no passado, ou seja, contribuem com a eliminação dos atuais mecanismos de discriminação. “[...] Desse modo, as ações afirmativas ajudam a dismantelar as causas das desvantagens baseadas na raça, configurando-se como medidas de compensação ou de correção do racismo/sexismo do passado” (PIOVESAN, 2008, p. 891).

Neste sentido, com o objetivo de focalizar o nosso estudo, o tópico adiante irá discorrer sobre a política da Lei de Cotas (BRASIL, 2012) e a implementação do Programa UFGInclui, (UFG, 2008), ambas políticas públicas de ações afirmativas que promovem, estimulam e democratizam o acesso ao ensino superior de sujeitos historicamente discriminados.

---

<sup>16</sup> O termo minoria utilizado aqui se refere a certos grupos, tais como mulheres, negros, comunidade LGBTQIA+, ou seja, grupos minoritários que possuem baixa representatividade em cenários socioculturais e políticos, de poder, de tomada de decisão, etc. na sociedade.

#### 1.4 A Lei de Cotas no Ensino Superior

Conhecida como Lei de Cotas, a Lei nº. 12.711/2012 é uma Política de Ação Afirmativa aprovada no dia 29 de agosto do ano de 2012. Tal lei dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio do país. Vale lembrar que a Lei de Cotas se origina do PL nº. 3.627/2004 que institui o “Sistema Especial de Reserva de Vagas” para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros (as) e indígenas, nas instituições públicas federais de ensino superior, mas que na época foi arquivado (BRASIL, 2004).

A aprovação da Lei de Cotas se deu quase depois de uma década (2003-2012) de acaloradas discussões acerca de sua constitucionalidade. Heringer e Ferreira (2012) salientam que as efervescentes discussões sobre as ações afirmativas possibilitaram que o assunto sobre as relações raciais no Brasil fosse para o debate público, não sendo apenas discutido em situações isoladas. A adoção das ações afirmativas e das cotas raciais ensejou uma reação sem precedentes por parte de seus oponentes. Heringer e Ferreira (2012) nos lembram que, na época, houve um verdadeiro “tsunami” de argumentos favoráveis e contrários às políticas de cotas, argumentos que se configuraram em quatro arenas de conflitos, sendo:

1. na opinião pública, onde se insurgem contra as ações afirmativas, diversos intelectuais, artistas e os mais poderosos meios de comunicação;
2. na academia, principalmente nos cursos de graduação, onde o movimento reativo às cotas sustentou que elas ferem, sobretudo, o mérito no ingresso e que em médio prazo farão “cair o nível” das universidades;
3. no Poder Legislativo Federal, por conta do conflito em torno da aprovação do Estatuto da Igualdade racial e do projeto de lei que cria cotas nas universidades e escolas técnicas federais
4. e no Poder Judiciário, devido ao fato de ser grande o número de ações lavadas à Justiça, inclusive na Suprema Corte, sustentando a inconstitucionalidade das políticas de cotas (HERINGER; FERREIRA, 2012, p. 02, grifo nosso).

Do ponto de vista jurídico, as políticas de ações afirmativas no ensino superior tiveram significativa notoriedade, principalmente no que se refere à constitucionalidade do sistema de reserva de vagas por critério étnico-racial para o ingresso em universidade pública. Tal polêmica se materializou em uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186, impetrada pelo Partido Democrata (DEM) em 2009. Segundo o partido DEM, a UnB não estaria em consonância com a Constituição Federal de 1988<sup>17</sup> ao adotar políticas de ações

<sup>17</sup> Alegada ofensa aos Arts. 1º, Caput, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, caput, 205, 206, Caput, I, 207, Caput, E, 208, V, todos da Constituição Federal (BRASIL, 1988).

afirmativas com critério étnico-racial, uma vez que tal ação feriria o princípio da igualdade e ainda estaria impondo um racismo institucional.

Dada a relevância sobre o tema para além do âmbito acadêmico, a Suprema Corte abriu um espaço para debates sobre a temática por meio de audiências públicas, ouvindo tanto para as partes favoráveis como para as partes contrárias ao sistema de reserva de vagas. Pimenta (2017, p. 35) salienta que no bojo da petição inicial havia argumentos com pareceres de antropólogos sobre o estudo de raça e de geneticistas que afirmavam que os “seres humanos são todos iguais”. Além do mais, o autor apresenta outros argumentos que “alertam” para o perigo da importação de modelos americanos e de que os dados estatísticos referentes aos indicadores sociais são equivocados, nesse sentido, a pobreza no Brasil tem “todas as cores” (PIMENTA, 2017, p. 35).

Os (as) ministros (as) que eram favoráveis às políticas de cotas pontuaram que estas medidas são necessárias para a promoção da diversidade na academia, tornando o ambiente universitário com múltiplas pluralidades, tanto de corpos quanto de ideias. Tobias (2014) elucida que, para estes (as) ministros (as), as ações afirmativas, bem como aquelas destinadas à população negra, são um instrumento de reparação e justiça social que contribuem para a mobilidade ascendente do negro e da negra na sociedade brasileira, visto que oportuniza a presença do (a) negro (a) no ensino superior, bem como em cursos elitizados e de concorrência alta.

No dia 26 de abril de 2012, o Ministro Relator Evandro Ricardo Lewandowski proferiu seu voto julgando improcedente a Arguição do DEM, considerando que as políticas de reserva de vagas com corte racial adotada pela UnB eram necessárias e que não feria a Constituição Federal. O Ministro Relator afirmou, ainda, que as cotas raciais adotada por tal universidade tinha como objetivo

[...] (i) estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e preveem a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana (LEWANDOWSKI, 2012, p. 47).

Santos (2018) afirma que o voto do Ministro foi aprovado por unanimidade pelos (as) outros (as) Ministros da Suprema Corte, o que se consolidou na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) pela constitucionalidade das políticas de ações afirmativas, bem como as de critério étnico-racial no ensino superior. Segundo Tobias (2014), muitos dos argumentos a favor

das cotas raciais utilizados pelos (as) ministros (as) faziam menção à Constituição Federal do Brasil e ressaltavam que a constitucionalidade da política de cotas não viola o princípio da igualdade de todos os cidadãos. Pimenta (2017, p. 47) aponta que, no julgado do STF, ficou consolidado que as políticas de cotas e as de recorte étnico-racial são instrumentos validados pelo ordenamento jurídico brasileiro, dado que não violam a constituição, pelo contrário, “contribuem para a democratização do espaço universitário e promovem a justiça social pela difusão de valores sociais e culturais”.

A constitucionalidade da Lei de Cotas se deu a partir do princípio da igualdade material renunciado na Constituição Federal, ou seja, o direito da igualdade decorre também do direito à igualdade material, isto é, “[...] o direito a não ser discriminado arbitrariamente na lei e perante a lei; e a igualdade material, que é o direito a ter as mesmas oportunidades em termos financeiros, políticos e simbólicos” (PIOVESAN, 2006, p. 891). Segundo Lemos (2017), é o princípio da igualdade material que dá suporte a criação das políticas de ações afirmativas para negros e negras no ensino superior. Para a efetivação exitosa das ações afirmativas é necessário não somente a implementação de uma lei ou um programa que garanta o acesso, mas também medidas e ações de acompanhamento e monitoramento das políticas de ações afirmativas, verificando se estas estão contribuindo para reduzir as desigualdades raciais e de que maneira podem ser aperfeiçoados.

Somente depois de dez anos após a primeira universidade brasileira (UERJ) adotar as políticas de ações afirmativas no ensino superior que foi aprovada, no ano de 2012, a Lei nº. 12.711, conhecida como a Lei de Cotas. Trata-se de uma política de ação afirmativa que promove, estimula e democratiza o acesso ao ensino superior de sujeitos historicamente discriminados. O percentual de vagas destinados à população negra, vai depender da proporção respectiva de pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência do total da população da UF onde está situada a instituição, levando como base o último censo do IBGE (BRASIL, 2010).

Cabe sinalizar que o IBGE divide a população do país em cinco grupos: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. O Instituto adota na sua pesquisa de cor ou raça da população brasileira como elemento de análise a autodeclaração dos sujeitos, ou seja, são considerados (as) negros (as) para a política de cotas raciais os pretos e pardos. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2019 (IBGE, 2019a), 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. Ou seja, ao somar o percentual de pessoas pretas e pessoas pardas residentes no Brasil, temos o total de 58,2 %, com a diferença de 15,5 pontos percentuais em relação às

peessoas que se autodeclararam brancas. Portanto, conclui-se que a composição étnico-racial no Brasil é majoritariamente de pessoas pretas e pardas, havendo um número cada vez menor de pessoas indígenas.

De acordo com o “Censo Demográfico” de 2010 (IBGE, 2010), segundo as informações de cor ou raça, Goiás apresentou, em sua configuração étnico-racial, um percentual de 6,5% de pretos e de 50,0% de pardos, sendo assim, um total de 56,5% autodeclarados (as) negros (as). Isso significa que todas as UFG’s, incluindo os IF’s, devem reservar em torno de 28,25% de suas vagas para candidatos (as) autodeclarados (as) negros (as). Logo, no momento de análise dos dados, é preciso considerar que esse deverá ser o percentual mínimo de autodeclarados (as) negros (as) em cada curso e turno.

É importante ressaltar que, de acordo com o “Educacenso” de 2013, existe uma resistência em coletar os dados referentes à informação de cor/raça no Censo Escolar, dado que a opção “não declarada” é bastante elevada, podendo dificultar as análises acerca deste campo e até em possíveis estudos acerca da temática (MEC, 2013). O “Censo da Educação Básica de Goiás de 2020”, em relação à cor/raça, apresenta que, no ensino médio, 66,5% se declaram pretos e pardos, 32,4% se declaram brancos e 1,1% amarela/indígena. Porém, 55,9% da amostra total do censo não declararam (INEP, 2020). No ensino médio, foram registrados, no ano de 2020, 252.320 matrículas, sendo que a rede estadual (pública) possui o maior número de matrículas no ensino médio, com 84,0%, seguida da rede privada, com 12,8%.

A Lei de Cotas é uma política centralizada na rede federal de ensino e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, e os seus critérios se situam em quatro modalidades de cotas, que possuem os seguintes critérios: (I) origem escolar do candidato, ou seja, todos os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública (EJA ou ENCEJA) tem direito a Lei de Cotas, devendo ser apresentado documentos comprobatórios sobre a condição escolar do candidato; (II) critério socioeconômico, conforme a renda familiar (com comprovação de documentos), podendo ser com renda familiar mensal per capita igual/inferior a salário-mínimo e meio ou superior a salário-mínimo e meio.

O critério socioeconômico, seja ele qual for o subgrupo (renda igual/inferior ou superior), deve ser destinado um percentual de vagas para terceiro critério (III) da política de cotas, definido pelo pertencimento étnico-racial, com a apresentação da autodeclaração étnico-racial e a entrevista da Comissão de Heteroidentificação de cada instituição. O quarto critério (IV) é a inclusão de pessoas com deficiência (apresentação do laudo médico), sendo este último incluído pela Lei de Cotas a partir da Lei n.º 13.409, de dezembro de 2016. Vale frisar que a maioria das políticas de ações afirmativas no ensino superior buscam conjugar mais de um

critério, sendo adotado critérios sociais, econômicos, raciais, étnico, dentre outros.

Os procedimentos relativos ao processo de implementação da Lei de Cotas foram detalhados por meio de duas Portarias Normativas. Inicialmente pela Portaria de n.º. 18/2012<sup>18</sup> e, posteriormente, após a lei que inclui pessoas com deficiência, pela Portaria de n.º. 09/2017<sup>19</sup>. De acordo com a Portaria de n.º. 09/2017, há modalidades de reserva de vagas para candidatos (as):

- com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L1).
- 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 (L2)
- autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L3).
- autodeclarados 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 (L4).
- que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L5).
- autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L6).
- autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L7).
- autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa n.º. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (L8).
- com deficiência que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L9).
- com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L10).
- com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (L11).
- com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L13).
- com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L14).
- com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que,

<sup>18</sup> Ver em: [http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria\\_18.pdf](http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf)

<sup>19</sup> Ver em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2017/05/comunicado-juridico-portaria-normativa-mec-n9-de-5-de-maio-de-2017-2.pdf>

independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L15) (BRASIL, 2017).

A Portaria supramencionada deixa explícito qual é o público beneficiário da Lei de Cotas. Ela também deixa evidente sobre o processo de acompanhamento (realizado pela SEPPIR e FUNAI) e avaliação da política, que deve ocorrer a cada dez anos, podendo ou não ser prorrogada e adaptada. A Lei de Cotas está prevista para ser revisada em agosto de 2022. Atualmente, vários especialistas defendem a prorrogação e a ampliação das cotas no ensino superior. Além do mais, o Projeto de Lei nº. 4.656/2020, de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS), visa assegurar a continuidade dessa política. No entanto, também tramitam no Senado e na Câmara mais de 35 projetos que modificam a atual Lei de Cotas. Projetos que vão desde a alteração do período de avaliação da lei até a projetos que ameaçam a retirada do critério racial, pautando-se somente na condição de renda.

É importante evidenciar que, em 2013, um ano após a aprovação da Lei de Cotas, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com outros órgãos, instituiu, por meio da Portaria Normativa nº. 804/2013, uma “Comissão Consultiva da Sociedade Civil”, composta por vários representantes, designada para elaborar propostas e ações que promovessem a concretização efetiva da Lei de Cotas. Já em 2014 foi realizado o 1º Simpósio de Avaliação de Lei de Cotas, evento que teve o objetivo analisar e discutir propostas e recomendações a fim de promover uma adequada implementação da Lei de Cotas nas universidades públicas nos cursos de graduação e nos programas de pós-graduação (SANTOS, 2018).

Por se tratar de uma ação afirmativa que é designada ao ensino superior, surge a necessidade de lançarmos nosso olhar para os dados referentes a esta etapa da educação. O Censo da Educação Superior (INEP, 2018) é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Censo tem por finalidade fazer um acompanhamento anualmente que apresenta dados e estatísticas sobre a educação superior brasileira, apresentando informações relevantes que possibilitam a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas nesta etapa da educação. Além disso, seus resultados coletados podem auxiliar na elaboração de pesquisas e estudos.

De acordo com o “Censo da Educação Superior” de 2018, foram registradas 8.451.748 matrículas nos diversos cursos superiores (graduação e sequencial), sendo 6.373.748 matriculados na rede privada e 2.077.481 na rede pública na esfera federal, estadual e municipal. Percebe-se que há uma presença significativa da rede privada no Censo (INEP, 2018). Em termos percentuais, as instituições privadas representam 75,4%, ao passo que as

instituições públicas representam 24,6 %.

A PNAD de 2019 (IBGE, 2019a) indica que há um avanço contínuo na escolaridade média do brasileiro, que cresceu de 45,0% para 47,4% entre a população de 25 anos ou mais, entre os anos de 2016 e 2018. Porém, paralelo a isto, existe uma disparidade entre o acesso à escola dos brancos (55,8%) e não brancos (40,3%). Este indicativo, por si só, caracteriza a fragilidade do Estado em promover ações concretas para a inserção do negro na educação, principalmente no ensino superior e pós-graduação. Ou seja, ainda existe uma inexpressividade dos corpos negros na educação superior, e essa falta de representatividade pode contribuir para que esses sujeitos negros e negras tenham dificuldade em se afirmar em espaços onde sua identidade racial não é reconhecida. Historicamente, a universidade sempre foi um espaço ocupado pela elite, majoritariamente branca, sendo os pobres e os (as) negros (as) excluídos (as) desse espaço.

Faria (2017, p. 219) afirma que, sendo reconhecida como promotora da igualdade de oportunidade, a Lei de Cotas não apenas contribui para o “[...] desenvolvimento econômico sustentável e para a eliminação do racismo e da desigualdade racial, mas sobretudo para a ampliação dos grupos raciais e étnicos sub representados nas elites políticas, econômicas e sociais”. Além do mais, Santos (2018) alega que os efeitos da Lei de Cotas ultrapassam os limites de sua contribuição, visto que sua repercussão afeta a sociedade como um todo, em especial para a inserção profissional futura desses sujeitos beneficiários da política, uma vez que existe a possibilidade de uma ascensão social, profissional e financeira.

Como foi pontuado, a Lei de Cotas foi sancionada em 2012. No entanto, é importante ressaltar que, antes da criação desta lei, foi implementado, no ano de 2008, o Programa UFGInclui, uma importante política de ação afirmativa pela UFG. Os parágrafos seguintes abordarão o desenvolvimento desta política.

### **1.5 Ação Afirmativa em Goiás: O Programa UFGInclui**

Conforme apresentado anteriormente, a Lei de Cotas foi sancionada em 2012. No entanto, diversas IES já haviam adotado algum tipo ou modalidade de ação afirmativa antes mesmo da referida Lei de Cotas. No estado de Goiás, tem-se o caso da UFG, que instaurou um Programa de ação afirmativa com o objetivo de promover a democratização do acesso à universidade pública. É sobre este Programa que iremos nos debruçar nos parágrafos seguintes, visto que ele se constituiu como uma importante política de ação afirmativa que visa possibilitar um espaço universitário mais plural.

O Programa UFGInclui entrou em vigor no dia 01 de agosto de 2008, a partir da

Resolução Consuni n.º. 29/2008 (UFG, 2008). O UFGInclui é uma política de inclusão e permanência da Pró-reitora de Graduação da UFG. Sobre o processo de tramitação da política de ação afirmativa UFGInclui, Rosa (2013) explica que o processo para apreciação do Programa foi aberto no dia 22 de junho de 2007, obtendo a sua aprovação somente em 2008, após um processo de bastantes discussões.

O processo de elaboração e criação do Programa se deu a partir de um amplo debate, com o envolvimento de professores, coordenadores de cursos de graduação da UFG, diretores de instituições privadas e particulares (ensino médio) e atores dos movimentos sociais, sendo levado em consideração as discussões fomentadas pelo Seminário Ações Afirmativas naUFG. Tais debates tiveram o objetivo de fomentar novas discussões e propor ações acerca do acesso e a permanência de estudantes de origem popular que ingressam na universidade. Alguns documentos e propostas de ações afirmativas de outras IES também foram analisados nessa fase de debate e construção da política.

O documento da Resolução Consuni n.º. 29/2008 é dividido em quatro seções, sendo: I - Fundamentos e Objetivos; II - Ações a serem realizadas; III - Detalhamento dos indicadores e recursos; e IV - Gerenciamento do Programa UFGInclui. Conforme a Resolução Consuni n.º. 29/2008, o Programa parte do princípio de geral de compromisso da universidade com a democratização do acesso à educação de nível superior, bem como com a socialização dos seus benefícios e com o desenvolvimento cultural, artístico, tecnológico e socioeconômico do país. De acordo com o documento, o Programa se fundamenta na justificativa de que a inclusão social faz parte dos temas centrais da reforma universitária, e também por assumir a sua responsabilidade em contribuir com a superação da desigualdade social no Brasil, ou seja, garantir o acesso e usufruto dos bens materiais e culturais que são produzidos socialmente (UFG, 2008).

A Resolução deixa explícito que a Universidade seleciona os seus estudantes a partir do princípio do mérito, ou seja, “[...] com base no domínio dos conhecimentos e das habilidades que deveriam se formar mediante o processo educativo realizados nos níveis precedentes de ensino” (UFG, 2008, p. 06). O documento, inicialmente, faz uma contextualização histórica do Brasil, e afirma que existe uma desigualdade nítida no momento de ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito de ter acesso a um ensino de qualidade.

Neste sentido, por reconhecer que o direito a uma educação de qualidade não é um privilégio para todos e que o Brasil possui profundas desigualdades, a UFG, instituição social inserida neste contexto social, político e econômico, tem a responsabilidade com a superação da desigualdade que tanto afeta os segmentos menos favorecidos da sociedade. Muitos desses

estudantes que não tiveram seu direito a um ensino de qualidade, na sua maioria, são pertencentes de segmentos menos favorecidos da sociedade, ou seja, tiveram uma formação básica fragilizada.

Com base nesse entendimento, este programa reconhece que mesmo existindo diferenças individuais, socioeconômicas e culturais que influenciam no modo pelo qual os sujeitos adquirem e constroem os conhecimentos e as habilidades que compõem a sua formação, as práticas educativas têm poder para transformar as pessoas. É necessário, para tanto, investimentos material e humano, bem como recursos e tempo. Entre essas práticas incluem-se as que são desenvolvidas pela formação universitária, razão pela qual este programa se propõe a combinar ações de apoio ao ingresso e à permanência dos estudantes oriundos das escolas públicas nos cursos de graduação da UFG, a serem realizadas antes, durante e após o Processo Seletivo (UFG, 2008, p. 08).

É importante ressaltar que, sobre isto, o documento enfatiza que esse ensino básico fragilizado parte de um processo histórico de sucateamento e deterioração gradual da educação básica brasileira. Portanto, os grupos pertencentes às camadas mais privilegiadas da sociedade possuem condições materiais, financeiras e culturais que não devem ser comparadas aos grupos menos favorecidos, visto que existe uma distorção na “linha departida” entre estes grupos.

Rosa (2013) argumenta que a criação do Programa UFGInclui teve a influência de duas propostas anteriores à sua aprovação. A primeira proposta, intitulada “UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG”, foi apresentada pela Reitoria e tinha como público-alvo apenas os estudantes provenientes de escola pública. Já a segunda proposta, intitulada “Programa de Ação Afirmativa de escolas públicas, negros (as), indígenas e negros (as) quilombolas na UFG”, foi uma proposição de alguns professores universitários e movimentos sociais. Esta proposta buscava atender não somente os estudantes advindos de escolas públicas, como também negros (as), indígenas e quilombolas. A autora reitera, ainda, que as duas propostas tiveram bastante notoriedade na época, contribuindo para a estruturação e elaboração do texto final do Programa UFGInclui.

O Programa tem cinco objetivos:

- democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas;
- incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;
- criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino

Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas;  
- acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico;  
- ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG (UFG, 2008, p. 04).

Rosa (2013) compreende que, além de democratizar o acesso ao ensino superior, o Programa ainda propõe medidas e ações acerca da permanência e da conclusão dos estudantes beneficiários nos cursos superiores. O Programa foi criado a partir de um sistema que dá prioridade às condições sociais e econômicas dos indivíduos. No entanto, o Programa considera os critérios étnicos e raciais de modo a complementar a política. Neste sentido, o público-alvo do UFGInclui são os egressos de escola pública indígenas e negros (as) quilombolas.

O primeiro critério da política, o critério social, deu-se em razão da grande disparidade “[...] entre a qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas de ensino e a educação básica privada” (ROSA, 2013, p. 112). Esta ideia parte do entendimento de que uma pequena minoria da sociedade tem acesso a um ensino de qualidade em instituições particulares de elite e que, na maioria das vezes, a formação ainda é complementada com cursinhos preparatórios de vestibular e ENEM, enquanto outros segmentos, numericamente maiores, não têm acesso a uma educação de qualidade, tampouco condição financeira e até tempo disponível para se dedicar a um cursinho preparatório.

Faria (2017) compreende que as ações afirmativas, bem como as cotas para o ingresso na universidade, devem reconhecer os atravessamentos na trajetória acadêmica de seus beneficiários. Neste sentido, tais políticas devem se preocupar com as condições de permanência dos estudantes na universidade e, dentre outros, alertar para a necessidade da melhoria da qualidade da educação básica. Além do mais, a autora alega que “é na tentativa de se equiparar os ‘recursos iniciais’ a indivíduos excluídos historicamente da universidade àqueles que sempre tiveram esses ‘recursos’ que se propõe tratar desigualmente os desiguais” (FARIA, 2017, p. 228).

Existe uma falácia de que a adoção dessas políticas de ações afirmativas voltadas para a democratização do espaço acadêmico, como são as cotas, poderiam diminuir a qualidade do ensino universitário, considerando os (as) cotistas negros (as) como “menos aptos (as)” e que possuem “mérito menor” em comparação aos estudantes que ingressaram pelo sistema universal – ampla concorrência. Entretanto, como aponta Rosa (2013), essa ideia não procede, visto que:

Em ambos os sistemas [**Cotas e Ampla Concorrência**], o processo de seleção se configura por prova objetiva, na primeira fase, e por prova discursiva e redação, na segunda fase. O conhecimento é avaliado da mesma forma. Todos os candidatos devem alcançar um índice mínimo, de modo que os estudantes que a universidade considera como não aptos, sendo eles optantes ou não pelo programa de inclusão, não serão aprovados no processo seletivo. O que difere os estudantes que optam pelo programa UFGInclui dos que optam pelo sistema universal é o tipo de concorrência, tendo em vista que os cotistas concorrem com candidatos em igual condição, no caso, todos egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas ou quilombolas (ROSA, 2013, p. 127-128, grifo nosso).

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao desempenho acadêmico de estudantes cotistas e não cotistas. Faria (2017), em seu estudo sobre “Cotas na UFG e desempenho acadêmico: tensões e contradições”, apresenta os resultados de um estudo longitudinal realizado com dois grupos de estudantes aprovados no vestibular 2009/1, sendo eles estudantes que ingressaram pelo sistema universal de ampla concorrência e estudantes que ingressaram por meio do UFGInclui. Os resultados indicam que, apesar de existir uma grande discrepância em relação à renda familiar e à escolaridade dos pais desses estudantes, os dados referentes ao desempenho acadêmico dos cotistas se atestam de forma exitosa em relação ao desempenho acadêmico dos não cotistas.

Faria (2017) aponta para os desafios da permanência dos estudantes cotistas na UFG ingressantes pelo Programa UFGInclui. Tais desafios partem do entrelaçamento de condições objetivas e subjetivas. A autora ressalta que a maioria desses estudantes cotistas sentem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, principalmente no primeiro ano de curso. Em suas análises, é notório o empenho familiar na garantia da permanência, com a criação de “rifas” no auxílio das despesas do estudante cotista. Apesar dos esforços, a autora enfatiza que, na época de criação do Programa, as iniciativas da UFG ainda eram incipientes para garantir a permanência de qualidade dos estudantes cotistas, principalmente no que se refere ao aumento de bolsas permanência e de alimentação, o que na época ainda eram poucas para atender a demanda (FARIA, 2017).

Além do mais, Velloso e Cardoso (2008) concluíram em suas análises que os índices de evasão entre os estudantes cotistas e não cotistas da UnB nos anos de 2004 e 2005 é quase nulo, e que os cotistas evadem menos que os não cotistas. Os autores observaram também que, além de evadirem menos, os cotistas apresentaram desempenho acima dos não cotistas na maioria dos cursos de graduação. Tais análises colocaram por terra a tese de que as cotas poderiam implicar na perda da qualidade educacional da referida instituição. Os autores sinalizam, ainda, para a importância das IES em implementar programas de apoio aos estudantes com deficiências

acadêmicas. No entanto, seus destinatários não seriam necessariamente os (as) negros (as) que ingressam pelo sistema de cotas da universidade.

Outro fator evidenciado por Velloso e Cardoso (2008) diz respeito à situação de trabalho do estudante, dado que, em suas análises, foi possível constatar que cotistas trabalhadores possuem um índice mais elevado de evasão em comparação aos estudantes não trabalhadores. Trata-se de condições sociais e econômicas que evidenciam a necessidade primordial do trabalho enquanto fonte de renda e até de sobrevivência desses sujeitos e de suas famílias.

Apesar do nosso trabalho não ter os cotistas indígenas e os negros (as) quilombolas como interlocutores, compreendemos que esses sujeitos, por terem sido historicamente marginalizados, integram-se à relevante temática da educação popular. Trata-se de uma ampla diversidade étnica, cultural, de identidade, de saberes etc. que a universidade pública, assumindo o seu compromisso social de uma universidade inclusiva, deve não somente democratizar o acesso ao ensino a estes grupos, mas também promover a permanência, o respeito e o sucesso acadêmico desses grupos em todos os seus espaços (graduação, pós-graduação e serviço público).

Portanto, os apontamentos até aqui traçados ajudam a compreender um pouco sobre a temática que nos norteia, que são as políticas de ações afirmativas destinadas a grupos historicamente excluídos. Faz-se necessário uma educação popular que englobe uma série de grupos e que enxergue os sujeitos pertencentes a estes grupos como sujeitos detentores de saberes prévios e realidades culturais que devem ser respeitadas pelo Estado e por suas instituições, principalmente no que se refere à criação de mecanismos/ações/políticas, tal como o Programa UFGInclui, que visam reparar historicamente o que um dia foi negado.

## CAPÍTULO II

### JUVENTUDE NEGRA UNIVERSITÁRIA

“[...] Existe muita coisa que não te disseram na escola  
 Cota não é esmola  
 Experimenta nascer preto na favela, pra você ver  
 O que rola com preto e pobre não aparece na TV  
 Opressão, humilhação, preconceito  
 A gente sabe como termina quando começa desse jeito”.  
**Cota não é esmola - Bia Ferreira**

Considerando que os sujeitos participantes desta pesquisa são jovens, nos termos definidos pelo Estatuto da Juventude, e beneficiários das cotas raciais, o presente capítulo busca lançar luz sobre a questão racial e as desigualdades que afetam a juventude negra no Brasil contemporâneo, bem como sobre a presença do racismo estrutural e institucional que atravessam as subjetividades e as relações sociais estabelecidas. Inicialmente, será apresentado uma breve contextualização da condição de vida da juventude negra periférica, além dos atravessamentos (violência, marginalização, desemprego, fome, morte, etc) que traçam e marcam a vida e as subjetividades dos (as) jovens negros (as). Posteriormente, será apresentado uma discussão acerca da juventude negra no contexto do ensino superior.

#### **2.1 As Juventudes Negras no Brasil**

O “Atlas das Juventudes” (2021) aponta que nunca existiu, na história do Brasil, um contingente expressivo de jovens como na contemporaneidade. De acordo com o “Atlas das Juventudes” (2021, p. 10) “[...] o Brasil é lar de quase 50 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, ou seja, ¼ da população brasileira e isso é de extrema relevância para progresso e desenvolvimento econômico e social”, sendo considerado um “bônus demográfico” para o país. O documento<sup>20</sup> anuncia que este é o momento em que o Estado (Governo), juntamente com a sociedade, deve pensar em estratégias e ações que garantam uma “janela de oportunidade” para as diversas juventudes brasileiras para que esses sujeitos possam contribuir para o desenvolvimento social e econômico da nação agora e nas próximas décadas.

Este seria o ponto ideal para se pensar a inserção positiva dos (as) jovens na sociedade brasileira. No entanto, os fatos apontam para um Estado fragilizado e negligente que não

---

<sup>20</sup> O documento aponta como objetivo deste estudo “promover e garantir os direitos das juventudes e fortalecer seu lugar como protagonista para o desenvolvimento do Brasil” (ATLAS, 2021, p. 11).

cumpra o seu papel em garantir e proteger os direitos da juventude, principalmente os direitos da população negra. Existe uma predominância de jovens negros e negras no Brasil, sendo 51% de pardos e 10% de pretos (BRASIL, 2019). As estatísticas apresentam que o cotidiano desses (as) jovens negros (as) é marcado por violação de direitos, violência, vulnerabilidades sociais e a naturalização de rotineiras mortes.

Juarez Dayrell (2007) argumenta que a grande parcela da juventude brasileira é formada majoritariamente por jovens negros (as) pobres que frequentam escolas públicas e moram nas periferias. De acordo com o autor, a noção de juventude deve ser compreendida no plural, ou seja, existem multiplicidades de juventudes negras marcadas por atravessamentos distintos e marcas identitárias singulares. Estes (as) jovens compartilham de uma realidade específica. No entanto, isso “[...] não significa que as questões e desafios com os quais esses jovens se debatem não espelhem de alguma maneira aqueles vivenciados por jovens de outros grupos sociais” (DAYRELL, 2007, p. 1107). O autor considera que

podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil (DAYRELL, 2007, p. 1108-1109).

Neste sentido, para se pensar na diversidade de modos de ser jovem, é fundamental compreender as especificidades e as marcas identitárias de cada grupo, haja vista que não existe uma única forma de ser jovem nas camadas populares. Portanto, os parágrafos subsequentes buscam lançar luz sobre a questão racial e as desigualdades que afetam a população negra no Brasil, bem como a influência do racismo estrutural e da opressão sob a condição de existência dos (as) jovens negros (as) pobres universitários (as).

Inicialmente, deve-se compreender alguns aspectos acerca da questão juvenil nas sociedades contemporâneas. Dayrell e Carrano (2003) afirmam que o conceito de juventude não deve ser pautado em esquemas modulares que tendem a enxergar o jovem em uma perspectiva homogeneizante. É necessário estudos sobre a condição juvenil ancorados em uma perspectiva da diversidade e em uma lógica que considere as múltiplas possibilidades de ser jovem, principalmente de ser jovem negro (a) na contemporaneidade.

As realidades juvenis nos apresentam essas múltiplas diversidades possíveis que, na maioria das vezes, são ancoradas em representações existentes da sociedade pautadas acerca de um modelo ideal de ser jovem. Um modelo ideal predominantemente espelhado em jovens brancos de classe média alta, ou seja, uma noção de jovem destoada das diversas juventudes

brasileiras. Além do mais, os autores apontam que os noticiários jornalísticos trazem à tona, mesmo que em circunstâncias violentas, a realidade dos jovens na sociedade (DAYRELL; CARRANO, 2003), diferentemente do que acontece nas publicações acadêmicas, na qual quase não se discute a real condição juvenil, principalmente da juventude negra periférica universitária.

Takeiti *et al.* (2020) informam que o Estado da Arte<sup>21</sup> de publicações produzidas sobre a juventude no Brasil estão focados em temas como: Violência doméstica ou intrafamiliar; Bullying/discriminação; Mortalidade/homicídio juvenil; Violência urbana e determinantes sociais; Gravidez na adolescência; Uso de álcool e outras drogas; Uso de álcool e outras drogas; Metodologias de intervenção; Políticas públicas para a juventude; Saúde mental; Vulnerabilidades e Sexualidade e gênero. Nos estudos sobre homicídio juvenil, a mortalidade é apresentada como algo evidente entre jovens do sexo masculino, negros e residentes em áreas de risco e vulnerabilidade.

Os estudos da juventude apontam ideias sobre este grupo social que são construídos socialmente e em determinados tempos históricos que limitam a condição juvenil à ótica da transitoriedade (infância-adulta) ou uma fase passageira na qual os jovens são imaturos e vivenciam muitas crises e conflitos. São modelos que apreendem a juventude como parte isolada e irrelevante daquilo que deve ser compreendido como um processo amplo de constituição do sujeito e de sua vida. Trata-se de um processo amplo que deve ser visto na sua integralidade (aspecto social, familiar, cultural, econômico, educacional etc.). Porém, cada sujeito possui especificidades/atravessamentos que marcam suas vidas e torna cada experiência de vida única.

Portanto, considerando todos os aspectos que são inerentes à vida de um jovem, a discussão a seguir irá se debruçar sobre a juventude negra e os atravessamentos que se dão na vida desses (as) jovens. Apesar da discussão acontecer a partir da categoria jovem, seria incoerente e até mesmo equivocado comparar jovens brancos de classe média com jovens negros (as) da periferia, visto que a classe social, e principalmente a raça, influencia diretamente na vida dos jovens negros e negras em razão do gravíssimo racismo estrutural e das opressões vigentes na sociedade.

---

<sup>21</sup> “Revisão bibliográfica de artigos produzidos no período de 2006 a 2018. O levantamento bibliográfico focalizou artigos indexados nas bases de dados: *Directory of Open Access Journals*, *Cengage*, *Dialnet*, *Scopus* e *Web of Science*, todas inseridas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram incluídos 191 artigos, sendo 128 da área de ciências da saúde e 63 da área de ciências humanas e sociais” (TAKEITI *et al.*, 2020, p. 01).

## 2.2 Juventudes Negras, Violência, Opressão e Racismo

Para compreender como se dão as formas de violência, dominação e poder sob a qual a juventude negra periférica vive, é necessário compreender a base na qual foi fundada a sociedade brasileira, isto é, o colonialismo. Para isso, deve-se apreender que as formas de dominação, opressão e poder são históricas e se modificam ao longo da história. Aimé Césaire (1978) e Frantz Fanon (2008) discorrem sobre como a experiência colonial, que inaugurou o terror, a morte e a violência nos territórios que foram colonizados. Apesar de se dedicarem a compreender como se deu as formas de dominação e poder na relação neste período específico, os autores fornecem elementos que são essenciais para perceber as formas de dominação e poder operam na sociedade contemporânea, ou seja, na sociedade neoliberal.

Diferentemente da experiência colonial, a experiência neoliberal, em decorrência das mudanças econômicas-políticas/sociais que lhe são inerentes, impõe formas diferenciadas de dominação e exercício do poder sob determinadas minorias, tal como a negligência e a crueldade imposta à população negra. Na contemporaneidade, o teórico Achille Mbembe (2016), apresenta o conceito de necropolítica para explicar como as formas de dominação e poder operam na vida da população negra, promovendo um genocídio dessa parcela da população. Para compreender o conceito de necropolítica e a influência desse mecanismo na vida da juventude negra periférica, é necessário compreender inicialmente o conceito de biopoder, do filósofo francês Michael Foucault.

Para Foucault (2002), o biopoder é compreendido como um conjunto de tecnologias do poder que atuam desde o final do século XVIII até a contemporaneidade. Diferentemente das outras estratégias de poder (poder soberano e poder disciplinar) implantadas no passado, as estratégias de tecnologia do biopoder não são mais exercidas sob o corpo individualizado (adestramento do corpo), mas sob o corpo político, o corpo social, ou seja, a população. Neste sentido, as ações empreendidas do biopoder se manifestam na vida de coletividades, sendo, portanto, uma política que atua na vida de uma massa popular. No biopoder, o seu “[...] objeto será o corpo vivente, suporte dos processos biológicos (nascimento, mortalidade, saúde, duração da vida)” (CASTRO, 2009, p. 57-58). Portanto, o Estado controla todos esses processos biológicos que contribuem para prolongamento da vida. De acordo com Almeida (2019, p. 70-71), “[...] a saúde pública, o saneamento básico, as redes de transporte e abastecimento, a segurança pública, são exemplos do exercício do poder estatal sobre a manutenção da vida, sendo que sua ausência seria o deixar morrer”.

Para quem é decretada essa morte? Na lógica do biopoder, o racismo possui duas funções ligadas à soberania do Estado. A primeira função seria a “[...] de fragmentação, de

divisão no contínuo biológico da espécie humana, introduzindo hierarquias, distinções, classificações de raças” (ALMEIDA, 2019, p. 71). Isto é, o racismo estabelece uma linha divisória entre as raças superiores e raças inferiores, entre o belo e o feio, entre o bom e mal, entre os que precisam viver e os que precisam morrer, entre os que a vida é preservada e os que a vida é deixada de lado.

Lembrando que a exposição da vida em risco, a imposição das vulnerabilidades e o negligenciamento de direitos básicos (educação, saúde, vida etc.) é compreendido pelo autor como formas de ceifar a vida. Portanto, Almeida (2019, p. 71), declara que, para Foucault, “[...] a saúde pública, o saneamento básico, as redes de transporte e abastecimento, a segurança pública, são exemplos do exercício do poder estatal sobre a manutenção da vida, sendo que sua ausência seria o deixar morrer”.

A outra função do racismo na perspectiva do biopoder diz respeito à banalização e naturalização da morte do outro. O outro, aqui, é visto como um degenerado, um mal que pertence a uma raça ruim, um anormal que precisa ser eliminado. A aniquilação da sua existência “[...] não é apenas uma garantia de segurança do indivíduo ou das pessoas próximas a ele, mas do livre, sadio, vigoroso e desimpedido desenvolvimento da espécie, do fortalecimento do grupo ao qual se pertence” (ALMEIDA, 2019, p. 70).

Achille Mbembe (2016) dá um salto teórico quando, em sua análise sobre poder, correlaciona a noção de biopoder/biopolítica de Michael Foucault com os conceitos de Estado de Exceção e Estado de Sítio, na qual a raça se apresenta como ponto crucial. A partir dessa correlação, Mbembe (2016) configura o conceito de necropolítica bem como a sua manifestação no contexto do sistema capitalista sob a ótica do neoliberalismo. Mbembe(2016, p. 123) define o conceito de necropolítica afirmando que o poder, nessa lógica, se manifesta na capacidade de “[...] ditar quem pode viver e quem deve morrer. Por isso, matar ou deixar viver constituem os limites da soberania, seus atributos fundamentais. Exercitar a soberania é exercer controle sobre a mortalidade e definir a vida como a implantação e manifestação de poder”.

Nesta lógica, o Estado dispõe do poder para decretar quem deve viver e quem deve morrer. Para isso, o Estado, além de suas políticas estatais, utiliza a segurança pública, os meios de comunicação e os programas de TV a seguirem a lógica da necropolítica e, assim, “[...] constituir a subjetividade adaptadas ao ambiente necropolítico em que impera o medo” (ALMEIDA, 2019, p. 75). Portanto, percebe-se que há uma naturalização da extrema violência imposta ao outro, principalmente a violência sofrida pela juventude negra periférica que tem suas vidas ceifadas cotidianamente pela política da morte. Almeida (2019) anuncia que:

A descrição de pessoas que vivem “normalmente” sob a mira de um fuzil, que têm a casa invadida durante a noite, que têm de pular corpos para se locomover, que convivem com o desaparecimento inexplicável de amigos e/ou parentes é compatível com diversos lugares do mundo e atesta a universalização da necropolítica e do racismo de Estado, inclusive no Brasil (ALMEIDA, 2019, p. 75).

Sobre isto, as autoras Gomes e Laborne (2018) defendem que é necessário partir de um exercício de compreensão sobre a juventude, a desigualdade, a raça e o racismo para assim apreender como se legitima essa conformação e manutenção da situação de violência e de extermínio contra a população negra, em especial aos (às) jovens negros (as) da periferia. Ao interseccionar juventude e raça, em específico a raça negra, para a compreensão da condição de vida desse grupo na sociedade, depara-se com um quadro alarmante e estarrecedor, principalmente quando se lança olhar para os noticiários, a frequência e o modo como estes canais de comunicação noticiam casos de violência, de discriminação racial e mortes de pessoas negras em seus territórios.

Os altos índices de opressão e discriminação não pararam no tempo da escravidão. Tal violência se apresenta com uma nova roupagem na ordem da contemporaneidade, cujo objetivo é garantir a manutenção de privilégios e a estruturação do racismo. Os indicadores sociais colocam a população negra em situação de desvantagem quando se trata de acesso a direitos e bens materiais e imateriais. A negação de direitos e o ocultamento da cultura, identidade e história do povo negro sempre estiveram presentes no dia a dia da população negra, fortalecendo assim o racismo estrutural que não se acaba na afirmação reducionista de “não gostar de negros (as)”, mas situa-se em condições estruturais que perpassam as dimensões subjetivas, políticas e econômicas de sociedade, afetando de forma contundente as estruturas sociais.

Será que mesmo após a implementação de algumas políticas de ações afirmativas este grupo está conseguindo ter acesso ao nível superior de ensino? Será que o direito à educação, à saúde, ao trabalho e à vida das pessoas negras está sendo garantido pelo Estado e suas instituições? O que o Estado tem feito diante da grande incidência de vidas negras que são ceifadas cotidianamente? Será que as “vidas negras importam”<sup>22</sup> para o Estado? Pensar nessas questões é pensar na condição de vida da juventude negra e de como a desigualdade social e o racismo opera e atravessa as juventudes negras brasileiras. O mesmo Estado que legitima a polícia a matar pessoas negras é o mesmo Estado que explora trabalhadores, mata indígenas, objetifica mulheres, extermina transsexuais, desumaniza pessoas homoafetivas, etc. É um

---

<sup>22</sup> O movimento internacional antirracista *Black Lives Matter* - Vidas Negras Importam, foi uma ação ativista que se desencadeou no Estados Unidos após a morte de um homem negro por um policial branco.

sistema perverso que se alimenta da fome, do medo, da negação, da vulnerabilidade e da miséria de variados grupos da sociedade.

O IBGE (2019a) aponta que o Brasil tem cerca de 23,7 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos, sendo que 15,6 milhões são jovens pretos e pardos. Apesar da juventude negra ser a maioria na sociedade, ela é menos visibilizada pelo Estado e pela sociedade. De acordo com Flores (2017, p. 112), “[...] dentre as características mais marcantes dos homicídios de adolescentes brasileiros tem-se o fato de que os jovens negros apresentam uma tendência a serem vítimas de homicídio quase três vezes maior do que os jovens brancos”.

O racismo hoje, em nosso país, pode ser identificado como que impregnado ao olhar social, que compreende o menino preto, pobre e do subúrbio como “menor” e não como uma criança ou um adolescente: são socialmente invisíveis, geralmente apenas percebidos como veículos de risco, como criminosos mirins, produtores de violência, para quem os vidros dos carros são fechados, os pinos dos trincos das portas abaixados e de quem as bolsas são escondidas (PINHO, 2004 *apud* FLORES, 2017, p. 114).

O acirramento da desigualdade e da pobreza, bem como a pandemia da COVID-19, o encarceramento, a fome, o desemprego, o genocídio etc. delineiam a vida da juventude negra. Os fatos e as evidências sobre este quadro alarmante vêm à tona a cada instante, seja nos noticiários, nos dados estatísticos, nas matérias de jornais (que na maioria das vezes banalizam a morte negra) ou até mesmo em uma discussão sobre a temática no âmbito acadêmico. São vários os fatores que apontam que a violência letal está endereçada à juventude negra.

No contexto da pandemia da COVID-19, a população negra e periférica sofre ainda mais com as desigualdades sociais e raciais. Um artigo publicado nos Cadernos de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz pelas autoras Oliveira *et al.* (2020), apresenta uma análise sobre a pandemia sob a luz das desigualdades raciais. As autoras Oliveira *et al.* (2020), afirmam que a COVID-19 escancara a divisão racial do mundo e coloca à tona as desigualdades sociais, especialmente quando se refere aos pobres, aos povos nativos e à população negra.

Oliveira *et al.* (2020), criticam o argumento de que a pandemia é democrática, que o vírus ataca a todos indistintamente, haja vista que o acesso aos serviços de saúde, o acesso à alimentação básica, habitação digna e a opção de poder se abster das atividades laborais de forma presencial é destinado somente a uma pequena parcela da sociedade, ou seja, este privilégio é reservado a poucos.

Ocorre que a realidade da classe trabalhadora de baixa renda, majoritariamente negra e moradora de territórios vulnerabilizados, é outra.

São predominantemente trabalhadores precarizados, que não têm o privilégio de ficar em casa, em regime de trabalho remoto; que utilizam os transportes públicos superlotados; têm acesso precário ao saneamento básico; e estão na linha de frente do atendimento ao público no setor de serviços, incluindo os de saúde (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 02).

As autoras ressaltam que “[...] é nas periferias e favelas, locais com os piores indicadores de desenvolvimento humano, que a pandemia apresenta sua face mais cruel” (OLIVEIRA *et al.*, 2020, p. 06). Isso reforça a tese de que o racismo estrutural é histórico e se manifesta na ordem social vigente. O que corrobora com os dados estatísticos (IBGE, PNAD, Atlas da Violência), que apontam para o lugar de marginalização tanto social (subemprego, moradores de rua, diferenças salariais, analfabetismo, violência da juventude negra, etc), quanto educacional, evidenciados na inexpressividade do negro na educação superior, em específico em cursos de graduação considerados elitizados, tais como, medicina, direito, engenharia civil, psicologia, etc.

Não basta apenas afirmar que o racismo estrutural existe, é necessário enfrentar e compreender como ele opera na sociedade brasileira, principalmente como e quando ele opera no âmbito das relações étnico-raciais, nas sociabilidades, nas subjetividades e nas organizações institucionais. Munanga (2010, p. 29) classifica o racismo à brasileira como o “crime perfeito”, visto que, diferentemente dos outros modelos de racismo desenvolvidos na história, o racismo no Brasil se justifica no mito da democracia racial. O racismo é uma arma ideológica empregada para dominar e explorar determinados grupos sociais (preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional). Neste sentido, ele se constitui em um fenômeno que hierarquiza as diferenças biológicas (características fenotípicas), as diferenças culturais, intelectuais, morais e comportamentais fazendo que, historicamente, a população negra seja vista como feia, inferior, sem cultura, sem religião e intelectualidade, sendo justificável a dominação e opressão em razão de uma suposta democracia racial. Dias (2012) afirma que, no Brasil, os elementos que motivam o preconceito e a discriminação racial são as características fenotípicas dos sujeitos, o que acaba atrelando a uma moralidade que subalterniza a pessoa ou grupo que carrega determinadas características.

Munanga (2010)<sup>23</sup> aponta que, diferentemente do racismo que foi instituído dos EUA (uma gota de sangue), o racismo no Brasil não leva em conta a origem, mas sim a aparência do sujeito. Se aparentemente um sujeito é lido socialmente como negro (a) (possui características fenotípicas da população negra), isso já basta para que o racismo seja aplicado.

---

<sup>23</sup> Entrevista cedida à Fundação Perseu Abramo no ano de 2010.

Quanto mais essas características forem marcantes, mais o sujeito sofre com as mazelas do racismo. Além disso, o autor reitera que este modelo racista se materializa na negação da sua própria existência. Portanto, é um “crime perfeito”, visto que mata duas vezes, tanto no aspecto físico (embranquecimento e a morte), como no âmbito da consciência de negros (as) e brancos.

A psicanalista negra brasileira, Neuza Santos Sousa (1983), faz uma análise a partir da sua experiência e da experiência de outros negros, apresentando como a população negra é subjugada na sociedade. Ela pontua que construir uma identidade negra é uma tarefa estritamente política e necessária, visto que é imprescindível contestar e romper os padrões do branco como modelo único aceito de identificação, haja vista que a consciência negra é subjugada a um processo de negação da sua identidade e cultura. De acordo com Gomes (2005), é desafiador construir uma identidade negra positiva em uma sociedade estruturalmente racista que, historicamente, ensina que para o negro ser aceito em um determinado espaço, o mesmo deve negar a si mesmo, seu corpo, seu cabelo, sua identidade.

Um “crime perfeito” que opera em uma arena de negação e invisibilidade da estética, da identidade, da cultura, da religiosidade e de tudo que pertence à população negra, sendo um crime que também se materializa nas consciências do povo negro e da sociedade como todo. Desta forma, o racismo estrutural é um sistema de manutenção de privilégios para a conservação e reprodução de uma estrutura de poder que beneficia um grupo em detrimento de outro. Lélia Gonzalez (1979, p. 02) afirma que “[...] o privilégio racial é uma característica marcante da sociedade brasileira, uma vez que o grupo branco é o grande beneficiário da exploração, especialmente da população negra”.

Gomes e Laborne (2018, p. 02) enfatizam que é “[...] importante compreender que quando se nega o espaço, o trabalho, a saúde, a terra, o alimento, a educação nega-se o direito à vida”. Portanto, em concordância com a afirmação das autoras, serão apresentados alguns fatos com o propósito de evidenciar um pouco dos atravessamentos que cruzam a vida da juventude negra brasileira e que se desdobram na sua experiência acadêmica no ensino superior. Dias (2012, p. 09) aponta que “para melhor compreender as relações étnico-raciais no Brasil é fundamental reconhecer que o racismo e a discriminação racial são uma realidade neste país em que existem, de fato, práticas hostis e discriminatórias racialmente orientadas contra pessoas negras”.

Portanto, é relevante pensar que, para se conquistar uma trajetória ou experiência acadêmica no ensino superior é necessário primeiramente conseguir ter acesso a este espaço, em especial quando se pensa na juventude negra de baixa renda. De acordo com o “Atlas da Violência” de 2019 (IPEA, 2019), 75,5% das vítimas de homicídios em 2017 no país foram

indivíduos negros (as). De 2007 a 2017, os homicídios dessa população aumentaram 62,3% em todo território brasileiro. Neste mesmo decênio, o número de homicídios de negros (as) por 100 mil habitantes no estado de Goiás chegou a 117,1%, um aumento significativo no índice de homicídio de negros (as) no Estado. Esses dados evidenciam que existe, na estruturada sociedade brasileira, um racismo que legitima a violência contra os corpos negros, um país marcado pelo genocídio da população negra periférica.

A violência sempre esteve presente na história do Brasil. Variados atos de violência foram praticados tanto com a população indígena no momento da invasão do país, como também contra a população negra africana e seus afrodescendentes que foram sequestrados do continente africano e aqui escravizados (as). Portanto a sociedade brasileira foi fundada e organizada a partir de um dispositivo de violência e opressão colonial. De acordo com Flores (2017),

entende-se aqui que os homicídios dos quais nos ocupamos, anteriormente mencionados, não podem unicamente ser resumidos a um fenômeno focado em extermínio de adolescentes, num geral: os dados estatísticos mostram a possibilidade de um outro entendimento desse fenômeno social: o genocídio negro de crianças e adolescentes, devido principalmente à probabilidade quase três vezes maior que esses adolescentes têm, de ser vítimas de homicídios, quando comparados aos brancos (FLORES, 2017, p. 116).

Os dados da PNAD de 2019 (IBGE, 2019a) apontam que a taxa de analfabetismo entre pretos ou pardos no Brasil é quase três vezes maior do que o percentual constatado entre pessoas brancas. Segundo o documento sobre a “Síntese de Indicadores Sociais” (IBGE, 2019b), a taxa de analfabetismo <sup>24</sup>de pessoas de 15 anos ou mais na população negra é maior que o dobro da taxa de analfabetos brancos, sendo de 3,9% para brancos e 9,1% para pretos. Este dado demonstra o quanto o racismo estrutural assola este grupo, desencadeando uma evidente desigualdade educacional que coloca a população negra em desvantagem.

O Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos divulgou, em 2016, um documento técnico sobre as características da juventude negra em Goiás (IDM, 2016). O documento aponta que, no ano de 2014, a partir da PNAD, a juventude negra é maioria no estado de Goiás. Neste Estado, 56,11 % dos jovens se autodeclararam pardas e 7,69% jovens que se declaram pretos (as), totalizando 63,81% dos (as) jovens goianos (as) que se declaram como negros (as) (IBGE, 2019a). Além do mais, o documento apresenta que os jovens goianos (as) negros (as) possuem rendimento domiciliar *per capita* de 1,5 salário- mínimo, sendo que,

---

<sup>24</sup> Pessoas que não sabiam ler ou escrever uma frase simples.

quanto mais a cor é retinta, mais o rendimento domiciliar diminui. A exemplo disso, no ano de 2014 os jovens entre 25 e 29 anos tinham o rendimento domiciliar *per capita* de R\$ 1.273,28, os pardos de R\$ 941,36 e os pretos de R\$ 872,23.

No âmbito educacional, a desigualdade também é evidente. O informe técnico do Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (IDM, 2016) apresenta os dados referentes à “Esfera administrativa da instituição de ensino por grupos de idade e cor/raça” em Goiás no ano 2014 e constata que

nas idades em que espera-se que o indivíduo esteja cursando o ensino médio (de 15 a 17 anos) o percentual de brancos na rede privada é consideravelmente maior que o de negros. Por outro lado, nos grupos de idade em que espera-se que a pessoa esteja no ensino superior (20 a 29 anos), a diferença entre jovens brancos na rede privada diminui com relação à população negra (IDM, 2016, p. 03).

A possível explicação para este fato, segundo o informe técnico, é que o ensino da rede privada geralmente possui um ensino de “qualidade” em relação ao ensino oferecido na rede pública. Neste sentido, as pessoas que possuem boas condições financeiras (jovens brancos) podem arcar com a mensalidade de uma “boa escola” e ter mais chances de lograr o ensino superior público que é comumente reconhecido pela sua qualidade em comparação ao ensino superior privado. Além do mais, se o ingresso em uma universidade é considerado uma mera opção para alguns, para a população negra periférica, muitas vezes, não é uma opção ou uma possibilidade fácil de ser acessada e até desejada, visto que, para a grande maioria dos jovens negros (as), o trabalho para garantir sua subsistência e de sua família é uma necessidade imediata.

Outro fator alarmante diz respeito às mortes por causas evitáveis, como cor/raça e grupo de idade, no estado de Goiás. Os dados apontam que o óbito (certos grupos de doenças) da juventude negra entre 15 e 29 anos é mais evidente, assim como os tratamentos médicos a tal população são negligenciados. A questão dos homicídios juvenis também é um fator preocupante apontado nas análises, não só em Goiás, como no Centro-Oeste e em todo o Brasil. “O aumento da violência nos últimos anos se concentrou na população jovem, e em especial, a juventude negra é a que mais sofre desse mal” (IDM, 2016, p. 05). O documento conclui que o retrato da condição de vida da juventude negra goianiense deve ser priorizada, visto que o problema se situa nas questões relacionadas às desigualdades sociais, raciais e à violência.

Os dados evidenciados denotam o que Gomes e Laborne (2018) afirmam ser a Pedagogia da Crueldade. Isto é, o racismo operando para o extermínio da juventude negra,

principalmente na atual conjuntura em que o Brasil está vivenciando um acirramento das desigualdades sociais. As autoras afirmam que os dados estatísticos são assustadores e alarmantes, visto que revelam o alto índice de letalidade contra a juventude, sobretudo contra a juventude negra. Os dados referentes aos homicídios da juventude negra são tão altos que as autoras apontam para uma situação de genocídio contra este grupo.

Presente nas análises de Abdias Nascimento (1978), o termo genocídio foi construído e politizado pelo movimento negro e a juventude negra. Nas produções de Nascimento, tal termo era utilizado nas discussões que envolviam denúncia à história de violência sofrida aos negros (as) no período escravista. No ano de 2015, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) de Assassinatos de Jovens, em conformidade com Movimento Negro e os especialistas/estudiosos, reconheceu que a expressão Genocídio da População melhor define a violência causada e o alto índice de assassinatos de jovens negros (as) no país.

O Brasil não pode conviver com um cotidiano tão perverso e ignominioso. Anualmente, milhares de vidas são ceifadas, milhares de famílias são desintegradas, milhares de mães perdem sua razão de viver. A hora é de repensarmos a ação do Estado, mais particularmente do aparato policial e jurídico, como forma de enfrentar essa questão. Para que em um futuro próximo tenhamos uma nação mais justa e igualitária onde as famílias, as mães e irmãos não tenham mais que chorar pela morte desses jovens (CPI, 2015, p. 34).

Gomes e Laborne (2018, p. 04) enfatizam que “[...] a cor da pele, quanto mais escura, mais se torna uma marca que estigmatiza. A periferia e a favela como locais de moradia, são suficientes para que o extermínio seja decretado”. Diante disso, cabe a elaboração de algumas perguntas. Como tem sido a condição da juventude negra no Brasil? Como pensar a trajetória acadêmica de jovens negros (as) cotistas sem considerar as opressões que são cotidianamente imposta a este grupo? Tem como pensar a experiência acadêmica desses jovens sem pensar nos atravessamentos que decorrem na vida desses sujeitos? Vidas negras importam?

Buscar respostas e pensar sobre essas questões podem até trazer um certo incômodo social ao serem encaradas pela sociedade. No entanto, nada se compara ao incômodo sofrido pela população negra pelos mais de trezentos anos de escravidão e pós-abolição. O incômodo de se discutir o racismo e a negação deste não pode ser tornar maior do que a indignação perante o que o racismo e a opressão causam na vida das pessoas, sobretudo na vida dos (as) jovens negros (as). Infelizmente, trata-se de uma opressão que ainda está impetrada na sociedade, na qual muitas mães negras acabam por enterrar sumariamente seus filhos (as) negros (as) que são vítimas da violência, em específico vítimas da violência policial praticada por agentes do

Estado.

Um caso estarrecedor e que ocasionou uma explosão de manifestações antirracistas mundialmente no ano de 2020, desencadeando o movimento *Black Lives Matter* – “Vidas negras importam”, foi a morte de George Floyd, um homem negro que foi assassinado por um policial branco que, em uma brutal manobra de estrangulamento, ajoelhou-se no pescoço de Floyd e o matou. A brutalidade da ação policial foi filmada por pessoas que passavam pelo local<sup>25</sup> e deixou registrado o momento que a manobra foi aplicada e o momento em que George Floyd afirmou repetidamente que não estava conseguindo respirar. O caso de George Floyd trouxe à tona a denúncia e a discussão de vários casos de violência policial contra a população negra e juventude negra que ocorrem cotidianamente e mundialmente, mas que não ganham tanta visibilidade midiática como o caso de Floyd. Além disso, as inúmeras manifestações, em meio a uma pandemia, demonstraram a revolta, a indignação e a força da sociedade e da população negra frente à violência racista e sistêmica que é sujeita historicamente a esse grupo racializado.

Além disso, a mídia banaliza e estereotipa a juventude negra periférica (favelados (as), maloqueiros (as), etc), construindo uma narrativa violenta e por vezes racistas sobre este grupo em seus territórios (favelas, comunidades, guetos), o que contribui ainda mais para a formação de opiniões/visões discriminatórias e a construção de um imaginário social estigmatizado e racista. Infelizmente, é histórica e política a visão depreciativa formada sobre o negro, sobretudo sobre a juventude negra, que tem suas vidas enxergadas como menos importantes.

Vale lembrar que, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 5º, prevê que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988). Trata-se de um preceito fundamental que garante legalmente uma vida com dignidade. No entanto, quando se pensa a condição da população negra periférica, os estudos e os dados estatísticos apresentam uma realidade marcada pela negligência, violência e morte.

De acordo com o “Anuário Brasileiro de Segurança Pública” de 2019, negros (as) somaram 75,4% dos mortos em decorrência de intervenções policiais no ano de 2018 no Brasil (FBSP, 2019). São vidas repletas de violações e privações de direitos causados por uma estrutura racista que corrobora com o genocídio da população negra na sociedade. Episódios como a Chacina Candelária (1993) e o Massacre do Carandiru (1992) tiveram um número

---

<sup>25</sup> Além das filmagens feitas por pedestres tem a filmagem das câmeras dos estabelecimentos e também as próprias câmeras dos policiais que fizeram abordagem truculenta.

significativo de vítimas, pretos e pobres. Estes são exemplos desse racismo estrutural que possuí, muitas vezes, a legitimação do Estado em suas ações violentas e terroristas.

Recentemente ainda houve a chocante Chacina em Jacarezinho, ocorrida em uma comunidade do Rio de Janeiro em 2021. À época houve uma operação letal e agressiva da polícia civil, que resultou na morte de 29 pessoas, dentre elas pessoas negras moradoras da comunidade que inclusive não tinham relação alguma com a operação (POLÍCIA, 2022). A maioria dos mortos foram pessoas negras do sexo masculino, dentre eles adolescentes e jovens. Depois da grande repercussão nacional e após várias críticas, o fato foi considerado pela mídia como uma “ação despreparada” da polícia civil que matou e colocou em risco a vida de muitos inocentes.

Outro fator que necessita ser evidenciado diz respeito ao conceito de racismo institucional, fenômeno que tanto afeta a vida da juventude negra. O racismo institucional <sup>26</sup>é um mecanismo utilizado pelas instituições públicas e privadas, uma estratégia que vai além das relações interpessoais. Ele está instaurado no cotidiano institucional. López (2012, p. 33) afirma: “[...] a essa modalidade de racismo convencionou-se chamar de racismo institucional, em referência às formas como as instituições funcionam, contribuindo para a naturalização e reprodução da desigualdade racial”. Portanto, o racismo institucional é evidenciado nas formas de funcionamento e organização de instituições públicas e privadas que corroboram com a discriminação racial<sup>27</sup>, seja na distribuição de serviços ou benefícios<sup>28</sup>.

Outro fato que evidencia o racismo institucional e que afetou/afeta a juventude negra periférica diz respeito aos “rolezinhos” ocorridos no final de 2013 e início de 2014. Além de trazer à tona a discriminação social, os rolezinhos colocaram em evidência a prática do racismo institucional. Constituído majoritariamente por jovens negros (as) da periferia, a prática do rolezinho, “dar um rolê”, ou seja, passear pela cidade, divertir-se, encontrar os amigos, foi sumariamente criticada na época, sendo até mesmo definido como um problema nacional. Os “rolezinhos” tiveram início na cidade de São Paulo e logo se arrastaram para

---

<sup>26</sup> Conceito enunciado pioneiramente no livro “Poder Negro” de autoria de dois líderes do movimento Panteras Negras, Carmichael e Hamilton em 1967

<sup>27</sup> Dias (2012), afirma que discriminação racial se refere à efetivação do preconceito, ou seja, são ações, ou omissões, contra uma pessoa, ou um grupo de pessoas (HASENBALG; SILVA, 1992; GUIMARÃES, 1999; MUNANGA, 2004; dentre outros).

<sup>28</sup> Exemplo de racismo institucional: No ano de 2021 uma delegada negra foi impedida de entrar em uma loja da Zara na cidade de Fortaleza. Segundo inquérito policial a loja de roupas possui um “código de conduta”, na qual pessoas mal-vestidas e negras são vistas como suspeitas e necessitam ser acompanhadas de perto pelos vendedores da loja ou até mesmo ser proibida a entrada. O regime interno adotado pela loja é uma forma explícita de racismo institucional, sobretudo, porque o “código de conduta” demonstra ser uma autorização ou ordem para agir com discriminação racial, visto que, segundo testemunhas que trabalham na loja, uma mensagem (alto-falante) é noticiada sempre quando um “suspeito” entra na loja (GERENTE, 2021).

outros Estados. Eles foram criticados por lojistas e administradores dos shoppings centers como uma prática com grande “potencialidade” de risco de arrastões e furtos que colocam em risco a vida dos trabalhadores e clientes. À época, alguns shoppings conseguiram liminares judiciais que impediam, com o uso da força policial, a entrada destes grupos em seus espaços. Luiza Barros, ministra da Igualdade Racial na época, pronunciou-se a favor dos rolezinhos, afirmando que o receio/medo dos “rolezinhos” nada mais é que uma reação racista dos brancos de classe média que frequentam os shoppings, em uma ideia de não se misturar com a “ralé”. Diferentemente do racismo que ocorre na dimensão individual<sup>29</sup>, o racismo institucional opera no âmbito das instituições, não se expressando de maneira implícita, com atos declarados de discriminação, mas “[...] atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes segmentos da população do ponto de vista racial”

(LÓPEZ, 2012, p. 127).

Portanto, o racismo institucional é um mecanismo utilizado pelas instituições públicas e privadas. Trata-se de uma estratégia que vai além das relações interpessoais. Ele está instaurado no cotidiano institucional. López (2012, p. 35) alega que “[...] a essa modalidade de racismo convencionou-se chamar de racismo institucional, em referência às formas como as instituições funcionam, contribuindo para a naturalização e reprodução da desigualdade racial”. Como analisa Silvio Almeida (2019, p. 25-26), “sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça”.

Nessa direção, Almeida (2019, p. 04) afirmou em uma entrevista <sup>30</sup>que “[...] todo o racismo é estrutural porque o racismo não é um ato, o racismo é processo em que as condições de organização da sociedade reproduzem a subalternidade de determinados grupos que são identificados racialmente”. Historicamente, é possível compreender o quão violento foi a trajetória dos (as) negros (as) africanos (as) e seus afrodescendentes no Brasil. Os negros foram vítimas de violência e opressão que reverberam até hoje, manifestando-se cotidianamente na vida dos jovens negros e negras brasileiros. Vários crimes foram cometidos contra a população negra e a população indígena, tanto no continente africano como em solo brasileiro. Ainda hoje tais crimes são cometidos cotidianamente.

---

<sup>29</sup> Silvio Almeida (2019) em seu livro “Racismo Estrutural” apresenta três dimensões de racismo, sendo: o racismo na concepção individualista; o racismo na concepção institucional e o racismo na concepção estrutural.

<sup>30</sup> Entrevista concedida a uma matéria para a Central Única dos Trabalhadores (CUT) no ano de 2019.

Lélia Gonzalez já denunciava sobre a violência policial contra a população negra em 1979, sobretudo a violência imposta à juventude negra da época. Trata-se de uma guerra que ainda segue em curso. “[...] Um dos mecanismos mais cruéis da situação do negro brasileiro na força de trabalho concretiza-se na sistemática perseguição, opressão e violência policiais que contra ele se desenvolvem” (GONZALEZ, 1979, p. 02). Sobre isto, Elza Soares (2002), em sua célebre música “A carne”, denuncia a condição subalterna de vida da população negra; “[...] que vai de graça pro presídio; e para debaixo do plástico; que vai de graça prosubemprego; e pros hospitais psiquiátricos; a carne mais barata do mercado é a carne negra”.

### 2.3 Juventude Negra no Ensino Superior

O clássico, “Recordações do Escrivão Isaías Caminha”, de Lima Barreto, publicado em 1909, nos possibilita pensar o quanto a raça<sup>31</sup> interfere na vida da população negra. A obra coloca em evidência o racismo estrutural sofrido pelas pessoas negras nos espaços de poder. O enredo se desenrola a partir da vivência do personagem Isaías Caminha, um jovem negro do interior que tinha a ambição de se tornar “doutor” na cidade Rio de Janeiro. No decorrer dessa travessia, Isaías encontrou diversas dificuldades, principalmente no que se refere a sua pertença racial como homem negro.

Apesar de descrever uma realidade que se deu no início do século XIX, a obra nos ajuda a compreender como o racismo institucional e estrutural ainda se mantém enraizado no Brasil contemporâneo. A história de Isaías é apenas uma dentre as milhares de histórias de jovens negros e negras que almejam se “tornar alguém” algum dia. Como vários (as) jovens negros (as) pobres que, em sua maioria, deslocam-se de suas cidades em busca de melhores condições de trabalho, estudo e vida nos grandes centros urbanos, Isaías Caminha se muda para capital do Rio de Janeiro com a esperança de encontrar uma realidade diferente e assim trilhar um novo caminho em sua vida. É por meio da dor e da angústia que o racismo provoca que Isaías se

---

<sup>31</sup> Em se tratando da questão de raça, é relevante ressaltar que esta categoria é compreendida neste trabalho como um conjunto de características físicas hereditárias (fenotípicas) de um determinado grupo. Munanga (2004) e Cardoso (2020) chamam a atenção para os problemas causados pelo conceito de raça atribuído pelos naturalistas do século XVIII e XIX que hierarquizaram as raças. Os autores afirmam que raça é uma construção sociológica e não biológica, que visavam justificar, com aval das teorias da época, o que Schwarcz (2019) afirma ser o domínio “natural” dos senhores brancos sobre as demais populações, visto que, segundo tais modelos científicos, os homens brancos e ocidentais ocupariam o topo da pirâmide social e os demais seriam considerados inferiores e com potencialidades menores. Tais justificativas, tinham o poder de disseminar estruturas de dominação na sociedade, utilizando-se de novas formas de racialização e racismo, as quais visavam justificar biologicamente diferenças que eram históricas e sociais, e que davam lugar à emergência do racismo. Segundo Schwarcz (2019), o racismo é considerado um “troféu da modernidade”, um racismo que se apresentava de forma velada, procurando ocultar e invisibilizar todo e qualquer feito da população negra na sociedade, restando a estes o lugar de inferioridade e marginalização.

descobre negro na capital do Rio de Janeiro. Racismo que se deu através das absurdas agressões durante a sua inserção na tão sonhada “cidade maravilhosa”.

O primeiro ponto a ser destacado na obra, e que nos ajuda a refletir sobre a juventude negra universitária, diz respeito à decisão de partida de Isaías Caminha para uma novarealidade. Trata-se de uma decisão que se manifestou por meio de dois sentimentos: o sentimento de desbravar/conhecer aquele mundo, e o sentimento de medo e insegurança. Paralelo a isto, podemos pensar em como é difícil para população negra, principalmente em tempos de acirramento das desigualdades, esperar e sonhar com uma realidade que é sucumbida pela violência, o genocídio e a negação de direitos. Diante das desigualdades persistentes na sociedade, como sonhar em uma sociedade que a todo momento busca aniquilar a sua existência e a de seus pares? Será qual a preocupação prioritária da juventude negra periférica: sobreviver ou sonhar?

Infelizmente, as regras do jogo, do racismo e do capitalismo, são postas de maneira a tornar mais dificultoso o caminho percorrido pelas pessoas negras da periferia. A possibilidade de ingressar em uma universidade, em especial em uma universidade pública, é considerada por muitos desses sujeitos algo impossível a ser almejado, distante de ser realizado. Portanto, tal possibilidade não é algo que está facilmente na “frente” da juventude negra periférica. É difícil e, por vezes, impossível almejar um projeto de vida em uma sociedade que historicamente não só retrata (mídia, livros etc.), como também trata negros e negras de forma negativa e subalternizada. O mito da meritocracia, a falta de representatividade negra e o processo de invisibilização da história, luta e resistência de negros (as) são alguns dos elementos que influenciam ainda mais para o distanciamento que os (as) jovens negros (as) tem com os seus sonhos, desejos e aspirações futuras. Infelizmente, a ausência de referências positivas rouba da juventude negra periférica o direito de imaginar e sonhar.

O sonho de ingressar em uma universidade nem sempre é uma opção, visto que o trabalho e a luta para manutenção da vida e de seus familiares são de suma necessidade. Muitos até sonham e desejam ingressar em uma universidade, no entanto, a dolorosa desigualdade racial e social encaminha esses “sonhos” para um segundo plano ou até mesmo para a desilusão. Trata-se de vidas negras que são atravessadas por diversas questões, mas que sempre serão vidas atravessadas pela raça, classe e gênero. Correlacionando com a obra, podemos perceber uma intrínseca similaridade com a história do jovem Isaías. Mesmo sendo um desejo latente ir atrás de seus sonhos, Isaías era constantemente assombrado pela insegurança de que aquele “sonho” e desejo eram alheios a sua realidade. “Então, durante horas, através das minhas ocupações quotidianas, punha-me a medir as dificuldades, a considerar que o Rio era uma

cidade grande, cheia de riqueza, abarrotada de egoísmo, onde eu não tinha conhecimentos, relações, protetores que me pudessem valer...” (BARRETO, 1909, p. 10).

Tal como Isaías, vários jovens negros e negras sonham e vão atrás de seus sonhos. Mesmo diante de uma realidade que a todo instante impõe barreiras e dificuldades (financeira, de acesso e até de conhecimentos de políticas de ações afirmativas). É sobre essas dificuldades que assolam a juventude negra periférica que iremos dedicar os parágrafos seguintes. A primeira dificuldade se dá por meio do acesso à universidade, especialmente o acesso à universidade pública e às ações afirmativas que garantem esse acesso. Haas e Linhares (2012) apontam que, no Brasil, as ações afirmativas ainda são desconhecidas pela grande maioria da sociedade, principalmente pelos próprios beneficiários dessas políticas. Mesmo no meio acadêmico, em que as discussões sobre a temática têm tomado espaço nos últimos anos, as políticas de ações afirmativas são por vezes desconhecidas por professores, discentes, coordenadores etc. Tal desconhecimento também reverbera na sociedade civil, gerando ainda mais controvérsias e confusões sobre como funciona a política e para quem ela se destina.

A partir disso, surge a seguinte indagação: como acessar um direito que é desconhecido? O jovem Isaías teve a sorte de conhecer pessoas que puderam aconselhar e auxiliar a sua ida para o Rio de Janeiro. Mas, infelizmente, não é o que ocorre com a grande maioria dos (as) jovens negros e negras da periferia, visto que o acesso à informação (direitos) é um poder que não é acessível a todos, principalmente quando se trata de grupos pertencentes às classes populares. Portanto, o acesso às informações necessárias para obter direitos é uma dificuldade enfrentada por esses (as) jovens negros (as) antes mesmo de ingressarem na universidade.

A trajetória da juventude negra periférica é marcada por profundas desigualdades, seja no mercado de trabalho, no sistema de saúde, no setor político, na área de lazer, esporte, educação etc. Munanga (2007, p. 07) aponta que, em meio a essas desigualdades, a desigualdade educacional encontra-se em destaque, sendo o “centro nevrálgico” no qual está umbilicalmente vinculada às outras desigualdades. Munanga (2007) afirma que a população negra está nos piores empregos e possuem os piores salários. No entanto, ter acesso a um bom emprego e ter uma boa remuneração demandam que essas pessoas tenham acesso a uma educação básica e superior de qualidade. Ribeiro (2006, p. 835) esclarece que sem “[...] qualificações educacionais, não é possível, por exemplo, ocupar posições de profissionais liberais entre outras que proporcionam condições de vida relativamente mais confortáveis”.

Como cobrar tais condições de um grupo que historicamente foi e ainda é excluído do sistema educacional? Este ponto apresentado pelo autor nos mostra o quanto a desigualdade educacional está diretamente interligada com as demais desigualdades que assolam a população

negra. Portanto, o acesso à educação acaba sendo a única possibilidade de ascensão social e financeira para muitos (as) jovens negros e negras da periferia. Neste sentido, a educação acaba se tornando uma das possibilidades que a população negra busca ascender socialmente e financeiramente. É importante ressaltar a relevância das políticas de ações afirmativas, em especial das ações afirmativas <sup>32</sup>destinadas ao ingresso no ensino superior (público e privado), que têm reparado e tornado o espaço universitário um pouco mais democrático e diverso, diminuindo o fosso da desigualdade educacional que atinge os grupos historicamente excluídos. Santos (2017, p. 38) enfatiza que “[...] acessar o ensino superior é somente uma etapa dos desafios dessa juventude negra e sem tradição universitária”. Além disso, os dados estatísticos e as pesquisas sobre a temática têm apresentado que as ações afirmativas, mesmo que de forma lenta, contribuem para o acesso de negros e negras ao ensino superior. Apesar desse significativo avanço, Silva *et al.* (2009, p. 264) apontam que “[...] o acesso e a permanência da juventude negra no ensino superior referem-se a uma população que termina o ensino médio com aproximadamente 17 anos e que, muitas vezes, leva até cinco anos para ingressar no ensino superior”.

Quando um jovem negro ou uma jovem negra da periferia consegue acessar a universidade, as dificuldades não cessam, visto que o seu ingresso e as condições de permanência e de sobrevivência na universidade, dentro e fora dela, devem ser garantidos. Essa é uma outra dificuldade encarada pelos jovens negros e negras da periferia que adentram as universidades. Tal dificuldade se torna ainda mais intensificada quando se depara com uma universidade (corpo docente, coordenadores (as), etc.) excludente e racista. Silva *et al.* (2009, p. 283) apontam que “as ações afirmativas se tornaram significativas na democratização do acesso ao ensino superior, incrementando de forma expressiva a presença desse segmento no corpo docente e promovendo a redução da desigualdade racial nas instituições de ensino superior”.

Apesar das políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior possibilitarem um espaço mais diversificado e democrático, ainda é comum se deparar com um ambiente que hostiliza a presença de pessoas negras pobres, principalmente em cursos elitizados, na qual a presença de corpos negros é praticamente invisível. De acordo com Santos (2017, p. 32), os “cursos de brancos” são cursos tradicionalmente de alto prestígio, na qual a entrada de jovens pretos e pobres era, e ainda é, estatisticamente improvável.

Antes de refletir sobre essa dificuldade, é importante compreender que o ser humano

---

<sup>32</sup> ProUni; Lei de Cotas, Políticas institucionais; sistema de bonificação; dentre outras.

não é um sujeito isolado. Cada pessoa carrega consigo histórias, vivências, saberes, identidades, culturas, subjetividades e sexualidades; que devem ser consideradas e respeitadas pela sociedade, pelo Estado e, sobretudo, pelas instituições. Além do mais, ele não é apenas um (a) jovem negro (a) universitário (a), já que pode ser um trabalhador ou uma trabalhadora, um pai, uma mãe, uma mãe solo, um provedor ou provedora etc. Trata-se de questões que atravessam a vida desses (as) jovens negros (as) e que influenciam diretamente na sua experiência acadêmica.

Silva *et al.* (2009, p. 283) enfatizam que as IES apresentam um desafio em promover políticas institucionais que garantam a permanências dos (as) jovens cotistas negros (as) na universidade. “A ausência de uma política de assistência estudantil representa uma efetiva dificuldade para a manutenção de estudantes carentes no ensino superior, a quase totalidade dos alunos oriundos dos programas de ações afirmativas”. Paralelo a esses atravessamentos, ainda tem a questão financeira desses (as) jovens negros (as) universitários (as), com as despesas de deslocamento, alimentação, custo de materiais, livros, xerox etc.

Muitos dependem do trabalho para sobreviver e poder continuar os estudos. Neste sentido, o trabalho é visto como elemento essencial para a manutenção das vidas desses (as) jovens negros (as) trabalhadores (as) – estudantes. Para as estudantes negras da periferia, a realidade universitária é ainda mais dificultosa, visto que elas não são sujeitas apenas às opressões advindas de sua pertença racial e da classe, mas também sofrem com o machismo estruturalmente arraigado nas universidades. Outro grupo que também sofre com essas opressões são as jovens negras mães e as jovens negras mães solo <sup>33</sup>que, além de serem atravessadas pela pobreza, racismo, sexismo e machismo, sofrem com a sobrecarga por serem mães solo, sobretudo, as mães que não possuem uma “rede de apoio” e necessitam levar seus filhos para universidade.

Sobre a chegada na universidade, Santos (2017) alega que o ingresso é marcado pelo estranhamento desses (as) jovens negros (as) no espaço universitário, visto que se trata de um mundo distante e distinto que, em muitos casos, constitui-se como a primeira experiência na família, principalmente dos (as) negros (as) da periferia. Santos (2017) denomina de “estrangeiros” ou “*outsiders*” estes (as) estudantes negros (as) que não possuem uma tradição universitária:

[...] em geral vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico, para o que muito contribuem os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e

---

<sup>33</sup> A maioria das mães solo no Brasil são negras (61%) (SILVA, 2020).

comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de inferioridade (SANTOS, 2017, p. 43).

Todos esses fatores contribuem na inadaptação, no mal-estar, no estranhamento e na discriminação sofrida por esses (as) jovens negros (as) durante a sua experiência acadêmica. Além do mais, Santos (2017, p. 44) aponta que existe também uma dificuldade dos (as) negros (as) de se posicionarem nesses espaços e produzir conhecimento sobre a temática racial, haja vista que a universidade, durante muitas décadas, “[...] lhes permitiu apenas ser objeto de pesquisas que buscavam atestar a sua incapacidade e degenerescência”. A autora enfatiza que a discussão sobre a discriminação racial e os conflitos que acontecem no interior do “campus” é escassa. “Os casos de discriminação racial e racismo sofrido pelos estudantes às vezes não vêm a público. Um dos motivos para isso pode ser o medo do estudante negro (a) denunciar e ser perseguido posteriormente” (SANTOS, 2017, p. 46).

Ademais, a autora ainda sinaliza que são poucos os currículos das universidades que tratam das questões de raça, gênero e sexualidade (SANTOS, 2017). A grande maioria das grades curriculares são pensadas e construídas a partir de um conhecimento eurocêntrico baseado em autores homens, brancos e europeus. Outra problemática diz respeito à disciplina de relações étnico-raciais que, em algumas universidades, não é ministrada. Mesmo quando tal disciplina é oferecida, ela é ministrada como disciplina optativa e não obrigatória nos cursos, principalmente nos cursos de bacharelado. A educação básica brasileira obteve uma significativa conquista com a Lei n.º. 10.639/2003. No entanto, no ensino superior, a temática ainda não é valorizada por algumas universidades.

É importante ressaltar que, além desses impasses mencionados, existe também o que a intelectual negra Sueli Carneiro (2005) considera ser o epistemicídio negro que tanto se reverbera nos espaços de poder, nos quais há uma prevalência da brancura, em especial da brancura elitizada. Sobre isto, a autora alega que

Nessa dinâmica, o aparelho educacional tem se constituído, de forma quase absoluta, para os racialmente inferiorizados, como fonte de múltiplos processos de aniquilamento da capacidade cognitiva e da confiança intelectual. É fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da autoestima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar. A esses processos denominamos epistemicídio (CARNEIRO, 2005, p. 97).

A conceitualização de epistemicídio elencado por Sueli Carneiro (2005) nos provoca a pensar o quanto o sistema educacional provoca a exclusão e subalternização dos negros e negras nos espaços de poder, em que a branquitude, principalmente a elite branca, beneficia-se desse processo de desvalorização, negação e ocultamento da negritude. Sobre isto, Santos (2017, p. 45) argumenta que o ambiente universitário gera um clima intimidador na maioria das pessoas, sobretudo “[...] naqueles que possuem histórias já marcadas pelo sentimento de rejeição, estranhamento ou inadequação social”. Neste sentido, o epistemicídio negro cumpre uma função estratégica e fundamental do racismo estrutural.

Uma falácia que atinge os (as) estudantes negros (as) se relaciona com a questão do desempenho acadêmico desses graduandos. Santos (2017) enfatiza que a elite branca, aquela que sempre esteve neste espaço de poder, insiste em afirmar que negros (as) universitários (as), bem como os (as) cotistas negros (as), têm entrado na universidade “pelas janelas”, e que esse ingresso “injusto” tem prejudicado a qualidade dos cursos e da própria universidade. Sobre isto, Santos (2017) nos recorda de um fato racista ocorrido há alguns anos;

Não nos esqueçamos de que, há menos de uma década, o diretor de uma escola de medicina declarou ao jornal Folha de São Paulo de 30 de abril de 2008 que as baixas notas dos alunos no ENADE se deviam ao baixo Quociente de Inteligência (QI) dos baianos, que segundo ele “só tocam berimbau porque este possui uma única corda” (A TARDE, 2008 *apud* SANTOS, 2017, p. 48).

A fala racista e xenofóbica do coordenador<sup>34</sup> do curso da UFBA apenas coloca em evidência a sua posição discriminatória e reacionária sobre tal falácia. Falácia que a cada ano é contestada através dos estudos (SANTOS, 2018; SANTOS, 2017; FARIA, 2017; CARDOSO; VELLOSO, 2008) e dos dados estatísticos que tem apontado que o desempenho e rendimento dos (as) cotistas negros (as) é igual ou superior aos dos estudantes que ingressaram pelo sistema universal, tal como o caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A pesquisa realizada no âmbito desta universidade concluiu que a UFMG mostrou que o desempenho dos (as) alunos (as) cotistas negros (as) é igual ou superior ao dos demais graduandos em 95% dos cursos.

Santos (2017) faz uma análise a respeito da permanência de jovens negros (as) na universidade. Para a autora, a permanência pode ser compreendida em dois tipos: a permanência material e a permanência simbólica. A permanência material “[...] requer condições materiais objetivas para vivenciar a universidade, tais como dinheiro para alimentação, moradia,

---

<sup>34</sup> Antônio Natalino Dantas, chefe do colegiado da Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

transporte, compra de equipamentos e aquisição de material bibliográfico, etc” (SANTOS, 2017, p. 38). Já a permanência simbólica está “[...] associada a uma constância do indivíduo no ensino superior que permita a sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário” (SANTOS, 2017, p. 38).

Neste sentido, a permanência de qualidade ocorre com a junção desses dois tipos de permanência: a material e a simbólica. Neste sentido, as universidades deveriam garantir condições de permanência materiais que podem ser oferecidas a esses (as) jovens negros (as), tal como bolsas (permanência, alimentação, materiais didáticos e transporte); acesso ao restaurante universitário; creche disponível na própria instituição; reestruturação curricular; etc. Além disso, é importante a garantia de condições simbólicas aos (as) próprios (as) estudantes negros (as), que se apoiam, partilham e se fortalecem naquele espaço. A criação de secretarias, NEABIs<sup>35</sup> e coletivos contribuem para o fortalecimento e a permanência de estudantes negros e negras nas universidades.

É importante destacar que, embora as últimas duas décadas tenham apresentado um avanço acerca das políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, ainda é minoria a presença negra em relação à presença branca nesta etapa da educação. Sobre isto, o Portal do G1-Globo divulgou uma matéria, em 2019, apontando que, de acordo com os “Dados da Síntese de Indicadores Sociais” de 2019 do IBGE, a Lei de Cotas acabou contemplando mais brancos de baixa renda e de escola pública do que as pessoas pretas e pardas (MORENO, 2019). Este dado deixa em evidência que as políticas de ações afirmativas destinadas apenas para egressos de escolas públicas que não incluem o recorte racial falham em incluir pessoas negras no ensino superior.

A desigualdade no Brasil é um problema social e racial. Portanto, políticas que consideram apenas o caráter social de fato não garantem à população negra o acesso a este nível de ensino. O critério de escravidão negra no Brasil teve como cerne a cor de pele e a condição racial dos sujeitos. Portanto, o mais justo e correto seria a criação de políticas de ações afirmativas baseadas em critérios étnico-raciais que estejam aliadas a um projeto de uma sociedade antirracista. Até aqui, percebemos um pouco dos percalços que são vivenciados nas travessias acadêmicas da juventude negra universitária. Essa juventude negra não quer apenas acessar a academia, mas também ter condições materiais e subjetivas de permanecer com qualidade neste espaço para, então, após a conclusão do curso, trilhar novos horizontes e esperar um futuro em que o povo negro possa viver com a dignidade que merece.

---

<sup>35</sup> Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) tem a função de contribuir no direcionamento de estudos, pesquisas e ações de extensão que promovem e provocam a reflexão sobre as questões étnico-raciais.

## CAPÍTULO III

### MÉTODO E SUJEITOS DA PESQUISA

Este capítulo é destinado a apresentar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa bem como o primeiro olhar para o grupo investigado. Para isto, o capítulo está dividido em três partes, sendo inicialmente apresentado a natureza da pesquisa e os instrumentos metodológicos utilizados. A segunda parte contextualiza o campo da pesquisa e apresenta as razões que justificam a escolha da UFCAT para a realização da pesquisa. A terceira parte apresenta como se deu o método de seleção e os critérios escolhidos para seleção das quatro participantes que contribuíram com a entrevista semiestruturada.

#### 3.1 Natureza, Métodos e Instrumentos da Pesquisa

Gamboa (2007) enfatiza que é o objeto da investigação que determina o método, o modo, o caminho a ser traçado pelo investigador no processo de apreensão do seu objeto. Para o autor, a produção acadêmica não deve ser encarada como um simples exercício de repetição do saber, mas sim como um “trabalho humano”, enviesado de uma relação dialética entre teoria e práxis.

A pesquisa primou privilegiar o estudo “com” o negro e não “sobre” o negro, partindo da concepção de que estes são produtores de conhecimentos e saberes. Deste modo, a problemática central desta pesquisa partiu da seguinte ideia: como tem sido a experiência acadêmica das jovens cotistas negras (os) dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Geografia, História e Ciências Sociais UFCAT ingressantes do ano de 2018? Foi a partir desta problemática de pesquisa que esta dissertação buscou se desenvolver.

Para a realização desta investigação e para atingir os objetivos traçados, partimos do pressuposto de que existem diferentes formas e métodos de abordar um objeto ou uma realidade. Neste sentido, a investigação em tela buscou, a partir da abordagem qualitativa, compreender a experiência acadêmica das jovens cotistas negras (os) da UFG-RC com vista a compreender as dificuldades, tensões, facilidades e as expectativas dos ingressantes do ano de 2018 dos quatro cursos de licenciatura selecionados.

Para Martins (2004), a pesquisa de abordagem qualitativa deve realizar um exame detalhado dos dados que compõem a investigação de forma a compreender a totalidade do objeto investigado, acurando minuciosamente os microprocessos que permeiam determinado fenômeno, tanto em amplitude quanto em profundidade. Gatti (2002) integra esse pensamento,

dizendo que, além da pesquisa qualitativa considerar a totalidade do objeto, deve ainda compreender o caráter subjetivo do fenômeno, sobretudo, nos aspectos históricos, sociais e culturais.

Neste sentido, com o objetivo de contribuir com a dissertação, foi necessário a utilização da pesquisa bibliográfica durante todo processo de produção da pesquisa. Considerada como o primeiro passo do pesquisador na elaboração de qualquer trabalho científico, a pesquisa bibliográfica foi basilar na construção do referencial teórico e nas análises das entrevistas, uma vez que deu subsídios para o aprofundamento do tema, além de possibilitar uma aproximação com as obras já publicadas sobre a temática. Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 66) elucidam que “[...] a pesquisa bibliográfica é o levantamento ou a revisão de obras publicadas sobre a teoria que irá direcionar o trabalho científico o que necessita uma dedicação, estudo e análise do pesquisador”.

Para uma melhor apreensão do objeto, foi fundamental a utilização de uma técnica empírica. Por isso foram realizadas entrevistas semiestruturadas na coleta de informações, levando em consideração os objetivos pretendidos na pesquisa. Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Haguette (1997, p. 86) compreende que a entrevista semiestruturada possibilita “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Ou seja, a entrevista visa buscar dados, coletar informações, opiniões, percepções acerca de um fenômeno, sendo por vezes utilizada quando o pesquisador almeja obter um volume grande de informações, adquirindo assim um direcionamento mais preciso sobre o tema a fim de que os objetivos sejam alcançados.

Segundo Gaskell (2002), a entrevista não deve se resumir a uma contagem de opiniões dos entrevistados, pois isto está longe de ser uma pesquisa qualitativa. Pelo contrário, o pesquisador deve explorar o “espectro” de opiniões, as diferentes representações sobre aquele determinado assunto buscando maximizar as oportunidades de compreender as diferentes posições tomadas. Neste sentido, é necessário que o pesquisador se debruce nas “variáveis padrões” dos entrevistados: gênero, idade, categoria social, localização geográfica, dentre outros, visando apurar características específicas dos respondentes. Seja qual for os critérios escolhidos, segundo o autor, é necessário que o pesquisador saiba detalhar minuciosamente as escolhas, os critérios e os procedimentos adotados no relatório metodológico da pesquisa.

A organização do roteiro da entrevista semiestruturada (Anexo I) foi elaborada conforme os objetivos da pesquisa, objetivando conhecer o perfil das participantes, suas histórias, as dificuldades encontradas, facilidades, expectativas criadas e tensões identificadas no decorrer de sua experiência acadêmica. Segundo Triviños (1987, p. 146), as perguntas que compõem o roteiro de entrevista não “nasceram *a priori*”, mas são “[...] resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social”. Neste sentido, o roteiro de entrevista incluiu quesitos referentes às questões pessoais, questões educacionais e questões relativa à experiência acadêmica do (a) cotista negro (a) na universidade, bem como indagações sobre a quantidade de filhos, carga horária e trabalho, rotina de estudo, dentre outras questões.

Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram enviados antecipadamente para todas as participantes da pesquisa com o objetivo conceder uma leitura prévia do que se trata a pesquisa e também para a autorização escrita (assinatura) do TCLE. Os participantes tiveram acesso ao TCLE da referida pesquisa, contendo todas as informações necessárias, em linguagem clara e objetiva, para o mais completo esclarecimento sobre a mesma, levando em consideração as Resoluções nº. 466/2012 e nº. 510/2016. Antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora solicitou a permissão (todos autorizaram oralmente) da gravação para facilitar o processo de transcrição das entrevistas. Também foi feito uso de gravador para arquivamento das entrevistas para as futuras análises dos conteúdos das gravações. As participantes não serão identificadas de modo a garantir o anonimato e a preservação da sua identidade pessoal.

Para as análises das entrevistas semiestruturadas, foi necessário a utilização do referencial teórico metodológico da Análise do Discurso (AD). Fischer (2001) aponta que a AD é uma proposta teórica e metodológica muito rica e que está sendo bastante utilizada nas investigações no campo educacional, principalmente nas que seguem uma abordagem qualitativa. A autora enfatiza que, antes de iniciar a AD, o pesquisador deve “[...] recusar explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p. 198).

O pesquisador que se propõe a utilizar a AD deve ultrapassar a visão simplista de que a formação discursiva é apenas um conjunto de signos, com letras e palavras (linguística). Além disso, os discursos são construções sociais e políticas permeadas de práticas de poder e saber. A autora apresenta algumas contribuições de Michel Foucault e reitera que as palavras são construções sociais e que a linguagem é constituída de práticas: “[...] nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe

em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 198)

Neste sentido, a AD considera as “coisas ditas”, levando em conta a posição do sujeito falante dentro das instituições sociais de que ele participa dentro da sociedade, compreendendo que as “coisas ditas” são radicalmente amarradas às dinâmicas de poder e saber de cada tempo histórico (FISCHER, 2001, p. 204). Portanto, a AD, segundo a autora, “trata-se de um esforço de interrogar a linguagem o que efetivamente foi dito sem a intencionalidade de procurar referências ou de fazer interpretações reveladoras de verdade e sentidos reprimidos” (FISCHER, 2001, p. 205).

### 3.2 O Campo de Pesquisa

A escolha do campo de pesquisa, a UFG-RC, deu-se a partir da justificativa de analisar a experiência acadêmica de jovens cotistas negras (os) de uma instituição pública localizada no interior de Goiás, a qual possui um número rotativo de estudantes que se deslocam de suas cidades e estados com o objetivo de estudar na UFG-RC. Compreendemos que a realidade de um estudante universitário em uma cidade do interior é diferente daquela vivenciada por um estudante de uma universidade situada nos centros urbanos, em que as oportunidades de empregos, moradia, etc., são maiores e mais diversas, principalmente quando se pensa em estudantes cotistas negros (as).

A UFG-RC, a instituição escolhida, está localizada no município de Catalão, uma microrregião do estado de Goiás inserida na Região Sul do estado. A UFG-RC foi criada em 1983 e atualmente possui cursos de graduação presenciais (28), curso de graduação a distância (02), cursos de mestrado (11), cursos de doutorado (02) e diversos cursos de especialização. Trata-se de uma instituição que adquiriu autonomia a partir da Lei n.º. 13.634/2018 no dia 20 de março de 2018 (BRASIL, 2018a), deixando de ser regionalmente vinculada à UFG. Vale ressaltar que o nascimento da UFCAT, seu desmembramento, se deu após 35 anos de experiência no ensino, na pesquisa e na extensão, na qual ela era um dos *campus*/regional da UFG.

Vale evidenciar também que a intenção inicial deste estudo era selecionar dois cursos de bacharelado (Engenharia Civil e Enfermagem) e dois cursos de licenciatura (Geografia e Pedagogia). No entanto, algumas mudanças e encaminhamentos foram feitos, uma vez que não obtivemos retorno dos estudantes dos cursos de Engenharia e Enfermagem. Após os encaminhamentos, ficou decidido que os cursos escolhidos seriam quatro cursos de licenciatura,

sendo eles: Pedagogia<sup>36</sup>, Geografia<sup>37</sup>, Ciências Biológicas<sup>38</sup> e História<sup>39</sup>.

De acordo com o Relatório de atividades do período de janeiro de 2018 a dezembro de 2018 da Comissão Permanente de Heteroidentificação (COMPAD) da UFCAT, a comissão recebeu no curso de Licenciatura em Pedagogia – 13 candidatos (as); Licenciatura em Geografia – 06 candidatos (as); Bacharelado em História – 01; Licenciatura em Ciências Biológicas – 12. Todos esses jovens negros (as) cotistas passaram pela COMPAD.

Vale ressaltar que 2018 foi o ano de criação da COMPAD, criada a partir das Portarias nº. 1.084 e 1.086, de 28 de fevereiro de 2018. O Relatório apresenta as principais atividades desenvolvidas (durante o período de janeiro a dezembro de 2018) pela Comissão, além de apresentar a composição dos membros da mesma e os dados estatísticos referentes aos processos realizados pela comissão. Conforme o documento, a Comissão era composta por um presidente, uma vice-presidenta, dez colaboradores e 34 integrantes.

É importante evidenciar que, anteriormente à Lei de Cotas, a UFCAT instituiu, com a Resolução do Consuni nº. 29/2008 (UFG, 2008), o Programa UFGInclui, que busca democratizar gradativamente o acesso e permanência dos estudantes na UFG. Trata-se de uma conquista que ainda se encontra vigente na UFG e na UFCAT, trazendo uma contribuição importante para o estado de Goiás, visto que essa política de ação afirmativa tem como público beneficiário estudantes indígenas e quilombolas negros (as) provenientes de escolas públicas.

Outra conquista para a UFCAT diz respeito à criação da Secretaria de Ações Afirmativas, criada no mês de novembro de 2021. A Secretaria foi anunciada durante o evento “Novembro Negro: Construindo uma Universidade antirracista” promovido pela COMPAD. Juntamente com a secretaria, estão a Coordenação de Diversidade e Gênero e a Coordenação de Políticas Étnico-raciais. A criação do órgão tem por objetivo combater preconceitos étnico-raciais e de gênero, além de políticas e ações que contribuam para uma universidade mais plural e inclusiva.

### **3.3 Método de Seleção dos Sujeitos Participantes das Entrevistas Semiestruturada**

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, o projeto desta pesquisa foi, inicialmente, submetido ao CEP da UFCAT. Após a aprovação do projeto, foi emitido o parecer consubstanciado do CEP de número: 4.421.848. As entrevistas semiestruturadas tiveram o

---

<sup>36</sup> Pedagogia - Licenciatura: Turno: noturno | Duração: oito semestres.

<sup>37</sup> Geografia - Licenciatura: Turno: noturno | Duração: oito semestres.

<sup>38</sup> Ciências Biológicas - Licenciatura: Turno: integral | Duração: oito semestres.

<sup>39</sup> História - Licenciatura: Turno: noturno | Duração: oito semestres.

objetivo de estabelecer uma aproximação com o objeto de pesquisa, com vistas a descrever e analisar a experiência de jovens cotistas negras (os) de quatro cursos de graduação da UFG-RC, ingressantes em 2018: licenciatura em Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas.

A escolha por cursos de período integral e cursos noturnos se deu a partir da ideia de compreender como se dá as distintas experiências acadêmicas desses jovens que passam a maior parte do tempo na universidade, além de procurar compreender as experiências das jovens cotistas negras (os) que estudam no período noturno. É importante ressaltar que esta investigação tinha como intenção inicial selecionar os cursos de licenciatura em Pedagogia, licenciatura em Geografia, Bacharelado em Enfermagem e Bacharelado em Engenharia Civil. No entanto, ao entrar em contato, via e-mail, com as jovens cotistas negras (os), não obtivemos retorno na confirmação das Cartas Convites enviadas<sup>40</sup> nos cursos de Enfermagem e Engenharia Civil. No curso de Pedagogia, tivemos a confirmação (três e-mails), ou seja, a confirmação de participação de quatro jovens cotistas negras (os).

Supomos e compreendemos que o baixo retorno dos e-mails enviados para os sujeitos da pesquisa pode ter ocorrido por vários motivos. Temos a consciência de que muitas (os) jovens cotistas negras (os) não têm acesso a bens materiais como internet de qualidade, aparelhos eletrônicos (computador ou celular) e, em muitos casos, não possuem um ambiente adequado para o estudo. O contexto pandêmico em que estamos vivendo impõe uma nova dinâmica de vida, trabalho (trabalho remoto), estudo (ensino remoto) e sociabilidade. Portanto, essa nova dinâmica emergencial junto ao isolamento social pode gerar estresse, desinteresse e uma série de problemas de saúde mental, o que pode interferir diretamente nas atividades cotidianas, sobretudo, na participação da minha pesquisa.

O recorte temporal se deu com objetivo de entrevistar as jovens cotistas negras (os) que já tivessem um tempo de experiência acadêmica na universidade. Portanto, optamos por entrevistar as jovens cotistas negras (os) ingressantes no processo de seleção de 2018/01 da UFCAT dos cursos de Pedagogia, Geografia, História e Ciências Biológicas. Destes cursos, foram selecionados um jovem cotista, totalizando quatro participantes, considerando a diversidade de idade, gênero, origem territorial e tempo de conclusão do ensino médio. Isso se deu por compreendermos que tais aspectos podem contribuir para experiências diferenciadas no ensino superior. Sobre isto, Gaskell (2002) reitera que o pesquisador deve ter a sensibilidade de ter uma “imaginação social científica” que possibilite uma seleção precisa dos seus entrevistados. O Quadro 01, logo abaixo, apresenta os participantes selecionados para

---

<sup>40</sup> Respectivas datas de envios: Primeiro e-mail: 16/08/2021; Segundo e-mail: 14/09/2021; Terceiro e-mail: 19/11/2021.

entrevista.

**Quadro 1** - Participantes da Pesquisa

Participantes da pesquisa	Gênero	Raça	Conclusão do Ensino Médio	Curso	Turno	Naturalidade
Entrevistada 29 anos	Mulher Transexual	Preta	2010	Geografia	Noturno	Imperatriz/MA
Entrevistado 21 anos	Masculino	Pardo	2017	Ciências Biológicas	Integral	Gama/DF
Entrevistada 24 anos	Feminino	Parda	2015	Pedagogia	Noturno	Monte Carmelo/MG
Entrevistada 22 anos	Feminino	Preta	2016	História	Noturno	Jataí/GO

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas pelo *Google Meet*, com a utilização do recurso de gravação (imagem e áudio) da própria plataforma e o auxílio de um aparelho celular gravando. As entrevistas tiveram duração média de uma hora. A cada entrevista realizada, foi observado se algum questionamento ou aspecto relevante poderia ser apresentado durante a fala da entrevistada que pudesse contribuir ou auxiliar para um melhor refinamento do roteiro de entrevista nas entrevistas posteriores. Sobre isto, Gaskell (2002) aponta que o pesquisador (a) deve ter em mãos um roteiro estritamente elaborado e relacionado com os objetivos da pesquisa. Para o autor, o roteiro seria como um “guia” para o investigador (a) caso ele se encontre perdido. Porém, o roteiro não deve “engessar” o pesquisador (a), uma vez que esta ferramenta pode ser modificada durante as entrevistas, visando sempre atingir os objetivos da investigação.

O acesso a este material se deu a partir dos dados gerados pelo sistema Analisa Dados da UFG (Centro de Gestão Acadêmica) e também através dos dados gerados pela COMPAD da UFCAT. Após aprovação no CEP, em outubro de 2020, foi encaminhado, por meio do Sistema Eletrônico de Informações, um ofício de solicitação dos dados para o Centro de Gestão Acadêmica da UFG-RC. Foi encaminhado também um e-mail para a COMPAD solicitando acesso aos dados dos candidatos (as) que passaram pela Comissão no ano de 2018.

Vale ressaltar que a pesquisa se muniu apenas pelos dados disponibilizados pelo Centro de Gestão Acadêmica para o levantamento de dados. Os dados foram disponibilizados via arquivo *Excel*, que continha 26 colunas com informações de matrículas<sup>41</sup> dos ingressantes em três possibilidades de ingresso: 1- UFGInclui; 2- SiSU e ingressantes 3- Chamada Pública. O

<sup>41</sup> Nome; curso; grau acadêmico; modalidade, turno; forma de ingresso; ano de ingresso; naturalidade; sexo; cor/etnia; escola pública; ação afirmativa; idade, status, ação afirmativa de graduação; ação afirmativa do SiSU; telefone; semestre; etc.

método de seleção e análise dos dados contribuiu para seleção do grupo ingressante selecionado para as entrevistas semiestruturadas, uma vez que possibilitou conhecer um pouco quem são estas jovens cotistas negras (os), sujeitos beneficiários da Lei de Cotas.

Primeiramente, foi realizado uma seleção das colunas do Excel, priorizando as categorias que poderiam ser relevantes para a pesquisa, tal como: nome oficial; curso; grau acadêmico; modalidade; turno, forma de ingresso; data de nascimento; sexo; cor/etnia; deficiência; município de naturalidade e ano de conclusão do ensino médio. De posse de todos os dados (jovens que ingressaram pela Lei de Cotas e o Programa UFGInclui) e após o levantamento destes, foi possível interpretá-los à luz do referencial teórico utilizado na pesquisa, o que será apresentado no tópico *3.3.1 Jovens Cotistas Negras (os) ingressantes pelo Programa UFGInclui 2018 e o tópico 3.3.2 Jovens Cotistas Negras (os) ingressantes pelo Sistema de Seleção Unificada – 2018* deste capítulo.

A interpretação dos dados advindos do levantamento realizado nos possibilitou conhecer as jovens cotistas negras (os) da UFCAT (antiga UFG-RC) que ingressaram pelo SiSU e pelo Programa UFGInclui do ano de 2018. Para uma exposição mais didática dos dados levantados, o levantamento de dados relativos aos estudantes que ingressaram pelo Programa UFGInclui – 2018 será inicialmente apresentado para, posteriormente, serem expostos os dados referentes aos sujeitos ingressantes pelo SiSU- 2018.

Apesar dos sujeitos beneficiários do Programa UFGInclui não serem os sujeitos da pesquisa em tela, compreendemos a importância e a necessidade de discutir sobre a importância desse Programa e os atravessamentos que podem surgir na experiência acadêmica dessas jovens negras (os) quilombolas e jovens indígenas. Portanto, a partir dos dados disponibilizados, buscaremos interpretá-los e, assim, compreender um pouco do panorama das jovens cotistas negras (os) das duas políticas de ações afirmativas: UFGInclui-2018 e SiSU-2018 na UFCAT.

### **3.4 O Ingresso na Universidade pelo Programa UFGInclui e pelo SiSU**

No ano de 2018, apenas cinco estudantes ingressaram na UFC-RC pelo Programa UFGInclui, sendo três indígenas e dois quilombolas. O Quadro 2, logo abaixo, apresenta alguns dados desses ingressantes.

**Quadro 2** - Ingressantes pelo Programa UFGInclui em 2018

<b>Gênero</b>	<b>Curso</b>	<b>Turno</b>	<b>Cor/etnia</b>	<b>Idade</b>	<b>UF - Naturalidade</b>
Masculino	Eng. Civil	Integral	Indígena	21 anos	MG
Feminino	Enfermagem	Integral	Preto/Quilombola	19 anos	GO
Feminino	Psicologia	Integral	Indígena	22 anos	MG

Masculino	Eng. Civil	Integral	Parda/Quilombola	18 anos	GO
Feminino	Enfermagem	Integral	Indígena	23 anos	MG

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora.

O que logo nos chamou atenção no levantamento de dados foi o baixo número de ingressantes, dado que, à época, a UFG-RC dispunha de 22 cursos de graduação. Ou seja, o público esperado para aquele ano era de 44 estudantes matriculados. No entanto, apenas cinco matrículas foram realizadas. Vale ressaltar que o Programa UFGInclui reserva duas vagas em cada um dos seus cursos para estudantes indígenas e negros (as) quilombolas oriundos de escola pública de qualquer lugar do país. Portanto, este número baixo de ingressantes nos provoca a pensar em diversas possibilidades para essa baixa procura: seria por desconhecimento do Programa? Seria por dificuldade de acesso? Seria por falta de apoio para participar do processo seletivo, que é presencial? Enfim, são questões que ainda estão em aberto.

Ao analisarmos a idade desses ingressantes, verificamos que todos possuíam entre 18 e 23 anos, o que revela um caráter majoritariamente jovem desses sujeitos. Juarez Dayrell (2003) sinaliza que os jovens possuem especificidades distintas, necessidades, anseios edilemas que são vivenciados por sua condição juvenil, ou seja, não se trata apenas de uma juventude, de um modo único de ser e pensar a juventude, mas sim de juventudes plurais.

A condição juvenil é vivenciada de forma plural, possui especificidades que marcam as vivências e subjetividades de cada sujeito dada a sua condição social, cultural, sexual, econômica, étnica, racial, religiosa e até mesmo geográfica. Além disso, para as juventudes dos sujeitos deste Programa, há ainda mais questões a serem pensadas. São jovens indígenas que na maioria das vezes deixam suas aldeias e comunidades para vivenciar uma realidade que é distinta da que eles vivenciam.

De acordo com Gomes (2005), as instituições educacionais possuem um padrão de ensino, de aluno e de professor a serem seguidos. Um padrão que incorpora uma noção de homem, de mulher e de sujeito social que não enquadram todos os sujeitos do processo educativo. Neste sentido, surge a preocupação em relação ao olhar que a universidade tem com estes sujeitos negros quilombolas e indígenas que estão adentrando o espaço acadêmico.

Outro dado relevante diz respeito aos cursos escolhidos por estes ingressantes. Como podemos observar no Quadro 2 acima, todos os cursos são de tempo integral, o que dispõe de um tempo maior do estudante com as atividades acadêmicas. Vale ressaltar que todos os cursos escolhidos são muito concorridos e que, historicamente, possuem a presença majoritária de pessoas brancas e de classe alta. Ristoff (2014, p. 09) enfatiza que “[...] os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos, já que nos cursos menos

concorrido há uma predominância significativa estudantes negros e negras”.

Neste sentido, podemos evidenciar um avanço significativo dessa ação afirmativa, visto que há alguns anos era improvável a presença de corpos negros quilombolas e indígenas nesses espaços de poder, seja na universidade pública ou nas instituições privadas. Bergamaschi, Doebber e Brito (2018) afirmam que estes novos atores que estão vindo a surgir no espaço acadêmico possuem um perfil distinto daqueles que as universidades públicas costumam receber, sendo sujeitos com condições econômicas, culturais e históricas diferenciadas, dado que possuem especificidades regionais e organizações coletivas distintas.

Será que a universidade tem adotado políticas institucionais que reconhecem e valorizam esses sujeitos, suas histórias, suas línguas maternas, suas referências culturais, suas terras e comunidades? Como é o acolhimento destes (as) jovens na universidade? Os professores (as) e coordenadores (as) de curso possuem conhecimento da existência de um programa que reserva vagas de ingresso a essas minorias? Estas e outras indagações surgiram no decorrer do exercício interpretativo destes dados analisados.

### **3.5 Jovens Cotistas Negras (os) Ingressantes pelo SiSU 2018 UFG-RC**

A UFG-RC recebeu, no ano de 2018, 262 ingressantes. Deste total, 143 são de estudantes que ingressaram pelo Sistema de Seleção Unificada – por meio das cotas raciais. Vale ressaltar que todos esses 143 ingressantes são oriundos de escola pública, ou seja, atendem o critério social da Lei de Cotas de reservar 50% das vagas para estudantes oriundos de escola pública. Desses 50 % de vagas destinadas a alunos que estudaram integralmente o ensino médio em rede pública, 25% devem ser destinados a pessoas com renda familiar bruta mensal *per capita* de até 1 salário-mínimo e meio, e os outros 25% devem ser destinados para pessoas com renda familiar superior a 1 salário-mínimo e meio.

Dentro das subcotas de escolaridade e renda, deve ser reservado uma quantidade de vagas igual à proporção respectiva de pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência do total da população da (UF) onde está situada a instituição, levando como base o último censo do IBGE (BRASIL, 2010). Conforme o percentual de pretos e pardos residentes em Goiás (IBGE, 2010), as universidades federais dessa região devem reservar em torno de 28,25% de suas vagas por curso e turno para candidatos (as) autodeclarados (as) negros (as).

No Quadro 03, abaixo, podemos observar a distribuição desses ingressantes cotistas e suas respectivas subcotas.

**Quadro 3** - Ingressantes pelo SiSU em 2018

<b>Tipo de cota</b>	<b>Sigla</b>	<b>Quantidade</b>
Renda Inferior - Pretos, Pardos e Indígenas	R – PPI	54 ingressantes
Renda Inferior - Pretos Pardos e Indígenas - Pessoas com Deficiência	R - PP – PcD	17 ingressantes
Renda Superior - Pretos, Pardos e Indígenas	R – PPI	57 ingressantes
Renda Superior - Pretos, Pardos e Indígenas - Pessoas com Deficiência	R - PP – PcD	15 ingressantes

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora.

Vale lembrar que estes dados foram disponibilizados pelo Centro de Gestão Acadêmica em janeiro de 2021. Até este período, foram registrados oito trancamentos de curso, sendo seis trancamentos de pessoas do sexo feminino<sup>42</sup> e dois trancamentos de pessoas do sexo masculino<sup>43</sup>. Sobre o turno de estudo, 72 estudantes cotistas cursam o período integral, 47 no turno noturno e 24 no turno matutino. Todos (as) jovens cotistas negros (as) realizam os seus cursos na modalidade presencial. Sobre o grau acadêmico escolhido, 66 são bacharelados, 63 licenciaturas, 13 bacharelados e licenciaturas e um grau não informado.

Os estudos<sup>44</sup> focalizados sobre a temática das políticas de ações afirmativas no ensino superior apontam para um expressivo aumento no número de matrículas de pessoas negras nas IES. Santos (2017) afirma que, a partir de 2002, foi marcante a presença de políticas de acesso<sup>45</sup> ao ensino superior de estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas e de origem popular. Foram políticas que trouxeram alterações no quadro do perfil dos estudantes universitários tanto de instituições privadas como de instituições públicas. Neste sentido, é na população jovem que o poder público tem focado os programas e políticas voltados para o acesso ao ensino superior.

O Quadro 04 apresenta os cursos ingressados por esses jovens negros e negras cotistas na UFG-RC no ano de 2018.

**Quadro 4** - Cursos escolhidos pelos jovens cotistas negros e negras que ingressaram pelo SiSU em 2018

<b>Curso escolhido</b>	<b>Número de ingressantes</b>
Administração	6 cotistas
Ciências Biológicas	12 cotistas
Ciências da Computação	11 cotistas

<sup>42</sup> Engenharia de produção (um estudante); Administração (um estudante); Ciências Biológicas (dois estudantes); Engenharia de Minas (um estudante) e Educação Física (um estudante).

<sup>43</sup> Engenharia Civil (um estudante) e Matemática Industrial (um estudante).

<sup>44</sup> Silvia (2018), Santos (2018), Rosa (2013) etc.

<sup>45</sup> Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (ProUni) e políticas institucionais.

Ciências Sociais	7 cotistas
Educação Física	9 cotistas
Enfermagem	9 cotistas
Engenharia	6 cotistas
Engenharia de Minas	5 cotistas
Engenharia de Produção	14 cotistas
Física	3 cotistas
Geografia	6 cotistas
História	4 cotistas
Letras	13 cotistas
Matemática Industrial	4 cotistas
Pedagogia	14 cotistas
Psicologia	15 cotistas
Química	5 cotistas

**Fonte:** Elaborada pela pesquisadora.

Nonato (2018), em sua tese, faz uma análise precisa acerca dos processos de escolhas dos cursos superiores e do perfil destes estudantes. A autora enfatiza que a escolha do curso superior nem sempre é uma escolha individual ou parte unicamente da vocação do sujeito, podendo estar “[...] relacionada aos capitais e ao *habitus* de cada grupo social, tendo a ver com o perfil social dos indivíduos” (NONATO, 2018, p. 46). De acordo com a autora, a escolha do curso superior se dá a partir de inúmeros condicionantes sociais, estando imbricadas neste processo a origem social do candidato, a raça e o gênero. Ou seja, trata-se de variáveis que devem ser consideradas nas análises que visam compreender a escolha do curso dos candidatos (as) no momento do ingresso na universidade.

Para esta análise, iremos buscar enxergar os jovens negros e as jovens negras não apenas sob a lógica da condição juvenil como transição de uma fase da vida (geracional) ou apenas na condição de estudantes/ingressantes, mas sim levando em consideração as condições que envolvem as múltiplas vivências de juventude, sobretudo a condição da juventude negra nesse processo de escolha de curso e a sua experiência na universidade. Apesar de estarmos enfatizando a pluralidade nos “modos de ser jovens”, compreendemos, assim como Nonato (2018), que tal diversidade não invalida os elementos que são comuns à juventude de hoje em dia.

Por assumir essa postura de compreender a condição do jovem negro estudante na sua amplitude, iremos explorar os elementos que estão diretamente implicados na sua escolha de cursar ou não o ensino superior e o processo de escolha de curso. Para isso, nos embasamos na análise de Nonato (2018), buscando apreender as características étnico-raciais, sociais e de gênero que condicionam suas trajetórias educacionais e suas escolhas profissionais.

O conceito de raça não possui qualquer explicação ou pertinência biológica humana.

Aqui, este conceito é trabalhado na perspectiva sociológica que o considera como uma construção social, uma vez que contribui na qualificação de ações e práticas sociais de hierarquização social. Além disso, o conceito contribui para a explicação sobre as desigualdades raciais presentes no Brasil, visto que tanto características estéticas (traços negróides) como culturais (costumes, práticas, hábitos, religiosidade) pertencentes à população negra são excluídas e oprimidas nas relações sociais.

Outro dado importante é sobre a UF de naturalidade desses cotistas. Do total de 143 cotistas, selecionamos os quatro estados com maior número de ingressantes cotistas. São 81 jovens do estado de Goiás (GO); 17 são do Distrito Federal (DF); 13 são de Minas Gerais (MG) e 11 de São Paulo (SP). Há também cotistas de Roraima (RR) (um estudante); Amapá (AP) (um estudante); Bahia (BA) (três estudantes); Pará (PA) (três estudantes); Maranhão (MA) (três estudantes), dentre outros. Vale pontuar que estes dados se referem à UF de naturalidade, ou seja, corresponde ao estado em que descenderam, sendo que há a possibilidade desses jovens terem emigrado para outras localidades do Brasil. Com a crisesanitária decorrente da pandemia da COVID-19, o ensino que antes era ofertado de forma presencial pela universidade passa a ser ofertado de forma remota, a partir de resoluções emergenciais, até que possa ser seguro o retorno presencial das atividades. Nesta conjuntura pandêmica, vários estudantes retornaram às suas cidades, haja vista que o ensino remoto dá a possibilidade de acompanharem as aulas no formato remoto com aulas assíncronas e síncronas.

Todos os cursos de graduação escolhidos pelos (as) jovens cotistas negros (as) são ofertados na modalidade presencial pela UFG-RC, que está localizada na cidade de Catalão (GO). Muitos desses jovens se deslocaram ou se deslocam diariamente de suas cidades a caminho da cidade de Catalão a fim de acompanharem presencialmente seus estudos. Percebemos também que, entre esses ingressantes, há um expressivo contingente de estudantes cotistas. Quase 70% destes estão inseridos na condição juvenil. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Brasil reconhece como a juventude a população que está inserida no recorte etário dos 15 anos aos 29 anos de idade. Este dado geracional de recorte etário é de suma importância e merece atenção do poder público na criação de políticas públicas. Contudo, existem dimensões que envolvem a condição juvenil que vão além deste recorte etário.

Tem-se a inserção no mundo do trabalho, por diferentes motivos, mas, especialmente, devido à necessidade de se ter uma renda para ajudar nas despesas e não depender diretamente da família, possibilitando certa autonomia financeira. Iniciam-se os relacionamentos afetivos mais estáveis e,

por vezes, a maternidade ou paternidade. É o momento em que se começa a desenhar um caminho profissional e disso se estabelecem questões relativas ao percurso educativo (NONATO, 2018, p. 53).

Além do mais, Nonato (2018) compreende que, de fato, os jovens são a maior parcela dos sujeitos que ingressam no ensino superior brasileiro. Estes (as) jovens possuem especificidades e características peculiares em comparação aos sujeitos pertencentes de outras fases da vida (infância, fase adulta e velhice), uma vez que é durante a juventude que normalmente se iniciam inúmeras experiências na vida, principalmente no que se refere à socialização e às relações pessoais.

## CAPÍTULO IV

### EXPERIÊNCIAS DE (RE)EXISTÊNCIAS

“[...] São nações escravizadas  
 E culturas assassinadas  
 É a voz que ecoa do tambor  
 Chega junta, e venha cá  
 Você também pode lutar  
 E aprender a respeitar  
 Porque o povo preto veio RE-VO-LU-CIO-NAR”.  
**Cota não é esmola - Bia Ferreira**

O trecho supracitado da música “Cota não é esmola”, de Bia Ferreira, evidencia que, após o término da escola, mesmo diante das dificuldades que historicamente perpassam a vida da população negra, alguns pretos e pobres fazem revolução e vão para as universidades públicas do país. Entretanto, após garantido o ingresso, como se dá a permanência e como se configuram as experiências acadêmicas das jovens cotistas negras (os) nas universidades? Qual foi a primeira impressão que eles tiveram desse espaço? Quais foram as dificuldades encontradas? E quais foram os suportes que colaboraram com a permanência na universidade? A análise das respostas a estas questões e outras, que são a essência e o cerne deste trabalho acadêmico, irão subsidiar as discussões deste capítulo. Assim, neste capítulo, nos propomos a analisar a experiência acadêmica de quatro jovens cotistas negras (os) que ingressaram na UFCAT no ano de 2018, sendo uma transexual, um do gênero masculino e dois do gênero feminino. Para isto, buscaremos, através da técnica da AD (FISCHER, 2001), analisar as entrevistas semiestruturadas realizadas com estes quatro sujeitos de pesquisa, buscando evidenciar como tem sido a experiência acadêmica desses sujeitos.

#### **4.1 Conhecendo nossos sujeitos**

Antes de iniciar as discussões acerca das experiências acadêmicas pelas quais fui atravessada, gostaria de situar minimamente o meu lugar de fala na escrita deste trabalho acadêmico, sobretudo na escrita deste capítulo que tanto se assemelhou à minha própria experiência e mexeu comigo: mulher acadêmica negra que já foi cotista em universidade pública em meados de 2014. Falo do lugar de uma mestranda negra que foi a segunda da família a ingressar em uma universidade pública e que ocupou e alçou este espaço, historicamente pautado pelo ideal branco, através das ações afirmativas. Portanto, falar da experiência destes sujeitos é também reviver memórias, lembranças, situações e emoções (boas e ruins) da época

em que fui cotista.

É importante ressaltar que, para além dos meus objetivos de pesquisa, escrevo com intuito de contribuir para a descolonização do conhecimento acadêmico, buscando caminhar por uma produção alternativa dos saberes, ou seja, rompendo com a lógica histórica de que negro é apenas objeto de estudo e que não é capaz de produzir conhecimento. Por isso, eu, como mulher, negra, acadêmica e da periferia de Goiânia, me atrevo e decido politicamente escrever e respeitosamente ouvir as vozes dessas jovens cotistas negras (os) que têm ocupado e diversificado o espaço universitário por meio de uma política de suma relevância. Conhecer a experiência acadêmica desses sujeitos de pesquisa é também lançar um olhar para a minha travessia como cotista negra na universidade; é pensar nos avanços, nas possibilidades, nos tensionamentos e nas reconfigurações dessa política a partir da experiência acadêmica dos sujeitos dessa política.

As histórias dessas jovens cotistas negras (os) nos revelam que cada experiência acadêmica possui especificidades que questionam a lógica do mérito individual, que sugere que o indivíduo deve se esforçar para conseguir algo. Reconhecemos que existe uma pluralidade de experiências vividas por estas jovens negras (os), bem como os atravessamentos e as similaridades noem suas trajetórias acadêmicas. As similaridades se aproximam a partir das dificuldades e dos obstáculos enfrentados, aliado às condições econômicas, de raça e de origem que se cruzam com as demandas materiais e simbólicas para o ingresso, a permanência e a inserção na universidade.

Portanto, através de uma escuta sensível e cuidadosa, atentei também para as texturas das vozes, as formas de gesticular, os risos e até mesmo o silêncio entre uma fala e outra, que evidenciaram enunciados que tensionam e se comunicam com o objeto desta pesquisa. Antes de apresentar as histórias que me foram confiadas por quatro sujeitos que participaram da pesquisa, gostaria de identificá-los. Para isto, buscando preservar suas identidades, optei por nomeá-los com nomes de três heroínas negras e de um guerreiro negro, atores que (re)existiram e foram importantes no processo de civilização do Brasil. Trata-se de personalidades negras que tiveram suas travessias de vidas marcadas por lutas e resistências, mas que, infelizmente, sofrem com o apagamento e silenciamento de suas histórias e trajetórias. Neste sentido, decido aqui evidenciá-las buscando romper com o epistemicídio que historicamente assola o povo negro e seus ancestrais.

Esta primeira participante da pesquisa que apresento será nomeada **Aqaltune**, em homenagem a uma princesa nascida no Congo, sequestrada e trazida para Brasil-Colônia em 1665. Aqui, ela foi escravizada. No entanto, ela ficou reconhecida pela sua resistência à

escravidão, além de ter se tornado símbolo de liderança no Quilombo dos Palmares em 1695.

Nesta pesquisa, Aqaltune fará referência a uma jovem negra transexual de 29 anos que nasceu em Imperatriz do Maranhão (MA). Esta jovem, antes de se mudar para Catalão, em 2018, morou na cidade de Goiânia com seu pai, madrasta e avó. Iniciou o ensino médio no Pará e o terminou em 2010 em Goiânia, apenas em 2018 conseguiu ingressar na UFG-RC no curso de licenciatura em Geografia. Na época em que foi entrevistada, em setembro de 2021, trabalhava como garota de programa e morava em Uberaba (MG), em um pensionato junto com outras colegas de trabalho. A jovem afirma que já teve outros trabalhos e já morou sozinha em uma república universitária. Aqaltune é a primeira da família a ingressar em uma universidade pública. Ela ingressou pelas cotas de renda superior (RS) e cotas de pretos, pardos e indígenas (PPI), autodeclarando-se preta. No momento em que foi entrevistada, ela recebia auxílio permanência e a bolsa alimentação emergencial (bolsa transitória<sup>46</sup>) da assistência estudantil da UFG-RC, o que complementava a renda auferida como garota de programa e garantia seu sustento.

Minha segunda colaboradora da pesquisa está identificada como **Tereza de Benguela**, símbolo de resistência à escravidão. Considerada a rainha negra do pantanal, Tereza foi uma grande líder quilombola e articulista que governou o Quilombo Quariterê (MT), que abrigava negros e indígenas.

Nesta pesquisa, Benguela fará referência a uma jovem mulher negra de 22 anos que nasceu e morou em Jataí (GO) até 2017, ano em que se mudou para Catalão. Em 2018, ela ingressou na UFG-RC para cursar licenciatura em História. À época da entrevista, ela morava sozinha em uma Kitnet próximo a universidade, era residente pedagógico e trabalhava em uma escola particular como assistente de sala no período da tarde. É a terceira da família a cursar faculdade e a segunda da família a estudar em uma universidade pública. A jovem frequentou cursinho pré-vestibular pago e disse que estudar em uma universidade pública não é apenas um sonho, como também a realização do sonho de sua mãe que, quando jovem, queria cursar história, não conseguindo devido a vários fatores. Durante a entrevista a jovem estava em sua casa.

Chamei minha terceira entrevistada de **Zacimba Gaba**, uma princesa de Cambida/Angola que foi sequestrada daquele país, trazida para o Brasil e aqui escravizada. Sua luta era em prol da liberdade e da busca pela dignidade humana, já que o sistema escravista destituía toda dignidade do povo negro. Com o objetivo de se libertar e libertar os seus, Zacimba

---

<sup>46</sup> É uma bolsa que possui uma periodicidade de renovação.

articulou sua fuga e do seu povo, que logo se organizou e fundou um quilombo perto do município de Itaúnas (ES).

Nesta pesquisa, Zacimba Gaba fará referência a uma jovem negra de 22 anos que nasceu em São Carmelo (MG). Sua cidade natal não oferecia tantas oportunidades de estudo e emprego, e isto fez com que ela se mudasse para Catalão em 2015 para morar com seu pai, sua madrasta e irmãos. Ela já havia iniciado os estudos em uma faculdade particular em Catalão. No entanto, ela não deu continuidade aos estudos porque não tinha condições de pagar as mensalidades. A jovem fez um cursinho oferecido pela prefeitura durante dois anos. Em 2018, Zacimba Gaba ingressou na UFG-RC pelas ações afirmativas para cursar licenciatura em Pedagogia. Durante a pandemia, ela foi dispensada da escola onde fazia estágio remunerado, ficando desempregada por um extenso período durante a pandemia. No momento da entrevista, a jovem relatou que não recebia auxílio financeiro da universidade e nem do Governo, mas que trabalhava em período integral como vendedora em uma loja de roupas. No momento da entrevista, a jovem estava no horário de trabalho e relatou que seria tranquilo que a entrevista fosse realizada naquele momento.

**Zumbi dos Palmares**, como identifiquei meu quarto entrevistado, foi um guerreiro e líder quilombola reconhecido por sua coragem, liderança e enfrentamento. Foi um dos últimos líderes do Quilombo Zumbi dos Palmares. No dia de sua morte, 20 de novembro, é comemorado o Dia da Consciência Negra no Brasil.

Nesta pesquisa, Zumbi dos Palmares fará referência a um jovem negro de 21 anos natural de Goiandira (GO), que se mudou para Catalão com a família (mãe e irmão) em 2021. Zumbi dos Palmares não trabalhava na época em que as entrevistas foram conduzidas, mas fazia alguns “bicos” ajudando professoras no planejamento de aulas e na correção de tarefas. Além do mais, o jovem participava da residência pedagógica, recebia bolsa família e, durante a pandemia, recebeu o benefício do auxílio emergencial. Ele participou de cursinho pré-vestibular (social) em Catalão e vê este espaço como uma porta de entrada para pessoas que não tem condição de pagar um cursinho particular e ingressar em uma universidade pública. A trajetória de Zumbi dos Palmares é marcada pela perda de seu pai, que faleceu pouco antes dele ingressar na UFCAT. Segundo o jovem, foi o falecimento do pai que lhe fez querer ingressar na universidade, principalmente porque isso manteria sua pensão até os 21 anos. No momento da entrevista, o jovem perguntou se poderia participar com a câmera desligada. Informei que a entrevista poderia ocorrer da forma que ele desejasse e se sentisse melhor.

## 4.2 A universidade como possibilidade e os projetos de vida

A palavra possibilidade é um substantivo feminino que deriva do latim “*possibilitas, atis*”, sendo característica do que é possível, do que pode acontecer; chance, probabilidade. Assim, utilizo a ideia a partir do conceito de campo de possibilidade, de Gilberto Velho (2003, p. 14), no sentido do que está no horizonte, ao alcance do sujeito, ou seja, “as alternativas que podem ser sonhadas e desejadas, individual ou coletivamente, no contexto sociocultural no qual os sujeitos estão inseridos”. Neste sentido, quais são as alternativas sonhadas e desejadas que estão no campo de possibilidade destas quatro jovens cotistas negras (os)? O que está no campo de possibilidades das (os) jovens negras (os), pobres, no Brasil?

A universidade pública é possível para os negros pobres. Porém, não é tarefa fácil ingressar e permanecer ali. Para as jovens negras (os) desta investigação, por exemplo, no contexto em que estão inseridos, a universidade pública é algo que está no campo de possibilidades, sendo muitas vezes o trabalho formal, informal ou mesmo o subemprego o que mais pode acessível no campo de possibilidades dessas (os) jovens negras (os). Além do mais, muitos não têm condições financeiras para ingressar em uma faculdade privada. Por vezes, falta tempo para se prepararem melhor para algum cursinho pré-vestibular (particular ou popular) e assim poderem ingressar em uma universidade pública.

Além do mais, outras dificuldades podem surgir, como a maternidade, o casamento, o desemprego, problemas pessoais, dentre outras razões e problemas que distanciam essas jovens negras (os) do desejo de ingressarem em uma universidade. Aos jovens pobres, de classes populares, não é concedido o benefício da “moratória social”<sup>47</sup> como um tempo de vivências e experiências próprias desse período da vida. Dedicar-se aos estudos deveria ser um direito de todos, mas esta não é a realidade das muitas juventudes brasileiras. Teixeira e Dazzani (2019) enfatizam que a juventude não pode ser considerada apenas uma passagem da infância para a vida adulta, mas sim um importante marcador social, pois se configura como um período de muitas transições.

Obter um emprego estável, estabelecer uma casa separada da família de origem, casar e ter filhos são ações que têm perdido seu valor como marcadores de passagem para a vida adulta. Atualmente, jovens podem viver com seus pais enquanto trabalham ou podem depender financeiramente destes, mesmo já tendo um trabalho ou tendo constituído uma nova família. Podem

---

<sup>47</sup> O conceito de moratória social caracteriza a possibilidade oferecida por determinados grupos sociais (principalmente de classe média) a seus/suas jovens, como um "tempo legítimo para que se dediquem ao estudo e à capacitação [profissional], postergando o matrimônio [ou a vida independente, fora da casa dos pais], o que lhes permite gozar de certo período durante o qual a sociedade lhes brinda com uma especial tolerância" (MARGULIS; URRESTI, 1996, p. 15).

se envolver com inúmeros trabalhos de curta duração ou ainda optar por relacionamentos instáveis. São múltiplas as possibilidades de experiência de um jovem e isto dificulta qualquer tentativa de falar sobre uma única transição que conduza até a vida adulta (TEIXEIRA; DAZZANI, 2019, p. 86).

Neste sentido, compreendemos que o “campo de possibilidades” dialoga com as condições subjetivas e materiais dessas jovens cotistas negras (os), haja vista que ingressar em uma universidade não depende exclusivamente do desejo de querer ingressar, de desejar estar ali. Não estuda quem quer; estuda quem pode, quem reúne condições materiais (em geral econômicas, mas não somente) e subjetivas necessárias para realização desse sonho. Apesar da condição econômica ser um dos aspectos decisivos, principalmente porque essas jovens, em específico as que foram entrevistadas, deslocaram-se de suas cidades para estudarem em Catalão, é necessário também reunir disposição pessoal para se submeterem as possíveis adversidades dessa nova empreitada de morar, de conviver longe dos familiares e de conseguir emprego e estudar em outra cidade.

Sendo assim, quando falamos da juventude e seus projetos de vida, ponderar os elementos das condições estruturais e conjunturais que compõem o campo de possibilidades e as condições subjetivas que estão postas na dimensão individual é fundamental para não cairmos na tentação de assumir, por um lado, o discurso neoliberal que responsabiliza única e exclusivamente o sujeito pelo seu destino, levantando bandeiras do tipo “basta querer que você vai conseguir”. Ou, em outro extremo, para não adotarmos uma posição pessimista e determinista do tipo “tem jeito não, quem nasceu para ser mula nunca chegará a cangalha” (ALVES; DAYRELL, 2015, p. 380).

Essas condições a que se referem os autores guardam relação próxima com a pergunta inicial que motivou o desejo de realização desta pesquisa, referente à experiência desses sujeitos como estudantes que ingressaram na universidade pública pelo sistema de cotas, em especial aquelas e aqueles que ingressaram pelas cotas raciais e que levam para dentro da universidade desafios não apenas de ordem econômica (objetivas), já que muitos entram também como estudantes com renda inferior (RI), mas também desafiam a universidade a partir das suas subjetividades. Ser negro em uma instituição historicamente branca e elitista não é tarefa fácil; afirmação que respaldo na minha própria experiência.

Vale ressaltar que, ao longo deste percurso como pesquisadora, sobretudo após o meu contato com os sujeitos pesquisados, essa indagação inicial foi se reconfigurando e fui percebendo que esta experiência começa a ganhar sentido muito antes desses estudantes adentrarem o portão da universidade. Assim, a escuta e observação atenta a esses sujeitos evidenciaram especificidades das distintas experiências, como por exemplo a reação que

tiveram quando souberam da sua aprovação em uma universidade pública e a descoberta da universidade pública (UFG-RC) como possibilidade.

Antes de apresentar e analisar como se deu essa reação inicial, seria pertinente refletir sobre dois pontos importantes. Primeiro: a falta de representatividade negra no espaço de poder. Segundo: no direito de sonhar dessas jovens negras (os). Como se imaginar estando em um espaço onde você não é representado ou representada? Quando uma pessoa se vê representada em um espaço, essa representação lhe possibilita o direito de sonhar e de desejar estar neste lugar. Quem ingressa na universidade pública? Por que sonhar ainda é um desafio para as pessoas negras? É sobre essas indagações que iremos tentar compreender melhor sobre a primeira categoria a ser analisada: a universidade como possibilidade nos projetos de vida dessas jovens negras (os).

Segundo Chimamanda Adiche (2019), a história, quando é produzida pelo outro, pelo dominador, tem a potencialidade de controlar e de aniquilar a autonomia e a identidade do sujeito, impondo-lhes identificações que os definem e os invisibilizam. Nesse sentido, diante de séculos de invisibilidade negra nos espaços de poder, é mais que urgente o fortalecimento da representatividade negra nestes espaços embranquecidos e com outras opressões, pois a representatividade negra se torna fio condutor para que pessoas negras possam sonhar e desejar estar ali. A falta disso corrobora com o racismo e provoca no imaginário social um lugar de subjugação, inferioridade e marginalização das pessoas negras.

No espaço universitário, foi com o advento das políticas de ações afirmativas que a universidade (pública e privada) foi se tornando mais diversa e plural. Freitas e Oliveira<sup>48</sup> (2021, p. 132), afirmam que a “[...] presença de negros e negras como estudantes das universidades públicas só foi possível de forma mais ampla a partir da implementação de políticas de ações afirmativas direcionadas para esse público”. Portanto, a representatividade negra (nos) importa, importa principalmente nos espaços de poder, conhecimento e liderança, visto que essa representação da negritude incide para que outras pessoas negras vejam a universidade com possibilidade de sonho, acesso, permanência e conclusão exitosa. Euclides, Silva e Silva (2015) afirmam que o ingresso de negros e negras no ensino superior é de suma importância, principalmente porque fortalece a representatividade negra neste espaço de poder e contribui na quebra do estereótipo de que negros e negras não são capazes de estarem ali ou

---

<sup>48</sup> Um estudo realizado pelo Observatório da Branquitude realizado em abril de 2022, constatou que de 302 instituições de ensino superior públicas do Brasil apenas oito reitores são negros, ou seja, 97% do total são reitores brancos. Este é apenas um dos inúmeros dados censitários que demonstram que a desigualdade racial ainda assola o país. Apesar do advento das políticas de cotas raciais nas universidades, ainda existem grandes assimetrias tanto nos cargos docentes com nos cargos de chefias das universidades públicas (RESENDE, 2022).

de que aquele lugar não os pertence.

O fortalecimento da representatividade da negritude nestes espaços é apenas um dos passos a serem dados. Neste sentido, a representatividade não deve ser confundida com emancipação ou algo que resolverá o racismo na sociedade. Até porque ingressar nestes espaços é apenas uma das primeiras barreiras enfrentadas, sendo a permanência e a conclusão outros obstáculos. A representatividade negra por si só não elimina aquilo que alimenta o racismo estrutural e institucional, mas o seu papel contribui para que pessoas negras possam sentir representadas e, a partir disso, possam ver aquele espaço como possibilidade, diferentemente, daquele “lugar do negro” outrora designado.

Nesse sentido, o racismo, além de ceifar vidas negras cotidianamente, rouba também o direito de sonhar dessas pessoas. Palavras como “medo”, “receio” e “incapacidade”, presentes em algumas das falas dos participantes, ressoam um sentimento de insegurança, incapacidade e impossibilidade de conseguirem aquilo algum dia, o que acaba colocando em descrédito a sua inteligência e capacidade de desejar ingressar em uma universidade pública.

Eu no meu segundo ano... [ensino médio] acho que no meu primeiro ano, **eu não tinha muita expectativa de entrar na universidade não**, né. Porque pra mim era uma coisa mais difícil, eu morava lá em Cristalina e lá não tinha faculdade pública, aí eu já nem via essa possibilidade de entrar numa universidade (Zumbi, 21 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas, grifo nosso).

Eu me recordo do dia como se fosse hoje, porque eu e minha madrasta a gente ficou muito emocionada, a gente chorava muito. Meu pai sempre foi muito simples, meu pai não terminou o estudo, meu pai parou de estudar na quarta série, então assim, ele não fazia ideia da dimensão que era isso, então ele não ficou tão emocionado, sabe. Mas eu acredito que ele também ficou feliz de ver pra onde eu estava indo, pra onde eu estava seguindo, então ele me desejou parabéns. **E eu vou ser a primeira filha da família a formar em uma universidade**, porque meus irmãos são mais novos, então eu ser a primeira (Zacimba, 23 anos - Licenciatura em Pedagogia, grifo nosso).

Ao serem perguntados sobre a reação que tiveram quando souberam da aprovação na universidade, percebemos o entusiasmo que os quatro sujeitos de pesquisa tiveram ao respondê-la. Além do mais, tal pergunta suscitou a lembrança de alguns participantes que relataram com riqueza de detalhes o momento em que souberam da aprovação na UFG-RC. Através dos sorrisos e dos olhares radiantes, todos relataram momentos de felicidade ao saberem da sua aprovação na universidade, principalmente porque sua aprovação não significava apenas uma realização pessoal, mas também uma realização familiar, especialmente para aqueles que estão

sendo os primeiros da família a estarem cursando o ensino superior em uma universidade pública, pois entendem que isto possibilitará uma perspectiva profissional futura. A partir desta conquista, famílias de pessoas negras passam a ter alguém como referencial na família, de perceber aquilo como possível, o que até então seus antepassados não tiveram.

Tereza afirma que ficou muito feliz, principalmente porque ela não levava este “sonho tão a sério”. Para ela, ingressar em uma universidade pública não era apenas um sonho seu, mas também o sonho de sua mãe, que foi impedida de estudar quando era mais nova. Além disso, Tereza foi a segunda pessoa da família a ingressar em uma universidade pública. Também relatando muita emoção, Zacimba disse que só sabia “chorar de felicidade”. Naquele momento, ela percebeu o seu potencial, mas também o quanto o medo e o receio a deixam insegura, impedindo-a até mesmo de sonhar. Para ela e sua família, foi gratificante saber que ela conseguiu se tornar uma “aluna de universidade pública”.

Já Zumbi dos Palmares disse que ficou muito contente e percebeu, naquele momento, o quanto o seu esforço até ali valeu a pena. Ademais, avalia que “[...] é bem difícil de onde que eu vim é muito difícil as pessoas entrar em Universidade boa assim, muito boa, eu acho que a UFCAT é uma universidade muito boa”. Vale ressaltar que antes de ingressar na UFG- RC, o jovem Zumbi dos Palmares teve que lidar com o falecimento de seu pai. Tal perda o deixou bastante abalado. Naquele período, ele não pensava em continuar os estudos para poder entrar em uma universidade. No entanto, para garantir o recebimento da pensão de seu pai, ele deveria dar continuidade aos estudos. Aqualtune disse que a reação à aprovação foi “ótima”, e que sua avó vibrou com a notícia, uma vez que, para ela, a “educação tem o seu valor”. No entanto, Aqualtune afirma que seu pai não ficou tão entusiasmado, pois, segundo ela, seu pai se limita a pensar a vida somente a partir do trabalho, considerando que o estudo não era uma prioridade. O pensamento dos pais de Aqualtune e Zacimba podem ser compreendidos a partir da categoria de campo de possibilidades mencionado anteriormente. Podemos compreender que, para eles, o trabalho foi, e ainda é, o elemento mais importante e mais próximo dos seus campos de possibilidades, visto que eles acreditam que é no trabalho que seus filhos devem apostar seus projetos de vida, sendo o estudo algo que esteve distante de suas realidades.

Aqualtune afirma que ao saber de sua aprovação, não pensou duas vezes: largou tudo que tinha em Goiânia e se mudou para Catalão. Veio com a “cara e a coragem”, de moto, sem emprego e sem lugar para morar. A jovem Aqualtune relata também que, inicialmente, o seu sonho era cursar Medicina e, por conta disso, fez cursinho pré-vestibular por dois anos a fim de garantir uma vaga em tal curso. No entanto, a jovem afirma que preferiu desistir deste sonho, visto que, segundo ela, a concorrência era muito alta e o seu desempenho com os estudos não

era tão satisfatório a ponto de conseguir uma vaga. Este relato de Aqualtune nos permite refletir sobre o quanto o curso de medicina era algo distante no seu campo de possibilidades.

Nas falas das jovens negras (os) entrevistadas, observamos o quanto o ingresso na universidade era algo bastante almejado por elas/eles. O sonho de ingressar em uma universidade nem sempre é uma opção, visto que o trabalho e a luta para manutenção da vida e de seus pares são de suma necessidade. Muitos até sonham e desejam ingressar em uma universidade. No entanto, a dolorosa desigualdade racial e social encaminha esses “sonhos” para um segundo plano ou até mesmo para a desilusão, ceifando projetos de uma vida melhor. Neste sentido, podemos pensar em como é difícil para população negra, em especial a juventude negra periférica, principalmente em tempos de acirramento das desigualdades, esperar e sonhar em uma realidade que a todo instante é sucumbida pela violência, o racismo, a invisibilidade, o genocídio e a negação de direitos, dificultando ou mesmo impossibilitando que organizem projetos de vida nesse contexto de inseguranças e incertezas. Como cultivar sonhos, como projetar em uma sociedade que a todo momento busca aniquilar a sua existência e a de seus pares? Infelizmente, as regras do jogo, do racismo e do capitalismo, são postas de maneira a tornar mais dificultoso o caminho percorrido pelas pessoas marcadas pela opressão e as desigualdades de raça, gênero e território.

Vale ressaltar que apenas Zumbi ingressou na universidade assim que finalizou o ensino médio. As demais entrevistadas levaram um intervalo de dois a oito anos para ingressar no ensino superior, corroborando o que apontam Silva *et al.* (2009, p. 264) ao dizer que essa população “[...] termina o ensino médio com aproximadamente 18 anos e que, muitas vezes, leva até cinco anos para ingressar no ensino superior”. Este dado, nos mostra que vários fatores podem implicar nas escolhas e nas decisões do sujeito, se tratando da população negra, esses fatores podem se manifestar ainda mais, o que pode acarretar diretamente nos seus sonhos e desejos.

É difícil, e por vezes até impossível, almejar e ir atrás de sonhos e desejos em uma sociedade que historicamente não só retrata (nas mídias, nos livros, nos filmes, etc), como também trata negros e negras de forma negativa e subalternizada. O mito da meritocracia, a falta de representatividade negra e o processo de invisibilização da história, luta e resistência de negras e negros são alguns dos elementos que auxiliam ainda mais para o distanciamento que as jovens negras (os) possam ter com os seus sonhos, desejos e aspirações futuras. Infelizmente, a ausência de referências positivas rouba da juventude negra periférica o direito de sonhar e projetar.

### 4.3 As primeiras impressões da vida acadêmica

Outro aspecto importante que apareceu nos dados e que foi caracterizado aqui de forma a compreender como foi a experiência acadêmica foi o contato inicial dos jovens com a universidade, o sentimento suscitado ao estarem nesse ambiente tão distante das realidades vividas por eles até então. Falo da primeira impressão no sentido das ideias e pensamentos que adquirimos no primeiro contato com determinada pessoa ou lugar. Muitas pessoas dizem que a primeira impressão é a que fica, seja ela boa ou ruim. Portanto, consideramos ser um aspecto importante para compreendermos as experiências acadêmicas destas quatro jovens negras (os) na UFG-RC. Oliveira (2018, p. 76) afirma que “[...] todos gostamos de nos sentirmos bem-vindos ao chegar em um novo local, principalmente quando se trata de um lugar que faz parte de uma perspectiva, de um sonho, pelo qual construímos continuamente uma trajetória para chegarmos nele”. Nesse sentido, qual foi a primeira impressão que os sujeitos dessa pesquisa tiveram ao chegarem na UFG-RC.

Ao serem perguntados sobre como foi este contato inicial e quais as primeiras impressões que tiveram dessa instituição, nos deparamos com respostas que sinalizaram que este momento foi marcado por um “estranhamento”, ou um “choque” por estarem em um lugar diferente do que eles haviam vivenciado e conhecido. As participantes apontaram que tal estranhamento e as dificuldades iniciais eram relacionadas à “linguagem acadêmica”, à falta de dinheiro para a compra de matérias para estudo (xerox e livros), a exigência dos trabalhos acadêmicos, o transporte e, principalmente, às dificuldades de conciliar as demandas do estudo com o trabalho. Além disso, alguns participantes afirmaram que tiveram muita dificuldade para compreender como a universidade funcionava, e que essa dificuldade foi se esvaindo com o passar tempo na medida em que eles se familiarizavam e se adaptavam com aquele espaço e com a nova rotina. Sobre isto, a pesquisadora Maria Amorim Lima de Silva (2016, p. 64) afirma que, ao adentrarem na universidade, negros e negras cotistas se percebem “[...] em um ambiente onde o padrão normativo de ocupação desse espaço sempre foi o da elite branca, e, portanto, pode ocorrer de serem vistos por outros alunos, e muitas vezes pelos próprios docentes, como intrusos”.

Olha, foi assim, uma experiência de surpresa mesmo e às vezes até um pouco de **estranhamento**, porque eu não conhecia a universidade. É um **espaço diferente** em uma cidade diferente (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas, grifo nosso).

Foi um choque de cultura, né. Muito **difícil** a universidade. A **linguagem é outra**, é toda diferente, é muito **diferente da escola nossa**. Os trabalhos... eu

cheguei lá, meu notebook deu pane, meu celular começou a quebrar e eu não tava trabalhando mais. Vixe Maria, **foi difícil** (Aqaltune, 29 anos - Licenciatura em Geografia, grifo nosso).

Primeiro assim, eu vou ser muito sincera, eu tive um **choque**, um **choque mesmo**, porque eu nunca tinha visto aquilo ali, com tantas **pessoas diferentes**, tanta **coisa diferente**, eu tive um choque, mas eu fui mudando, fui adaptando com o tempo (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História, grifo nosso).

E outra coisa, essa rotina foi muito **cansativa** pra mim, então no primeiro ano você sente **vontade de desistir**, você fala “não, eu não vou conseguir, tá muito cansativo”. Então, no primeiro ano eu não saía, eu ficava em casa fazendo trabalho da faculdade e muita coisa acaba causando, impactando na vida da gente, você tem que abrir mão de certas coisas, porque sua prioridade no momento é a formação (Zacimba Gaba, 23 anos - Licenciatura em Pedagogia, grifo nosso).

Como podemos observar, todos sentiram um certo estranhamento ao chegar na UFG-RC. Sobre isto, trazemos o conceito de afiliação universitária do sociólogo Alain Coulon (1995). O autor compreende que a entrada na vida universitária perpassa por um processo de afiliação que consiste na capacidade do sujeito “[...] em descobrir e se apropriar das evidências e rotinas dissimuladas nas práticas do ensino superior” (COULON, 1995, p. 142). Nesse sentido, adentrar na universidade é descobrir um outro mundo em que é necessário que o estudante se situe e se aproprie daquela nova dinâmica e realidade.

O autor afirma que o sentimento de evadir pode surgir logo nos primeiros meses de ingresso, visto que, neste período, o estudante tem uma certa dificuldade de lidar com as demandas da universidade. Além do mais, a entrada na vida universitária é considerada pelo autor como uma passagem, isto é, os egressos do ensino médio chegam como alunos e precisam ali se tornarem estudantes universitários, tornando-se envolvidos naquela nova dinâmica universitária. Para isto, Coulon (1995) afirma que é necessário a construção de *habitus* estudantil, um *habitus* que não ocorre inesperadamente, mas sim a partir de um processo de afiliação universitária.

Nesta perspectiva, podemos compreender que a chegada na universidade não é igual para todos os estudantes, sejam eles cotistas ou não cotistas. Oliveira (2018) elucida que a entrada de estudantes cotistas é marcada por inúmeros estranhamentos que vão além das especificidades de ingressar em novo nível educacional (ensino superior) e que demandam do estudante um ritmo de produção acadêmica que tem uma dinâmica de funcionamento diferente dos outros níveis de ensino. Para a autora, é também

[...] um estranhamento da desigualdade social e racial fortemente sentida naquele espaço, seja por perceber as condições de vida dos outros estudantes não cotistas e/ou por não se sentirem tão bem representados naquele ambiente, ou seja, bem-vindos à instituição. Essa fase do estranhamento é intensificada pelas situações de racismo e preconceito sofrido por serem cotistas, por serem de origem popular, por serem negros (OLIVEIRA, 2018, p. 75).

A partir disso, podemos observar que esse estranhamento inicial sentido pelos participantes pode se dar por vários fatores. Além de estarem em um novo lugar de estudo, eles também estão em uma cidade nova, o que inicialmente pode ser um fator desafiador. Até se acostumarem com a localização da universidade, ou até mesmo de se situarem (sala de aula, refeitório, restaurante universitário, copiadora, biblioteca, coordenação de curso etc.) dentro daquele espaço, tempo e paciência são fundamentais para se adaptarem. Além do mais, os cotistas relataram preocupações acerca das condições econômicas para se manterem na universidade. Para Teixeira e Dazzani (2019, p. 33), “o ingresso de estudantes negros na vida universitária pode se constituir como um dos muitos processos críticos vivenciados no curso da vida”. Nesse processo de transição e adaptação, o sujeito lida com diversas mudanças, desafios e transformações pessoais, sociais e ambientais, além de fatores externos e internos que os atravessam e irão delinear o caminho a ser percorrido.

Aqualtune afirma que veio de moto para Catalão com a “cara e a coragem”. Ao chegar na cidade, ela morou de aluguel sozinha. Porém, quando a reserva de dinheiro acabou, ela precisou morar em uma república com outros estudantes. A jovem relata que chegou em Catalão no mês de março e que no mês de maio a sua mãe faleceu. Tal evento quase fez com que ela trancasse o curso e desistisse de tudo. Além disso, a jovem relata que teve dificuldade de conseguir emprego na cidade. Aqualtune até chegou a trabalhar como mototaxista por um tempo, mas percebeu que o trabalho não ajudava, principalmente por se tratar de uma cidade pequena na qual as “corridas” eram curtas e não possibilitavam tanto lucro. Para ela, o que ajudou no momento inicial foram, sem dúvidas, as bolsas universitárias que adquiriu, além do acesso ao restaurante universitário da UFG-RC.

Vixe Maria, foi difícil. O financeiro é o que pega mais, né. Em questão de alimentação, até que não, porque tinha o restaurante, né. Antes da pandemia tinha o restaurante da universidade que a gente almoçava e jantava lá (Aqualtune, 29 anos - Licenciatura em Geografia).

O relato nos faz refletir sobre várias coisas que ela precisou abrir mão devido ao estudo. Sair da cidade em que morava junto com os seus familiares, deixar o trabalho e os amigos para

morar, estudar e sobreviver em uma cidade, até então desconhecida, demanda ter “cara e coragem”, principalmente quando se trata de uma mulher negra transexual. Diante da nova realidade, Aqualtune buscou meios para garantir sua sobrevivência, seja por meio do trabalho, da rede de apoio com outros estudantes, além do imprescindível o acesso às bolsas universitárias.

Zumbi dos Palmares relata suas impressões iniciais sobre a UFG-RC, apontando que não se mudou para Catalão no início do curso. Por isso, ele precisava gastar o seu dinheiro com deslocamento de sua cidade (Goiandira) para Catalão. Neste sentido, o jovem afirma que “o financeiro apertou um pouco”, pois, além de gastar com transporte coletivo, ele também gastava com o Restaurante Universitário (RU), uma vez que seu curso é em tempo integral e não compensaria retornar para sua cidade no horário de almoço. Ele aponta também que, mesmo sendo uma pessoa tímida, ele se socializou bem quando entrou na UFG-RC, principalmente porque encontrou na universidade colegas que já conhecia.

Eu sentia dificuldade no começo, sabe, eu não sabia muito bem o ritmo, daí eu chegava a estudar muito, eu estudava bastante pra conseguir passar nas coisas, passar nas provas e com o tempo comecei a entender, como é que era o ritmo, como é que era o tempo de estudo, como que eu tinha que estudar, com o tempo foi começando a ficar mais de boa assim (Zumbi dos Palmares, 29 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas).

A fala do jovem demonstra que, no início do curso, ele passou por algumas dificuldades até entender como a instituição funcionava e aprender a lidar com esse novo “ritmo” universitário. Oliveira (2018) afirma que toda experiência nova vivida em um espaço desconhecido demanda que o sujeito aprenda (conhecimento, regras, funcionamento) com o novo, apropriando-se dos espaços e dialogando com as pessoas ao seu redor. Tudo isso contribuirá no processo de afiliação universitária mencionado anteriormente.

Tereza afirma que a universidade mudou “completamente sua vida”, tanto no aspecto financeiro, pois ela teve que procurar formas para permanecer na universidade, como também em sua experiência pessoal, já que ela começou a pensar sobre questões que lhe inquietava, principalmente sobre sua pertença racial e questões sobre a temática étnico-racial.

Eu acho que ter entrado na universidade mudou completamente minha vida. Financeiramente eu percebi que eu tive que arrumar formas para me manter na universidade, apesar de ser pública tem aquilo de precisar as vezes comprar material para estudar, às vezes não encontrar em PDF e ter que imprimir ou mesmo comprar livros é uma coisa assim que precisa de um apoio financeiro querendo ou não (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Zacimba Gaba afirma que ficou muito feliz com o seu primeiro contato com a universidade, mesmo afirmando que sua nova rotina era cansativa e que acabou demandando algum tempo para se adaptar. A jovem afirma que foi bastante trabalhoso conciliar o emprego com a universidade. No início da graduação ela até conseguiu tal conciliação, já que contava com a ajuda de familiares para pagar uma van para locomoção do trabalho para a UFG-RC. Entretanto, posteriormente, ela precisou utilizar o transporte público da cidade para ir para a universidade. Além disso, a jovem relata que mesmo a universidade pública sendo gratuita, os gastos referentes à manutenção para conseguir sobreviver e estar ali são muitos.

Então assim, a van me pegava no serviço e me levava pra faculdade e mesmo eu não tendo despesa, você entra (na universidade) e tem que gastar com muita coisa, porque você não sabe o que vai acontecer. Então às vezes comer na faculdade, pagar transporte, no início é muita xerox que a gente tira, são muitos livros, muitas coisas pra ler, porque tá na teoria... então acaba que afetou um pouco (Zacimba, 21 anos - Licenciatura em Pedagogia).

A gente acha que escola é igual universidade, né, e é completamente diferente, é muito mais puxado, exige muito mais de você e essa é uma das grandes mudanças, o ensino. É muito diferente! **E as pessoas também são diferentes** (Zacimba, 21 anos - Licenciatura em Pedagogia, grifo nosso).

Nas respostas das participantes, podemos perceber dois sentimentos. O sentimento de felicidade por poder estar naquele espaço tão diverso, com uma infraestrutura grande que possibilita a convivência com pessoas diferentes, paralelo ao sentimento de insegurança e receio de não conseguir lidar com toda aquela nova experiência. Sobre a chegada na universidade, Santos (2017) alega que o ingresso é marcado pelo estranhamento dessas jovens negras (os) no espaço universitário, visto que este é um mundo distante e distinto que, em muitos casos, é pela primeira vez experienciado na família, principalmente das jovens negras (os) da periferia. Além do mais, as participantes relataram que ficaram surpreendidas com a diversidade de pessoas e culturas dentro da universidade, bem como a grande infraestrutura da UFG-RC. Santos (2017) denomina estes (as) estudantes negros (as) que não possuem uma tradição universitária de “estrangeiros” ou “outsiders”:

[...] em geral vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico, para o que muito contribuem os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de

inferioridade (SANTOS, 2017, p. 43).

Portanto, este “choque de cultura” e estranhamento pode estar vinculado ao sentimento que estes cotistas negros e negras têm de estarem lá dentro, mas de não se sentirem pertencentes aquele lugar que é tão diferente da sua realidade e dos lugares já percorridos. Silvia (2016), elucida que negros e negras podem se sentir não pertencentes ao espaço acadêmico, uma vez que aquele espaço foi historicamente construído e projetado sem a presença do negro, ou seja, foi e é um espaço elitizado e embranquecido. Por conseguinte, este lugar é muitas vezes marcado com a ausência de representatividade negra no corpo docente e discente, principalmente em cursos elitizados.

Este estranhamento também pode ocorrer através dos livros acadêmicos e dos currículos que, na maioria das vezes, são marcados por uma vertente eurocêntrica, por vezes racista, o que pode incidir diretamente na experiência dessas jovens negras (os) cotistas nas universidades. Santos (2017, p. 45) argumenta que o ambiente universitário gera um clima intimidador na maioria das pessoas, sobretudo, “[...] naqueles que possuem histórias já marcadas pelo sentimento de rejeição, estranhamento ou inadequação social”. Ingressar é apenas uma das barreiras a serem enfrentadas por estas jovens negras (os) cotistas.

Silva (2016) enfatiza que para que negros e negras consigam permanecer na universidade, é necessário garantir condições de subsistência para este grupo que ingressa. Portanto, a universidade deve assumir sua responsabilidade em garantir essas condições. Para a autora, a universidade deve se preparar antecipadamente, antes mesmo das aulas iniciarem, para receber estes alunos (cotistas: negros, negras, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, etc).

Antes mesmo de o aluno iniciar o ano letivo, ao ser divulgado o resultado, as famílias iniciam o processo de preocupação quanto à sustentabilidade financeira destes. Após a divulgação do resultado, em alguns casos até antes da divulgação, a Unidade de Apoio Psicossocial da Pró-reitora de Assuntos Estudantis (PRAE), recebe ligações e e-mails de várias regiões brasileiras, onde pais buscam saber sobre a política de assistência estudantil da Universidade, pois não têm condições financeiras de enviar seus filhos para o preenchimento da vaga (SILVA, 2016, p. 101).

Neste sentido, podemos perceber que, antes mesmo de ingressarem, a preocupação em relação ao financeiro já ronda estes estudantes e seus familiares. Tal preocupação é relevante aos participantes desta pesquisa, quatro jovens que saíram de suas cidades e migraram para Catalão a fim de assumir suas vagas na UFG-RC. Diante deste cenário, podemos observar que

estes (as) jovens tiveram que lidar com inúmeras decisões e mudanças para experienciar uma nova realidade. Eles deixaram suas cidades, seus amigos, seus familiares. Alguns até mesmo vieram com seus familiares em prol do estudo. Trata-se de uma nova realidade, de um novo lugar, de pessoas diferentes e de uma nova rotina diante da qual eles precisaram adequar a suas vidas.

Sobre isto, a jovem Aqualtune afirma que estudantes negros e negras “saíram de suas casas, de suas famílias, de outras cidades e estão sozinhos ali com a solidão, longe de família e tudo. É muito difícil, é muito difícil”. A fala da jovem demonstra o quanto foi e ainda é difícil a realidade das jovens cotistas negras (os) que renunciam a muitas coisas em detrimento do sonho de ingressar em uma universidade. No tópico subsequente, iremos nos debruçar sobre questões que envolvem as dificuldades experienciadas por estas jovens cotistas negras (os) universitárias (os).

#### **4.4 Diante das dificuldades... o jeito é se aquilombar!**

Compreendemos nos subtópicos anteriores que quando um jovem negro ou uma jovem negra consegue acessar a universidade, as dificuldades não cessam por aí, visto que, a partir do ingresso, as condições de permanência e de sobrevivência dentro e fora da universidade mostram-se como desafios a serem enfrentados. Consideramos com dificuldades tudo aquilo que diretamente ou indiretamente pode influenciar na experiência acadêmica destas jovens negras (os), ou seja, tudo que pode impactar negativamente na permanência na UFG-RC. Inicialmente gostaríamos de pontuar que, durante as análises das entrevistas, percebemos que as primeiras dificuldades apareceram antes mesmo do primeiro contato que os jovens cotistas tiveram ao ingressar na universidade, sendo dificuldades para encontrar moradia, trabalho e deslocamento para se deslocarem para a UFG-RC.

Percebemos também que, com o passar do tempo, as dificuldades se tornam ainda mais desafiadoras, pois tornar-se estudante é agregar uma tarefa a mais na vida; é acrescentar mais demandas, mais gastos; é ter que dedicar tempo e disciplina para o estudo. No caso dos nossos sujeitos de pesquisa, ainda há a dificuldade de se deslocarem de suas cidades, sejam sozinhos ou acompanhados, para estudarem em uma universidade localizada na Região Sudeste do estado de Goiás (GO). Ou seja, são dificuldades que implicam na experiência acadêmica das jovens cotistas negras (os) da UFG-RC.

Essas dificuldades se acirram quando o jovem negro e a jovem negra se deparam com uma universidade (corpo discente, docente, coordenadores (as), currículos, etc.) excludente e racista. A universidade (ou qualquer instituição pública ou privada) que se pauta nestes

princípios apenas reforça e mantém as opressões e as contradições existentes fora dela. Santos (2017, p. 38) enfatiza que “[...] acessar o ensino superior é somente uma etapa dos desafios dessa juventude negra e sem tradição universitária”. Após ingressarem na universidade, o próximo desafio é permanecer neste espaço.

Neste sentido, indagamos os quatro jovens cotistas negros sobre quais foram as dificuldades enfrentadas por eles no início do curso, em 2018, até o momento da entrevista, realizada em 2021. Sobre isto, os jovens relataram dificuldades relacionadas a variadas questões, passando pela questão financeira por dificuldades relacionadas à escrita acadêmica e leitura dos textos, apresentações de seminários, além do fato de precisarem conciliar a leitura de várias disciplinas e organizar um tempo para o estudo.

Aqualtune relata que sentiu muita dificuldade na escrita acadêmica, na compreensão das leituras que eram solicitadas, na questão das normas da ABNT, na realização dos trabalhos e até mesmo na forma como se organiza a universidade. A jovem menciona que também sentiu dificuldade com os trabalhos acadêmicos e com a própria “linguagem” da universidade. Aliado a isto, a jovem afirma que o “financeiro pegou muito”, principalmente porque no início do curso seu celular e notebook estragaram e, na época, ela estava desempregada. Além do mais, ela afirma que sofreu com o falecimento de sua mãe, pensando em até mesmo trancar o curso e “desistir de tudo”. Ela relata que, além dessas dificuldades, ainda passou por uma situação desrespeitosa e transfóbica com um professor, que acabou fazendo ela reprovar na disciplina<sup>49</sup>. Para Aqualtune, a realidade universitária acaba se tornando mais difícil, visto que ela não está sujeita somente às opressões advindas de sua pertença racial e de classe, como também sofreu/sofre com a transfobia dentro e fora da universidade. Quando perguntada se já sofreu racismo na UFG-RC, a jovem relata que, diretamente, não. No entanto, ela acha que a universidade é uma instituição embranquecida que teme pela presença de negros e negras.

Diretamente não, mas eu sinto que a universidade querendo ou não ela é uma instituição branca, né. É uma instituição muito embranquecida, né, que ali a gente tem que dançar conforme a música. Muito complicado, mas a gente tá ali pra enfrentar, né, pra seguir em frente. Assim, a gente é muito temido, né, como pessoas negras na universidade. a gente é muito temido, porque a gente anda muito junto com os outros, a gente anda muito de grupo, em grupos, é o verdadeiro **“ninguém solta a mão de ninguém”**, né, porque a gente

---

<sup>49</sup> A jovem não mencionou se denunciou o caso. Vale apontar que a UFCAT possui a Comissão Permanente de Ações de Enfrentamento de Assédio Moral, Sexual, Preconceito e Discriminação, criada desde 2017. A comissão tem o objetivo de acompanhar denúncias; cobrar celeridade no andamento dos processos administrativos relacionados às questões de assédio moral, sexual e preconceito; propor campanhas educativas e promover ações preventivas contra qualquer forma de assédio, preconceito e discriminação no âmbito da Universidade. Disponível em: <https://comissaoassedio.catalao.ufg.br/>.

compartilha muito o que a gente passa durante aquela vida acadêmica na universidade com os outros alunos que também estão lá, né. Saíram de suas casas, de suas famílias, de outras cidades e estão sozinhos ali com a solidão, longe de família e tudo. É muito difícil, é muito difícil. Qualquer coisa que acontece com algum integrante de algum dos grupos, todo mundo automaticamente já sabe e as pessoas já procuram, digamos que nos acolher, né. São pessoas que entendem as nossas dores, né, e isso é muito bom. A gente não se sente muito só (Aqualtune, 29 anos - Licenciatura em Geografia, grifo nosso).

Na fala da jovem, percebemos que existe uma rede de apoio na qual ela se sente acolhida e fortalecida que, sem sombra de dúvidas, contribui para a sua permanência neste espaço tão embranquecido. Apesar da universidade ser uma instituição branca, ela considera que as pessoas negras devem enfrentá-la, buscando seguir em frente, principalmente quando se anda junto com outras pessoas negras em um “verdadeiro ninguém solta a mão de ninguém”. A frase “ninguém solta a mão de ninguém” repercutiu durante a ditadura militar, na qual jovens universitários da Universidade de São Paulo (USP) “eram desaparecidos” durante as manifestações estudantis. Após vários desaparecimentos, os jovens decidiram fazer suas manifestações de mãos dadas, uns com os outros, “ninguém solta a mão de ninguém”, pois se alguém soltasse, o outro sentiria a sua falta e poderia ajudar. O termo atualmente é um grito de resistência, especialmente por parte da população LGBTQIA+, negra, quilombola, feminina e indígena diante das atrocidades que vem ocorrendo com esses grupos nos últimos anos. A frase empregada pela jovem Aqualtune se refere aos estudantes negros e negras que devem estar juntos, pois estes compartilham e compreendem a dores de seus pares, principalmente diante das dificuldades que este grupo enfrenta na universidade e fora dela.

Conceição Evaristo (2008) afirma que a liberdade do povo negro é uma luta constante. Nesta perspectiva, é necessário aquilombar-se. Souto (2020, p. 07) afirma que aquilombar “[...] é o ato de assumir uma posição de resistência contra-hegemônica a partir de um corpo político”. Aquilombar é ocupar, é ser resistência, é tomar posse do que é [nosso] por direito. Nesse sentido, diante de um espaço historicamente embranquecido, aquilombar-se é uma forma de se ver e reconhecer no outro e a partir desses laços de irmandade e dororidade. É perceber que ali, não se está sozinho. Vilma Piedade (2019), mulher negra, trilha o conceito dororidade, que nada mais é do que a relação de cuidado, cumplicidade e solidariedade entre as mulheres negras, visto que é na dor que as mulheres negras se reconhecem.

Sobre a constatação da jovem a respeito de uma universidade como instituição branca, trazemos o conceito de racismo institucional<sup>50</sup>, mecanismo utilizado pelas instituições públicas

---

<sup>50</sup> Conceito enunciado pioneiramente no livro “Poder Negro” de autoria de dois líderes do movimento Panteras

e privadas, sendo uma estratégia que vai além das relações interpessoais que está instaurada no cotidiano institucional. Portanto, o fato de Aqaltune relatar que considera a UFG-RC uma instituição embranquecida nos remete ao racismo institucional que é evidenciado nas formas de funcionamento e organização de instituições públicas/privadas que corroboram na discriminação racial, seja na distribuição de serviços e benefícios<sup>51</sup>. A jovem ainda expõe em sua fala que a universidade já está posta, ela segue uma estrutura [embranquecida, machista, racista e transfóbica] e acaba que as pessoas “dançam conforme a música”. Por isso negros e negras devem ocupá-la e serem resistência diante do racismo estrutural, institucional e dos ataques que os sistemas de cotas raciais vêm sofrendo<sup>52</sup>.

Sobre situações de transfobia, a jovem relata que passou por duas situações no âmbito da UFG-RC. Ela narra que tais episódios afetaram a sua formação acadêmica, contribuindo, inclusive, para que ela reprovasse na disciplina.

Eu reprovei em pedologia que é o estudo do solo. E os meus documentos ainda não eram documentos femininos e o professor me chamava pelo nome que eu não queria e eu já ficava irritada e saia da sala. Nossa, era tanta palhaçada naquela sala. Aí de tanto ter esses atritos eu reprovei na disciplina, mulher (Aqaltune, 29 anos - Licenciatura em Geografia).

Além do mais, Aqaltune relata que ocorreu um episódio “chato” em que ela foi excluída da organização de um evento de recepção dos calouros na universidade pelos próprios discentes, chegando a ser impedida de expressar sua opinião, tendo seu comportamento interpretado de forma violenta por estes discentes. Segundo ela, os colegas tinham “aversão” à ela e à forma como se expressava. Ela diz que, à época, organizou um movimento contra essa exclusão, principalmente porque acreditava que a presença de uma mulher trans fosse significativa neste espaço de acolhida dos novos calouros, inclusive porque havia calouros da comunidade LGBTQIA+ presentes.

---

Negras, Carmichael e Hamilton em 1967.

<sup>51</sup> Exemplo de racismo institucional: No ano de 2021 uma delegada negra foi impedida de entrar em uma loja da Zara na cidade de Fortaleza. Segundo inquérito policial a loja de roupas possui um “código de conduta”, na qual pessoas mal-vestidas e negras são vistas como suspeitas e necessitam ser acompanhadas de perto pelos vendedores da loja ou até mesmo ser proibida a entrada. O regime interno adotado pela loja é uma forma explícita de racismo institucional, sobretudo, porque o “código de conduta” demonstra ser uma autorização ou ordem para agir com discriminação racial, visto que, segundo testemunhas que trabalham na loja, uma mensagem (alto-falante) é noticiada sempre quando um “suspeito” entra na loja (GERENTE, 2021).

<sup>52</sup> Uma situação recente que ilustra esses ataques foi o último ato do ex-ministro da educação Abraham Weintraub de acabar com as cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação em junho de 2020. Felizmente a decisão foi revogada 5 dias após, mas tal decisão indica uma ameaça às cotas raciais e o quanto o ingresso e a presença de pessoas negras, indígenas e pessoas com deficiência ainda incomoda muita gente (MEC, 2020).

Só de exclusão, né, de me expressar, na maneira de me expressar, por sempre tá na defensiva, né. Aconteceu em um período que a gente tava acolhendo os calouros da universidade e os calouros estavam no grupo do whatsapp, e o grupo de whatsapp foi criado pela Atlética da universidade, né. E as pessoas da Atlética eles tinham muito uma aversão contra mim, né, por eu ser ainda veterana deles, né. Se tava errado eu apontava mesmo, “olha isso tá errado” e foda-se. Mas aí as pessoas interpretavam como um, como se fosse uma pessoa que estava me expressando com violência, né, aí eles me excluíram do grupo e eu fiz um movimento de pessoas, né, porque não fazia sentido eles me tirarem daquele espaço, a qual eu tava compondo como a única pessoa trans, né, sendo que tinha calouros LGBT ali, entrando na universidade, então eles queriam me ver ali também, seria bom, né. Isso daí foi um episódio muito chato que teve lá com a Atlética, mas foi só isso. É uma memória de exclusão, né (Aqaltune, 29 anos - Licenciatura em Geografia).

Apesar desses episódios de transfobia, a questão financeira foi o entrave mais difícil para Aqaltune se manter na universidade, sobretudo com o início da pandemia, quando teve que trabalhar como garota de programa para auxiliar no complemento das despesas, principalmente porque a universidade fechou as portas do restaurante universitário, que funcionou até meados de abril de 2020. Logo que as portas se fecharam, Aqaltune se mudou para uma cidade do interior de Minas Gerais. Para ela, o trabalho de garota de programa seria mais vantajoso, principalmente porque tudo em Catalão estava restrito e fechado devido ao distanciamento social. Na época em que foi entrevistada, Aqaltune morava com outras colegas de trabalho em um pensionato.

Aí eu fui estudando, fui estudando, 2018, 2019, aí começou 2020, quando foi em maio ou abril de 2020, a pandemia veio. Aí a universidade fechou as portas, o RU fechou também. Menina, tava difícil, tava muito difícil. Catalão fechou tudo e pra fazer programa em Catalão, tava muito difícil, tava muito difícil, porque tava bem restrito a circulação, né, o mercado, tudo tava fechado (Aqaltune, 29 anos - Licenciatura em Geografia).

Maria Clara Araújo dos Passos (2015), escritora transexual, afirma que a mulher trans vive em uma guerra contra um sistema que deslegitima, marginaliza e mata desenfreadamente este grupo social, especialmente no Brasil, país que mais mata pessoas trans no mundo. Para a autora, grande parte das mulheres trans recorrem à prostituição, visto que suas trajetórias são marcadas por violência, humilhações e rejeições, o que impõe dificuldades para que estas mulheres possam ter oportunidades no mercado de trabalho formal.

Se enxergar estando nessa posição é algo difícil. É difícil porque você tem sonhos, pessoas têm sonhos em cima de você – e ser travesti, em nossa

sociedade, é algo que não nos permite ter sonhos. Isso porque nosso amanhã é incerto, nossos passos em qualquer dia podem ser os últimos (nossa vida em média não passa dos 32 anos). A rua, à beira da estrada, ou embaixo do poste de iluminação: é onde ditaram como nosso lugar. Invisíveis, permaneceremos lá, almejando um dia sermos vistas. E que, quando isso não aconteça, que felizmente não seja estampando uma capa de jornal a qual anuncia nossa morte em uma estrada qualquer (PASSOS, 2015, s./p.).

Neste sentido, podemos compreender que as pessoas travestis e transexuais são uma minoria das minorias, ou seja, trata-se de um grupo que sistematicamente é perseguido, marginalizado e sofre com preconceito e exclusão em todas as esferas sociais. Quando se trata de uma mulher negra transexual, as opressões recaem fortemente sobre o seu corpo e sobre o que este corpo diz. Os relatos de Aqualtune corroboram as afirmações de Coelho e Sampaio (2014, p. 06), que apontam que “para a maior parte desse grupo de pessoas, a escola é vista como um ambiente hostil, promotor de violência, revelando uma realidade moldada pelo despreparo e desconhecimento da sociedade e dos educadores sobre a transexualidade”, o que aumenta ainda mais o sentimento de exclusão.

A jovem afirma que, com este “biquinho” como garota de programa, só pegava aula três vezes na semana, e que sua rotina de estudo era um pouco difícil, uma vez que por vezes não sobrava tempo para estudar e a única alternativa era estudar durante a aula mesmo. Aqualtune considera que se até hoje permaneceu na universidade foi graças aos auxílios financeiros e bolsas (permanência e alimentação) que ela recebeu até aquele momento. Segundo a jovem, as bolsas ajudam muito por ser “uma grana que cai do céu” e que, não fosse esse suporte institucional, ela não teria ficado tanto tempo na universidade. Para Silva *et al.* (2009), as instituições de ensino superior apresentam um desafio em promover políticas institucionais que garantam a permanências dos (as) jovens cotistas negros (as) da universidade. “A ausência de uma política de assistência estudantil representa uma efetiva dificuldade para a manutenção de estudantes carentes no ensino superior, a quase totalidade dos alunos oriundos dos programas de ações afirmativas” (SILVA *et al.*, 2009, p. 283). Nesta mesma direção, Machado (2021) aponta que a universidade deve estar atenta às necessidades específicas da população trans, com o objetivo de que a permanência universitária seja uma realidade, principalmente porque este grupo sofre com o desemprego e por não possuírem, muitas das vezes, uma rede de apoio familiar. Soma-se a isso o fato de que alguns ainda sofrem com problemas emocionais advindos de uma realidade marcada pela exclusão.

Paralelo a essas dificuldades, ainda há a questão financeira desses jovens. Com as despesas de deslocamento, alimentação, custo de materiais, livros, xerox, etc. Muitos dependem

do trabalho para sobreviver e poder continuar os estudos. Neste sentido, o trabalho é visto como elemento essencial para a manutenção das vidas desses jovens trabalhadores(as)/estudantes. De acordo com Vargas e Paula (2013, p. 465), “por vezes, o trabalho dificulta a escolarização, por vezes, a ausência de trabalho impede a escolarização”. Aqualtune afirma que o trabalho e as bolsas estudantis foram elementos que contribuíram para que ela permanecesse na universidade. A jovem afirma que, não fosse os auxílios financeiros, ela não teria ficado por muito tempo na universidade. No caso de Aqualtune, percebemos que quando a entrevista foi realizada, a jovem morava em um pensionato e trabalhava como garota de programa para conseguir sobreviver, principalmente durante a pandemia da COVID-19, momento em que a universidade “fechou as portas”.

Mayorga e Souza (2012) enfatizam a importância das políticas de permanência na vida dos (as) jovens negros (as) das camadas populares. Neste sentido, percebemos o quanto as políticas estudantis (alimentação, moradia, transporte, etc) são medidas que contribuem para que o estudante, sobretudo o estudante cotista, consiga permanecer na universidade. Vale evidenciar, nesse sentido, que o perfil estudantil da UFG-RC é majoritariamente de pessoas que saem de suas cidades para estudar. O trabalho acaba se tornando uma obrigatoriedade, uma atividade primária na vida desses (as) cotistas negros (as). Muitos deles garantem sua sobrevivência (alguns até de suas famílias) dentro e fora da universidade a partir do trabalho. No entanto, com dificuldade de conciliar o trabalho e estudo, a reprovação, o trancamento de disciplinas ou até mesmo o abandono do curso acaba sendo uma possibilidade iminente na experiência acadêmica dessas jovens cotistas negras (os).

O jovem Zumbi dos Palmares afirma que achou muito difícil a grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas no início do curso, bem como as disciplinas de cálculo, nas quais ele foi reprovado no primeiro semestre do curso. Não estando tão habituado com a nova rotina de estudos, o jovem afirma que teve muitas dificuldades em algumas disciplinas. Diante desses entraves, ele buscou se esforçar mais, chegando mais cedo na universidade para poder estudar as matérias que tinha mais dificuldade.

Se eu tinha alguma dificuldade ali na hora eu via que eu tinha que estudar mais pra conseguir ir bem nas coisas. Daí eu até chegava bem cedo na universidade, porque o ônibus, ele chegava bem cedo lá, daí eu ia direto pra biblioteca antes das aulas, eu estudava bastante a matéria antes de ver o professor falando, eu queria saber como é que funcionava daí era isso que eu fazia, estudava bastante nesse tempo (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Ciências Biológicas).

Além disso, ele se deparou com outra dificuldade logo quando iniciou a pandemia da

COVID-19. Zumbi dos Palmares relata que achou muito difícil estudar com o ensino remoto, e que isso fez com que ele se sentisse despreparado para atuar em sala de aula. Sobre o contexto da pandemia, Santiago, Sousa e Silva (2021, p. 04) afirmam que “[...] todo o apoio pedagógico, as estruturas das instituições e as relações mais próximas de aluno/professor e/ou aluno/aluno se perdem em meio às aulas remotas”. Podemos perceber que o ensino remoto, além de reforçar as desigualdades sociais e educacionais<sup>53</sup>, ainda deixou uma certa insegurança em relação à formação acadêmica do jovem cotista que encontrou dificuldades em estudar com o ensino remoto.

Eu queria buscar conhecimento pra aplicar nas aulas daí quando entrou a pandemia eu comecei a ter dúvida disso sabe, porque eu não queria estudar direito, porque era bem difícil, não consigo estudar de forma remota assim, eu comecei a achar que eu não ia conseguir, porque já tá acabando o curso e eu não tô me sentindo preparado ainda pra dar aula (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Ciências Biológicas).

Na fala de Zumbi dos Palmares, podemos perceber que o jovem se sente receoso e não se vê preparado para enfrentar sua profissão, principalmente após o início da pandemia, momento em que as disciplinas de estágio foram ministradas de forma remota. Segundo o jovem, essa dificuldade de adaptação prejudicou a sua formação como futuro professor, causando insegurança sobre a escolha do curso de Ciências Biológicas e sobre sua atuação profissional futura.

Porque eu precisava de uma experiência maior, mas eu acredito que se eu tivesse presencialmente isso teria mudado, mas como a gente não tá atualmente meu pensamento é esse sabe, que eu ainda não tô pronto, que eu preciso ainda ter mais experiência, mais conhecimento e tem que ter uma ideia fixa do que eu quero que o meu futuro ainda (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Ciências Biológicas).

Inicialmente, o jovem relatou que, na UFG-RC, ele nunca havia passado por situação de racismo. No entanto, no decorrer de sua fala, ele cita uma situação ocorrida dentro da universidade, na qual foi questionado acerca da sua pertença racial, situação em que a pessoa que o questionou não lia ou identificava o jovem Zumbi como negro. Além disso, o jovem cita que sofreu com o racismo em duas escolas que estudou (ensino fundamental) e em um antigo trabalho, e que estas situações racistas sempre colocavam em xeque a sua identidade racial,

---

<sup>53</sup> Algumas implicações: Estudantes sem acesso à internet de qualidade, sem acesso a computador ou notebook, desinteresse, dificuldades de adaptação do ensino remoto, pobreza, desemprego, fome, morte, problemas pessoais/familiares, problemas psicológicos, etc.

inclusive na universidade.

Na universidade não, mas fora dela sim. Acho que na escola, no meu fundamental já sim. No meu antigo emprego que eu trabalhava em Catalão já. Em uma outra escola também, eu até eu até fico meio em dúvida sabe, do que que eu... se eu posso me considerar também sabe, porque eu já sofri com isso, mas e eu já eu me considerava negro também, mas aí eu esse assunto vem à tona, né, que eu tinha entrado na universidade pela cota e a pessoa falou que eu não era, que eu não, eu não era negro, eu não era pardo, eu era branco, só que daí eu fiquei meio em dúvida. Eu até tenho um colega que ele trata dessas questões, né, e até mesmo ele brinca com essas questões comigo me chamando de neguinho essas coisas assim, mas aí eu fui conversar com ele relacionado a isso, aí ele pegou e falou pra eu tirar isso da minha cabeça, porque eu era sim, eu tenho os meus traços, eu tenho a minha cor também, meu pai meu irmão a minha família toda do meu pai é negra. Daí eu fico meio até em dúvida aí em relação a isso (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas).

Munanga (2004) afirma que existe uma problemática acerca do quão difícil é definir quem é negro no Brasil. Para o autor, identificar-se como negro é um processo doloroso. O autor ainda reitera dizendo que “[...] prece simples definir quem é negro no Brasil. Mas, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não” (MUNANGA, 2004, p. 05). Sobre esse processo de identificação racial, Gomes (2005) afirma que é no âmbito da cultura e da história que os sujeitos sociais definem suas identidades sociais, seja ela racial, de gênero, de classe ou sexual. Para a autora, as múltiplas identidades que constituem o sujeito se dão a partir de diferentes situações, instituições ou grupos sociais. Neste sentido, assim como outros processos identitários, a identidade negra é elaborada de forma gradativa. Normalmente, esse processo se inicia no âmbito familiar e vai se expandindo a partir de outras relações que vão se estabelecendo na vida do sujeito.

Mesmo se considerando negro nos espaços em que esteve e sendo beneficiário das cotas raciais, o jovem Zumbi afirma que fica pensativo sobre a sua identidade racial quando sua cor é questionada por alguém. Para Gomes (2005), é nas relações sociais que aprendemos a ver o negro a partir da sua aparência ou atributos físicos, e que isso ocorre devido à estrutura racista sobre a qual o Brasil tem se constituído. “A cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória” (GOMES, 2005, p. 46).

Quando se fala das ações afirmativas, bem como as cotas raciais, a problemática se torna ainda mais complexa, visto que, desde 2003, quando as cotas raciais foram implantadas, já havia discussões e divergências em relação à identificação do universo de beneficiários de tais

políticas afirmativas. O sociólogo Oracy Nogueira (1985) faz uma comparação do racismo existente nos EUA e no Brasil. Para o autor, existe o “preconceito racial de origem”, que vigora nos EUA, e o “preconceito racial de marca”, que ocorre no Brasil. Nesse sentido, no Brasil, a intensidade do preconceito vai variar de acordo com a proporção direta aos traços negróides do sujeito. De acordo com Becker (2017),

Quando o preconceito se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca. Quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem (BECKER, 2017, p. 21).

Neste sentido, podemos perceber que, no caso brasileiro, o preconceito racial de marca tem como fundamento o critério discriminatório das características fenotípicas dos sujeitos, ou seja, a aparência racial, a curvatura do cabelo, os traços negróides e a cor da pele. etc. Tudo isso implicará na forma como ele é lido pela sociedade. Diante disso, percebemos o motivo pelo qual Zumbi dos Palmares se chateia quando é questionado sobre sua identidade racial.

No imaginário social, as pessoas tendem a pensar que, para ser negro ou beneficiário das cotas raciais, é necessário que a pessoa tenha o tom de pele o mais retinto possível, desconsiderando outras características que fazem parte da aparência racial negra, que inclusive são características observadas e consideradas nos processos de heteroidentificação dos (as) candidatos (as) que concorrem pelas cotas raciais. Zumbi dos Palmares possui um tom de pele mais claro (negro-pardo). No entanto, ele tem traços negróides, como o formato do nariz, a boca e a curvatura do cabelo.

A cotista Zacimba aponta que sentiu dificuldade com a rotina de estudos, visto que ela não estava acostumada com a quantidade de disciplinas e a leitura de tantos textos, o que acarretou a sua reprovação em duas disciplinas logo no início do curso. Além de trabalhar o dia todo, a jovem relata que dependia do transporte público para voltar para casa, e que chegava às 23:00 horas da noite. Dessa forma, praticamente não sobrava tempo para que ela se dedicasse aos estudos, visto que ela tinha que comer, dormir e descansar para conseguir lidar com a rotina exaustiva no dia seguinte.

De acordo com Pereira e Coutrim (2020, p. 02), “[...] no caso específico do estudante trabalhador de camadas populares, o desafio é a permanência na universidade, considerando a impossibilidade de abster-se do trabalho em prol dos estudos e a consequente dificuldade de conciliar vida acadêmica com atividade laborativa”. Zacimba afirma que

Então assim, você entra com uma grade de cinco matérias, cada dia uma matéria diferente, muita coisa e aí eu tive duas reprovações em História da Educação I e Psicologia da Educação I. Depois no quarto semestre eu tive reprovação em Língua Portuguesa I (Zacimba Gaba, 21 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Além dessa dificuldade de conciliar trabalho e estudo, a jovem relata que teve despesas com muitas coisas da universidade, desde material, xerox, transporte, livros à alimentação, o que implicava ainda mais para se manter no trabalho. Ela relata que, diante dessas dificuldades, sentiu vontade de desistir do curso, principalmente no primeiro ano da graduação, momento em que ela se sentia muito cansada. Ela chegou a abrir mão de muitas coisas de sua vida por conta da rotina de estudos.

Pereira e Coutrim (2020, p. 04) salientam que, “[...] no caso dos estudantes trabalhadores, o percurso escolar demanda disciplina e empenho, e são frequentes as situações em que é necessário abdicar de momentos de lazer, descanso e sociabilidade com a família e amigos”. A jovem Zacimba ressalta em sua fala que o primeiro ano do curso foi o mais difícil devido à rotina completamente diferente. Especialmente o primeiro ano do curso é o momento em que o sentimento de querer desistir esteve mais presente.

E outra coisa, essa rotina foi muito cansativa pra mim, então no primeiro ano do curso você sente vontade de desistir, você fala “não, eu não vou conseguir, tá muito difícil, tá muito cansativo”. Então no primeiro ano eu saía, eu ficava em casa fazendo trabalho da faculdade, é muita coisa e acaba causando impacto na vida da gente, você tem que abrir mão de certas coisas, porque sua prioridade no momento é a sua formação (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Eu sempre falo assim, que se depois do primeiro ano você não desistiu, você não desiste mais, não desiste, porque você entra em uma realidade totalmente diferente do que você está acostumada e você vai lidar com muita coisa que é diferente (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Além do mais, a jovem relata que em alguns momentos ela voltava a pé para sua casa. Quando o financeiro não estava tão apertado, ela voltava de transporte coletivo, o que, conseqüentemente, acarreta mais gastos. Segundo Zacimba, a sua rotina era tão ocupada que ela passava o dia todo trabalhando, não restando tempo nem para que ela voltasse para casa para tomar um banho antes de ir para a universidade à noite.

Quando eu via que tava ficando muito apertado financeiramente e que eu tava

andando muito para chegar na universidade, eu decidi ir de ônibus, aí chegava em casa mais tarde, mas eu conseguia andar menos, então aí já era outro gasto, né. Mas eu ficava só na rua, não ia em casa tomar banho pra ir pra faculdade e chegava cansada, não sabia se comia, se estudava ou se dormia. E eu acho assim, que no início todo mundo passa por isso, passa por esse processo de adaptação que é o mais difícil (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Vargas e Paula (2013) afirmam que os estudantes que se dividem entre o trabalho e a universidade necessitam de maior organização das atividades diárias do que os estudantes que não possuem trabalho. No caso dos estudantes que trabalham o dia todo e estudam no período noturno, a realidade tende a ser ainda mais difícil, uma vez que o início da aula normalmente coincide com o término da jornada de trabalho do estudante, o que ocasiona atrasos nas aulas e, principalmente, desmotiva e precariza os estudos devido ao cansaço físico e mental do estudante.

Ao ser perguntada se já havia vivenciado alguma situação de racismo, a jovem relata que se sente feliz em relação a este assunto, uma vez que ela nunca teve que lidar com isso na universidade. No entanto, fora da universidade, no ensino fundamental, ela relata uma experiência desagradável, mas que foi relacionada a sua condição social. Zacimba relata que, com a pandemia, a adaptação que ela tinha adquirido até ali mudou drasticamente, afetando a sua vida acadêmica. Ela afirma que foi um processo de difícil adaptação. Ela demonstrou não ser a favor do ensino remoto emergencial, preferindo o ensino presencial mesmo com toda a dificuldade que existiam antes da pandemia da COVID-19 em 2020<sup>54</sup>.

Então assim, foi um processo de adaptação e com a pandemia mudou tudo drasticamente, muito mais. Eu não sou a favor desse ensino remoto, não gosto, eu prefiro mil vezes o presencial, por mais que eu tenha que se locomover, pegar dois ônibus e ir pra faculdade, mas eu preferia assim (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Podemos perceber que a chegada fatídica da pandemia do novo coronavírus, em 2020, impactou a vida de vários estudantes e, com isso, trouxe inúmeras barreiras, principalmente para a parcela mais vulnerável da universidade. Oliveira *et al.* (2020) criticam o argumento de que a “pandemia é democrática” e que o vírus ataca a todos indistintamente, haja vista que o acesso aos serviços de saúde, o acesso à alimentação básica, habitação digna e à opção de poder se abster das atividades laborais de forma presencial é destinado somente a uma pequena parcela da sociedade. Ou seja, este privilégio é reservado a poucos.

---

<sup>54</sup> O ensino remoto na UFG-RC iniciou no segundo semestre de 2020 e durou até maio de 2022.

Santiago, Sousa e Silva (2021) afirmam que tanto docentes como discentes não estavam preparados para essa mudança tão brusca, o que causou uma má adaptação para ambos os lados, principalmente para a formação do alunado. No caso discente, os autores afirmam que os alunos se sentem incapazes e até desmotivados com o ensino remoto emergencial. “A maioria relata que em casa não tem um ambiente apropriado para concentrar nas aulas, sempre há alguma distração. Na sala de aula presencial o professor consegue controlar a atenção dos alunos, e esse torna-se mais suscetível em focar no professor” (SANTIAGO; SOUZA; SILVA, 2021, p. 04).

Apesar das quatro participantes afirmarem que possuíam acesso à internet e às novas tecnologias (computador, notebook e celular), percebemos que o ensino remoto foi uma dificuldade enfrentada por eles na época da pandemia, principalmente no processo de adaptação do novo modelo de ensino: o ensino remoto emergencial<sup>55</sup>.

A jovem negra Tereza de Benguela relata que a parte que mais sentiu dificuldade foi a questão financeira, visto que, sem o apoio de familiares, ela precisou se mudar para Catalão e se “virar sozinha” para se manter na cidade e na UFG-RC. Além do mais, a jovem reconhece a sua condição social e afirma que ela não tem uma rede de apoio para ajudá-la na questão financeira. Portanto, o fator financeiro é o que mais fragiliza a sua experiência acadêmica na universidade.

Acho que a parte mais frágil é a questão financeira de realmente precisar, porque eu não venho de uma família rica, eu literalmente não tenho mãe e não tenho pai pra me bancar. Então, eu tenho que me virar nessa questão, eu acho que prejudica muito por causa de que eu precisei arrumar emprego, precisei estar correndo atrás da parte financeira pra me manter dentro da universidade. Eu acho que a financeira com certeza é a parte mais frágil que tem (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Em decorrência disso, Tereza de Benguela teve que trabalhar desde o momento em que chegou em Catalão. No entanto, ela ficou desempregada, sendo demitida logo no início da pandemia da COVID-19, em março de 2020. A jovem relata também que inicialmente sentiu, e ainda sente, um estranhamento dentro da UFG-RC, principalmente porque percebeu uma baixa representatividade de pessoas negras ali dentro, sobretudo no curso de Licenciatura em História. Ela percebe isso como uma dificuldade, visto que a falta de representatividade negra no espaço acadêmico impossibilita que ela se enxergue em seus pares e compartilhe experiências e dificuldades.

---

<sup>55</sup> Vale ressaltar que UFCAT organizou em dezembro de 2021 o retorno presencial com servidores, professores e discentes. O retorno presencial dos discentes da graduação ocorreu no dia 17 de maio de 2022.

Sobre as dificuldades, eu acho que o que até hoje me causa estranhamento é a falta de pessoas negras dentro da universidade. São poucos e falta um pouco disso, de se enxergar no outro, de ter outras pessoas que você sabe que teve as mesmas vivências que você, as mesmas experiências. Eu acho que é isso, ter mais pessoas negras dentro da universidade, porque eu ainda acho muito pouco, mesmo no curso de História, nos vários períodos, é pouca gente negra dentro da universidade (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Tereza afirma que sentiu dificuldade e até mesmo um “baque”, uma vez que a universidade cobra que os alunos e alunas se posicionem durante as aulas, nas apresentações e seminários, situação muito diferente do ensino médio, que ela fez no colégio militar. Nesse contexto, segundo ela, os alunos não podiam falar e se posicionar muito. Além do mais, a jovem afirma que sentiu dificuldade em compreender textos de autores e autoras mais “rebuscados”. Teixeira e Dazzani (2019) elucidam que as transições juvenis normalmente são marcadas por diversos eventos que vivenciados em vários contextos sociais. Conforme os autores, o ingresso na universidade é um evento que contribui nos processos de transição para a vida adulta.

Acho que a maior dificuldade mesmo foi em questão de apresentações por causa de ter o hábito de não ter que falar, não ter que falar no ensino médio que é meio que “incentivado”, dá esse choque, porque você chega na universidade você precisa falar, você precisa conversar, você precisa aprender a se expressar (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Tereza de Benguela afirma que não reprovou e nem trancou nenhuma disciplina. No entanto, ela abriu mão de cursar uma disciplina, pois estava se sentindo muito sobrecarregada na época e não estava se adaptando com a metodologia do professor que, inclusive, pertencia a um departamento diferente da sua área de curso, o que dificultou ainda mais sua adaptação à disciplina. A jovem aponta, no entanto, que apesar das dificuldades e tensões, sua experiência acadêmica foi bastante positiva, principalmente porque ela conseguiu entender questões que até antes de ingressar na universidade ela não conseguia reconhecer e discutir sobre.

A jovem relata que foi na universidade que ela conseguiu se identificar como mulher preta, percebendo esse descobrimento como uma experiência positiva. Sobre a questão de construir uma identidade negra positiva, Gomes (2005, p. 17) afirma pontua: “[...] em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros (as)”. Se ver como mulher negra dentro da universidade foi uma conquista para a jovem, que até decidiu se aprofundar nas discussões sobre a questão étnico racial, tendo elencado o tema

do racismo para a elaboração do seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Olha, dentro da universidade entrando como mulher preta eu achei assim que foi uma experiência muito positiva, porque eu tinha muitas questões dentro de mim e não conseguia me identificar, não conseguia me reconhecer como negra e dentro da universidade eu consegui expandir isso, tanto que o meu TCC é sobre as questões raciais (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Eu acho que foi muito bom por causa realmente de ter assuntos que às vezes na minha vida... se eu não estivesse dentro da universidade eu não teria contato. Tocando em alguns temas que muitas das vezes eles são negados, é aquela falsa “democracia racial” que existe no Brasil e que só percebi isso entrando dentro da universidade (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

A fala de Tereza nos provoca a pensar sobre a responsabilidade e o papel basilar que as universidades devem ter em fomentar as discussões sobre a questão étnico racial e a diversidade no espaço acadêmico, visto que estas temáticas contribuem na formação acadêmica e pessoal dos estudantes, como foi no caso de Tereza, que se percebeu como negra na UFG-RC. Foi a partir do contato com estas discussões e problematizações que a jovem foi conseguindo compreender questões que lhe incomodavam, mas que antes ela não conseguia identificar. Ou seja, a partir dos aprendizados e das vivências universitárias, a jovem foi resignificando a sua percepção sobre si mesma e sobre o contexto social em que vive. O relato da jovem nos faz pensar no importante papel que os estabelecimentos de ensino, bem como a universidade (pública e privada), tem no movimento de romper com o apogeu epistêmico e o apagamento estrutural do conhecimento africano, tornando visível o conhecimento que foi historicamente ocultado e invisibilizado pelo racismo.

Tereza reconhece que o seu ingresso na Universidade se deu graças às cotas raciais, e que isso foi, sem dúvidas, o que possibilitou que ela entrasse na universidade. Apesar de considerar que durante sua graduação em História dentro da UFG-RC ela não tenha sofrido racismo, Tereza afirma que, fora da universidade, ela já passou por situações “estranhas” e “desconfortáveis” em relação a sua cor, seus traços e o seu cabelo.

Dentro da universidade não, mas fora já aconteceram algumas situações estranhas e desconfortáveis, por exemplo, acontece muito das pessoas me clarearem, existe uma tendência de tipo não me chamar de negra, mas de chamar de “moreninha”, tem essa tendência. Ou às vezes as pessoas vim tocar meu cabelo e perguntar se é meu mesmo ou perguntar o que eu faço com o meu cabelo. Ou às vezes me elogiarem tipo, quase me agradecer o fato, tipo “você é muito sortuda por ter traços finos” e não traços tão destacados, como

se fosse um elogio (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Malafaia (2018, p. 157) afirma que o sujeito que possui “[...] características mais próximas ao padrão de beleza do branco europeu tende a ser mais valorizado, enquanto aqueles cujas características se aproximam dos traços africanos tendem a serem mais desvalorizados e repelidos nas diversas esferas sociais”. Nogueira (2006, p. 296) salienta que “os traços negroides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo porque o causaria um ‘defeito’ físico”. Podemos perceber, então, que os “elogios” revertidos de ofensas referente às características de Tereza demonstram um racismo estético. Tal conceito foi concebido por João Paulo Xavier (2020). O autor afirma que, a partir do momento em que se nomeia um crime, tal como o racismo estético, é mais fácil de combatê-lo. A estética negra nunca foi enxergada de forma positiva, haja vista que tudo que se refere ao negro é considerado feio e desagradável. Trata-se, portanto, de uma invisibilidade da estética negra, uma dor que o racismo provoca sobre os corpos das pessoas negras.

É importante ressaltar que, no Brasil, as opiniões e posturas racistas se baseiam a partir da discriminação racial de marca, que tem como fundamento a marca, ou aquilo o indivíduo carrega em seu corpo. Nesse sentido, a aparência física (cor da pele, cabelo, nariz, boca, etc) é o que vai determinar o que é “bom” e o que é “ruim”. Gomes (2005) enfatiza que, infelizmente, isso é um fato que assola a população brasileira. “Quem já não ouviu na sua experiência de vida frases, piadinhas, apelidos voltados para as pessoas negras, que associam a sua aparência física, ou seja, cor de pele, tipo de cabelo, tipo de corpo, a um lugar de inferioridade?” (GOMES, 2005, p. 46).

Sobre a sua “recente” descoberta como mulher negra, a jovem afirma viveu nesse embate em relação ao seu pertencimento racial durante anos, visto que a questão da “democracia racial”, segundo a jovem, bagunça a cabeça das pessoas negras, principalmente no caso de Tereza, que não teve tantas referências negras por perto. Gomes (2005) afirma que o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e a inserção social dos negros e negras no Brasil. Além disso, o racismo na sociedade brasileira ocorre de uma maneira bastante peculiar, haja vista que ele se reafirma através da sua própria negação.

A jovem considera que está dando os primeiros passos em relação às discussões sobre a temática étnico-racial, principalmente por se tratar de uma discussão que diretamente lhe afeta. Apesar de não frequentar nenhum coletivo, a jovem afirma que vai atrás deste conhecimento e que busca divulgar o que aprende com as pessoas que estão ao seu redor, sobretudo por achar ser necessário ter referências e uma representatividade negra à frente dessas discussões.

Porque eu não tive contato com esses temas, foi realmente entrando na universidade que eu comecei a pensar a questão de raça, a questão de gênero e eu estou dando os primeiros passos (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Teixeira e Dazzani (2019, p. 88) compreendem que o ingresso na universidade tem se “[...] configurado como um importante processo de descoberta intelectual e crescimento pessoal e que ao longo da experiência universitária o aluno irá vivenciar que irão contribuir com a (trans) formação de si”. Leite (2016) constatou que a universidade possibilita transformações na vida dos estudantes. A autora afirma que, para além de uma formação técnico-profissional, o ingresso na universidade também oportuniza o contato com diversas experiências acadêmicas e culturais, além do acesso a lugares/espços e o estreitamento das relações afetiva, sexual e amorosa.

#### **4.5 Suportes para a re(existência)**

A palavra suporte tem várias definições: sustentar, encorajar, auxiliar, apoio<sup>56</sup>. De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), “suporte” é um substantivo masculino definido como aquilo que visa sustentar e evitar a queda, seja de alguém ou de algum objeto. A partir dessas definições, apontaremos, neste subtópico, quais foram os suportes com os quais esses jovens contaram para a re(existência)/resistência diante as dificuldades enfrentadas. Ou seja, trata-se de tudo aquilo que é suporte, que dá apoio e auxilia na permanência do sujeito na universidade. Qual suporte estas jovens negras (os) recorreram diante das dificuldades? O que encoraja, auxilia e é apoio para que estas jovens cotistas negras (os) cheguem e permaneçam na universidade?

Aqualtune declara que, diante das dificuldades, ela foi “levando”, foi buscando se familiarizar com as novidades. A jovem relata que veio de uma outra forma e modelo de ensino, diferente daquele da universidade, que possui uma linguagem diferente àquela de uma Universidade Federal. Portanto, diante das dificuldades relacionadas ao ensino, ela buscou se esforçar e estudar mais. Já diante das dificuldades financeiras, ela buscou dividir moradia com outras pessoas e foi atrás das bolsas (alimentação) que a universidade fornecia. A jovem relata

---

<sup>56</sup> Embora tenha conhecimento que suporte é uma categoria sobre a qual a sociologia vem se debruçando, como exemplo do peruano Danilo Martuccelli, que define suporte como as bases, os recursos de apoio que sustentam o cotidiano dos indivíduos, ajudando-os a enfrentar os desafios do processo de individuação, não consegui me dedicar a esses estudos, dados os limites de tempo para escrita deste trabalho. Assim, atendo-me a explicitar o sentido da palavra e evidenciar quais foram esses apoios com os quais esses jovens contaram no cotidiano acadêmico.

que o coletivo feminista e o coletivo quilombo foram espaços de acolhimento para ela, principalmente por serem lugares em que ela se identificou com outras pessoas. Para a jovem, essas pessoas são um suporte. Diante das dificuldades e das opressões que elas compartilham entre si, elas buscam se acolher e se encorajar.

As pessoas em si, elas nos encorajam, né, a gente se sente capaz ou de ter mais confiança. Que pode dar certo! Porque para apoio moral próprio advindo do nosso interno é muito difícil, muito difícil mesmo (Aqualtune, 29 anos - Licenciatura em Geografia).

São espaços de acolhimento, né. Me sinto parte daquilo tudo, com outras pessoas que vivem e viveram a vida toda atravessados por essas violências, né, que atinge a gente, como corpos subalternos, né, como pessoas que tem que enfrentar mais degraus, né. É diferente a nossa rotina, a nossa vida, tudo que envolve essas pessoas. Não são privilegiadas, não tem os outros acessos, né, e de repente a gente chega na universidade e encontra outras pessoas que estão aí pra acolher a gente. Entende parte do que a gente já sofreu e sofre, né (Aqualtune, 29 anos - Licenciatura em Geografia).

Zumbi dos Palmares afirma que diante das dificuldades, ela buscou estudar mais, chegava mais cedo na universidade para poder se dedicar e ir bem nas disciplinas. O jovem relata que o transporte foi um ponto que o ajudou muito na sua permanência na universidade, principalmente porque ele se deslocava de outra cidade para poder chegar na UFG-RC. Além disso, o jovem disse que recebia bolsa alimentação e se alimentava gratuitamente no restaurante universitário, o que auxiliava diretamente para se manter na universidade. O acesso à biblioteca, aos arquivos, laboratórios e a participação em algumas monitorias também foram fundamentais para ele permanecer até ali.

Eu acho que o transporte, né, que eu pude tá lá. A bolsa, eu tenho uma bolsa lá de alimentação que eu comia de graça no RU, isso facilitou bastante. O acesso aos arquivos, aos livros de lá também, o acesso aos laboratórios também, algumas monitorias também me ajudaram bastante (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas).

Auxílio assim eu não procurava sabe. Se eu tinha alguma dificuldade alí na hora eu via que eu tinha que estudar mais pra conseguir ir bem nas coisas. Daí eu até chegava bem cedo na universidade, porque o ônibus, ele chegava bem cedo lá, daí eu ia direto pra biblioteca antes das aulas, eu estudava bastante a matéria antes de ver o professor falando, eu queria saber como é que funcionava daí era isso que eu fazia, estudava bastante nesse tempo (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas).

Tereza afirma que diante das dificuldades financeira, o seu suporte foi o trabalho, ao

qual recorreu para conseguir se manter dentro da universidade. A jovem ressalta que, estando sozinha, sem a ajuda familiar, o único jeito foi ter que ir atrás de emprego, “se virar sozinha”. Perguntamos se a jovem recorreu a algum auxílio da universidade e ela afirmou que recebia apenas o dinheiro da residência pedagógica.

Financeiramente eu percebi que eu tive que arrumar formas para me manter na universidade, apesar de ser pública tem aquilo de precisar as vezes comprar material para estudar, às vezes não encontrar em PDF e ter que imprimir ou mesmo comprar livros é uma coisa assim que precisa de um apoio financeiro querendo ou não (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Acho que a parte mais frágil é a questão financeira de realmente precisar, porque eu não venho de uma família rica, eu literalmente não tenho mãe e não tenho pai pra me bancar. Então, eu tenho que me virar nessa questão, eu acho que prejudica muito por causa de que eu precisei arrumar emprego, precisei estar sempre correndo atrás da parte financeira pra me manter dentro da universidade (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

A jovem Zacimba disse que, diante das dificuldades, ela buscou encará-las, principalmente porque, para ela, é o estudo que poderá mudar sua realidade e de a sua família. Diante das dificuldades, ela buscou estudar mais, ler mais e estar mais próxima do conteúdo, dos professores e das disciplinas que ela considerava mais difíceis e complexas. A jovem reitera também que buscou ajuda dos amigos próximos e colegas de turma a fim de trocar ideias e aprender com eles sobre determinado conteúdo. Teixeira e Dazzani (2019, p. 87) elucidam que um importante fator que auxilia na permanência universitária “[...] é a capacidade de construir uma rede social e acadêmica forte entre colegas e professores”.

Então assim, eu aprendi a gostar e procurei a tá mais próxima do conteúdo, dos professores e até mesmo dos meus colegas de sala que podem me ajudar muito. Você trocar ideias, sabe. Porque às vezes uma coisa que eu entendo ele pode entender diferente, então às vezes em uma conversa você esclarece muita coisa (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

A jovem constata que o fato de a universidade ser pública acaba sendo um suporte para que ela permanecesse na UFG-RC, porque se a universidade fosse particular, provavelmente ela não estudaria. Além disso, ela alega que a vontade de estar lá e de conseguir formar é tão grande que acaba sendo um incentivo de querer permanecer e não desistir.

Então, a grande importância foi isso, foi a universidade ser pública. Outra coisa que fortalece é o ensino que a gente tem e a vontade que a gente tem. Então, a vontade de formar me faz não desistir de ir, de buscar, de estar lá

dentro e ter uma formação. É isso que não me faz desistir (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Até o momento em que foi entrevistada, Zacimba nunca havia recebido bolsa da universidade. Apesar de ter tido interesse, a jovem considera ser muito “burocrático” conseguir. Por isso, ela não deu tanta importância para concorrer e receber tais benefícios. No entanto, a jovem considera importante as bolsas estudantis, principalmente porque não são todas as pessoas que podem conciliar o estudo com o trabalho.

Eu conheço pessoas da faculdade que às vezes sobrevivem com essa bolsa ou que tem a oportunidade de receber a bolsa alimentação e só come na universidade, então ajuda muito, muito mesmo. E eu defendo muito também (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Além de considerar as políticas estudantis importantes, a jovem acredita que, desde o início do Governo do Bolsonaro (2019-2022), ela tem medo de não conseguir se formar, visto que vários cortes na educação vêm sendo feitos desde então. Além disso, a jovem cita que foi primordial o apoio que ela teve de seu pai. Se não fosse esse suporte, ela não teria permanecido até ali. De acordo com Teixeira e Dazzani (2019), o espaço acadêmico tem se constituído em um momento significativo para a vida adulta. “Repleto de desafios cognitivos e sociais, o apoio familiar, tanto financeiro quanto emocional, parece ser um elemento fundamental para a permanência do estudante nesse espaço educacional” (TEIXEIRA; DAZZANI, 2019, p. 88).

A jovem também fala um pouco sobre a transferência da UFG para a UFCAT. Apesar de considerar ter sido um grande avanço essa autonomia universitária, principalmente para cidade de Catalão, ela acha que, de alguma forma, tal mudança prejudica a universidade com a perda de algumas conquistas.

Mas desde que o atual governo entrou, eu tive medo de não conseguir formar, porque a gente sabe que eles não defendem a educação e que eles não querem que a classe média baixa tenha acesso à educação. Quanto menos tiver acesso à educação, mais mão de obra ele vão ter (Zacimba Gaba, 22 anos - Licenciatura em Pedagogia).

Um ponto importante que merece destaque diz respeito à consciência racial, de classe e sexual que se apresenta nas respostas da jovem Aqualtune. Apesar de ter sido objetiva e breve em suas respostas, a jovem apresenta ter conhecimento de termos e conceitos sobre a sua condição de mulher negra transexual na universidade e na sociedade. Aqualtune declara que, mesmo diante das dificuldades que vivenciou até aqui, ela gostaria de fazer outra graduação

futuramente. No final da entrevista, a jovem pediu desculpas pela forma “seca” de responder às perguntas e afirmou que as suas vivências fizeram com que ela ficasse assim, pois o mundo havia moldado para que ela fosse “seca”.

Tereza considera que, dentro da universidade, entrando como mulher preta, foi uma experiência muito positiva, principalmente porque foi ali que ela se identificou como mulher preta. Foi na UFG-RC que a jovem conseguiu se expandir sobre esta questão e sobre vários outros assuntos que lhe provocavam.

E eu acredito que ainda vai acontecer muita coisa, porque eu tô longe do início e perto do fim, né (riso) e ainda vai acontecer muita coisa, eu ainda vou enfrentar muita coisa e no final eu vou conseguir, eu vou conseguir olhar para trás e vê que valeu a pena, valeu a pena ter passado por tudo que eu passei (Tereza de Benguela, 22 anos - Licenciatura em História).

Zumbi dos Palmares enfatiza que tudo que aconteceu veio para agregar na sua formação acadêmica. Apesar das dificuldades, ele conseguiu resolver seus problemas e seguir em frente com os estudos.

Tudo que aconteceu na minha vida foi por algum motivo e eu sempre conseguia desvincular isso e conseguir seguir em frente, dependendo do que fosse. Eu já passei por bastante coisa nessa vida, né, mas hoje em dia eu tô firme e forte, agradeço muito a Deus por ter a vida que eu tenho, as oportunidades que eu tenho, porque tem muita gente que não tem essa oportunidade que eu tenho de entrar na universidade, de almoçar todo dia, de dormir numa cama todo dia e é isso (Zumbi dos Palmares, 21 anos - Licenciatura em Ciências Biológicas).

Neste capítulo tivemos acesso à experiência acadêmica de quatro jovens cotistas negros que ingressaram na UFG-RC pelas cotas raciais. Percebemos que, apesar das semelhanças entre os sujeitos de pesquisas nas condições de vida, cada experiência acadêmica possui especificidades e foi concebida de forma distinta. O ingresso, a primeira impressão, as dificuldades e os suportes ocorrem de acordo com a realidade (social, econômica e histórica) de cada participante. Cada processo se deu em uma velocidade diferente, alguns se adaptaram mais rápidos, outros tiveram uma certa dificuldade. Tudo isso implicou na experiência acadêmica e influenciou na permanência destas jovens cotistas negras (os) na Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado analisou a experiência acadêmica de quatro jovens cotistas negros que ingressaram em 2018 na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Procuramos refletir sobre as dificuldades, as facilidades, as expectativas e os suportes que estas jovens cotistas negras (os) tiveram no decorrer de suas experiências acadêmicas. Para tanto, partimos do entendimento sobre a política de cotas, dando ênfase às cotas raciais e aos sujeitos beneficiários dessa ação afirmativa na UFG-RC. Do ponto de vista metodológico, foram realizadas entrevistas semiestruturada com os quatro jovens cotistas negras (os) e, posteriormente, para análise dessas entrevistas, foi utilizada a técnica de Análise do Discurso (AD).

Inicialmente, compreendemos que a Lei de Cotas é uma política pública de ação afirmativa que tem como foco determinados grupos com histórico de discriminação e desigualdades. Assim, compreendemos que se trata de um conjunto de ações estratégicas que visam enfrentar um problema público histórico, o que foi possível constatar a partir da experiência acadêmica dos quatro jovens desta investigação.

Algo que chamou atenção foi o papel significativo dos movimentos negros, que sempre reivindicaram que o Estado brasileiro assumisse a sua responsabilidade em combater e superar o racismo e a discriminação racial, antes mesmo da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, ocorrida no ano de 2001, na cidade de Durban, na África do Sul. No entanto, foi depois da grande repercussão mundial desta conferência que o Brasil se posicionou oficialmente em favor da superação do racismo, trazendo o debate para a agenda pública do Estado brasileiro. Diante disso, alguns avanços e conquistas surgiram para a população negra, como a criação de políticas, leis e secretarias da igualdade racial. Uma dessas conquistas foi a criação da Lei de Cotas, sancionada em 2012, e a criação do Programa UFGInclui, criado em 2008, ambas políticas de ações afirmativas visam democratizar o acesso ao ensino superior. Compreendemos que a implementação das ações afirmativas foi um marco histórico no Brasil, principalmente por se tratar de uma sociedade que historicamente acreditava em uma democracia racial e que tardiamente assumiu o compromisso de enfrentar o racismo e suas consequências.

É pelo ingresso na universidade por meio da Lei de Cotas, sobretudo as cotas raciais ou as políticas afro-reparatórias, que chegamos aos nossos sujeitos de pesquisa: Aqualtune; Tereza de Benguela, Zacimba Gaba e Zumbi dos Palmares. Antes de realizarmos as entrevistas, buscamos refletir sobre a condição juvenil negra universitária. Nessas reflexões, lidamos com alguns dados históricos e estatísticos que apresentam a dura realidade que a juventude negra

tem vivenciado nas últimas décadas. A falta de políticas públicas garantidoras de direitos (saúde, moradia, educação, trabalho, etc) destinada a este grupo auxilia para o extermínio sistemático de vidas negras. Infelizmente, a juventude negra periférica é marginalizada, vive em situação de vulnerabilidade e está na mira do racismo estrutural e institucional.

Para analisarmos a experiência acadêmica dessas jovens cotistas negras (os), foi necessário conhecer as especificidades que estas juventudes negras vivenciam dentro da universidade e fora dela. Diante do contexto pandêmico e do distanciamento social, o trabalho foi submetido ao CEP, e as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma *Google Meet*. Após a análise das entrevistas, percebemos que estas jovens negras (os) possuem trajetórias marcadas por condições estruturais e conjunturais que, aliados a fatores financeiros, psicológicos e históricos, influenciam nas suas biografias, subjetividades e nos seus projetos de vida. Percebemos que cada cotista vivenciou sua experiência acadêmica de uma forma peculiar. Apesar de serem jovens negras (os) universitárias (os) que possuem certa similaridade, percebemos que cada jovem vivencia e concebe sua experiência acadêmica de maneira distinta.

Para alguns, ingressar em uma universidade pública foi uma novidade nunca vivenciada no contexto familiar. O ingresso foi marcado pela surpresa e felicidade por estarem em um lugar tão grande e diverso, mas também pelo estranhamento e medo. Percebemos que as dificuldades ocorreram antes mesmo do ingresso, haja vista que todos tiveram que sair de suas cidades para morar (longe ou perto dos familiares) em Catalão. Ao longo da experiência acadêmica, as dificuldades enfrentadas por estas jovens cotistas negras (os) englobam problemas financeiros, dificuldade em compreender como a universidade funcionava, organização dos estudos com o trabalho, racismo, transfobia, desemprego, dificuldade em relação às disciplinas, falta de representatividade negra, gasto com materiais, transporte, o embranquecimento, reprovação, etc. Durante a pandemia da COVID-19, percebemos que as dificuldades se intensificaram, principalmente no que se refere à adaptação ao ensino remoto emergencial.

Para enfrentar tais desafios, os jovens participantes da pesquisa contaram com suportes, tanto no seio familiar como nas políticas e programas institucionais, nos coletivos dentro da universidade ou mesmo na procura por trabalho. Percebemos que o ingresso, a primeira impressão, as dificuldades e os suportes ocorreram de acordo com a realidade social, econômica e histórica de cada participante da pesquisa. Cada processo se deu de um modo e em uma velocidade diferente. Alguns se adaptaram mais rápido, outros tiveram uma certa dificuldade; alguns recorreram aos auxílios financeiros, ao trabalho ou ao subemprego (prostituição). Outros tiveram o suporte e a ajuda dos amigos e familiares para se manter na universidade. É

importante ressaltar a importância dos coletivos, do aquilombamento dentro e fora da universidade, uma vez que estes espaços são considerados lugares de suportes, pois possibilitam discussões, acolhimento e resistência frente às dificuldades, principalmente em momentos de opressões, de acirramento das desigualdades e de um contexto pandêmico. Esses espaços fortalecem a existência e promovem a resistência, ou seja, a re(existência). Algumas jovens negras (os) se perceberam e reconheceram negros e negras na UFG-RC, sendo, portanto, um processo de descoberta da sua negritude e ancestralidade. Outro suporte importante mencionado pelos participantes diz respeito aos auxílios financeiros que a UFG-RC fornece. Percebemos que estes auxílios foram essenciais para a permanência na universidade, proporcionando uma experiência acadêmica menos árdua.

Se de tudo fica um pouco, como diz Carlos Drummond de Andrade, este trabalho me deixou a certeza de que o ingresso no ensino superior é apenas um dos vários desafios enfrentados por negros e negras. As ações afirmativas sozinhas não irão resolver o problema do racismo estrutural na sociedade. No entanto, essas ações têm modificado e possibilitado avanços e conquistas para a população negra e a sociedade. Compreendi que a experiência acadêmica que tive de 2014 a 2018 muito se assemelha com a experiência acadêmica de muitas jovens cotistas negras (os). Mesmo sabendo das dificuldades que tive na época em que fui cotista, hoje eu posso perceber que muitos passam por situações semelhantes ou situações ainda mais difíceis, sobretudo, quando há um cruzamento de opressões e quando não há nenhum suporte para recorrer e se apoiar.

Percebo que o fator financeiro, foi um elemento bastante ressaltado pelos participantes da pesquisa, no entanto, outros pontos (apoio, acolhimento, fortalecimento da negritude) são essenciais e impactam positivamente na experiência acadêmica e na permanência na universidade. Seria interessante que não só a Universidade Federal de Catalão como todas as universidades públicas e privadas pudessem, além de propor políticas estudantis (moradia, alimentação, transporte, etc), propor o fortalecimento das discussões sobre a questão étnico-racial e principalmente fortalecer os coletivos e movimentos estudantis, haja vista que estes espaços são de suma importância não só para os cotistas como também para todos e todas, o que diretamente contribuirá para construção de uma universidade mais diversa e antirracistas.

Falar com os participantes desta pesquisa foi uma experiência enriquecedora, um sentimento sem igual que só reforçou o compromisso que tenho com os meus. Findar a escrita deste trabalho me provoca muita emoção, principalmente por saber dos sonhos dos meus familiares (mãe, tias, tios, madrinha etc.), muitos dos quais não tiveram acesso à educação básica, sobretudo, ao ensino superior, devido a vários fatores e principalmente porque a Lei de

Cotas nem existia na época deles.

Sou mulher, preta, acadêmica, residente da periferia, agora uma quase servidora pública, que realiza este sonho, orgulhosamente, recorrendo ao meu direito de concorrer mais uma vez pelas cotas raciais. É pelos que já vieram e pelos que estão por vir. Eu subo e puxo várias outras comigo. Eu sou o sonho dos meus familiares e ancestrais!

## REFERÊNCIAS

- A CARNE**. Elza Soares. 2002. (4 min). Link da música:  
<https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Maria do Carmo. **Participação popular em políticas públicas: espaço de construção da democracia brasileira**. São Paulo: Instituto Pólis, 2006.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. Pólen Livros, 2019.
- ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educ. Pesqui.**, v. 41, n. 02, p. 375-390, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021851>. Acesso em: jan. 2022.
- ATLAS das juventudes**. Evidências Para A Transformação Das Juventudes. 2021. Disponível em: <https://atlasdasjuventudes.com.br/wp-content/uploads/2021/06/ATLAS-DAS-JUVENTUDES-COMPLETO.pdf>. Acesso em: ago. 2021.
- BARRETO, Lima. **Recordações do escrivão Isaías Caminha**. Lisboa: Livraria Clássica, 1909.
- BECKER, Anelise. Cotas raciais: problematidade prática da definição de seus beneficiários. **Boletim Científico ESMPU**, v. 16, n. 49, p. 15-48, jan./jun. 2017.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras: um estudo das políticas de acesso e permanência. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dx8gDkg34fWLQw7DvCbjhzyz/?lang=pt&format=pdf>.  
 Acesso em: set. 2021.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>.  
 Acesso em: nov. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, 2007.
- BRASIL. **Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. (Lei dos Servidores Públicos Federais). Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, 1990.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro

de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

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

BRASIL. **Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** (Lei de Cotas). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

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

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.634, de 20 de março de 2018.** Cria a Universidade Federal de Catalão, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás. Brasília, 2018a.

BRASIL. **Lei nº. 3.353, de maio de 1888.** (Lei Aurea). Declara extinta a escravidão no Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989,** (Lei Caó). Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº. 8.213, de 24 de julho de 1991.** Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

BRASIL. **Lei nº. 9.100, de 29 de setembro de 1995.** Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Projeto de Lei nº. 1332 de 1983.** Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. Brasília, 1983.

BRASIL. Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Gov.br**, Ações e Programas, 30 ago. 2018b. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/secretaria-nacional-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: jan. 2022.

CARDOSO, Lourenço. **O Branco Ante A Rebeldia Do Desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional: A Branquitude Acadêmica: São Paulo: Appris, 2020. v. 2.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: out. 2021.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Sá de Costa, 1978.

COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; SAMPAIO, Liliana Lopes Pedral. A Transexualidade na Atualidade: discurso científico, político e histórias de vida. *In*: III Seminário Internacional Enlaçando Sexualidades. Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UNEB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/15770/1/A%20TRANSEXUALIDADE%20NA%20ATUALIDADE.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

**COTA não é esmola**. Bia Ferreira. 2017. (6 min). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM&ab\\_channel=SofarLatinAmerica](https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM&ab_channel=SofarLatinAmerica). Acesso em: jun. 2021.

COULON, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CPI. Comissão Parlamentar de Inquérito. **CPI Assassinato De Jovens**, 2015.

DAYRELL Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40-52, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf>. Acesso em: out. 2021.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: ago. 2021.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César. Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo. *In*: Revista Jóvenes del Centro de Investigaciones y Estudios sobre Juventud. México. **Anais [...]**. México: 2003. p. 1-33. Disponível em: [http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil\\_Dif%C3%ADceis+Travessias\\_Paulo+Carrano.pdf](http://formacaoredefale.pbworks.com/f/Jovens+no+Brasil_Dif%C3%ADceis+Travessias_Paulo+Carrano.pdf). Acesso em: nov. 2021.

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades Étnico-Raciais e Políticas Públicas no Brasil. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 7, p. 07-28, mar./jun. 2012. Disponível em: [https://liquefeito.com.br/ippur/images/Texto\\_3\\_-](https://liquefeito.com.br/ippur/images/Texto_3_-)

\_DIAS\_L\_de\_O\_Desigualdades\_%c3%a9tnico-raciais\_e\_pol%c3%adticas\_p%c3%ablicas\_no\_Brasil.pdf. Acesso em: mar. 2021.

EUCLIDES, Maria Simone; SILVA, Sâmia Paula dos Santos; SILVA, Joselina da. Quando se é mulher, negra, doutora e professora universitária: uma travessia marcada por disputas. *In: V Reunião Equatorial de Antropologia (REA) e XIV Reunião de Antropólogos Norte e Nordeste (ABANNE)*. Maceió. **Anais [...]**. Maceió, 2015. Disponível em: [https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gt25\\_q.php](https://evento.ufal.br/anaisreaabanne/gt25_q.php). Acesso em: maio 2021.

EVARISTO, Conceição. Entrevista: minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra. **Nexo Jornal**, 02 jul. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>. Acesso em: ago. 2021.

EVARISTO, Conceição. Escrivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, n. 23, 2008.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de Faria. Cotas na UFG e desempenho acadêmico: tensões e contradições. *In: MIRANDA, Marília Gouveia. Educação e Desigualdades Raciais*. Campinas: Mercado Letras, 2017. p. 213-234. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/FARIA\\_\\_\\_\\_G.G.G.-\\_Cotas\\_na\\_UFG\\_e\\_Desempenho\\_Acade%CC%82mico.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/FARIA____G.G.G.-_Cotas_na_UFG_e_Desempenho_Acade%CC%82mico.pdf). Acesso em: set. 2021.

FBSP. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. Edição VIII. Ano13. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: out. 2021.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. *In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB, 2006. p. 46-62.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault E A Análise Do Discurso Em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/SjLt63Wc6DKkZtYvZtzgg9t/?format=pdf&lang=pt#:~:text=Para%20analisar%20os%20discursos%2C%20segundo,estudo%20de%20um%20%E2%80%9Cdiscursu%E2%80%9D>. Acesso em: jun. 2021.

FLORES, Tarsila. **Cenas de um genocídio: homicídios de jovens negros no Brasil e a ação de representantes do Estado**. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, Matheus Silva; OLIVEIRA, Fabrício Roberto Costa. Uma janelinha, uma luzinha lá no final do túnel?: significados de estar na universidade para estudantes cotistas negros/as. **Revista de Ciências Sociais**, v. 51, n. 3, p. 131-166, fev. 2021. Disponível em:

[https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55080/1/2021\\_art\\_msfreitasfrcoliveira.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/55080/1/2021_art_msfreitasfrcoliveira.pdf). Acesso em: set. 2021.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa Em Educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2007.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-73.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

GERENTE da Zara é indiciado por racismo em caso de delegada negra barrada em loja de Fortaleza. **Portal Geledes**, 20 out. 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/gerente-da-zara-e-indiciado-por-racismo-em-caso-de-delegada-negra-barrada-em-loja-de-fortaleza/>. Acesso em: 13 mai. 2022.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social – a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão. **Ação educativa**, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/2003**. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

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

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da Crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educ. rev.**, v. 34, p. 01-26, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005100>. Acesso em: set. 2021.

GONZALEZ, Lélia. A Juventude Negra Brasileira e a Questão do Desemprego. *In*: Segunda Conferência Anual do African Heritage Studies Association. Pittsburgh. **Anais [...]**. Pittsburgh, 1979.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

HAAS, Celia Maria Haas; LINHARES, Milton. Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil? **Rev. bras. Est. pedag.**, v. 93, n. 235, p. 836-863, set./dez. 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Relações Raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Rio Fundo, 1992.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, ano 5, p. 01-26, 2012. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683/470>. Acesso em: nov. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2001.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra do Domicílios (PNAD)**. 2019a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=20636>. Acesso em: out. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese De Indicadores Sociais**. 2019b. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

IDM. Instituto Mauro Borges de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. **Informe técnico: A Juventude Negra em Goiás N° 11/2016**. SEGPLAN/GO.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. 2018. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html>. Acesso em: out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica de Goiás**. 2020. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: out. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública (Orgs.). **Atlas da violência 2019**. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019>. Acesso em: 22 maio 2020.

LEITE, Rita de Cássia. **A formação de si (Bildung) do estudante universitário**. 2016. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/24063/1/TESE%20-%20Rita%20de%20Cassia%20N%20Leite.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

LEMOS, Isabele Batista. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Rev. Bras. Educ.**, v. 22, n. 71, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TPWvbP54rbVxqnDs5WVvcgz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: jun. 2022.

LEWANDOWSKI, Ricardo Evandro. **Teor do voto de Ministro Relator [não revisado], ADPF 186 – Superior Tribunal de Justiça (STF)**. Julgamento em: 26/04/2012.

LIMA, Silvia Maria Amorim. **A permanência de estudantes negros (as) na Universidade Federal do Paraná**: aspectos material e simbólico. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45477/R%20-%20D%20-%20SILVIA%20MARIA%20AMORIM%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: set. 2021.

LÓPEZ, Laura Cecília. O conceito de racismo institucional: aplicações no campo da saúde. **Interface - Comunic., Saude, Educ.**, v. 16, n. 40, p. 121-34, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/hxpmJ5PB3XsWkHZNwrHv4Dv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: maio 2021.

MACHADO, Kamyla Aparecida Gomes. **Inclusão e Universidade**: uma análise a partir da perspectiva de discentes travestis e transexuais da Universidade Federal de Goiás. 2021. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11779/3/Disserta%c3%a7%a3o%20-%20Kamyla%20Aparecida%20Gomes%20Machado%20-%202021.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

MALAFAIA, Evelyn Dias Siqueira. A importância da representatividade negra na construção de identificação em crianças negras a partir de literatura infanto-juvenil negra. *In*: COPENE - Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros. (Re) existência intelectual negra e ancestral. Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: 2018. Disponível em: [https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049\\_ARQUIVO\\_COPENE2.pdf](https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1531151049_ARQUIVO_COPENE2.pdf). Acesso em: jan. 2022.

MARTINS, Heloisa Helena de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: set. 2021.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. La juventud es más que una palabra. *In*: ARIOVICH, Laura. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 1996. p. 13-30.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n24/v12n24a06.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016.

MEC revoga portaria que acabava com incentivo a cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação. **G 1**, Educação, 23 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/23/mec-revoga-portaria-que-acabava-com-incentivo-a-cotas-para-negros-indigenas-e-pessoas-com-deficiencia-na-pos-graduacao.ghtml>.

Acesso em: 13 maio 2022.

MEC. Ministério da Educação. **Educacenso**. 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/documentos/2015/cor\\_raca.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/documentos/2015/cor_raca.pdf). Acesso em: nov. 2021.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. Ciclo de Políticas Públicas. **Sabedoria Política**, 2015a. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/politicas-publicas-e-processos-de-gestao/>. Acesso em: jun. 2021.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. Políticas Públicas. **Sabedoria Política**, 2015b. Disponível em: <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ci%C3%Aancia-politica/politicas-publicas/>. Acesso em: jun. 2021.

MORENO, Ana Carolina. Taxa e jovens negros no ensino superior avança, mas ainda é metade da taxa dos brancos. **G 1**, Educação, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/11/06/taxa-de-jovens-negros-no-ensino-superior-avanca-mas-ainda-e-metade-da-taxa-dos-brancos.ghtml>. Acesso em: nov. 2021.

MUNANGA, Kabengele. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. Temas em debate. **Estud. av.**, v. 18, n. 50, abr. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100005>. Acesso em: jan. 2022.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito – Entrevista com Kabengele Munanga**. Função Perseu Abramo, 2010. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/2010/09/08/nosso-racismo-e-um-crime-perfeito-entrevista-com-kabengele-munanga/>. Acesso em: set. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Políticas De Ação Afirmativa Em Benefício Da População Negra No Brasil: Um Ponto De Vista Em Defesa De Cotas. **Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, 2007.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308 nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: nov. 2021.

NOGUEIRA, Oracy. **Tanto Preto quanto Branco**: estudo de relações raciais. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

NONATO, Brécia França. **Lei de Cotas e Sisu**: análise dos processos de escolha dos cursos superiores e do perfil dos estudantes da UFMG antes e após as mudanças na forma de acesso às Instituições Federais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TGB6/1/brescia\\_tese\\_vers\\_o\\_final\\_09\\_09\\_2018.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-B5TGB6/1/brescia_tese_vers_o_final_09_09_2018.pdf). Acesso em: jun. 2021.

OLIVEIRA, Roberta Gondim de; CUNHA Ana Paula da; GADELHA, Ana Giselle dos

Santos; CARPIO, Christiane Goulart; OLIVEIRA, Rachel Barros de; CORRÊA, Roseane Maria Corrêa. Desigualdades raciais e a morte como horizonte: considerações sobre a COVID-19 e o racismo estrutural. **Cad. Saúde Pública**, v. 36, n. 9, 2020.

OLIVEIRA, Soraia Santos. **Afiliação Universitária: Trajetórias de Estudantes Cotistas e Não Cotistas em Cursos de Alto Prestígio Social na Universidade Federal da Bahia**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/25234/1/PDF%20disserta%C3%A7%C3%A3o%20estruturada.pdf>. Acesso em: jan. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PASSOS, Maria Clara Araújo dos. Prostituição Enquanto Profissão Para Mulheres Trans. **Revista Capitolina**, 2015. Disponível em: <http://www.revistacapitolina.com.br/prostituicao-enquanto-profissao-para-mulheres-trans/>. Acesso em: nov. 2021.

PEREIRA, Lucinéa de Souza; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Estudantes trabalhadores de Camadas Populares em seu Desafio Cotidiano de Conciliar Trabalho e Estudo. **Educativa**, v. 23, p. 01-16, 2020. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/download/7376/4920>. Acesso em: abr. 2021.

PEREIRA, Thiago Ingrassia; RAIZER, Leandro; MEIRELLES, Mauro. A luta pela democratização do acesso ao ensino superior: o caso dos cursinhos populares. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 17, n. 1, p. 86-96, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2029/1262>. Acesso em: dez. 2020.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. **O impacto do Inclusão no ingresso de estudantes da escola pública USP (período 2007-2008)**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação, 2017.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v. 16, n. 3, p. 887-896, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnnv8FQsVZzFH/?lang=pt..> Acesso em: jun. 2022.

PIOVESAN, Flávia. Direito internacional dos direitos humanos e igualdade étnico-racial. In: PIOVESAN, Flávia; SOUZA, Douglas Martins. (Coords.). **Ordem jurídica e igualdade étnico-racial**. Brasília: SEPIR, 2006. p. 43-55.

POLÍCIA destrói memorial pelas vítimas da Chacina do Jacarezinho. **Portal Geledes**, 15 maio 2022. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/policia-destroi-memorial-pelas-vitimas-da-chacina-do-jacarezinho/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

RESENDE, Leandro. De 302 instituições de ensino superior públicas, apenas 8 têm reitores negros, diz estudo. **CNN Brasil**, 06 maio 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/de-302-instituicoes-de-ensino-superior-publicas-apenas-8-tem-reitores-negros-diz-estudo/>. Acesso em: jun. 2022.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Classe, raça e mobilidade social no Brasil. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, v. 49, n. 4, p. 833-873, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/5PnmRBJ4MxnkTzss59gPgZq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2020.

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

ROSA, Chaiane de Medeiros. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGINCLUI): concepção, implantação e desafios**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2013. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/3394/5/Dissertacao%20Chaiane%20de%20Medeiros%20Rosa%20-%20Educacao%20Catalao.pdf>. Acesso em: dez. 2021.

ROSA, Waldemir. Alguns apontamentos sobre as políticas afro-reparatórias na educação brasileira: Estados, identidades políticas e o lugar da diferença racial na atualidade. *In: COPENE SUL*, 2015. **Anais [...]**. Campinas, Galoá, 2015. Disponível em: <https://proceedings.science/copene-sul/papers/alguns-apontamentos-sobre-as-politicas-afro-reparatorias-na-educacao-brasileira--estados--identidades-politicas-e-o-luga?lang=pt-br>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SANTIAGO, Deymisson de Sousa; SOUSA, Lazaro Luís de Lima; SILVA, Jusciane da Costa. **As Dificuldades do Ensino Remoto no Ensino Superior**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Ciência e Tecnologia) – Universidade Federal Rural do Semiárido, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6522/1/DeymissonSS\\_ART.pdf](https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/6522/1/DeymissonSS_ART.pdf). Acesso em: dez. 2021.

SANTOS, Adilsom Souza dos. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Adilson Pereira. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. **Revista de C. Humanas**, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1132.pdf>. Acesso em: abr. 2021.

SANTOS, Ana Cristina. Orientação Sexual em Portugal: para uma emancipação. *In: SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolismo Multicultural/Boaventura de Souza Santos*, organizador. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. p. 335-379.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Dyane Brito Reis. Curso de Branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. 2017.

SANTOS, Salles Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SARAIVA, Ana Maria Alves. **Taxa Líquida de Matrícula (TLM)**. Dicionário de verbetes. Grupo de Estudos sobre Políticas Educacionais e Trabalho Docente. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Vitória Régia da. **Um retrato das mães solo na pandemia**, 18 jun. 2020. Disponível em: [https://www.generonumero.media/retrato-das-maes-solo-na-pandemia/..](https://www.generonumero.media/retrato-das-maes-solo-na-pandemia/) Acesso em: nov. 2021.

SILVIA, Lima Maria Amorim. **A permanência de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Paraná - aspectos material e simbólico**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45477/R%20-%20D%20-%20SILVIA%20MARIA%20AMORIM%20LIMA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: ago. 2021.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário Alves. A Pesquisa Bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441#:~:text=A%20pesquisa%20bibliogr%C3%A1fica%20%C3%A9%20o,publicados%2C%20para%20apoiar%20o%20trabalho>. Acesso em: jan. 2022.

SOUTO, Stéfane. Aquilombar-se: Insurgências negras na gestão cultural Contemporânea. **Revista Metamorfose**, v. 4, n. 4, p. 133-144, jun. 2020.

SOUZA, Celina. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

TAKEITI, Beatriz Akemi; GONÇALVES, Monica Villaça; OLIVEIRA, Suellen Pataro Alves Santos de; ELISIARIO, Tatiane da Silva. O estado da arte sobre as juventudes, as vulnerabilidades e as violências: o que as pesquisas informam? **Saude soc.**, v. 29, n. 03, 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Zcthz7c6WVgp4gRJRvP5Kj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: nov. 2021.

TEIXEIRA, Adrielle de Matos Borges; DAZZANI, Maria Virginia Machado. Tornando-se Negro: Tensões Subjetivas e Culturais na Experiência Identitária de ser um Estudante Universitário Negro. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 11, n. 1, p. 83-102, abr. 2019. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/3028>. Acesso em: 20 jul. 2022.

TOBIAS, Juliano da Silva. **Negros e negras chegam à Universidade: um estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos alunos negros cotistas da UNIFESP**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFG. Universidade Federal de Goiás. **Resolução CONSUNI nº. 29 de 1 de agosto de 2008**. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia, 2008. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao\\_CONSUNI\\_2008\\_0029.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/Resolucao_CONSUNI_2008_0029.pdf). Acesso em: 20 maio 2020.

US. United States. **Executive Order 11246, As Amended**. Office of Federal Contract Compliance Programs, US, 1965. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=us&oq=us+&aqs=chrome..69i57j35i39j0i131i433j69i6015.1707j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: jun. 2021.

VARGAS, Hustana Maria; PAULA, Maria de Fátima Costa de. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. **Avaliação**, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul. 2013.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VELLOSO, Jacques; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na Educação Superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília. *In*: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, GT11. Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt11-4981-int.pdf>. Acesso em: set. 2021.

XAVIER, João Paulo. **Racismo Estético**: Descolonizando os corpos negros. 1. ed. 2020.