UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

SONIA MARIA BARBOSA DIAS

**Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da
experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**

SÃO PAULO

2017

SONIA MARIA BARBOSA DIAS

**Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da
experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino
e Práticas Escolares.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Isabel de Almeida

Versão corrigida

SÃO PAULO

2017

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.98 Dias, Sonia Maria Barbosa

D541d Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) / Sonia Maria Barbosa Dias; orientação Maria Isabel de Almeida. São Paulo: s.n., 2017.

151 p.; grafs.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de ensino e Práticas escolares) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Cotas 2. Ensino superior 3. Negros 4. Permanência I. Almeida, Maria Isabel de, orient.

Para meu querido Willem Alves Dias, companheiro de todas as horas, pelo seu apoio e amor incondicional, esse trabalho não seria possível sem você.

A meus filhos, Pedro Barbosa Dias e Ulisses Barbosa Dias, esse trabalho e todos os outros são por vocês e para vocês.

Aos jovens negros e negras que estão nas universidades lutando para enfrentar os desafios para completar seus estudos e construir um futuro melhor

Para todos aqueles que lutam diariamente para superar as diferentes formas de racismo e a construir uma sociedade mais justa para todos e todas.

AGRADECIMENTOS

Nesse percurso, tive o privilégio de conviver, conversar, debater, muitas e muitas vezes, temas que são mais que objeto de estudo, fazem parte da minha história de vida e das crenças mais profundas. A cada encontro e conversa pude apurar, questionar ou confirmar algumas das minhas convicções em diálogo com diferentes olhares. Por essas marcas e aprendizados, é preciso fazer, aqui, muitos agradecimentos.

A meus pais, Ubaldo Cunha Barbosa, já falecido, e Nair Pereira Barbosa, que gravaram em mim o valor da educação, da solidariedade, da verdade e da ética.

Aos meus queridos Willem Alves Dias, Pedro Barbosa Dias e Ulisses Barbosa Dias, agradeço a paciência, o apoio e, mais uma vez, desculpo-me pelo tempo, atenção e presença de que vocês foram privados.

À minha professora e orientadora, profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, que generosamente me recebeu na Faculdade de Educação-USP, agradeço seu acolhimento, solidariedade, leitura sempre cuidadosa e parceria em todos os momentos.

Aos estudantes da Unifesp – Campus São Paulo, que tão generosamente se dispuseram a falar sobre seus desafios, respondendo ao questionário e participando das entrevistas.

A todos familiares e amigos que não pude encontrar ou dedicar o quanto gostaria durante os anos de envolvimento na tese, agradeço a compreensão.

A Maria Inês Barbosa, amiga e irmã, inspiração na luta no enfrentamento das desigualdades raciais onde quer que elas estejam.

Aos amigos, Leny Trad, Natália Noguchi, Fernanda Zanelli, Carlos Garrido, Daniela Schoeps, Fernanda Andrade, Alba Cerdeira, Eliane Alves, Ana Paula Orlandi, que leram muitas versões do texto e fizeram contribuições essenciais ao resultado final. Agradeço ao tempo que vocês dedicaram a me ajudar, às muitas conversas e debates sem fim. E a Priscila Dias, que fez também a transcrição das entrevistas.

As professoras Sylvia Helena Batista, Alda Roberta Torres e Valéria C. Fernandes Belletati, que trouxeram contribuições valiosas na qualificação.

Brechtiana
[para Abdias Nascimento]

Primeiro,
 Eles usurparam a matemática
 A medicina, a arquitetura
 A filosofia, a religiosidade, a arte
 Dizendo tê-las criado
 À sua imagem e semelhança.
 [...]
 Depois,
 Eles separaram faraós e pirâmides
 Do contexto africano –
 Pois africanos não seriam capazes
 De tanto inventiva e tanto avanço..
 [...]
 Então,
 Reservaram para nós
 Os lugares mais sórdidos
 As ocupações mais degradantes
 Os papéis mais sujos
 E nos disseram:
 – Riam! Dancem! Toquem!
 Cantem! Corram! Joguem!
 E nós rimos, dançamos, tocamos
 Cantamos, corremos, jogamos.
 Agora, chega!

Nei Lopes, 2014.

Todos nós, na academia e na cultura, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais – e a sociedade – de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade, da cultura, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade.

Bel Hooks, 2013

RESUMO

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Desafios para a permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2017. 151 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

A presente pesquisa, que investigou os diferentes desafios que podem ser enfrentados por alunos cotistas negros em relação à permanência em uma universidade pública, teve como lócus a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Campus São Paulo, e foi conduzida com alunos dos cursos de Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina. Para isso, foram realizados um questionário *online* e entrevistas, os quais buscaram examinar, do ponto de vista dos alunos, como se dá a convivência no ambiente acadêmico, de que forma se estabelecem as relações com colegas, professores e qual o papel do apoio institucional e como esses fatores podem afetar a decisão de permanecer na universidade. A metodologia da pesquisa sobre a permanência dos alunos cotistas negros se baseou em estudos realizados por Tinto (1993), Bean (1980), Cabrera (1994, 1996) e Azzi, Mercuri e Moran (1995). A análise teve como referência estudos realizados por Zago (2006), Belettati (2011) e Ezcurra (2009), que têm como foco a experiência de ingresso de estudantes de camadas populares no ensino superior. A análise também considerou as desigualdades raciais vivenciadas por alunos negros em todos os níveis de ensino, os mecanismos atuantes de racismo institucional que as perpetuam, além de apresentar um panorama das ações afirmativas, na modalidade cotas, a partir dos autores Guimarães (2003), Munanga (2001), Moheleck (2002). Os dados levantados apontaram que grande parte dos desafios se encontram no âmbito financeiro, como moradia, transporte, alimentação e na necessidade de ações ou programas que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, além do reconhecimento e da valorização do pertencimento racial, com espaços e instâncias dentro da universidade para encontros, discussões e apoios entre pares.

Palavras-chave: cotas, ensino superior, negros, permanência

ABSTRACT

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Challenges for staying in higher education: a study based on the experience of the Federal University of São Paulo (Unifesp)**. 2017. 151 f. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2017.

The present research that investigated the different challenges faced by black students to study in a public university, which had as a locus the Federal University of São Paulo (Unifesp), Campus São Paulo, and was carried out with students of the courses of Biomedical Sciences, Nursing, Speech Therapy, and Medicine. For that, an online questionnaire and interviews were carried out, which sought to examine, from the students' point of view, their relationships with colleagues, teachers and the role of institutional support and how these factors may affect the decision to remain in university. The methodology of research on the retention of black students was based on studies conducted by Tinto (1993), Bean (1980), Cabrera (1994, 1996) and Azzi, Mercuri, and Moran (1995). The analysis was based on studies carried out by Zago (2006), Belettati (2011) and Ezcurra (2009). This study also considered the racial inequalities experienced by Black students at all levels of education, the mechanisms of institutional racism that perpetuate them, as well as presenting a broad perspective of affirmative actions, in quota modality, from authors such as Guimarães (2003), Munanga (2001), Mohelecke (2002). The data showed that most of the challenges are in the financial sphere, such as accommodation, transportation, and the need for actions or programs that contribute to academic development, as well as the recognition and appreciation of racial belonging, with the existence of spaces and instances within to meet, discuss, and peers support.

Key words: quotas, higher education, blacks, retention in higher education

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, por cor / raça, segundo a categoria administrativa das ies – 2015	02
Tabela 2 – Total de matrículas por ano letivo – campus são paulo 2011 a 2016.....	29
Tabela 3 – Distribuição dos ingressantes por campus segundo a renda do grupo familiar, incluindo o estudante (2015)	31
Tabela 4 – Distribuição dos ingressantes por campus segundo tipos de escola (pública/privada) - 2015.....	32
Tabela 5 – Ingressantes por tipo de cota/sistema de ingresso no período de 2011 a 2015 – Unifesp cursos pesquisados.....	41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Unifesp – distribuição de cursos por <i>campi</i> – 2017	23
Quadro 2 – Relação de entrevistas, segundo curso, ano e nome utilizado.....	46

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cálculo do número mínimo de vagas reservadas	72
Figura 2 – Exemplo de cálculo do número mínimo de vagas reservadas a partir de dados do estado do Rio de Janeiro.....	73

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição dos ingressantes por campus segundo cor/raça/etnia por campus e Unifesp (2015)	30
Gráfico 2: Cor/raça/etnia (série histórica) (2015).....	36
Gráfico 3 – Relação dos respondentes do questionário online, segundo curso	44
Gráfico 4 – Rendimento domiciliar per capita médio, por sexo e cor/raça dos chefes de família – Brasil (1995-2009) – (em r\$).....	52
Gráfico 5 - Número médio de anos de estudo – evolução por coorte	60
Gráfico 6 - Número de universidades estaduais e federais que aderiram às ações afirmativas por ano (2002-2013)	69
Gráfico 7 – Distribuição do tipo de reserva de vagas – ingressos por processo seletivo das ies públicas – graduação presencial – Brasil – 2010.....	70
Gráfico 8 – Taxa de frequência líquida no ensino superior de graduação da população de 18 a 24 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2005/2015	74
Gráfico 9 – Percentual de pesquisados que consideram que tiveram bom preparo escolar anterior ao ingresso à Unifesp	90
Gráfico 10 – Percentual de pesquisados que consideram que têm bom desempenho na maioria das disciplinas cursadas.....	96
Gráfico 11 – Percentual de pesquisados que consideram que sua experiência acadêmica na Unifesp tem impacto positivo no seu desenvolvimento intelectual	98
Gráfico 12 – Percentual de pesquisados que afirmam ter feito amizade com pessoas com perfil (social, racial, econômico) diferente do seu desde que entraram na Unifesp	105

LISTA DE SIGLAS

ABRUEM	Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Cenpec	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
Cepeg	Comissão de Estudo do Perfil do Estudante de Graduação
CONSU	Conselho Universitário da Unifesp
CUJA	Cursinho Pré-Vestibular Jeaninne Aboulafia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPE	Escola Paulista de Enfermagem
EPM	Escola Paulista de Medicina
Etec	Escola Técnica Estadual de São Paulo
FE-USP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FMJ	Faculdade de Medicina de Jundiaí
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GT	Grupo de Trabalho
HU	Hospital Universitário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Infar	Instituto Nacional de Farmacologia e Biologia Molecular
Ipea	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC	Ministério da Educação

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Prograd	Pró-Reitoria de Graduação
Prouni	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Secad	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SESU	Secretaria de Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificado
SPM	Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Ministério da Justiça e Cidadania (SPM)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UniRio	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1. PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: CONTEXTO, METODOLOGIA, LÓCUS E SUJEITOS	07
1.1. Contexto da permanência no ensino superior de alunos de camadas socioeconomicamente desfavorecidas: evasão e condições da permanência ..	09
1.2. <i>Lócus</i> da pesquisa: a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) -	21
1.3. Histórico da adoção do sistema de cotas na Unifesp	24
1.4. Perfil do corpo docente – Unifesp – Campus São Paulo.....	29
1.5. Metodologia da pesquisa	34
1.6. Os sujeitos participantes da pesquisa.....	43
1.7. As dimensões de análise	46
2. (DES)CAMINHOS DA POPULAÇÃO NEGRA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR	48
2.1. Breve panorama das análises sobre o racismo e desigualdades raciais....	53
2.2. Desigualdades raciais na educação	58
2.3. Promoção de acesso da população negra ao ensino superior	60
2.4. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: modalidade cotas	63
2.5. Ampliação das oportunidades de acesso e a persistência das desigualdades	74
2.6. Para além do acesso: o racismo institucional e suas marcas na vivência universitária de alunos cotistas negros.....	75
3. DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA VOZ DOS ALUNOS COTISTAS NEGROS UNIFESP – CAMPUS SÃO PAULO	84
3.1. Perfil dos respondentes do questionário online	84
3.2. Perfil das alunos entrevistadas	86
3.3. Preparação anterior ao ingresso.....	90
3.4. Sobre as relações estabelecidas na universidade.....	99

3.5. Sobre o compromisso com o curso e a universidade	108
3.6. Suporte familiar e de amigos	110
3.7. Suporte institucional.....	113
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130
APÊNDICES	138
APÊNDICE 1 – Questionário online.....	140
APÊNDICE 2– Roteiro para a entrevista	149
APÊNDICE 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido	151

INTRODUÇÃO

O tema da ampliação do acesso ao ensino superior para camadas economicamente desfavorecidas, em particular aos jovens negros, tem mobilizado estudos, diferentes discussões e reações da mídia. Do nosso ponto de vista, esse tema merece análises mais profundas e qualificadas, no sentido de buscar entender de que forma esse processo tem acontecido e quais as repercussões para os jovens e para a sociedade.

A partir de um histórico pessoal e profissional em relação à dificuldade de acesso da população negra ao ensino superior, ingressei no doutorado com o objetivo de realizar uma pesquisa que tivesse como ponto central os alunos negros na universidade pública brasileira. Nesse contexto, os desafios para a permanência de alunos cotistas negros se tornaram um grande foco de interesse, na medida em que, quando se considera a população negra, reconheço que as políticas atualmente existentes favorecem o ingresso no ensino superior, mas considero que ainda há um longo caminho a ser percorrido, no sentido de apoiar a permanência desse grupo de estudantes que, historicamente, sempre esteve fora desse nível de ensino e mais afastado ainda das universidades públicas.

Considerando o estímulo à ampliação da presença de alunos negros em universidades públicas pela implementação das cotas, a presente pesquisa de doutorado busca contribuir para o debate e o estudo dos diferentes desafios enfrentados por alunos cotistas negros em relação a sua permanência em uma universidade pública como a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), mais especificamente, no Campus São Paulo. Para isso, o estudo tem como referência a percepção dos estudantes sobre esses desafios, as estratégias que desenvolvem para conviver no universo acadêmico, as relações que estabelecem com professores e colegas e sua percepção sobre o suporte institucional oferecido pela universidade.

A ampliação de vagas no ensino superior e as políticas de ação afirmativa serão exploradas ao longo da tese, principalmente no capítulo 2, mas é importante apresentar, aqui, alguns dos aspectos que orientam nossa pesquisa. Primeiramente,

entendemos que a adoção de medidas que estimulam a inclusão da população negra no ensino superior, como as cotas e o Prouni (Programa Universidade para Todos), têm contribuído com o aumento desses estudantes nas universidades brasileiras. Dados da Sinopse da Educação Superior de 2015 apontaram um total de 8.027.297 matrículas, do qual 2.903.256 eram alunos brancos, 429.632 eram alunos pretos e 1.743.002 eram alunos pardos. Dessa forma, podemos afirmar que a população negra, composta pelo conjunto de pretos e pardos, corresponde a um total de 2.172.634 alunos, sendo que a maior parte, o que corresponde a 1.576.762 matrículas, está no ensino superior privado, como mostra a tabela 1 (INEP, 2016).

Tabela 1 – Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais e a Distância, por Cor / Raça, segundo a Categoria Administrativa das IES – 2015.

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância por Cor / Raça							
	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação	Não declarado
Brasil	8.027,297	2,903,256	429,632	1,743,002	116,036	32,147	390,775	2.412,449
Pública	1,952,145	693,634	130,765	465,107	27,742	9,810	106,171	518,916
Federal	1,214,635	411,887	92,698	333,838	14,775	7,392	58,535	295,510
Estadual	618,633	234,225	35,913	118,195	12,313	2,268	38,901	178,818
Municipal	118,877	47,522	2,154	13,074	654	150	8,735	46,588
Privada	6,075,152	2,209,622	298,867	1,277,895	88,294	22,337	284,604	1,893,533

Fonte: INEP, 2016.

Entendemos que as discrepâncias de acesso ao ensino superior entre jovens negros e brancos envolvem uma complexidade de fatores históricos, econômicos, sociais e culturais e que a análise também deve ser multifacetada. Para além do ingresso ao ensino superior, chama a nossa atenção as condições encontradas pelos jovens negros nesse ambiente. A tese aqui defendida considera que aqueles estudantes advindos de camadas socioeconomicamente menos favorecidas, que estudaram em escolas públicas e pertencem aos grupos de pretos e pardos, já venceram o desafio de entrar em uma universidade pública, mas, a partir desse ingresso, passam a enfrentar e são convocados a superar diferentes desafios para permanecer e concluir o curso. A partir desse cenário, consideramos algumas questões como ponto de partida da pesquisa:

- Que desafios esses alunos identificam para sua permanência no ensino superior?
- Que estratégias utilizam para conviver no ambiente acadêmico?
- De que forma as relações estabelecidas com colegas, professores e com a própria instituição afetam a decisão de permanecer na universidade?

A partir dessas questões, da análise do contexto da universidade a ser pesquisada, no caso a Unifesp, e apoiada nas referências teóricas, buscou-se entender os desafios enfrentados pelos alunos cotistas negros para a continuidade dos estudos universitários.

Ao longo da pesquisa, algumas das hipóteses ficaram cada vez mais fortes. Para começar, os desafios enfrentados pelos alunos dentro de uma universidade em relação ao racismo não são muito diferentes daqueles vivenciados fora da instituição de ensino superior. Consideramos, portanto, que o racismo institucional, aquele que está presente não apenas nas pessoas, mas que é reproduzido por diferentes mecanismos que se expressam por ações discriminatórias (GUIMARÃES, 1999, p. 156), tem papel fundamental nas dificuldades vivenciadas pelos estudantes. Em segundo lugar, a universidade – principalmente a pública, mas não apenas esta – deve ter uma atuação capaz de favorecer que todos os alunos sejam acolhidos, considerando suas diferenças, sejam raciais e/ou sociais. Dessa forma, a universidade deveria ter papel protagonista, no sentido de reconhecer, valorizar e apoiar seus alunos, ajudando-os na transição e na adaptação para o ensino superior, no desenvolvimento de suas potencialidades e, no caso dos alunos cotistas negros, reconhecendo suas qualidades e as especificidades de suas demandas, atuando na construção de espaços de diálogo entre todos os atores envolvidos – alunos, professores, funcionários – constituindo, assim, na contribuição da universidade para a construção de uma mais diversa e democrática.

A partir dessas reflexões iniciais e das disciplinas cursadas, nossa hipótese se consolidou na seguinte formulação: alunos cotistas negros estariam submetidos a um número maior de desafios do que os alunos ingressantes pelo critério universal, em função de seu pertencimento racial. Poderíamos organizar esses desafios em quatro dimensões: o preparo anterior ao ingresso na universidade, as relações

peçoais desenvolvidas no ensino superior, o contexto familiar e social do aluno e o papel do suporte institucional.

A primeira estaria relacionada **ao preparo anterior ao ingresso na universidade**, na medida em que esses estudantes seriam advindos de um processo de escolarização precarizado, ou seja, que por terem vindo de ensino médio público, trazem demandas acadêmicas que precisariam ser compensadas.

De acordo com Bourdieu (2003), as dificuldades para a permanência no ensino superior para os alunos de setores sociais menos favorecidos tendem a ocorrer não apenas pela falta de recursos para pagar as mensalidades, para a aquisição de livros, mas também pela falta de aquisição de “capital cultural” ao longo da trajetória de sua vida e de seus estudos. Essa desigualdade cultural é sentida desde a educação básica, quando a maioria desses alunos inicia seus estudos em desvantagem, em função da ausência de oportunidades em relação ao acesso a conhecimentos diversos (BOURDIEU, 2003, p. 53).

Outra dimensão de desafios a ser enfrentada por esses estudantes se expressaria nas **relações pessoais estabelecidas na universidade**. Entendemos que a rede de relações criadas pelos alunos cotistas também poderia estar permeada por atitudes e comportamentos discriminatórios e desqualificadores de seus méritos enquanto cotistas, tanto por parte de seus colegas, professores e funcionários da instituição quanto por outros mecanismos de racismo institucional que expressariam essa discriminação para além dos comportamentos individuais. O racismo institucional ou sistêmico também é uma forma de invisibilizar esses alunos em relação as suas necessidades e potenciais.

Ao mesmo tempo, esses alunos tenderiam a encontrar forças ou apoio para lidar com essas discriminações sistemáticas dentro de seu próprio **contexto familiar e social**, que, inclusive, já cumpre esse papel durante o percurso anterior à faculdade. A maior parte desses alunos faz parte da primeira geração de suas famílias com acesso ao ensino superior e, no ensino superior público, esse ingresso já representa um marco para suas famílias, além de ter papel inspirador para outras pessoas de seu círculo pessoal. O fato de estar em uma universidade representa uma conquista não apenas pessoal, mas também familiar. Em muitos casos, de acordo com as possibilidades e com o contexto de cada família, há mobilização para

apoiar esses alunos. Esse suporte pode se dar pelo acompanhamento educacional, pela ajuda na escolha na universidade, nos recursos financeiros e, nos casos dos estudantes negros, no apoio e no respaldo para lidar com a existência de discriminação racial.

Outra dimensão importante se refere ao **suporte institucional** oferecido pelas universidades, que pode se constituir em auxílio pedagógico ou apoio para moradia, alimentação, transporte e outros que sejam necessários.

Essa organização das hipóteses se apoiou na literatura que aponta que o ingresso de alunos de camadas desfavorecidas no ensino superior tende a ser permeado por desafios e questionamentos que afetam a decisão de permanência no curso, como os estudos de Belletati (2011), Ezcurra (2009), Tarábola (2010) e Zago (2006), além dos estudos sobre desigualdades raciais, racismo e acesso ao ensino superior de estudantes negros, como Cabrera e Nora (1996), Guimarães (1999), Hasenbalg (1988), Bento (2002) e Goffman (2008).

A presente tese é estruturada em três capítulos. No **capítulo 1**, apresentaremos os fatores que contextualizam a pesquisa realizada, o percurso de delineamento do tema, os desafios para a permanência no ensino superior e como esses desafios se tornam mais difíceis para os alunos cotistas negros, considerando as desigualdades raciais em Educação. A partir dessa contextualização, faremos a apresentação do *lócus* da pesquisa, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) – Campus São Paulo e os cursos pesquisados, contextualizando a metodologia utilizada, de base qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados um questionário online e entrevistas com alunos cotistas negros dos cursos de Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina.

No **capítulo 2**, abordaremos os principais conceitos que envolvem a questão racial no Brasil, nosso histórico de desigualdades, principalmente aquelas da área de educação, além do percurso da implementação das cotas no país. Procuramos apontar de que forma o racismo se constitui como base das desigualdades em nossa sociedade e como tem sido reproduzido por meio de condições desiguais de vida, de acesso à saúde, ao emprego e à educação. Ao mesmo tempo, apresentaremos um breve panorama de políticas públicas que têm promovido a ampliação do acesso da população negra ao ensino superior.

Por fim, no **capítulo 3** apresentaremos os dados do presente estudo, uma descrição do perfil dos pesquisados e uma análise da pesquisa a partir das dimensões propostas, a saber, a preparação anterior ao ingresso, os relacionamentos estabelecidos na universidade, o papel do apoio familiar e social e o suporte institucional. Nossa investigação contou com a participação de 43 alunos no questionário *online* e, deste grupo, sete estudantes, todas do sexo feminino, se dispuseram a ser entrevistadas presencialmente. Tanto as perguntas do questionário quanto o roteiro para as entrevistas buscaram levantar informações sobre o perfil do aluno, sexo, estado civil, se tem filhos, se mora com os pais, se precisou sair de sua cidade para cursar o ensino superior, a preparação anterior ao ingresso na faculdade, como se percebe em relação ao desempenho escolar, bem como o relacionamento em geral na universidade (colegas, docentes e funcionários).

1 PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA: CONTEXTO, METODOLOGIA, LÓCUS E SUJEITOS

No Brasil, o interesse pelo tema da ampliação do acesso à educação superior tem crescido, principalmente a partir da década de 1990. De acordo com os dados da *Sinopse da Educação Superior*, elaborada pelo INEP/MEC, foram registradas, nessa categoria de ensino, em 2010, um total de 6.739.299 matrículas, o que representa um crescimento superior a 100% ao longo de uma década, considerando o total de 3.036.113 matrículas realizadas em 2001. Esta ampliação ocorreu tanto no setor público quanto no setor privado, sendo que, neste último, em maior proporção. Em 2011 as instituições de ensino superior (IES) particulares receberam 72,2% das matrículas e as instituições públicas, 27,8% (MEC, 2012).

Apesar do expressivo aumento de matrículas nos anos 1990, o número de adultos com ensino superior ainda é pequeno se compararmos com outros países. Segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2012, apresentados no Relatório *Education at a Glance*, apenas 14% dos jovens brasileiros entre 25 e 34 anos concluíram um curso superior. Países como Chile, México, Portugal e Itália apresentaram, para a mesma faixa etária, mais de 20% de graduados e países como Japão, Canadá, Rússia e Estados Unidos, mais de 40% (OCDE, 2012).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior do INEP/MEC 2015, é possível constatar uma expressiva participação do setor privado no ensino superior do país, no qual 87,5% é oferecido por instituições privadas; 5%, por instituições estaduais; 4,5%, por instituições federais e 3%, por instituições municipais, ou seja, apenas cerca de 12% são instituições públicas. É preciso destacar que, apesar de serem públicas, algumas universidades municipais, por terem sido fundadas antes da Constituição de 1988, podem cobrar mensalidades. Também é importante destacar que, mesmo com a ampliação da oferta de vagas no setor público, o maior aumento foi principalmente entre as instituições privadas, responsáveis por 74,2% das matrículas.

Além da expansão recente do ensino superior, outro fator importante a ser considerado é o quanto o ingresso no ensino superior público brasileiro tem sido historicamente caracterizado pela alta seletividade e pela desigualdade de acesso. Pesquisas realizadas a respeito do perfil socioeconômico dos estudantes de universidades públicas indicaram pouca representatividade de alunos advindos de faixas de renda mais baixas, sobretudo negros e pobres, além da forte diferenciação e hierarquização entre as carreiras universitárias consideradas de maior ou menor prestígio:

[...] cursos como o de Medicina são muito mais elitizados que o de Pedagogia, por exemplo. Assim, o percentual de pessoas negras é 6 vezes maior no segundo curso que no primeiro, nas IES públicas, e é de 4,7 vezes nas IES privadas. Em contrapartida, nas IES públicas, o percentual de alunos de Medicina participantes do ENC que declararam viver em famílias cuja renda mensal é superior a R\$ 7,2 mil é 24 vezes maior que o mesmo índice para os alunos de Pedagogia. Nas IES privadas, essa razão é igual a 39,5! (REZENDE PINTO, 2004, p. 742).

Com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior de jovens advindos de população de baixa renda, foram desenvolvidas diversas iniciativas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni)¹ e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)², programas do Governo Federal que estimulam o acesso ao ensino superior privado, cujo processo de seleção considera a renda familiar bruta mensal. O Prouni foi criado em 2004 e consiste em oferecer bolsas parciais (50%) ou integrais (100%) em instituição de ensino superior privado para aqueles que estudaram no ensino médio público. O Fundo de Financiamento Estudantil foi criado em 1999 e oferece empréstimos para o pagamento das mensalidades de cursos superiores com juros mais baixos do que os dos bancos.

Ao ingressar em uma universidade, o aluno ou aluna negra carrega um conjunto de experiências marcadas pela precarização de sua formação escolar, além da falta de estímulo e baixas expectativas em relação ao seu progresso

¹ Mais informações sobre o Prouni estão disponíveis no site do MEC: <http://siteprouni.mec.gov.br>. Acesso em 23 mar. 2015.

² Mais informações sobre o Fies estão disponíveis no site do MEC: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>. Acesso em 23 mar. 2015.

educacional.

Com o protagonismo do movimento negro, que trouxe, para o bojo do debate social, a urgência do ingresso das populações afrodescendente, indígena e pobre na universidade, algumas instituições de ensino públicas, como Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), começaram a adotar políticas de reserva de vagas, também chamadas de cotas. Essas medidas serão explicadas no capítulo 2, mas cabe, aqui, uma breve apresentação.

A Lei 12.711, também denominada Lei das Cotas, regulamentada em 2012, estabelece que 50% das matrículas por curso e turno nas universidades federais e institutos federais de educação devem ser reservadas para alunos oriundos do ensino médio público, observando o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas em cada estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A adoção dessas políticas, principalmente as cotas, vem sendo acompanhada de uma acalorada discussão no meio acadêmico e na imprensa. Um dos aspectos apontados é a democratização do acesso à universidade e o significado de se expandir as oportunidades para todas as camadas da sociedade, considerando a possibilidade de mobilidade social em um contexto em que a formação superior é cada vez mais exigida como condição de empregabilidade e de inserção social. Deve-se fazer a ressalva de que possuir ensino superior não é indicativo de mobilidade ou inserção no mercado profissional. Como diz Almeida (2012) em sua tese de doutorado sobre alunos do Prouni, os chamados “novos graduados”, entre os quais se destacam jovens, mulheres e negros, dirigem-se principalmente para ocupações que eram anteriormente ocupadas por “não-graduados”. Em sua análise, o ensino superior seria um elevador que teria o papel de promover a mobilidade ascendente, mas, principalmente em contextos de crise e para os alunos de renda mais baixa, o elevador estaria parado, apontando para as dificuldades de mobilidade social (ALMEIDA, W., 2012, p. 167).

1.1 Contexto da permanência no ensino superior de alunos de camadas socioeconomicamente desfavorecidas: evasão e condições da permanência

Ao se estudar as dificuldades para a permanência dos alunos no ensino superior, nosso ponto de partida foi os estudos sobre evasão, visto que as razões daqueles que, por algum motivo, não continuaram seus estudos, podem nos ajudar a entender os desafios enfrentados pelos alunos que tem perseverado.

O relatório elaborado pela Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, publicado em 1996, reuniu dados a respeito dos índices de diplomação, retenção e evasão de 53 instituições públicas de cursos de graduação. De acordo com esse estudo, a evasão pode ser considerada como um

[...] fenômeno complexo, comum às instituições universitárias no mundo contemporâneo. Exatamente por isto, sua complexidade e abrangência vêm sendo, nos últimos anos, objeto de estudos e análises, especialmente nos países do Primeiro Mundo. Tais estudos têm demonstrado não só a universalidade do fenômeno como a relativa homogeneidade de seu comportamento em determinadas áreas do saber, apesar das diferenças entre as instituições de ensino e das peculiaridades socioeconômicas-culturais de cada país. (BRASIL, 1996, p. 13)

O relatório também citou um estudo realizado por Latiesa (1992) sobre o desempenho, em termos de permanência, de um conjunto de universidades americanas e europeias no período de 1960 a 1986. Segundo o estudo, os países com melhores índices de permanência foram Finlândia, Alemanha, Holanda e Suíça, e os piores resultados, nos Estados Unidos, Áustria, França e Espanha. As taxas de evasão dos EUA foram de 50%, sendo um dado constante nos 30 anos anteriores à realização da pesquisa. No caso da França, as taxas de evasão nos anos 1980 variavam entre 60% e 70% em algumas universidades (BRASIL, 1996, p.13).

Para a Comissão, a evasão deve ser diferenciada do que se chama exclusão. A evasão corresponde a uma postura ativa do aluno, que toma a iniciativa de desligar-se, assumindo a responsabilidade por esta decisão. No caso da exclusão, esta acontece quando o estudante considera que a não continuidade de seus estudos é de responsabilidade da escola. Ristoff (1996) também diferencia evasão de "mobilidade", sendo que a evasão corresponde ao abandono dos estudos,

enquanto a mobilidade diz respeito ao fenômeno de migração do aluno para outro curso ou instituição (RISTOFF, apud BRASIL, 1996). Segundo o autor:

Parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão mas mobilidade, não é fuga mas busca, não é desperdício mas investimento, não é fracasso – nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da instituição – mas tentativa de buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural do crescimento dos indivíduos faz sobre suas reais potencialidades (RISTOFF, apud BRASIL, 1996, p. 19).

Em seu relatório, a Comissão Especial definiu três tipos de evasão, a saber:

Evasão de curso: quando o estudante se desliga do curso superior em situações diversas, tais como abandono (deixa de matricular-se), desistência (oficial) e transferência ou remoção (mudança de curso). Neste caso, o aluno pode continuar na mesma instituição;

Evasão da instituição: quando o estudante se desliga da instituição na qual está matriculado;

Evasão do sistema: quando o estudante abandona de forma definitiva ou temporária o ensino superior.

Ainda para a Comissão, a decisão de abandonar um curso ou uma instituição universitária pode estar relacionada a diferentes fatores, sejam de ordem pessoal, relacionados à instituição ou externos a ela. Entre os fatores relativos ao indivíduo, podemos destacar aqueles que envolvem a habilidade de estudo, a personalidade do aluno, os problemas ou questões relacionadas à formação anterior, a escolha do curso/profissão, as dificuldades pessoais de adaptação à vida universitária e a reprovação. A respeito dos fatores relacionados às instituições, podemos destacar a grande quantidade de pré-requisitos para disciplinas, os critérios de avaliação, a falta de apoio institucional e a infraestrutura insuficiente. Já entre os fatores externos, podemos destacar os questionamentos a respeito do mercado de trabalho e a conjuntura econômica.

Vale destacar que as instituições de ensino superior (IES) têm papel importante em relação à permanência dos alunos quando considerada a

infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, biblioteca, refeitório, acessibilidade para estudantes com deficiência física. Nesse sentido, muitas IES, principalmente públicas, têm utilizado ações, a exemplo de bolsas de apoio à moradia, à refeição e ao transporte, para ajudar os alunos a prosseguirem os estudos.

Para Tinto (1993), a permanência do estudante no ensino superior é bastante influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico, além das expectativas (educacionais e de carreira) do aluno. Nas palavras de Tinto (1993, p.130, tradução nossa),

[...] quanto maior o comprometimento do aluno com a instituição e com os seus próprios objetivos, e quanto mais elevado for o nível de integração acadêmica e social desse aluno, menor a probabilidade de evasão.

Em revisão teórica dos estudos realizados por Tinto a respeito da evasão no ensino superior, Azzi, Mercuri e Moran (1995) apontaram que os estudantes chegam à universidade com um conjunto de atributos (sexo, raça, habilidades específicas), com experiências pré-universitárias (relacionadas ao desempenho em níveis anteriores de ensino, formas de relacionamento social e acadêmico) e com um histórico familiar. Essa bagagem envolve questões relativas à posição social, valores e expectativas em relação ao ensino superior, e cada uma pode influenciar direta ou indiretamente o desempenho do aluno. Além disso, esses atributos também podem impactar o aluno em relação às expectativas e aos compromissos em relação à instituição. Dessa forma, de acordo com a metodologia de Tinto,

é a interação entre o compromisso do indivíduo com o objetivo de completar a universidade e seu compromisso com a instituição que determina se o indivíduo decidirá abandonar ou não a universidade, e as formas de evasão que adotará. Por exemplo, baixo compromisso pessoal em completar a universidade e baixo compromisso institucional podem levar à evasão. Um compromisso suficientemente alto com o objetivo de completar a universidade, mesmo com níveis mínimos de integração acadêmica e/ou social (portanto, baixo compromisso institucional) podem levar o indivíduo a "aguentar" a

universidade até terminar o curso ou até que seja "forçado" a abandoná-lo devido ao desempenho acadêmico insuficiente. Os resultados da experiência pessoal no domínio acadêmico podem levar a pessoa a reavaliar suas expectativas educacionais e decidir retirar-se voluntariamente da instituição a despeito de nela estar integrada socialmente. Por outro lado, altos compromissos institucionais podem levar o indivíduo a permanecer na instituição, mesmo quando há pequeno compromisso com o objetivo de completar a graduação. (AZZI; MERCURI; MORAN, 1995, p. 3).

Ao contrário de Tinto (1993), Bean (1980), dá ênfase aos aspectos externos à instituição universitária na decisão do aluno de continuar ou abandonar os estudos, considerando que o apoio e/ou o valor dado pela família em relação à universidade ou ao curso, o encorajamento de amigos, a questão financeira e a percepção a respeito de oportunidade de transferência para outras instituições podem ser fatores determinantes.

Cabrera, Nora e Castaneda (1992, 1993), que buscaram investigar os estudos de Tinto (1993) e Bean (1980), consideraram que ambos apontam para fatores importantes na análise de aspectos envolvidos no processo de evasão/permanência do aluno no ensino superior. Do ponto de vista da análise, essas questões podem ser combinadas, constituindo-se, assim, três agrupamentos de dimensões ou de fatores que envolvem a decisão de evadir ou permanecer no ensino superior: 1) efeitos da educação pré-universitária; 2) os fatores relacionados ao conjunto de interações que se estabelecem ao longo do curso; 3) intenção de permanecer na universidade a partir da combinação de características do estudante e da instituição.

Reforçando a importância de ações específicas para os alunos recém-ingressantes, Ezcurra (2009) considera que problemas como elevada taxa de evasão, reprovação e atraso, considerados como decorrentes do maior acesso de classes sociais desfavorecidas à universidade, podem ser trabalhados por meio de estratégias específicas com os alunos ingressantes, pois, segundo a autora,

[...] foi apagado o predomínio do aluno tradicional, branco, de período integral, que não trabalha, mora no campus e possui pouca ou nenhuma responsabilidade familiar. Assim, começou o ingresso de estudantes de mais idade, de menor status socioeconômico e preparação

acadêmica, ocupados e com tempo de dedicação parcial ao estudo, que moram em seus lares, com obrigações e compromissos familiares maiores, que são universitários de primeira geração – nenhum dos pais conseguiu mais do que um diploma de ensino médio – e membro de minorias (negros, hispânicos, outros). (EZCURRA, 2009, p. 96-97)

Essa mudança de perfil traz desafios, como diminuir a evasão e os problemas de desempenho acadêmico. Para aqueles que trabalham, têm responsabilidades em casa e, portanto, pouco tempo para estudar, a aula é praticamente o único lugar em que se encontram com seus pares e com os docentes. Nesse contexto, para Ezcurra (2009), os docentes seriam a variável institucional mais importante para o desempenho estudantil:

[...] uma pesquisa sobre comunidades de aprendizagem, a cargo de V. Tinto (1997), estabeleceu a ideia de que as práticas docentes na aula constituem a chave orientadora dos esforços para fortalecer a permanência estudantil. (EZCURRA, 2009, p. 115)

Ainda segundo a autora, o primeiro ano do ensino superior pode ser considerado um período crítico por conta do alto índice de evasão e preocupante o fato de muitas instituições universitárias selecionarem professores pouco experientes e, muitas vezes, com salários mais baixos (EZCURRA, 2009). A autora destacou a importância de um compromisso dos professores com seus alunos, o que levaria a uma maior interação professor-aluno. Almeida e Pimenta (2011) reforçaram a relevância desse compromisso e ressaltaram a complexidade do trabalho, que exige, do professor, além de conhecimento específico de sua área, a interação com os alunos como parte importante do processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, o ato de

[...] ensinar é uma ação bastante complexa, que requer compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social; a organização do currículo como um percurso formativo; o planejamento mais amplo no qual uma disciplina se insere, bem como o seu próprio planejamento; o método de investigação de uma área que sustenta o método de seu ensino, as ações pedagógicas; os recursos adequados para o alcance dos

objetivos; os modos de relacionamento com os alunos e destes com o saber; a avaliação dentre outros tantos (ALMEIDA; PIMENTA, 2011, p. 6).

Nesse contexto de implantação de políticas que ampliam o acesso ao ensino superior, Belletati (2011), Ezcurra (2009), Tarábola (2010) e Zago (2006) afirmam que alunos advindos de classes sociais vulneráveis têm uma tendência a apresentar diferentes desafios para sua adaptação ao ambiente acadêmico e, por isso, estariam mais sujeitos a experimentar dificuldades para concluir o curso universitário. Ezcurra (2011), ao tratar da massificação do ensino superior, relatou que, entre os obstáculos enfrentados por esses grupos, há um conjunto de dificuldades educacionais acumuladas, relacionadas ao período anterior ao ingresso na vida universitária. Para a autora, esses desafios não se referem a habilidades cognitivas, mas envolvem alguns hábitos que facilitam a vida acadêmica, como metodologia para ler e estudar. Além disso, há outros fatores, como as expectativas sobre o próprio desempenho, o compromisso ou o engajamento estudantil, a quantidade e a qualidade do tempo que dedicam para o estudo e outras atividades acadêmicas. Também é importante salientar que esses alunos constituem, em geral, a primeira geração de pessoas de suas famílias a terem acesso ao ensino superior e tendem a apresentar um comportamento de pouca confiança em si mesmo, baixa expectativa sobre seu desempenho e, principalmente, um grande medo do fracasso. (EZCURRA, 2011).

Do ponto de vista do professor, lidam com salas de aula com alunos de diferentes perfis, com grandes diferenças em sua preparação educacional anterior, com uma bagagem de conhecimento que pode variar muito em uma mesma sala de aula, como nos aponta Maria Isabel de Almeida:

Ao professor que atua no âmbito das universidades têm-se apresentado demandas de naturezas bastante distintas. Do ponto de vista social, ele tem tido de aprender a conviver mais intensamente com os interesses e pensamentos dos alunos, cada dia mais diversos em suas bagagens de conhecimentos, vivência cultural, expectativas de vidas, etc. (ALMEIDA, M., 2012, p. 78).

É preciso, portanto, reconhecer que nesse contexto de ampliação de matrículas no ensino superior, com o ingresso de alunos de camadas desfavorecidas, os

professores precisam lidar com demandas para as quais podem não estar preparados. Nesse sentido, Maria Isabel de Almeida (2012) chamou a atenção para a formação do professor universitário, que também precisa considerar “o ensino realizado em contextos sociais historicamente determinados e permeados, portanto, por circunstâncias que exigem compreensões e respostas especiais” (ALMEIDA, M., 2012, p. 74). No caso de alunos cotistas negros, assim como para os demais estudantes, o reconhecimento do pertencimento racial pelos professores, o histórico social, cultural, o estabelecimento de um relacionamento que se torne base para o aprendizado acadêmico é fundamental. Para isso, é necessário que a formação desses professores considere para além da formação técnica (ALMEIDA, M., 2012).

Para Ezcurra (2011), a condição cultural dada para esses alunos é diferente daquilo que se espera no *habitus academicus* dominante. Por parte dos professores, pesa um olhar de que os alunos não são tão bem preparados como os alunos no passado. Ainda segundo a autora, esse contexto contribui para que muitos estudantes não consigam concluir sua graduação, uma vez que os índices de evasão nessa “franja social” são elevados. A partir de estudos realizados sobre a massificação do ensino superior nos Estados Unidos e na América Latina, a autora afirmou

[...] que os avanços na graduação envolveram uma parte pequena dos estudantes de menores recursos, enquanto que beneficiaram quase que exclusivamente aos alunos de estratos médios e altos. (EZCURRA, 2011, p. 65).

Considerando os índices mais elevados de evasão entre os mais desfavorecidos, Ezcurra (2011, p. 62, tradução nossa) afirmou que “a suposta porta aberta para a educação superior para esses estratos não acontece dessa forma, mas se trata de uma porta giratória”, tanto no sentido de que nem todos a atravessam, mas também como forma de apontar que dadas as condições precárias de alguns cursos e seus diplomas desvalorizados, muitos estudantes mudam sem sair do lugar, entrando e saindo da escola com a mesma rapidez.

O que se pode observar é que os investimentos feitos pelos alunos em um curso superior nem sempre significam a possibilidade de uma transformação mais significativa nas condições de existência ou de mobilidade social. Esse aspecto é apontado por Wilson Almeida (2012), em sua tese sobre estudantes do Prouni e por

Abdal e Lima (2007), em pesquisa sobre escolaridade e mercado de trabalho em regiões metropolitanas, ao destacarem que muitos estudantes com nível universitário exercem atividades para as quais há alguns anos não seria necessária tal qualificação.

Nessa direção, Zago (2006), ao analisar o percurso de estudantes universitários de camadas populares, trouxe relatos dos custos pessoais de se estudar em condições adversas: dificuldade de cumprir com as obrigações acadêmicas, não participação em atividades fora do horário das aulas e não participação nas atividades sociais da turma, sobretudo quando se insere em cursos mais elitistas.

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes 'uma vitória', a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. (ZAGO, 2006, p. 233).

Ainda ressaltando as dificuldades das camadas desfavorecidas da sociedade, Pacheco e Ristoff (2004) chamaram a atenção para um estudo do Observatório Universitário da Universidade Cândido Mendes, onde 25% dos potenciais alunos universitários são tão carentes que “não têm condições de entrar no ensino superior, mesmo se ele for gratuito” (PACHECO; RISTOFF, 2004, p. 9). Tal número aponta para a necessidade de políticas institucionais que busquem promover a permanência dos estudantes nos cursos universitários, principalmente daqueles com maiores dificuldades do ponto de vista socioeconômico.

Os estudos relacionados à permanência no ensino superior no Brasil são relativamente recentes, como afirmaram Baggi e Lopes (2011) e Moheleck (2007). Ao mesmo tempo, os fatores envolvidos na permanência no ensino superior são complexos e envolvem uma articulação entre múltiplos fatores e motivações. Quando se considera a permanência de alunos negros no ensino superior, é preciso

considerar as dificuldades que estão para além do pagamento de mensalidades, que podem estar cobertas com o auxílio de políticas públicas como o Fies e Prouni, no caso de alunos de universidades públicas. Além disso, deve-se analisar também um conjunto de comportamentos, estratégias e conhecimentos que são exigidos dos alunos do ensino superior e que são considerados como parte da vivência acadêmica. Conhecimentos esses que são resultado de uma trajetória de vida, denominados, por Bourdieu (2003), de “capital cultural”. Esse capital pode ser considerado a bagagem cultural que o indivíduo carrega, aprendido com a família e seu convívio social, expresso em comportamentos e gostos relativos à arte, à culinária, à decoração, ao vestuário, aos esportes, ao domínio de outros idiomas e às informações a respeito dos códigos de convivência do ambiente escolar. Nogueira e Nogueira (2002) apresentaram uma descrição de como o capital social pode ser construído:

Cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada. Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. A bagagem transmitida pela família inclui, por outro lado, certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma “incorporada”. Como elementos constitutivos dessa forma de capital merecem destaque a chamada “cultura geral” – expressão sintomaticamente vaga; os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; as informações sobre o mundo escolar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA 2002, p. 20-21).

Dessa forma, para um indivíduo das classes favorecidas, a posse do que se pode considerar um bom capital cultural, ou seja, um repertório culturalmente reconhecido no ambiente universitário, representa uma vantagem adicional que talvez seja determinante em relação ao desempenho escolar e, em muitos casos, mais importante do que os fatores econômicos. Ao mesmo tempo, aqueles cujo repertório ou capital cultural advindo de sua convivência familiar, escolar e comunitária não se encontra valorizado no ambiente acadêmico, fato que acontece

com muitos estudantes advindos de camadas populares, podem encontrar dificuldades em assimilar os comportamentos esperados. Bourdieu (2003) destacou a seletividade presente na escola em todos os níveis, não apenas na universidade, que contribui para a persistência das desigualdades, na medida em que:

[...] ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sobre as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) – à sua natureza individual e à sua falta de dons (BOURDIEU, 2003, p. 58)

Nesse sentido, pode-se considerar que existem inúmeras dificuldades objetivas e subjetivas para a permanência de alunos de classes desfavorecidas no ensino superior. Além disso, pode-se também inferir que, para os alunos negros, essas dificuldades talvez sejam ainda maiores se considerarmos que a presença deles no ensino superior é historicamente inferior à do grupo de estudantes brancos e de classes sociais privilegiadas. Além disso, segundo Bourdieu (2003, p. 59),

[...] o sucesso excepcional de alguns indivíduos que escapam ao destino coletivo dá uma aparência de legitimidade à seleção escolar e dá crédito ao mito da escola libertadora junto àqueles próprios indivíduos que ela eliminou, fazendo crer que o sucesso é uma simples questão de trabalho e de dons.

Para muitos estudantes de camadas populares, o próprio desempenho escolar está relacionado apenas à sua dedicação aos estudos, o que torna difícil reconhecer uma formação escolar prévia deficiente. Isso produz um mecanismo em que o aluno com baixo desempenho se culpa por não conseguir acompanhar os demais colegas de sala, mas sem considerar que as dificuldades estão associadas a um processo de escolarização precário nos níveis anteriores de ensino. Como afirmou Maria Isabel de Almeida (2012, p. 105-106):

Outro aspecto da dimensão educadora que ancora o trabalho docente é a atenção que precisa ser dada a aspectos aparentemente bastante simples no contexto da formação dos alunos, como “ler”, “escrever” e “estudar”. Esses conceitos, interpretados pelo senso comum como aprendizagens que se realizam na escola básica, são, no entanto, em grande parte das vezes, trabalhados de maneira um tanto simplista nesse nível de ensino. No ambiente acadêmico, são tomados como aprendidos a priori; portanto, tratados como algo com o qual não se deve ocupar tempo nem despendar esforços. Porém isso está longe da realidade, e, para alcançar a essência da formação universitária, que precisa ser caráter crítico, rigoroso e criativo, espera-se que os professores sejam capazes de propiciar aos estudantes compreensões e apropriações aprofundada dos seus significados.

Outros fatores para além dos aspectos pedagógico e/ou financeiro, a permanência também tende a ser impactada por fatores relacionados a diferenças de capital cultural comumente esperada de alunos universitários, seja no convívio entre os alunos ou com seus professores.

A partir de um ponto de partida comum, no caso, ter estudado em escola pública, cotistas negros e não-negros tendem a possuir entraves semelhantes baseados em seu processo de escolarização. Eles podem ser tanto do ponto de vista acadêmico – como a dificuldade em acompanhar as aulas ou interagir com pares e professores – quanto financeiro – a necessidade de conjugar o tempo entre escola e trabalho ou então a falta de recursos para adquirir material didático, por exemplo. Apesar desse reconhecimento, entendemos que é preciso fazer um recorte para as vivências dos estudantes cotistas negros, cujo ingresso na universidade também representa o enfrentamento de desafios de diferentes ordens, como lidar com o fato de seu pertencimento racial ter um impacto ainda mais negativo e

estigmatizante para a sua permanência no ensino superior quando comparados a alunos cotistas não-negros.

Não é demais reforçar que os alunos pobres, e os negros com maior intensidade, fazem parte de um grupo que está historicamente afastado do ensino superior. Entendemos também que, para esses alunos, questões como adaptação à vida universitária, mercado de trabalho e conjuntura econômica podem pesar no momento de decidir dar continuidade aos estudos. Em relação aos alunos negros, é preciso considerar ainda condicionantes históricas que podem ajudar a identificar as desigualdades educacionais as quais estão sujeitos em seu percurso escolar até a chegada ao ensino superior, questão que será aprofundada no capítulo 2.

A partir desse panorama sobre a permanência no ensino superior, as desigualdades raciais na educação e o recente contexto de políticas públicas que têm promovido a ampliação do acesso da população negra ao ensino superior, principalmente por meio das ações afirmativas na modalidade cotas, a presente pesquisa procurou investigar o contexto de alunos negros na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). O *lócus* da pesquisa será apresentado a seguir.

1.2. *Lócus* da pesquisa: a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Em São Paulo há três universidades públicas federais, a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), a Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). A escolha da Unifesp, em particular o Campus São Paulo, como *lócus* para a pesquisa se apoia em diferentes aspectos.

A Unifesp foi criada em 1994 e teve, como origem, a Escola Paulista de Medicina (EPM), tradicional instituição de ensino superior na área da saúde, por sua vez fundada em 1933, como escola privada, sendo federalizada em 1956, com a promulgação da lei n.º 8.957. Em 1994 a EPM transformou-se em universidade federal, mantendo os cursos ministrados. A partir de 2005, com o apoio das prefeituras locais e com recursos provenientes do programa de expansão do governo federal – Plano de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) – a

Unifesp implantou novas unidades em municípios próximos a São Paulo. Nos novos campi – denominados Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos e Osasco – são mantidos cursos nas áreas do conhecimento que incluem ciências exatas, humanas, ambientais e sociais aplicadas. No Campus São Paulo estão localizadas a Escola Paulista de Medicina e a Escola Paulista de Enfermagem, que representam o núcleo histórico da instituição.

Desde sua criação, a instituição passou por um grande crescimento, que se reflete na ocupação de mais de uma centena de imóveis no entorno de sua sede, no bairro de Vila Clementino (SP), nos quais foram instalados centros de ensino, institutos de pesquisa e ambulatorios. A universidade possui também os Edifícios de Pesquisa I e II, o Instituto Nacional de Farmacologia e o Hemocentro Regional. Além disso, a Unifesp é reconhecida pelo seu atendimento de referência na área da saúde, realizado pelo Hospital São Paulo.

Entre as universidades federais, a Unifesp foi uma das pioneiras na adoção da política de reserva de vagas, na modalidade cotas, no estado de São Paulo. Em 2004 passou a reservar 10% das vagas para alunos negros e indígenas oriundos de escola pública. Além disso, o campus São Paulo, por ser o mais antigo, possui um corpo docente estável e instalações de reconhecida relevância pelos meios acadêmicos e sociais, como o Hospital São Paulo. Outro motivo que fortaleceu a decisão se relaciona ao fato de serem oferecidos cursos de Medicina e de Enfermagem com avaliações positivas do MEC e alta relação candidato/vaga. Ao mesmo tempo, os demais campi, por serem mais recentes, implementados a partir de 2005, estariam em fase de consolidação dos cursos, do corpo docente e da infraestrutura, variáveis que poderiam interferir no levantamento de informações a respeito do foco da pesquisa.

Segundo dados do relatório *Unifesp em Números 2016*, publicado pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a universidade teve 11.738 alunos matriculados em seus cursos de graduação em 2015. Para dar um panorama de matrícula e de distribuição de alunos por curso e por campi, apresentamos, no quadro 1, os cursos oferecidos por campi, de acordo com o Catálogo de Cursos da Unifesp 2017.

Quadro 1 – Unifesp – Distribuição de cursos por campi – 2017

Unifesp – Distribuição de cursos por <i>campi</i> – 2017	
Campus	Curso
Baixada Santista	Ciência e Tecnologia do Mar – Bacharelado Interdisciplinar
	Engenharia Ambiental – Noturno
	Engenharia de Petróleo – Integral
	Educação Física – Bacharelado
	Fisioterapia
	Nutrição
	Psicologia
	Serviço Social – Noturno
	Terapia Ocupacional – Integral
Diadema	Ciências – Licenciatura
	Ciências Ambientais
	Ciências Biológicas
	Engenharia Química
	Farmácia
	Química
	Química Industrial
Guarulhos	Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura
	Filosofia - Bacharelado e Licenciatura
	História - Bacharelado e Licenciatura
	História da Arte – Bacharelado
	Letras
Osasco	Pedagogia – Licenciatura
	Administração – Noturno e Integral
	Ciências Atuariais – Integral e Noturno
	Ciências Contábeis – Integral e Noturno
	Ciências Econômicas – Integral e Noturno
São José dos Campos	Relações Internacionais – Integral, Noturno
	Biotecnologia – Bacharelado
	Ciência da Computação - Bacharelado
	Ciência e Tecnologia – Bacharelado Interdisciplinar
	Engenharia Biomédica
	Engenharia de Computação
	Engenharia de Materiais
São Paulo	Matemática Computacional - Bacharelado
	Ciências Biomédicas
	Enfermagem
	Fonoaudiologia
	Medicina
	Tecnologia Oftálmica
	Tecnologia em Informática em Saúde
	Tecnologia em Radiologia
	Medicina – Integral

Fonte: Unifesp (2017)

A adoção de cotas está presente em todos os cursos oferecidos, mas para a realização da pesquisa, selecionamos apenas quatro cursos oferecidos no Campus São Paulo, a saber, Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina, os quais foram escolhidos por serem as graduações mais antigas da universidade. Os cursos de Medicina e de Enfermagem foram criados na década de 1930, e os cursos de Ciências Biomédicas e de Fonoaudiologia, nos anos de 1960, tendo, portanto, formado gerações de profissionais na área de saúde³. Nesse sentido, a investigação acerca do ingresso de alunos cotistas a esse ambiente acadêmico de raízes históricas, reconhecido como referência na área da saúde, mostrou-se como um diferencial para a pesquisa.

O campus São Paulo⁴ abriga duas Unidades Universitárias, a Escola Paulista de Medicina (EPM) e a Escola Paulista de Enfermagem (EPE), fundada em 1939, seis anos após a criação da EPM. A estrutura do campus inclui edifícios de grande porte, que abrigam o curso de Ciências Biomédicas e o Instituto Nacional de Farmacologia e Biologia Molecular (Infar), além do Hospital São Paulo – o Hospital Universitário (HU) da Unifesp. Inaugurado em 1940, trata-se do primeiro hospital-escola do país construído com essa finalidade. As atividades de ensino, pesquisa e extensão – que se desenvolvem em um conjunto aproximado de 200 imóveis próprios ou alugados, na Vila Clementino – articulam-se ao HU, congregando 607 docentes e cerca de 1.200 técnicos administrativos, além do corpo discente.

1.3. Histórico da adoção do sistema de cotas na Unifesp

Como dito anteriormente, na Unifesp, a adoção do sistema de seleção por reserva de vagas, também denominado cotas, teve início em 2004, com a reserva de 10% de suas vagas para candidatos autodeclarados negros e indígenas e que tivessem estudado todo o ensino médio em escola pública.

³ Disponível em: <https://www.unifesp.br/campus/sao/epm/institucional/apresentacao/historia>, Acesso em: 18 set. 2016.

⁴ As informações reunidas sobre o campus de São Paulo foram obtidas do site da universidade. Disponível em: <http://www.unifesp.br/campus/sao/sobre-o-campus/separador-sobre/apresentação>. Acesso em: 10 dez. 2015.

No livro *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão* (FERRAZ, 2012), Marcos Pacheco de Toledo, professor titular aposentado do Departamento de Psiquiatria da Escola Paulista de Medicina da Unifesp, relatou sobre o histórico da implantação do sistema de cotas na instituição. A partir de discussões previamente ocorridas sobre o tema, a universidade decidiu anexar, à prova do vestibular de 2003, um questionário para conhecer o perfil dos candidatos, com foco na renda mensal e raça/etnia. A partir das informações obtidas, constatou-se que a renda dos alunos negros era bem menor do que a dos alunos brancos e amarelos. Também foi constatado que nenhum indígena havia passado no vestibular. Esse quadro foi assim descrito por Ferraz (2012):

Tomando por base os dados do vestibular de 2003, observou-se que se considerássemos a inclusão de 10% de alunos negros e pardos provenientes da escola pública, as notas resultantes se situavam logo abaixo das dos que foram selecionados. Esses dados eram relativamente coerentes para todos os cursos existentes na UNIFESP naquela época. Tomando como exemplo o curso de medicina, o primeiro e os últimos alunos matriculados pelo sistema universal obtiveram notas muito próximas daqueles que seriam os futuros cotistas. Se fosse aplicado na época o sistema de cotas (10%) e tomando por base a autodeclaração de cor, e origem de escola pública, o primeiro convocado pelo sistema de cotas estaria acima do último colocado pelo sistema universal vigente. Tais observações levaram a PROGRAD a tomar a decisão de definir a linha de corte em 10%, uma vez que a nota do grupo cotista não discrepava muito dos que seriam aceitos.

Segundo o professor Ferraz (2012), o início das discussões sobre a questão das cotas na Unifesp se deu a partir do *Seminário Ações Afirmativas*, realizado em março de 2003, com a participação não apenas de alunos e professores da instituição, mas também de políticos, de representantes do movimento negro e de docentes de universidades federais de Brasília e do Rio de Janeiro que já utilizavam o sistema de cotas. Ainda de acordo com Ferraz (2012), a princípio houve uma reação negativa por parte de alguns discentes, pois esse grupo acreditava que o desempenho dos cotistas seria inferior ao desempenho dos demais, contudo, após a apresentação dos dados sobre o desempenho dos candidatos negros no vestibular 2003, esses alunos

passaram a ser favoráveis a adoção de cotas e comprometeram-se a trabalhar no acolhimento e na não-discriminação dos alunos cotistas.

Assim, a partir do questionário e das discussões realizadas na universidade, o tema da implantação das cotas chegou ao Conselho Universitário da Unifesp (CONSU) com a proposta de aumentar, em 10%, o número de vagas para todos os cursos da instituição, as quais seriam destinadas “a negros, pardos e índios provenientes de escolas públicas”. O assunto foi deliberado pelo CONSU em abril de 2004, ganhando expressão na Resolução Nº 23/2004, que estabelece a adoção da política de reserva de vagas na modalidade cotas na Unifesp:

Resolução N.º 23/2004

Estabelece o aumento de vagas dos cursos de graduação e implanta o sistema de cotas para população afrodescendente e indígena, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação e dá outras providências. O Reitor da Universidade Federal de São Paulo, no uso de suas atribuições, e tendo em vista a decisão do Conselho Universitário proferida em sessão do dia 14 de abril de 2004, RESOLVE:

Artigo 1º - Aumentar em 10% o número de vagas dos diversos cursos de graduação, com a finalidade de destiná-las a candidatos afrodescendentes e indígenas, que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas públicas (municipais, estaduais e federais): Parágrafo Primeiro - O preenchimento das vagas relativas aos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal de São Paulo, se dará por concurso, na forma de vestibular Parágrafo Segundo – O enquadramento se dará mediante a autodeclaração do interessado, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Artigo 2º - Todos os candidatos inscritos serão classificados pela ordem de pontuação obtida nas provas do processo seletivo.

Artigo 3º - O sistema de cotas deverá ser avaliado anualmente pela Comissão Permanente de Vestibular e submetido ao Conselho Universitário para a sua prorrogação. Artigo 4º - Esta Resolução entra em vigor quando obtido recurso financeiro específico para viabilizar a permanência do aluno vinculado ao sistema de cotas na Instituição, sendo revogadas as disposições em contrário (UNIFESP, 2004).

A partir da implantação do sistema de cotas para ingresso no vestibular de 2005, a universidade realizou estudos para acompanhar os dois grupos de estudantes (cotistas e não-cotistas). Segundo o professor Ferraz (2012), as diferenças mais acentuadas foram em relação à renda familiar e principalmente a uma infraestrutura doméstica capaz de auxiliar o estudo em casa, como computador (62,1% cotistas e 86,5% não-cotistas) e internet (48,3% cotistas e 80,8% não-cotistas).

Os maiores problemas durante o primeiro ano de vigência do sistema de cotas estiveram relacionados ao atraso de bolsas para os estudantes por parte do Ministério da Educação. Ao final do ano letivo, as notas dos alunos cotistas e dos não cotistas foram semelhantes, e o Conselho da Universidade decidiu estender o sistema de cotas para todos os campi da universidade, os já existentes e os que viessem a ser instalados (FERRAZ, 2012).

Cabe destacar que, no início, a política de reserva de vagas na Unifesp possuía características e critérios próprios, e, em alguns casos, era distinta de outras universidades públicas. No caso da Unifesp, as vagas reservadas eram destinadas apenas a estudantes negros e indígenas que estudaram em escolas públicas. Na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), por exemplo, inicialmente a reserva de vagas era de 50% para alunos da escola pública e parte destas vagas era destinada a alunos negros, depois a reserva passou para 45%, sendo 20% para alunos de escola pública, 20% para alunos negros e 5% para pessoas com deficiência, minorias étnicas e filhos de policiais civis, bombeiros, inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço. Já na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o sistema de cotas adotado em 2005 estabeleceu 45% das vagas em todos os cursos para alunos que tivessem cursado o ensino médio e mais um ano do ensino fundamental no sistema público, sendo que 43% dessas vagas foram distribuídas da seguinte forma: 85% para os candidatos autodeclarados negros e 15%, aos declarados brancos. Um percentual de 2% das vagas foi destinado a estudantes indígenas aldeados ou oriundos de comunidades quilombolas.

Sobre a taxa de conclusão, que poderia dar indicações importantes sobre a permanência dos alunos cotistas negros, não foram encontradas, no site da Unifesp, informações sobre a taxa de concluintes por tipo de ingresso ou recorte étnico racial. No caso, encontramos apenas uma referência à desistência de alunos cotistas

negros e não negros no período de 2005 a 2007. Esses dados mostraram que a taxa de desistência foi maior (no caso, 7% de alunos cotistas e 5% de não cotistas) apenas no ano de 2005. Em 2006 não houve desistência dos alunos cotistas e houve 4% de desistência dos alunos não cotistas. Em 2007 houve desistência de 3% dos cotistas e de 7% dos não cotistas.

Tampouco encontramos os dados e o desempenho dos alunos cotistas negros e não negros. O único dado localizado foi a raça dos cotistas nas informações a respeito dos ingressantes. Entendemos que deve haver dificuldades técnicas por parte da universidade, mas a falta dessas informações prejudica uma análise mais acurada sobre a permanência dos discentes na instituição. Do nosso ponto de vista, a falta desse tipo de dado também contribui para o processo de invisibilização dos cotistas.

A partir do vestibular de 2010, com a criação do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) pelo MEC, o Conselho de Graduação da Unifesp deu autonomia para que cada Comissão de Curso optasse pela forma de ingresso, de modo que a universidade passou a possuir dois sistemas:

- 1- Sistema de Seleção Unificada (Sisu):** para alguns cursos da universidade, o candidato utiliza a nota do Exame Nacional de Cursos (ENEM).
- 2- Sistema de Seleção Misto:** para os cursos de Medicina e Fonoaudiologia (campus São Paulo) e Ciências Biológicas e Engenharia Química (Campus Diadema), além da nota do Exame Nacional de Cursos (ENEM) os candidatos realizam também uma prova complementar.

Outra mudança se deu a partir de 2012, quando foi sancionada a Lei nº 12.711/2012, que, como apresentado anteriormente, garante a reserva de até 50% das matrículas por curso e por turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos que tenham cursado integralmente o ensino médio público, seja em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. As demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. As vagas reservadas às cotas devem ser subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta per capita

superior a um salário mínimo e meio. Em ambos considera-se o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Segundo a Unifesp, a universidade foi ampliando gradualmente o percentual de vagas reservadas, de acordo com a Lei nº 12.711 – em 2013, 15% de reserva de vagas; em 2014, 25%; em 2015, 37,5%; e, finalmente, a partir de 2016, 50% das vagas, como previsto na lei.

1.4. Perfil do corpo discente – Unifesp – Campus São Paulo

De acordo com a Pró-Reitoria de Graduação, o campus São Paulo teve 1.551 alunos matriculados em 2016, distribuídos em sete cursos:

Tabela 2 – Total de matrículas por ano letivo – Campus São Paulo 2011 a 2016

Total de matrículas por ano letivo – Campus São Paulo 2011 a 2016					
Curso	2012	2013	2014	2015	2016
Ciências Biomédicas	126	132	132	134	124
Tecnologia em Informática em Saúde	37	44	52	59	60
Tecnologia em Radiologia	51	39	45	38	41
Tecnologia Oftálmica	62	56	58	56	52
Enfermagem	356	346	356	350	366
Fonoaudiologia	146	147	143	147	148
Medicina	744	747	747	753	760
Total	1522	1511	1533	1537	1551

Fonte: Unifesp – Prograd (2017).

A partir dos dados da tabela 2, observa-se certa estabilidade no número de matrículas, com maior número para os cursos de Medicina e Enfermagem. Para mostrar um panorama do corpo discente do Campus, apresentaremos alguns dos dados do relatório de Análise do Perfil de Estudantes Ingressantes da Universidade Federal de São Paulo em 2015, elaborado pela Comissão de Estudo do Perfil do Estudante de Graduação (Cepeg).

Em 2015, as mulheres (54,6%) foram maioria entre os ingressantes na Unifesp. O número é ainda maior no Campus São Paulo, com 64,3% dos ingressantes. Em relação à raça/etnia, os ingressantes brancos foram maioria, representando 62,5%, como mostra o Gráfico 1. Os alunos pretos e pardos representaram, respectivamente, 23% e 6,7%; os indígenas, 0,2% e os amarelos, 4,7%. É importante destacar que os estudantes negros (pretos e pardos) eram 29,7%, número inferior a porcentagem de população negra no Estado de São Paulo, que é de 36,9%, segundo dados do Ipea/SPM/ONU Mulheres (2014). Chamou atenção a presença de alunos que se definiram como amarelos (4,7%), número acima da população paulista que se declarou dessa forma (1,3%).

Gráfico 1 – Distribuição dos ingressantes por campus segundo cor/raça/etnia por campus e Unifesp (2015)

Fonte: Unifesp, Cepeg (2016).

É importante destacar o número expressivo de estudantes brancos em todos os campi, sendo o menor em Guarulhos (57,4%) e o maior em São José dos Campos (65,4%) e São Paulo (65,4%). Já os alunos negros (considerando o grupo de pretos e pardos), o maior número foi no campus de Guarulhos (36%), sendo que o menor número foi no campus São Paulo (25,3%). No caso dos alunos amarelos, a maior representação foi no Campus São Paulo (6,7%).

A partir desses dados, percebemos que, ainda que a Universidade esteja em consonância com a legislação de cotas e que gradualmente exista um maior número de alunos negros, há uma sub-representação desses alunos principalmente nos campi com maior número de cursos de Exatas (Campus São José dos Campos) e Biológicas (Campus São Paulo). A maior representatividade de alunos negros foi no Campus Guarulhos, onde estão os cursos de Humanas e a maioria das licenciaturas, trazendo evidências a afirmação de Rezende (2004) sobre a elitização de cursos como o de Medicina (Campus São Paulo) e a pouca valorização de cursos como o de Pedagogia (Campus Guarulhos). A partir desses dados, vemos que, para cada aluno negro no Campus São Paulo, havia quase três alunos brancos, enquanto que no Campus Guarulhos esta relação foi a metade. Em termos de renda, os discentes do campus Osasco e São Paulo possuíam a renda mais alta, com, respectivamente, 62,17% e 59,27% dos alunos com renda superior a cinco salários mínimos, como mostra a tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Distribuição dos ingressantes por campus segundo a renda do grupo familiar, incluindo o estudante (2015)

Renda mensal bruta do grupo familiar incluindo o estudante	Campus														Unifesp	
	Baixada Santista		Diadema		Guarulhos		Osasco		São José Campos		São Paulo					
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Acima de 5 salários mínimos	295	50,77	197	51,17	248	36,69	263	62,17	192	58,18	211	59,27	1406	51,11		
Até 5 salários mínimos	280	48,19	187	48,57	422	62,43	155	36,64	138	41,82	138	38,76	1320	47,98		
Não tem renda	6	1,03	1	0,26	6	0,89	5	1,18	0	0	7	1,97	25	0,91		
Total	581	100	385	100	676	100	423	100	330	100	356	100	2751	100		

Fonte: Unifesp, Cepeg 2016.

No caso do Campus São Paulo, em relação à variação de renda, aqueles matriculados no curso Tecnologia em Informática e no curso Tecnologia em Saúde apresentaram a menor renda familiar – metade de seus ingressantes vem de famílias com rendimentos inferiores a dois salários mínimos. É importante destacar que cerca de 2% dos alunos desse campus afirmam não possuir renda alguma. No outro extremo, metade dos alunos ingressantes de Medicina apresentaram renda familiar acima de dez salários mínimos e metade dos alunos ingressantes em Ciências Biomédicas apresentaram renda familiar próxima a nove salários mínimos.

Nos cursos de Enfermagem e Fonoaudiologia, o padrão de renda familiar foi próximo a cinco salários mínimos (PROGRAD, 2016).

Quando se analisa a combinação dos dados de renda e raça/cor/etnia, o rendimento familiar também varia de acordo com o curso escolhido. Entre os estudantes dos cursos do Campus São Paulo que se declararam amarelos ou brancos, a maior parte vem de famílias com rendimentos superiores a cinco salários mínimos, 66,1% para alunos autodeclarados amarelos e 56,4% para estudantes brancos. A maioria dos estudantes pardos e pretos pertence a grupos familiares que ganham menos de cinco salários mínimos mensais – 60,1% e 58,8%, respectivamente (PROGRAD, 2016). Quanto ao ensino básico, 53% dos alunos frequentaram apenas o ensino privado, com ou sem bolsa, e 44,1% cursaram o ensino médio público, conforme mostra a tabela 4.

Tabela 4 – Distribuição dos ingressantes por campus segundo tipos de escola (pública/privada) – 2015

Distribuição dos ingressantes por campus segundo tipos de escola (pública/privada) - 2015							
Ensino médio público ou privado	Baixada Santista	Diadema	Guarulhos	Osasco	São José dos Campos	São Paulo	Unifesp
Maior parte em escola particular com bolsa integral	0,69	0,78	0,99	0,24	0,61	0,56	0,65
Maior parte em escola particular sem bolsa ou com bolsa parcial	3,61	3,9	4,73	4,26	3,64	3,37	4,0
Maior parte em escola pública	1,55	2,08	2,66	1,18	2,12	0,84	1,82
Somente em escola particular com bolsa integral	5,51	5,19	3,99	6,62	10,3	5,34	5,82
Somente em escola particular sem bolsa ou com bolsa parcial	42,51	42,34	28,4	42,56	42,42	45,79	39,44
Somente em escola pública	46,13	45,71	59,32	45,15	40,91	44,1	48,27

Fonte: Análise do Perfil de Estudantes Ingressantes da Universidade Federal de São Paulo (Prograd, 2016).

É importante destacar que o Campus São Paulo apresentou o menor índice de evasão – 11% frente à taxa de 29% na Unifesp como um todo, segundo o *Estudo sobre Evasão*⁵, realizado por Santos, Arabi e Cespedes (2015), a partir de dados sobre estudantes que ingressaram na instituição no período de 2005 a 2014. Entre os cursos pesquisados, Medicina (1,4%), Enfermagem (7,7%) e Fonoaudiologia (13,6%) estão entre as graduações com menores índices de estudantes desistentes, o que é denominado desistência do curso pela Comissão de Estudos sobre Evasão do MEC. Ainda no Campus São Paulo, a graduação em Ciências Biomédicas apresentou o maior índice de desistência entre os quatro pesquisados (18,6%), mas, mesmo assim, ficou distante dos 29% de média da Unifesp (SANTOS, 2015).

Outro dado que tem sido considerado é a escolaridade dos pais quando se pensa na continuidade dos estudos dos alunos. Estudos têm indicado que o grau de instrução dos pais produz efeito sobre o sucesso educacional dos filhos, independente da renda familiar (MONT'ALVÃO, 2011; ALVES et al., 2013; PEROSA; COSTA, 2015). Pais e mães mais escolarizados tendem a dar mais estímulos e mobilizar mais recursos para a vida educacional de seus filhos. Por outro lado, o cenário em que pais e mães pouco escolarizados compõem grupos familiares de baixa renda tende a representar acúmulo de desvantagens para a geração seguinte. Em função do risco de transferência geracional da situação de carência, esse é um segmento que, inclusive, merece ser olhado com especial atenção pelas políticas públicas e pela gestão da universidade.

A respeito da escolaridade dos pais, a Unifesp, em seu relatório sobre alunos ingressantes (2016), passou a incluir um índice de vulnerabilidade, inspirado na metodologia desenvolvida por Almeida e Ernica (2015), que considera a classificação da renda familiar e a escolaridade do pai e/ou da mãe. Na Unifesp como um todo, 49% dos pais e/ou das mães dos ingressantes de 2015 não completaram curso superior, número semelhante ao de 2012, quando esse índice foi de 51,5%.

Quando se considera o pertencimento racial, a vulnerabilidade não se distribui de maneira uniforme, mas com maior ênfase para os alunos ingressantes pretos e

⁵ O estudo da Unifesp considerou como evadido o aluno que desistiu do curso.

pardos. Entre eles, 66,6% têm pais sem instrução superior. Dessa forma, nesses grupos, dois em cada três estudantes se encontram na categoria de maior vulnerabilidade e praticamente um em cada três, na categoria de extrema vulnerabilidade. As proporções de amarelos (35,4%) e de brancos (42,5%) nas categorias de maior vulnerabilidade é abaixo da média geral da universidade (RABINOVICI et al., 2016).

1.5. Metodologia da pesquisa

Ouvir os alunos cotistas negros com o objetivo de conhecer seus desafios para a permanência nos cursos que escolheram, tomou forma e lugar a partir da escuta de estudantes dos cursos de Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina do Campus São Paulo, da Unifesp. A decisão de buscar entender essa realidade a partir de questionários e entrevistas individuais parte de uma perspectiva de considerar o sujeito, seus processos pessoais, seu histórico e suas relações como parte do processo de escolarização, sua percepção a respeito da relação com professores, colegas, funcionários da instituição, sua percepção sobre preconceito e seu sentimento de pertencimento à universidade, além do papel de suas experiências anteriores ao ingresso na universidade, tanto do ponto de vista escolar quanto familiar. Entendemos que essa investigação pode apresentar indícios de como o aluno cotista negro se sente na universidade e também revelar quais facilidades, potencialidades e desafios que encontra para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Definido o sujeito da pesquisa, encontramos, nos estudos de Cabrera et al. (1993; 1994; 1996) e de Azzi, Mercuri e Moran (1995), referências sobre os desafios para a permanência no ensino superior a partir da experiência dos alunos.

A metodologia de pesquisa de Cabrera et al. (1993, 1995, 1996) combina duas proposições a respeito da permanência do aluno. A primeira, de Tinto (1993), que considera que a permanência do estudante no ensino superior é influenciada pela integração ao ambiente social e acadêmico, pela preparação anterior ao

ingresso na universidade, além das expectativas do aluno em relação ao curso e à instituição de ensino. A segunda, de Bean (1980), que enfatiza os aspectos externos à instituição universitária, como o apoio e/ou valor dado pela família à universidade ou ao curso, o encorajamento de amigos, as questões financeiras e as percepções a respeito de oportunidades de transferência para outras instituições.

Em síntese, a metodologia propõe que as experiências do estudante na instituição de ensino superior se refletem em duas dimensões:

- 1- Dimensão social, que abrange experiências com outros estudantes;
- 2- Dimensão acadêmica, que reflete experiências com corpo docente e funcionários da universidade.

Em 1996, Cabrera e Nora utilizaram essa estrutura de pesquisa para analisar o papel da percepção de preconceito e de discriminação para a permanência de estudantes de minorias no ensino superior em uma universidade pública do meio-oeste norte-americano, cuja maioria dos estudantes eram brancos. O estudo mostrou que tanto os alunos pertencentes a minoria quanto os não pertencentes perceberam a existência de discriminação. Com isso, considerou-se que tal metodologia poderia contribuir para esta pesquisa em curso, visto que a maioria dos alunos da Unifesp Campus São Paulo também são brancos e poderia ser encontrado similaridades entre a realidade dos alunos cotistas negros no Brasil e a minoria de alunos negros de uma universidade dos Estados Unidos.

Como mostra o estudo de 2016 da Comissão de Estudo do Perfil do Estudante de Graduação (Cepeg) da Unifesp, entre 2012 e 2015, o número de ingressantes que se declararam pretos ou pardos foi de 25% em 2012 e 2013 e de 27% em 2015; o número de alunos autodeclarados brancos foi de 65,4%, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 - Cor/raça/etnia (série histórica) (2015)

Fonte: Rabinovici et al. (2016).

O uso da metodologia de Cabrera et al. (1992) também nos motivou porque foi utilizada em estudo realizado por Azzi, Mercuri e Moran (1995), o qual apresentou terminologias mais próximas ao contexto brasileiro, visto que investigou a evasão no primeiro ano de uma universidade pública estadual. Apesar disso, também é preciso considerar, além do contexto brasileiro, a especificidade do *lócus* da pesquisa, por isso, foram realizados alguns ajustes na metodologia, como será mostrado a seguir.

A metodologia utilizada por Cabrera e Nora (1996) compreende o levantamento de um conjunto de informações a respeito da experiência dos estudantes no ambiente universitário e foi realizada na forma de um questionário enviado a todos os alunos ingressantes, independente do curso e do pertencimento racial. No caso da presente pesquisa, optamos por realizá-la apenas com os alunos cotistas negros matriculados na Unifesp – Campus São Paulo nos cursos selecionados, independente do ano de curso. Também entendemos que, no nosso caso, poderíamos utilizar um questionário *online* para os alunos e um convite para entrevistas semiestruturadas com os estudantes que tivessem disponibilidade para um encontro presencial, buscando, assim, uma abordagem mais qualitativa.

A partir da definição do questionário e do roteiro para as entrevistas, elaboramos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), um questionário *online* e um roteiro para as entrevistas, que foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética da Faculdade de Educação da USP. O questionário e o roteiro foram organizados a partir da seguinte estrutura:

1. Perfil do aluno
 - a. Sexo, estado civil, se possui filhos
2. Histórico acadêmico do ensino fundamental
 - a. Tipo de estabelecimento (público ou particular)
3. Histórico acadêmico do ensino médio
 - a. Tipo de estabelecimento (público ou particular)
 - b. Tipo de curso (normal ou profissionalizante)
4. Grau de instrução dos pais
5. Suporte financeiro e condições de moradia
6. Preparo escolar prévio ao ingresso na universidade
7. Desempenho no ensino superior
8. Relacionamento com professores
9. Relacionamento com colegas
10. Relacionamento com funcionários da universidade
11. Participação em eventos da universidade
12. Compromisso com o objetivo de se graduar
13. Compromisso com a instituição
14. Aprovação e encorajamento familiar e de amigos
15. Suporte institucional

O conjunto das informações levantadas atende às duas principais proposições de Tinto (1993) e de Bean (1980) quanto ao papel do preparo prévio ao ingresso na universidade, do suporte institucional, dos relacionamentos com colegas e professores, do compromisso com o curso e com a instituição, além do apoio recebido da família e dos amigos.

Após a aprovação da estrutura, foi criado um questionário *online* com 60 questões para ser respondido a partir de formulário no *GoogleDocs*. Em relação às

questões que se referem ao preparo para o ingresso, a rede de sociabilidade na universidade e o suporte institucional, foram utilizadas frases para as quais o aluno apontava concordar ou discordar, utilizando graus de 1 a 4, sendo que o 1 representava “discordo totalmente” e o 4, “concordo totalmente”. Havia uma questão em que era perguntado se o aluno teria disponibilidade para uma entrevista e, em caso afirmativo, era solicitado que deixasse o contato telefônico ou o e-mail. Ao final do questionário havia um espaço em branco, caso o aluno quisesse deixar algum comentário.

A realização das entrevistas como instrumento complementar ao questionário *online* teve como base a ênfase na escuta do aluno cotista negro, buscando chegar mais próximo de sua experiência pessoal e única.

A fala torna-se reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles), e, ao mesmo tempo, possui a magia de transmitir, através de um porta-voz (o entrevistado), representações de grupos determinados em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245)

Nesse sentido, a fala das entrevistadas, a postura corporal, os silêncios e as expressões revelaram a percepção sobre a própria trajetória pessoal, o processo de escolarização, a preparação para o ingresso na universidade e a relação com colegas e professores.

Para agendar as entrevistas, foram feitos contatos pelo menos duas vezes e os encontros aconteceram na própria Unifesp, em local escolhido em comum acordo com as alunas. Em alguns casos, a entrevista foi realizada na Atlética, próximo a uma lanchonete no prédio da Reitoria do Campus São Paulo ou no pátio desse mesmo prédio.

Cada entrevista teve a duração média de uma hora e foi realizada a partir do roteiro prévio, organizado a partir das mesmas dimensões do questionário *online*. O roteiro ajudou a iniciar a conversa com as alunas, considerando que o foco, no momento das entrevistas, era criar um ambiente de aproximação e de escuta para a experiência do sujeito e suas motivações a partir de uma postura de diálogo e de empatia (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Durante as entrevistas, a maioria das alunas foi cuidadosa na escolha das palavras, respondendo de forma objetiva, sem se alongar nas respostas. Em breves momentos, as entrevistadas pareceram mais à vontade, com uma postura mais relaxada, entretanto, na maior parte do tempo, muitas pareciam querer identificar as pessoas que passavam, falavam baixo, e praticamente todas não citaram colegas e professores pelo nome. Outro aspecto que chamou atenção foi que nenhuma indicou ou mencionou colegas que tivessem participado da pesquisa. Duas alunas entrevistadas da mesma sala não fizeram menção da outra e apenas uma aluna cumprimentou outros alunos durante a entrevista.

Após a transcrição das entrevistas, resultados de cerca de 5 hora de gravação, retomamos o contato com as alunas para comentários, complementações ou ajustes que desejassem fazer. É preciso destacar que, aqui, os nomes das alunas foram modificados. Além disso, para ajudar na expressão das opiniões e informações apresentadas, a fala das entrevistadas recebeu um tratamento de ajuste gramatical e, em alguns casos, de sintetização das ideias, quando foram retirados vícios de linguagem e marcas de oralidade, sempre com o cuidado de preservar o discurso original.

Apenas uma aluna retornou e pediu para retirar um trecho que poderia identificar sua sala. Esse tipo de comportamento, que pode ser considerado cuidadoso em relação ao modo de se expressar, muitas vezes evitando críticas e buscando identificar pessoas, parece indicar uma situação em que não se sente à vontade para falar mais abertamente sobre a vivência na universidade. Embora tenham falado sobre as dificuldades e o histórico, a impressão é de que as alunas tiveram receio de falar de forma mais aberta sobre seus desafios. Esse comportamento pode estar associado ao fato de a pesquisadora ser uma pessoa de fora da universidade e da rede de relações das entrevistadas, ser mais velha e da entrevista ser gravada, e saber que as informações seriam utilizadas para entender e divulgar, de alguma forma, os desafios experimentados por elas. Todas as entrevistadas estão entre o 1º e 3º de ano, período inicial ou intermediário do curso, o que pode indicar que a percepção a respeito das dificuldades e dos desafios seja marcada também pelo esforço de superá-los, sendo mais difícil se distanciar.

Olhando em retrospecto, é possível que um maior número de encontros e outras estratégias de abordagem deixassem as entrevistadas mais à vontade com a pesquisadora. Vale pensar ainda na possibilidade de que a investigação sobre os desafios também pudesse envolver alunos egressos, de forma a constituir um panorama mais distanciado da experiência. Deixamos, aqui, essas duas reflexões para futuras análises.

Desde o primeiro momento da pesquisa, algumas questões se colocaram, como qual seria o número de alunos cotistas negros nesses cursos, qual seria o número razoável de alunos a ser entrevistado e como conseguir entrar em contato.

Do universo a ser pesquisado, devido à dificuldade em se obter acesso aos dados de matrículas dos alunos cotistas, foi feita uma estimativa a partir dos dados de vagas oferecidas e do total de matriculados, o qual foi divulgado pelo site da Prograd – página *Graduação em Números* - considerando esses dados até 2015.

Para o cálculo desta estimativa, consideramos os seguintes aspectos:

1. Os potenciais sujeitos da pesquisa seriam os alunos que estivessem matriculados na modalidade cotas para pretos, pardos e indígenas, abrangendo os dois tipos de renda (inferior e/ou superior a 1,5 salário mínimo per capita familiar) nos cursos a serem pesquisados (Ciências Biomédicas, Enfermagem, Fonoaudiologia e Medicina), em qualquer ano do curso;
2. Os sujeitos da pesquisa são alunos cursando a graduação no ano de 2016;
3. Os potenciais participantes da pesquisa no curso de Medicina, que tem a duração de seis anos, seriam os ingressantes a partir de 2011, e para os demais cursos (Enfermagem, Fonoaudiologia e Ciências Biomédicas), que têm duração de quatro anos, consideramos os ingressantes a partir de 2013.

É importante destacar que nessa estimativa não são considerados alunos que tenham desistido do curso ou que tenham pendência em alguma disciplina, por conta da falta de informação a respeito. A tabela a seguir apresenta uma estimativa do número de candidatos matriculados nos cursos pesquisados a partir de 2011, separados por tipo de cota, no caso, para escola pública e para negros.

Tabela 5 – Ingressantes por tipo de cota/sistema de ingresso no período de 2011 a 2015 – Unifesp cursos pesquisados

Ingressantes por tipo de cota/sistema de ingresso no período de 2011 a 2015 – Unifesp cursos pesquisados																			
	Medicina						Ciências Biomédicas				Enfermagem				Fonoaudiologia				TOTAL
Tipo de cota/sistema de ingresso	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016	2013	2014	2015	2016	
Cotistas escola pública L1+L3	0	0	8	19	34	1	2	5	7	0	19	14	22	0	8	5	8	0	152
Cotistas negros e escola pública L2+L4	11	11	14	12	18	0	4	4	7	0	9	9	11	0	3	4	8	0	125
Universal	114	113	106	93	81	128	27	26	24	34	61	71	66	88	27	29	26	39	1153
Total ingressantes	125	124	128	124	133	129	33	35	38	34	89	94	99	88	38	38	42	39	1430

Fonte: Produção da autora a partir de dados da Prograd Unifesp (2016)

L1 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

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

L3 – Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, ii, portaria normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012).

L4 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, ii, portaria normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012)

A partir desses dados, temos que, na forma de estimativa, ingressaram na modalidade cotas para pretos, pardos e/ou indígenas, no período de 2011 a 2016, nos cursos pesquisados, um total de 125 estudantes autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, (categorias L2 e L4).

Os participantes da pesquisa foram localizados, inicialmente, por meio de diversas rede sociais ou páginas relacionadas a Unifesp, como a do Centro Acadêmico da Unifesp, da Escola Paulista de Medicina (EPM) e da Escola Paulista de Enfermagem. Foi também encontrada uma página específica do Campus São Paulo, mas não localizamos uma página dedicada a alunos cotistas da universidade. Foi realizado o acompanhamento das postagens dessas páginas por algumas semanas, mas não foram visualizadas mensagens relacionadas aos cotistas. Também foi consultado um *blog* de discentes do Campus Guarulhos e feita a assinatura de um *newsletter* do mesmo campus. Ainda assim não foram encontradas informações sobre número de alunos cotistas negros.

Como a partir de minha rede pessoal não conhecia jovens com o perfil da pesquisa – alunos cotistas negros do Campus São Paulo – tomei a iniciativa de entrar em contato com a Universidade para localizar esses estudantes. Para isso, foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa e a disponibilização dos contatos (e-mails dos alunos cotistas negros) à diretoria da Escola Paulista de Medicina (EPM) – que engloba os cursos de Ciências Biomédicas, Fonoaudiologia e Medicina –, e para a diretoria da Escola Paulista de Enfermagem (EPE). Também pedimos a autorização para a realização da pesquisa à Pró-reitora de Graduação.

Após as devidas autorizações, estas foram apresentadas às respectivas secretarias da EPM e EPE, que poderiam fornecer os dados dos alunos. As duas secretarias informaram que, por conta de questões de ordem tecnológica, como a falta de um sistema unificado de dados dos alunos, não seria possível fornecer, à pesquisadora, uma listagem com os e-mails apenas dos alunos cotistas negros. Ambas secretarias se disponibilizaram a repassar os contatos dos representantes discentes de todas as salas dos referidos cursos e sugeriram que a pesquisadora entrasse em contato com esses estudantes para pedir que os mesmos encaminhassem as informações e o convite para a pesquisa a seus colegas de classe.

Para contatar esses alunos, a secretaria da EPM providenciou uma lista com os representantes discentes de todas as dezoito salas – seis de Medicina, quatro de Fonoaudiologia, quatro de Ciências Biomédicas, e a secretaria da EPE encaminhou os e-mails dos representantes dos quatro anos de Enfermagem.

1.6. Os sujeitos participantes da pesquisa

De posse das informações dos representantes, foi feito o primeiro contato, por meio de e-mail, com a explicação da pesquisa e a solicitação para que encaminhassem a mensagem aos colegas de classe. Nos três primeiros dias, doze alunos responderam ao questionário. Após uma semana, fiz novo contato com os representantes e solicitei que enviassem novamente o e-mail, considerando que a mensagem anterior foi despachada pouco antes do início das férias. Houve, então, outro grupo de respondentes, de modo que, ao final de praticamente um mês de divulgação do questionário *online*, o resultado foi de 36 respostas. Foi feita ainda uma tentativa final após o retorno das férias, o que resultou em mais 7 respondentes.

É importante destacar que o contato com os representantes discentes foi bastante produtivo. Alguns confirmaram que enviariam o e-mail aos alunos de sua sala, outros afirmaram que a pesquisa é relevante para os alunos e se dispuseram a ajudar no que fosse necessário, e um deles, que não é aluno cotista, ofereceu-se para participar da entrevista, caso pudesse contribuir também para mais informações. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), todos os participantes, seja do questionário *online* seja das entrevistas, tiveram sua identificação preservada com o anonimato. Ao final, tivemos 43 respondentes do questionário *online*, com a seguinte distribuição por curso, conforme o gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Relação dos respondentes do questionário online, segundo curso

Fonte: Produção da autora.

Se tomarmos o conjunto de respostas (43), o maior número de respondentes foi do curso de Medicina (16), seguido por Ciências Biomédicas (12), Fonoaudiologia (9) e Enfermagem (6), sendo apenas 16 (35%) responderam ter disponibilidade para uma entrevista presencial e 14 deixaram contato (e-mail e/ou telefone). Entre os que deixaram contato, apenas 3 eram do sexo masculino, mas nenhum retornou os e-mails. Dessa forma, todas as entrevistas foram realizadas com alunas.

É importante destacar o fato de apenas alunas terem se disponibilizado para as entrevistas, mas, a partir dos dados coletados, é difícil precisar os fatores que levaram apenas estudantes do sexo feminino a participar dessa etapa da pesquisa. Entre as hipóteses, em todos os cursos pesquisados, o número de alunas (65,8%) é maior que o de alunos, como apontou a pesquisa da Cepeg sobre o perfil dos ingressantes no Campus São Paulo em 2015. Vale dizer que essa média tem se mantido desde 2012. Apesar de o estudo não apresentar dados por curso, de forma geral, os cursos de Enfermagem e Fonoaudiologia costumam ser apontados como tendo maioria feminina.

Outra hipótese está relacionada ao fato de que o número de alunos negros que concluem o ensino médio é menor do que o de alunas negras, como mostra pesquisa do Cenpec (2016).

O perfil dos jovens que não concluíram o ensino médio e não voltaram a estudar aponta para uma maioria do sexo masculino (56,8%), negra (67,3%), de baixa renda (41,1%

entre os 25% mais pobres, considerando a renda domiciliar) e de trabalhadores (65,8%) (CENPEC, 2016 p.3).

Outra possibilidade aventada é o fato de a pesquisa envolver um encontro presencial, com dados da vida pessoal do entrevistado e ser realizada por uma pesquisadora e não um pesquisador, o que poderia, em alguns casos, aproximar as alunas e distanciar os alunos. Uma das entrevistadas relatou que comentou sobre a pesquisa com um amigo cotista, que estava com ela durante o preenchimento do questionário, mas o colega não quis participar.

Nenhum dos meus colegas quis participar. Eu quis participar porque eu achei muito interessante a pesquisa. É uma coisa que eu teria curiosidade de saber o resultado. (Flávia, Ciências Biomédicas)

A aluna apontou ainda que “se identificar como negro” teria um papel importante para que a pessoa se disponibilizasse a participar da pesquisa. No caso de seu colega, mesmo tendo demonstrado curiosidade, ele não quis responder ao questionário.

Entre as alunas que se dispuseram a ser entrevistadas, uma se identificou como não cotista e não negra, mas considerava que o tema era importante para a universidade e se dispôs a contribuir. Apesar de se tratar de um caso isolado, as informações também estarão presentes na análise da pesquisa como um olhar diferenciado para a experiência dos alunos cotistas negros.

Das oito alunas entrevistadas, duas pertencem ao curso de Ciências Biomédicas, três ao de Fonoaudiologia e três ao de Medicina.

Quadro 2 – Relação de entrevistas, segundo curso, ano e nome utilizado

Relação de entrevistas, segundo curso, ano e nome utilizado		
Curso na Unifesp	Ano	Nome utilizado na pesquisa
Ciências Biomédicas	3º ano	Renata
Ciências Biomédicas	3º ano	Laura
Fonoaudiologia	3º ano	Daniela
Fonoaudiologia	3º ano	Tamara
Fonoaudiologia	1º ano	Marcela
Medicina	1º ano	Fernanda
Medicina	1º ano	Elisa
Medicina	3º ano	Flávia

Fonte: Produção da autora.

1.7. As dimensões de análise

Para a análise da pesquisa a partir dos dados levantados pelos questionários e entrevistas, procuramos apresentar as informações sobre os principais desafios enfrentados por alunos cotistas negros, a saber, a importância do preparo anterior ao ingresso, das relações estabelecidas na universidade, do apoio institucional recebido, do suporte recebido pela família e a percepção dos alunos e alunas a respeito de discriminação existente ou não na universidade⁶.

Nossa análise considerou como hipótese que o preconceito e discriminação racial seriam reproduzidos na universidade por diferentes mecanismos do racismo institucional, sendo que os alunos cotistas negros estariam mais sujeitos aos efeitos de discriminação, a se sentirem não pertencentes ao ambiente do ensino superior, tanto em termos de preparação acadêmica prévia quanto em relação a serem minoria em termos raciais, além de socioeconômicos, o que teria impacto direto na decisão de continuar o curso universitário. Tal hipótese se apoia nos estudos de Cabrera, no qual os estudantes negros em universidades predominantemente brancas tendem a sentir, com maior intensidade, preconceito de seus pares e a se apoiar em experiências familiares anteriores para lidar com isso e continuar os estudos (CABRERA; NORA, 1996) – o que é corroborado ainda a pesquisas como a de Valentim (2011).

⁶ O questionário *online* teve a participação de alunos e alunas dos diferentes cursos. Já nas entrevistas, apenas alunas. Na análise serão utilizadas informações advindas das duas fontes.

Dado o conjunto de dificuldades a que esses estudantes precisam enfrentar, nossa hipótese considera que, para promover a permanência deles na universidade, é necessário maior apoio institucional para que possam dar continuidade e ter bom desempenho no ensino superior.

É importante destacar que o apoio institucional a que nos referimos está para além do recebimento de bolsa de estudos, de suporte para moradia ou existência de moradia estudantil, refeitório, entre outros recursos materiais ou financeiros, que consideramos extremamente necessários. O apoio, aqui, também corresponde a um olhar para as especificidades desses alunos, como reconhecer e valorizar sua condição étnico-racial; estimular a criação de espaços, eventos e organizações para que esses alunos se conheçam, se apoiem, e fortaleçam seu reconhecimento e pertencimento racial no ambiente universitário. A instituição deve oferecer ainda, de acordo com a necessidade, apoio para o desenvolvimento acadêmico, como acompanhamento e orientação para as aulas, bem como apoio para aprendizagem de idioma estrangeiro. É necessário que esses alunos se sintam pertencentes a universidade e que esta confie neles, reconheça seu valor e os apoie respeitando seu pertencimento racial.

Dessa forma, os dados levantados a partir do questionário *online* e das entrevistas serão organizados a partir das seguintes dimensões:

- 1- Preparação anterior ao ingresso
- 2- Relações estabelecidas na universidade
- 3- Compromisso com o curso e a universidade,
- 4- Suporte da família e amigos
- 5- Suporte institucional

A análise será apresentada no capítulo 3. É preciso destacar que esses eixos de análise precisam considerar as especificidades da população negra, seu histórico de desigualdades sociais e econômicas e seus desdobramentos para a escolarização dos alunos cotistas. Outro aspecto a ser considerado é o contexto das ações afirmativas e de cotas no ensino superior, que tornou possível o ingresso desses alunos à universidade. Esses temas serão apresentados no capítulo 2.

2 (DES)CAMINHOS DA POPULAÇÃO NEGRA PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Não dá para igualar as pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades. Eu me esforcei muito, sim, mas não consegui só por causa disso, eu tive muito apoio. E é isso que a gente tem que dar para quem não tem oportunidade. A gente perde muitos gênios por aí, inclusive nas favelas, porque não podem estudar. (Bruna Sena, jovem negra, primeiro lugar no curso de Medicina da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto no vestibular 2017).⁷

Para tratar desse tema, apresentaremos um panorama dos aspectos históricos e sociais relacionados à população negra no Brasil. Apesar de a abolição da escravidão ter completado 129 anos em 2017, a discriminação racial, somada à desigualdade e à pobreza material dos negros, continuam sendo vivenciados por grande parte dos brasileiros, visto que a população autodeclarada negra (conjunto de pretos e pardos) é de 54%, segundo o IBGE.

Segundo o estudo *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e pela Secretaria de Políticas para as Mulheres, do Ministério da Justiça e Cidadania (SPM), a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2014, o Brasil tinha 45,5% de pessoas que se declararam brancas; 8,6 %, pretas; 45,1%, pardas, perfazendo um conjunto de 53,7% de negros; 0,5%, amarelos e 0,4%, indígenas (IPEA, 2017). Apesar da proximidade na quantidade da população branca e negra, as desigualdades de condições e de oportunidades entre os dois grupos é significativa e pode ser considerada como resultado de uma inserção diferenciada, relativa a acessos desiguais a uma série de bens e de serviços, tais como saúde e educação, mercado de trabalho, entre diversos outros fatores estruturantes da sociedade brasileira, o que alimenta e perpetua a situação de exclusão da população negra.

⁷ Disponível em: <<http://outras-palavras.net/outrasmidias/?p=424737>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

No Brasil, as desigualdades sociais em relação aos negros têm raízes históricas e, ao investigar o tema, é preciso definir três conceitos: *raça*, *racismo* e *desigualdades sociais*.

A classificação das populações em raças tem origem na biologia, que, a partir do século XIX, passou a definir as populações a partir de certas características físicas, como cor da pele, formato do nariz ou dos lábios. Apesar de o conceito de diferentes raças humanas ter sido superado cientificamente, o termo raça continua sendo utilizado. Segundo Munanga (2003), o conceito não tem nada de biológico,

[raça] é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. [...] Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. Se na cabeça de um geneticista contemporâneo ou de um biólogo molecular a raça não existe, no imaginário e na representação coletivos de diversas populações contemporâneas existem ainda raças fictícias e outras construídas a partir das diferenças fenotípicas como a cor da pele e outros critérios morfológicos. É a partir dessas raças fictícias ou "raças sociais" que se reproduzem e se mantêm os racismos populares (MUNANGA, 2003, p.1).

Ainda que não se encontre respaldo científico para o uso do termo raça para categorizar seres humanos, o termo carrega o estigma de caracterizar grupos de pessoas a partir de traços físicos hereditários não controláveis, como cor de cabelo, formato de nariz ou cabelo. É com base na ideia de raça que se apoia o racismo, no qual se produz uma justificativa para a subordinação de grupos populacionais por outros.

Foi a adoção de uma visão equivocada da biologia humana, expressa pelo conceito de "raça", que estabeleceu uma justificativa para a subordinação permanente de outros indivíduos e povos, temporariamente sujeitos pelas armas, pela conquista, pela destituição material e cultural, ou seja, pela pobreza. [...] No entanto, depois de a justificativa racial ter perdido legitimidade científica, a suposta inferioridade cultural - em termos materiais e espirituais - de grupos humanos em

situação de subordinação passou a ser justificativa padrão do tratamento desigual. (GUIMARÃES, 1999, p.109)

Nesse sentido, o conceito de raça tem sido utilizado de forma a identificar e justificar a posição de subalternidade em que se encontra a população negra. Por isso, entendemos que o uso do termo raça deve ser compreendido em seu conteúdo de construção social e histórica, tratando de grupos que se encontram em situação de desigualdade.

A partir do conceito de raça, o racismo ocorre, de acordo com Guimarães (1999), quando grupos identificados por traços raciais ou racializados (como, por exemplo, a cor da pele, os traços dos olhos e o tipo de cabelo) são tratados de modo desigual em termos econômicos, políticos, sociais, culturais e estéticos. A discriminação racial materializa o preconceito racial, que é a manifestação comportamental baseada em juízos de valor referenciados no não reconhecimento dos diferentes, considerados como inferiores e despossuídos de racionalidade.

No caso brasileiro, vivemos em uma sociedade marcada pelo colonialismo, em que o trabalho escravo negro durou quase 400 anos, período em que a população negra se encontrou em situação de subordinação legal, social e econômica em relação à população branca dominante.

Para entender a importância do acesso de alunos negros ao ensino superior, os quais carregam as marcas históricas do passado escravizado de seus ancestrais e da precariedade de condições de vida pós-abolição, que deixam suas marcas até hoje, é preciso atentar para as desigualdades raciais vivenciadas.

Desde a abolição da escravidão no Brasil, a teoria de subordinação da população negra não tem mais legitimidade, visto que a igualdade de direitos para todos os cidadãos, independentemente de raça e cor, é assegurada pela Constituição de 1988, contudo, os dados sobre a pobreza no país não indicam igualdade na representação entre as populações negra e branca. A população negra se encontra expressivamente em maior número entre aqueles de menor poder aquisitivo e educacional. Nesse contexto, segundo IPEA (2007), as crianças negras, ao nascer, têm peso inferior aos brancos, têm maior probabilidade de morrer antes de completar um ano de idade, têm menor probabilidade de frequentar uma creche e são aquelas que mais abandonam os estudos, além de apresentarem, em média,

níveis educacionais inferiores aos dos brancos. Ainda segundo o mesmo estudo, os jovens negros morrem de forma violenta em maior número do que jovens brancos e têm menor probabilidade de encontrar emprego. E, se encontrarem um emprego, recebem menos da metade do salário recebido pelos brancos, o que os leva a se aposentarem mais tarde e com valores inferiores, quando o fazem. Além disso, ao longo de toda a vida sofrem com o pior atendimento no sistema de saúde e vivem menos que os brancos (IPEA, 2007).

Estudo mais recente do IBGE (2016) apontou poucas mudanças nesse quadro. Embora a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade tenha reduzido de 13,63% em 2000 para 9,6% em 2010, o percentual de analfabetos entre pretos (14,4%) e pardos (13,0%) foi quase o triplo dos brancos (5,9%) em 2010. Em 2014, com relação às pessoas mais pobres, os negros representavam 76% e os brancos, 23,9%. Com relação à renda em 2013, a população branca obteve um rendimento médio mensal de R\$ 2.396,74 e a população preta e parda obteve, em média, R\$ 1.374,79 por mês. No mesmo ano, a população negra estava 73,5% mais exposta a viver em domicílios com condições precárias do que os brancos (IBGE, 2016).

Ainda sobre a média salarial, os dados também indicam, de modo geral, uma melhora recente na renda per capita das famílias, beneficiando, mais fortemente, a população negra. No gráfico 4 é possível perceber que essa melhora não se reflete em redução das desigualdades raciais. Durante o período de análise (1995-2009), as famílias chefiadas por mulheres negras sempre estiveram na posição de piores rendimentos, seguidas dos homens negros.

Gráfico 4 – Rendimento domiciliar per capita médio, por sexo e cor/raça dos chefes de família – Brasil (1995-2009) – (em R\$)

Fonte: Ipea (2013).

A partir desses dados, observa-se que as desigualdades raciais são anteriores que as desigualdades de gênero, visto que a renda per capita média de mulheres brancas é superior à de homens negros. Nesse contexto, como afirmou Stuart Hall (1978, p. 341), “raça é a modalidade na qual a classe é vivida”,⁸ de modo que a produção da pobreza e da indigência se estrutura e organiza a distribuição de oportunidades.

As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho, foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou para transformar-se. (QUIJANO, 2007, p.118)

Esse tipo de hierarquização de papéis e de lugares atua no sentido de estruturar, organizar e manter relações marcadas pela desigualdade e por vínculos

⁸ Race is thus, also, the modality in which class is ‘lived’. HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance In: HALL, Stuart; CRITCHER, C.; JEFERSON. **Policing the Crisis**. London: Macmillan, 1978.

distintivos entre modos de vida, entre sujeitos sociais e espaços/tempos de existência.

A partir dessas considerações, entendemos o racismo como estruturante, como o pilar a partir do qual desigualdades se organizam e são distribuídas em nossa sociedade, tendo a raça como critério de classificação da população (GELEDÉS, 2013, p.12).

É preciso fazer uma breve revisão da literatura sobre as razões do racismo como estruturante das desigualdades sociais no Brasil e suas condicionantes históricas e, para isso, será utilizado, como referência, os estudos de Freyre (2000, [1933]), Fernandes (1972), Hasenbalg e Silva (1988) e Guimarães (1999).

2.1. Breve panorama das análises sobre o racismo e desigualdades raciais

Lançado em 1933, o livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre, tem sido apontado como a obra que mais influenciou na imagem positiva da mestiçagem brasileira, apresentando-a como traço constituinte da identidade nacional.

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. É verdade que, em grande parte, pela impossibilidade de constituir-se em aristocracia europeia nos trópicos: escasseava-lhe para tanto o capital, senão em homens, em mulheres brancas. Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu. (FREYRE, 2000, p. 255).

É importante destacar que as ideias de Freyre foram desenvolvidas no fim da escravidão e no início da industrialização no país, e havia a ideia de uma sociedade

com uma imagem de democracia nas relações entre os diferentes grupos étnicos. Ao mesmo tempo, o pensamento de Freyre foi inovador perante o cenário internacional, principalmente europeu, marcado pelas teorias do racismo científico e, ainda, pela perseguição aos judeus pelo Nazismo.

Gilberto Freyre enfatizou a contribuição dos africanos e dos indígenas à cultura brasileira e foi o primeiro a mostrar a influência destas populações na alimentação, nos hábitos de higiene, na indumentária do povo brasileiro. A mestiçagem foi transformada em algo positivo, o que permitiu vislumbrá-la como parte de uma identidade nacional. O autor destacou a formação da sociedade brasileira baseada nas raças negra, branca e indígena, que contribuíram com suas heranças culturais e que deram origem à mestiçagem também no campo cultural. Dessa ideia surgiu o mito de democracia racial, o qual considera que o Brasil é uma terra onde a mistura étnica gerou um povo sem preconceito.

Para Hasenbalg e Silva (1988), o conceito de democracia racial criou uma armadilha ideológica que é usada contra os negros, pois, ao considerar que na ideia de democracia está implícita a ausência de preconceito e de discriminação, as oportunidades econômicas e sociais seriam iguais entre brancos e negros.

O pensamento de Freyre influenciou, de maneira determinante, os estudos desenvolvidos nos anos de 1940 e 1950. Na época, os pesquisadores consideravam que: 1) o preconceito no Brasil estava mais baseado na classe que na cor; 2) a consciência das diferenças não se relaciona à discriminação; 3) os preconceitos contra os negros se manifestavam mais na fala que no comportamento (HASENBALG; SILVA, 1988, p.165).

Nos anos de 1950 e 1960 surgiu outra linha de pesquisa, cujo autor mais influente é Florestan Fernandes. Em sua obra *A integração do negro na sociedade de classes: ensaios e interpretação sociológica* (2008 [1964]), entre outras questões, questionou o mito da democracia racial que, para ele, tem utilidade prática que pode ser observada em três planos diferentes:

Primeiro generalizou um estado de espírito farisaico, que permitia atribuir à incapacidade ou à irresponsabilidade do 'negro' os dramas humanos da 'população de cor' da cidade, com o que eles atestavam como índices insofismáveis de desigualdade econômica, social e política

na ordenação das relações sociais. Segundo, isentou o 'branco' de qualquer obrigação, responsabilidade ou solidariedade morais, de alcance social e de natureza coletiva, perante os efeitos sociopáticos da espoliação abolicionista e da deterioração progressista da situação socioeconômica do negro e do mulato. Terceiro, revitalizou a técnica de focalizar e avaliar as relações entre "negros" e "brancos" através de exterioridades ou aparências dos ajustamentos raciais, forjando uma consciência falsa da realidade social brasileira. (FERNANDES, 2008 [1964], p. 311-312).

A análise de Fernandes (2008) trouxe novos aspectos para as discussões sobre as relações raciais, na medida em que apontou que o preconceito e a discriminação racial são a base para a sobrevivência da ordem social tradicional, a mesma que mantém a população negra em posição de subalternidade. Além disso, para o autor, as relações raciais devem ser analisadas dentro de um processo que considera a transição de uma sociedade escravista agrária para o capitalismo industrial (FERNANDES, 1972).

Nos anos 1970, os estudos começaram a investigar a influência da discriminação racial na manutenção da população das camadas desfavorecidas da sociedade. De acordo com Hasenbalg (1979), os negros continuaram à margem durante o período de crescimento e de industrialização das décadas de 1950 e 1960, sendo expostos a um "ciclo de desvantagens cumulativas" em relação à mobilidade social intergeracional e intrageracional (HASENBALG, 1979, p. 220). Para o autor:

Nascer negro ou mulato no Brasil normalmente significa nascer em famílias de baixo status. As probabilidades de fugir às limitações ligadas a uma posição social baixa são consideravelmente menores para os não-brancos que para os brancos de mesma origem social. Em comparação com os brancos, os não-brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status. Devido aos efeitos de práticas discriminatórias sutis e de mecanismos racistas mais gerais, os não-brancos têm oportunidades educacionais mais limitadas que os brancos de mesma origem social. (HASENBALG, 1979, p. 220-221)

Para Hasenbalg (1979), o preconceito e a discriminação adquirem novas funções a partir da abolição da escravidão, quando as práticas racistas do grupo social dominante estão relacionadas aos benefícios simbólicos e materiais que os brancos obtêm da desqualificação dos negros. Dessa forma, a raça continua a operar como um dos critérios mais importantes na mobilidade social. Ao mesmo tempo, o caráter estruturante do racismo configura uma divisão racial do trabalho e das oportunidades de mobilidade, servindo aos complexos e diversificados interesses do racialmente privilegiado, justificando, assim, sua persistência histórica (HASENBALG, 1979, p. 118).

Guimarães (1999) também considera que as desigualdades de tratamento, de posição social, de direito entre colonizadores e colonizados, senhores e escravos, podem ser aplicadas aos descendentes desses grupos

[...] as desigualdades sociais são ditas raciais quando se encontram e se comprovam mecanismos causais operando ao nível individual e social que possam ser reduzidos à ideologia de raça. (GUIMARÃES, 1999, p.105)

Muitas podem ser as justificativas para tal situação. Mas, consideramos que o ponto central é a diferença de oportunidades de mobilidade social para o grupo inferiorizado. O racismo se manifesta na pobreza e na não-cidadania. A prática discriminatória sistemática dos brancos e, sua contrapartida, a abstenção de situações de discriminação, faz que os negros tendam a regular suas aspirações ao que é culturalmente imposto, isto é, busquem ocupar o lugar historicamente destinado às pessoas negras, que é o de subalternidade.

Também para Guimarães (1999), a flexibilidade na classificação racial do brasileiro está relacionada à ideologia do embranquecimento. No auge do racismo científico no final do século XIX, a elite brasileira, preocupada com o grande número de negros que poderiam inferiorizar a categorização do país, decidiu estimular a imigração europeia e os casamentos inter-raciais com o intuito de produzir crianças mais claras.

Para Guimarães (1999), as elites brasileiras perpetuaram um não-racialismo e a miscigenação cultural e biológica como ideais nacionais. O racismo se apresenta,

então, como um racismo de atitudes, sem ser reconhecido juridicamente e apoiado pelas práticas sociais e pelo discurso. Isso é possível, segundo o autor, que lista cinco motivos para que isto ocorra:

- As explicações das desigualdades sociais pela raça foram substituídas pelos conceitos de cultura, com a noção de superioridade para a cultura e para a civilização branca;
- A noção de cor substitui a de raça. Grande parte da população negra passa a ser classificada como branca ou mestiça, prevalecendo a definição da cor morena, que designava originalmente os brancos de cabelos escuros. Esta classificação mantém a estereotipia negativa dos negros, tirando, desta categoria, a maior parte dos mestiços;
- Há uma segregação informal dos negros, que por não estar apoiada juridicamente, aparece na forma de um tratamento desigual perante a lei, por uma estigmatização e da estereotipia negativa dos traços somáticos dos negros, o que os torna alvos preferenciais de policiais;
- O não-racialismo, parte da construção da identidade nacional, foi equacionado ao anti-racismo. Dessa forma, negar a existência das raças significa negar o racismo como sistema. Muitas discriminações pela cor são negadas como tendo motivação racial, com afirmações de que as raças não existem, apenas as cores, consideradas objetivas, independentes da ideia de raça. Esse tipo de manifestação pode ser reconhecido como tendo motivação de classe social. As classes no Brasil são consideradas legítimas para justificar a desigualdade de tratamento e oportunidade entre as pessoas.
- A situação de pobreza de grande parte da população constitui-se, em si mesma, um mecanismo de inferiorização individual e conduz a formas de dependência e de subordinação pessoal que podem explicar certas condutas discriminatórias observadas em relação aos não-negros e ajudam a dissimular ainda mais o racismo (GUIMARÃES, 1999, p.107).

Pode-se considerar que o processo de exclusão, gerado a partir da categoria raça, tende a legitimar essa categoria na medida em que

[...] produz e reproduz identidades sociais, histórica e culturalmente forjadas como inferiores. Ilustra esse processo de cidadania hierarquizada, que estabelece as fronteiras de inclusão/exclusão, o direito ao voto do analfabeto instituído no Brasil em 1988 (art. 14 § 1º inciso 2º alínea a, da Constituição Federal); se nos lembrarmos que o contingente negro de analfabetos é maior do que o relativo ao branco, é possível avaliar o caráter racial embutido no direito ao voto, antes garantido de forma privilegiada aos brancos. Eram analfabetos no Brasil, em 1987, na faixa etária dos 15 aos 39 anos, 6,8% dos brancos e 19,8% dos negros. (BARBOSA, 1998, p.27).

Ao indicar que a inclusão do voto do analfabeto à Constituição de 1988 passou a abarcar um contingente importante da população até então excluída por conta da sua condição de analfabetismo, o trecho acima nos leva a refletir sobre as condições de escolarização da população negra e a importância da instituição das cotas no ensino superior.

2.2. Desigualdades raciais na educação

Dados da pesquisa do IPEA (2011) apontaram que as diferenças raciais são determinantes em relação ao desempenho, à permanência e à frequência escolar. A população negra está menos presente nas escolas e apresenta médias de anos de estudo inferiores às da população branca e, conseqüentemente, taxas de analfabetismo maiores. .

Apesar dos avanços recentes na escolaridade da população, as desigualdades aumentam de acordo com o nível de ensino. A taxa de escolarização líquida⁹, no ensino superior em 2009, era de 21,3% para a população branca e 8,3% para a população negra, chegando a apenas 6,9% entre os homens negros. Entre as mulheres, em 2009, a taxa de escolarização de mulheres brancas no ensino superior era de 23,8%, enquanto que, entre as mulheres negras, esta taxa era de apenas 9,9%. Esses dados mostram que apesar da existência de políticas de

⁹ A escolarização líquida expressa a proporção de pessoas matriculadas no nível de ensino adequado para sua idade.

expansão de acesso ao ensino superior, como o Prouni, e também de ações afirmativas, na modalidade cotas, as desigualdades raciais continuam a determinar e a limitar a trajetória de jovens negros/as. (IPEA, 2011)

É preciso considerar que para a população mais pobre e negra, como já mostrou Rosemberg (1991), a escola, seja pública ou particular, diurna ou noturna, em relação àquela frequentada pelos alunos brancos e amarelos, oferecem cursos com menos horas diárias de aula, com menos infraestrutura, com maior rotatividade entre os professores, com maior número de alunos por sala de aula, com maior precariedade no material pedagógico e com poucas bibliotecas. Para a autora, uma das causas para as diferenças de qualidade entre as escolas seria a segregação espacial da população negra, além de uma não-diferenciação entre ser negro e ser pobre.

Estou sugerindo também, no intuito de compreender mediadores da discriminação racial no sistema educacional, a possibilidade de que atuem mecanismos inversos aos que se encontram habitualmente no discurso de educadores: não seria a condição econômica que nivelaria a população negra, mas a pertinência racial que, na ótica do branco, nivelaria as oportunidades de acesso e permanência no sistema educacional, tratando a população negra indistintamente como pobre. (ROSEMBERG, 1991, p.31).

De acordo com a autora, existem aspectos que marcam a relação e o tratamento destinado à população negra em ambientes escolares que estão para além de sua condição econômica, mas expressam um registro de discriminação racial. Nesse contexto, pessoas brancas tenderiam a não reconhecer como iguais pessoas negras que ascendem socialmente, que estejam em posição de autoridade ou de prestígio, além de não as aceitarem como pares em relações afetivas (ROSEMBERG, 1991).

Segundo Henriques (2001), a heterogeneidade na escolaridade da população adulta brasileira poderia explicar grande parte da desigualdade de renda no país. Em sua pesquisa, a escolaridade média para os grupos de brancos e negros tem crescido ao longo de quase oitenta anos (dados de nascidos de 1929 a 1974), mas o padrão

de discriminação racial, expresso pela diferença nos anos de escolaridade entre negros e brancos, permanece inalterado há gerações, como mostra o gráfico 5.

Gráfico 5 - Número médio de anos de estudo – evolução por coorte

Fonte: IPEA, Henriques (2001, p. 27).

A partir do gráfico 5, pode-se depreender que, apesar do aumento no número de anos de escolarização para brancos e negros, vem se mantendo, há gerações, uma diferença de cerca de dois anos a menos de escolaridade para os negros.

[...] as curvas ali descritas [no gráfico 5] parecem construídas com intencional paralelismo, descrevendo, com requinte, a inércia do padrão de discriminação racial observado em nossa sociedade (HENRIQUES, 2001, p.27).

Nesse contexto, percebe-se que as possibilidades de mobilidade social para os negros são bastante reduzidas, ou seja, temos, aqui, um círculo vicioso de manutenção de pobreza que a educação não tem conseguido reduzir (HENRIQUES, 2001).

2.3. Promoção de acesso da população negra ao ensino superior

Entre as pautas do movimento negro para a diminuição das desigualdades históricas estão a saúde, a educação e o enfrentamento da violência. No campo da educação, uma pauta importante tem sido o acesso de jovens negros e negras ao ensino superior, o qual é considerado como um poderoso instrumento de ascensão social. Algumas iniciativas governamentais começaram a ser empreendidas principalmente a partir dos anos 2000, período em que menos de 3% da população negra possuía diploma universitário. Uma das primeiras iniciativas foi em 2002 com o Programa Diversidade na Universidade, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que tinha como objetivo estimular a criação de cursos pré-vestibulares para jovens negros. Na mesma época, ampliavam-se as demandas por cotas raciais no ensino superior, medida defendida pela maioria das entidades do movimento negro e, ao mesmo tempo, os setores políticos e acadêmicos manifestavam resistência, entendendo que as provas vestibulares representavam uma garantia da prevalência dos critérios de mérito e isonomia no acesso ao ensino superior.

A partir de 2003, com o governo Lula e a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), o Programa passou a ser organizado em três grandes áreas de atuação: i) estudos e pesquisas, com o objetivo de subsidiar políticas de inclusão social e de respeito à diversidade nos três níveis de ensino; ii) fortalecimento institucional, com o objetivo de consolidar a preocupação com as relações raciais em todos os níveis de ensino, bem como no interior do próprio Ministério; iii) fortalecimento da presença de negros e negras nos ensinos médio e superior, por meio da oferta de bolsas e tutorias aos estudantes, além de incluir ações para os indígenas. Nesse período foi mantida a seleção de instituições educativas que ofereciam os cursos pré-vestibulares, que recebiam recursos para aquisição de equipamentos e materiais didáticos, pagamento a profissionais de educação, capacitação de professores e ajuda para os alunos acessarem outros bens culturais para aperfeiçoar os estudos (IPEA, 2007).

Para estimular também o ingresso de estudantes negros e de baixa renda em universidades privadas, foi criado, em 2004, o Programa Universidade para Todos (Prouni), com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de baixa renda oriundos de escolas públicas, sendo parte dirigida a negros e indígenas, de forma proporcional à presença dessas populações nos

estados. Para se candidatar à bolsa, o estudante deve alcançar uma nota mínima no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e sua classificação servirá como critério para a escolha do curso e da instituição. Além disso, deve ter uma renda familiar per capita de até três salários mínimos, e somente os estudantes com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio podem concorrer às bolsas integrais. Os demais concorrem a bolsas de 50% e 25%.

A partir de 2015, por meio da portaria normativa nº 1, de 2 de janeiro de 2015, do Ministério da Educação, os estudantes que se autodeclararem pretos, pardos, indígenas ou portadores de deficiência só podem optar por concorrer às bolsas destinadas à implementação de políticas de ações afirmativas. Isso significa que, como o número de vagas reservadas a esses alunos é menor, muitos preferem concorrer às vagas sem fazer a autodeclaração. É preciso destacar que as informações sobre o programa, apresentadas na página do Prouni no site do MEC, não indicam a existência de vagas para negros, indígenas e deficientes e, como afirmou Wilson Almeida (2012), apesar de uma parte das vagas serem destinadas para negros, indígenas e deficientes, o processo de seleção é diferente do sistema de cotas nas universidades públicas, já que o critério de seleção se baseia na renda e na nota de corte estipulada.

Durante o processo de discussão e aprovação do Prouni, muito se debateu acerca da pertinência do programa, seu caráter de transferência de recursos ou de isenções fiscais para instituições privadas. Há ainda muito a se investigar em relação ao papel do Prouni, seja do ponto de vista das universidades, a respeito da qualidade dos cursos ofertados e da prestação de contas, seja do ponto de vista dos alunos, a respeito da contribuição efetiva da graduação para a mobilidade social e econômica, como apontaram os estudos de Wilson Almeida (2012), Lima e Abdal (2007).

Outra ação de promoção ao ingresso de alunos às universidades particulares, sem o recorte racial, é o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)¹⁰, que consiste no financiamento para estudantes matriculados em cursos de graduação de instituições privadas, sendo considerados prioritários aqueles que estão nas áreas de saúde, engenharia e licenciatura, Pedagogia e Normal Superior. Foi criado em 1999, em substituição ao Crédito Educativo, cujo financiamento podia chegar a 100%. A partir

¹⁰ Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/> . Acesso em 13/12/2016.

de informações do site do MEC, em 2017, o financiamento é de até 70% e o estudante tem 18 meses de carência para começar a pagar, após finalizar o curso.

As chamadas cotas ou reserva de vagas nas universidades públicas surgiram principalmente a partir dos debates e recomendações da Conferência de Durban¹¹ (IPEA, 2007). Ainda que a experiência em diferentes universidades tenha se iniciado em 2002, o marco legal é a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012.

2.4 Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: modalidade cotas

O termo ação afirmativa tem origem na experiência americana, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, momento em que os Estados Unidos estavam fortemente marcados pela luta dos direitos civis, cuja bandeira era o enfrentamento das desigualdades históricas entre negros e brancos e a ampliação de direitos e de oportunidades para toda a população. Foi nesse período que começaram a ser revogadas as leis segregacionistas vigentes no país, que não permitiam, principalmente nos estados do Sul, que negros e brancos frequentassem a mesma escola, utilizassem os mesmos banheiros, frequentassem os mesmos ambientes. (MOEHLECKE, 2004, p. 761).

A partir desse contexto, o Estado começa a ter um papel determinante para garantir ações afirmativas, ou seja, para promover ações positivas para a melhoria das condições da população negra. No caso nos Estados Unidos, o maior objetivo era ampliar as possibilidades de mobilidade social para os afro-americanos e minorias. As ações envolviam o acesso ao mercado de trabalho, à mídia, à

¹¹ A Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância, também conhecida como Conferência de Durban, foi realizada em Durban na África do Sul em setembro 2001, com a presença de 173 países, 4 mil organizações não governamentais (ONGs) e mais de 16 mil participantes. A relatora geral da Conferência foi a brasileira Edna Roland, mulher, negra e ativista, representando também as minorias vítimas de discriminação e intolerância. Entre as propostas apresentadas estava a criação de cotas para estudantes negros nas universidades públicas brasileiras. Ao fim da Conferência, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, a fim de direcionar esforços e concretizar as intenções da reunião. No Brasil, a chamada “Declaração de Durban” influenciou diversas áreas, como o Censo do IBGE, que passou a utilizar o critério de autodeclaração de cor/raça em suas entrevistas.

publicidade e também às universidades, que deveriam reservar uma porcentagem das vagas para negros. A Universidade do Estado da Califórnia foi a primeira a implementar a política de cotas, contudo, após referendo em 1996, as cotas foram canceladas, por serem consideradas anticonstitucionais. A universidade passou a adotar outros mecanismos de estímulo ao ingresso de minorias, como bolsas de estudos, financiamentos, além de orientação para os estudantes de ensino médio e suas famílias sobre o processo seletivo para o ingresso na universidade, sobre as formas de pagamento e financiamento para alunos negros ou outros grupos minoritários. Dessa forma, na realidade americana, as ações afirmativas se caracterizam principalmente por utilizar critérios socioeconômicos e étnicos e não de reserva de vagas ou cotas (MOEHLECKE, 2002).

As políticas de ação afirmativa têm sido utilizadas na África do Sul pós-apartheid e também na Índia, prescrevendo tratamento especial para os *Dalits*. Na Malásia, na Nigéria e na Alemanha existem ações afirmativas para beneficiar mulheres. Encontramos, também, esse tipo de política pública em países das Américas, como Colômbia e Canadá, com ações que beneficiam populações indígenas (CARVALHO, 2005). No caso da Europa, as primeiras experiências começaram nos anos 1970 utilizando o termo ação ou discriminação positiva, o qual foi inserido no Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia (MOEHLECKE, 2002).

Em relação aos Estados Unidos, é preciso destacar que os afro-americanos têm outras alternativas para ingressar e permanecer nas universidades, como a existência de instituições denominadas universidades historicamente negras, criadas pelas comunidades afro-americanas, como a *Fisk University*, de 1866, localizada em Nashville, a Universidade de Howard¹², fundada em 1867, na cidade de Washington.

¹² São denominadas faculdades e universidades historicamente negras, Historical Black College and Universities (HBCUs), aquelas criadas antes de 1964 com o objetivo de formar principalmente estudantes negros. De acordo com o site da embaixada norte-americana, existem mais de 100 HBCUs por todo o país, sendo que 78% encontram-se no sudeste americano, área onde se concentrou a escravidão nos Estados Unidos. Personalidades como o líder dos direitos civis Martin Luther King Jr., o ativista W.E.B. Du Bois, o cineasta Spike Lee e o ator Samuel L. Jackson são exemplos de pessoas que estudaram nessas universidades. A Universidade Fisk, em Nashville, Tennessee, considerada uma HBCU, foi fundada em 1866 e oferece cursos principalmente na área de Humanas, como Ciências Sociais, Pedagogia, Administração, entre outros, e conta com cerca de 700 alunos, de acordo com o site da universidade. A Universidade Howard, fundada em 1867, está localizada em Washington e oferece cursos em diferentes áreas, como Engenharia, Medicina, Biologia, Direito, entre outros. De acordo com o site da universidade, possuía, em 2014, cerca de 8.000 estudantes em cursos de

Além disso, a maioria das universidades americanas, mesmo as mais conceituadas, como Princeton, Harvard, Universidade da Califórnia e Stanford, possuem ações afirmativas em termos de metas, sem recorrer necessariamente às cotas ou estatísticas definidas (MUNANGA, 2001). Entre as ações afirmativas mais utilizadas estão o auxílio financeiro para o pagamento das mensalidades, os programas de formação de estudantes, os quais preparam para os exames e para os procedimentos de admissão nas universidades desde o equivalente ao nosso ensino médio.

No Brasil, a reserva de vagas nas universidades públicas faz parte de uma política de ação afirmativa, que pode ser definida como:

um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias, em instituições e posições de maior prestígio e poder na sociedade pode ser considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos aos grupos minoritários, que busquem o equilíbrio entre os percentuais de cada minoria na população em geral e os percentuais dessas mesmas minorias na composição dos grupos de poder nas diversas instituições que fazem parte da sociedade (OLIVEN, 2007, p. 30)

No Brasil, a adoção de algum tipo de reserva de vagas pode ser observada no mercado de trabalho, no qual, a partir da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, a empresa com 100 ou mais funcionários deve destinar de 2% a 5% (dependendo do total de empregados) dos postos de trabalho a pessoas com alguma deficiência. Outro exemplo é a Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009, que determina que os partidos tenham 30% de candidatas.

Na educação, a Lei nº 5.465, de 3 de Julho de 1968, a chamada Lei do Boi, no Artigo 1º, afirma que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. Essa lei esteve em vigor no período de 1968 a 1985, quando foi revogada pela Lei nº 7.423, de 17 de dezembro de 1985.

As ações afirmativas para a população negra ganhou destaque, segundo Guimarães (2003), a partir das mobilizações em torno dos 300 anos de Zumbi dos Palmares e do centenário da Abolição da Escravatura, em 1988, favorecendo o diagnóstico e o amplo debate a respeito das desigualdades raciais. Outro fator importante foi a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em 2001, em Durban, África do Sul, quando o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas que pudessem favorecer grupos historicamente discriminados como negros e indígenas (OLIVEN, 2007).

Em 2003, foi criado um grupo de trabalho (GT)¹³ encarregado de propor medidas para garantir o acesso e a permanência dos estudantes negros nas universidades públicas federais. Os especialistas do GT entregaram, em dezembro do mesmo ano, um relatório mostrando a necessidade de se adotar cotas para o ingresso de estudantes negros no ensino superior, contudo, o ministro da educação Cristovam Buarque decidiu não acolher a recomendação por considerar que não havia consenso entre a população. O debate da época, mas que ainda se mantém, foi marcado por argumentos que defendiam, por um lado, a adoção de cotas para os mais pobres sem a necessidade da inclusão do recorte racial e, por outro lado, o argumento de que a questão racial no Brasil não é apenas econômica, mas que

¹³ O Grupo de Trabalho foi instituído pela Portaria no 2.430/03, do Ministério da Educação e da Seppir, e era composto pelos seguintes órgãos: MEC; Seppir; Casa Civil; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres; Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Secretaria de Comunicação Social do Governo Federal; Ministério de Assistência Social; Fundação Cultural Palmares; Advocacia-Geral da União; Ministério das Relações Exteriores e Conselho Nacional de Educação.

mesmo entre os pobres, a população negra vivencia uma exclusão ainda maior em função de seu pertencimento racial.

Esse contexto social favoreceu o surgimento de ações com o objetivo de ampliar o acesso da população negra ao ensino superior. Em 2002, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a primeira universidade pública a adotar, na modalidade reserva de vagas ou cotas, uma política de ação afirmativa para negros, indígenas e oriundos da escola pública. No mesmo ano, a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) adotou a reserva de vagas. As primeiras universidades federais a adotarem o sistema de cotas foram a Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e a Universidade de Brasília (UnB), em 2004.

Essas experiências inovadoras receberam fortes críticas, as quais questionavam se os estudantes cotistas, negros e não-negros, conseguiriam permanecer na universidade por serem pobres e terem dificuldade de arcar com os custos e as demandas advindas do ingresso no ensino superior e, portanto, essas vagas seriam desperdiçadas. Também se colocava em questão o fato de que os alunos cotistas seriam menos preparados e prejudicariam a qualidade de ensino da universidade.

No Seminário de Políticas Afirmativas para a Inclusão Racial no Ensino Superior, realizado em 2006, na UnB, foi mostrado o resultado das primeiras avaliações sobre a utilização de cotas no ensino superior:

Provavelmente, a mais importante conclusão do seminário, avalizada por levantamentos realizados em várias universidades, refere-se ao fato de que não há um problema de mérito relacionado aos alunos cotistas. Como relatou a maioria das universidades presentes, no fim do primeiro ano os alunos cotistas não se distinguem dos demais em todos os cursos. Em alguns casos, o desempenho dos cotistas está mesmo acima da média, como foi observado pela Universidade Estadual de Londrina. Também se destacam os baixos índices de evasão dos cotistas e os baixos índices de estudantes aprovados no vestibular que não efetivam a matrícula. Essa trajetória é explicada pela alta motivação desses estudantes e pelo fato de as cotas permitirem o acesso de bons alunos (alunos que se destacavam em suas escolas de origem) às universidades. Também deve ser enfatizado o efeito positivo das cotas nos cursos mais concorridos (como, por exemplo, medicina e direito), quebrando a

hegemonia racial anteriormente existente e alterando significativamente a cor dos alunos e, no futuro, a cor dessas categorias profissionais. Na UnB, por exemplo, a presença negra no corpo discente, que era de 2% em 2004, passou a 12,5% em 2006 (IPEA, 2007, p. 302)

Apesar de o Seminário ter apontado fatores positivos, que refutavam os principais argumentos contrários da época, também foram levantados alguns desafios para a permanência dos alunos cotistas, relacionados, principalmente, à oferta de bolsas. Na época, em 2006, apenas a Unifesp oferecia bolsas para os alunos cotistas. Também foi apontado que a maioria dos alunos cotistas não se inscrevia nos cursos mais concorridos, mas para os cursos noturnos (REZENDE PINTO, 2004). Alunos cotistas também relataram sobre atitudes agressivas de professores e/ou colegas, as quais poderiam estar relacionadas ao questionamento sobre a legitimidade do ingresso na universidade pública por meio de cotas para alunos oriundos de setores desprivilegiados e estigmatizados da sociedade (IPEA, 2007). É importante observar que, embora esses desafios estejam relacionados a alunos cotistas em geral, a presente pesquisa também encontrou desafios semelhantes nas respostas dos alunos cotistas negros, os quais serão examinados no capítulo 3.

O período entre 2002 e 2012 foi marcado por um crescimento expressivo de universidades públicas que passaram a adotar o sistema de reserva de vagas para determinados segmentos populacionais, sendo que o sistema de reversa de vagas foi bastante variado. Segundo Feres Júnior et al. (2013), no período de 2002 a 2007, a maior parte das universidades que adotaram as ações afirmativas foram as estaduais. Entre as universidades federais havia um engajamento significativo, cerca de 40 de 58 instituições, mas quando o governo federal passou a condicionar a destinação de recurso do Reuni (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) a sua adesão a programas de ação afirmativa, houve uma adoção ainda mais expressiva. Apenas no ano de 2013, 12 universidades federais passaram a adotar as ações afirmativas na modalidade cotas, como mostra no gráfico 6.

Gráfico 6 - Número de Universidades Estaduais e Federais que aderiram às ações afirmativas por ano (2002-2013)

Fonte: Feres Júnior et al. (2013).

Ao analisarmos o período inicial da adoção das cotas pelas universidades, 2002, devido à diversidade de metodologias, encontramos poucas informações sobre o número de vagas reservadas e os tipos de reserva, e as informações disponibilizadas pelo MEC são insuficientes para tentar compreender o alcance e o impacto das cotas. Apenas o Censo da Educação Superior de 2010, anterior a Lei de Cotas, apresentou um levantamento a respeito dos diferentes tipos de reserva de vagas adotadas pelas universidades, no qual foi possível observar que a maioria das universidades utilizava o critério social, baseado na renda familiar e do aluno ser oriundo da escola pública. O critério racial e/ou étnico também era utilizado e poderia ser combinado ou não com o critério social, como mostra o gráfico 7.

Gráfico 7 – Distribuição do tipo de reserva de vagas – Ingressos por processo seletivo das IES Públicas – Graduação presencial – Brasil – 2010¹⁴

Fonte: MEC/INEP (2010).

Além da diversidade em termos de tipo de reserva de vagas, antes da implantação da Lei nº 12.711/2012 era comum que as universidades combinassem diferentes tipos de cotas, como bônus e acréscimo de vagas:

Ainda que a modalidade que prevê o estabelecimento de cotas fosse a mais comum, uma quantidade expressiva de universidades adotava políticas como bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais. É importante salientar que era relativamente comum as universidades combinarem procedimentos, em especial cotas e acréscimo de vagas. Algumas delas destinavam cotas para alunos de escolas públicas e acréscimo de uma ou duas vagas por curso para indígenas, quilombolas ou deficientes físicos, por exemplo. O resultado é que das 58 universidades federais, 32 possuíam cotas, 12 acréscimos de vagas e 11 bonificação no vestibular, a partir de combinações diversas entre os procedimentos. (FERES et al., 2013, p. 12)

¹⁴ O aluno pode ingressar por mais de um tipo de reserva de vaga.

Outro aspecto é que algumas das universidades não reservavam uma quantidade fixa de vagas. O número podia variar de acordo com o percentual de inscritos pertencentes ao grupo beneficiário. Nesse contexto, a implantação da Lei Federal das Cotas teve o papel de homogeneizar procedimentos e, dessa forma, garantir maior efetividade da ação afirmativa (FERES et al., 2013).

A chamada Lei das Cotas, Lei Federal 12.771, de 2012¹⁵, que tornou obrigatória a reserva de vagas nas instituições federais de ensino superior, fixou quatro tipos de beneficiados:

- (1) candidatos advindos de escolas públicas;
- (2) candidatos de escolas públicas e de baixa renda;
- (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e
- (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda.

O total de vagas destinadas às cotas, a saber, 50% das vagas, deve ser subdividido em: metade para estudantes que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas e com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio.

¹⁵ A Lei 12.771, de 2012, foi alterada pela Lei 13.409/2016, sancionada em 28/12/2016, passando a incluir também vagas as pessoas com deficiência, que também será regida pela proporcionalidade em relação à população, medida pelo último censo do IBGE. Como essa alteração foi feita no final de 2016, deve ser implementada a partir dos processos seletivos 2017/2018.

Figura 1 – Cálculo do número mínimo de vagas reservadas

Fonte: MEC/2012.

Além disso, uma parte das vagas reservadas é destinada para alunos que se autodeclararem preto, pardo ou índio, de acordo com percentual dessas populações em cada estado, segundo o último censo do IBGE. A implantação foi realizada gradualmente, com uma reserva de 12,5% a partir do processo seletivo de 2013 até chegar ao total de 50% em 2016. Com essa combinação de fatores, como baixa renda, cor ou etnia, ampliaram-se ainda mais as possibilidades de acesso (BRASIL, 2012).

2.5. Ampliação das oportunidades de acesso e a persistência das desigualdades

É preciso reconhecer os avanços recentes no acesso ao ensino superior para os grupos de estudantes brancos e negros em todos os níveis de ensino. Segundo dados do MEC (2015), as matrículas na educação superior brasileira em 2014 chegaram a 7,8 milhões, um aumento de 96,5% em relação aos dados de 2003, quando o número de matrículas foi de 3,9 milhões (INEP/MEC, 2015).

A Meta 12 do Plano Nacional de Educação propõe que a taxa escolar líquida no ensino superior, para a faixa etária de 18 a 24 anos, seja de 33% até 2024, sendo que, em 2015, essa taxa foi de 18,4%. Ao se considerar o recorte por cor/raça, o total de jovens pretos e pardos foi de 12,8%. Esse percentual representa um crescimento significativo em relação ao ano de 2005 (7,3% pontos percentuais), mas ainda está abaixo do percentual alcançado pelos jovens estudantes brancos em 2005 (17,8%). Apesar de aumentar significativamente o acesso de negros ao ensino superior, o percentual de estudantes negros em 2015 ainda era menor do que o de brancos dez anos antes, conforme o gráfico 8 (IBGE, 2016).

Gráfico 8 – Taxa de frequência líquida no ensino superior de graduação da população de 18 a 24 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2005/2015

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005/2015.

Segundo o IBGE, grande parte dos alunos negros fica estagnada em etapas anteriores ao ensino superior. Em 2015, 53,2% dos estudantes pretos e pardos de 18 a 24 ainda cursavam o ensino fundamental ou médio, enquanto 29,1% dos alunos brancos ainda estavam nesses níveis de ensino. (IBGE 2016).

Apesar dessas diferenças de acesso, é preciso reconhecer os avanços no ingresso da população negra ao ensino superior, motivado especialmente pela existência do Prouni, nas universidades particulares, e das cotas, nas universidades públicas, além de iniciativas da sociedade civil, como os cursinhos pré-vestibulares comunitários, que, se não têm como objetivo único o ingresso de alunos negros, buscam estimular o acesso da população de baixa renda ao ensino superior.

2.6. Para além do acesso: o racismo institucional e suas marcas na vivência universitária de alunos cotistas negros

O Brasil foi considerado, por muito tempo, como um país onde haveria uma democracia racial, em que brancos e negros conviveriam de forma pacífica e integrada, considerando como parâmetro de comparação a experiência dos Estados Unidos ou da África do Sul, onde o racismo e a discriminação seriam vivenciados com maior intensidade.

No entanto, estudos como os de Fernandes (2008 [1964]), Hasenbalg, Valle e Silva (1979), Guimarães (1999), Telles (2003), Bento (2002), Henriques (2001), além dos ativistas do movimento negro, têm apontado que a população negra vive em situação de desigualdade e discriminação, visto o maior número de negros em condição de pobreza, com maiores índices de analfabetismo, com salários mais baixos e com presença reduzida no ensino superior.

Ao se tratar da convivência entre brancos e negros em nosso país, é preciso considerar que estão presentes, nessas relações, os mecanismos sutis que reproduzem a discriminação racial, ainda que individualmente as pessoas possam não

estar plenamente conscientes. Em uma sociedade multirracial como a brasileira, esses mecanismos reprodutores das desigualdades raciais se estabelecem em todos os espaços, em casa, no trabalho, na universidade.

Entendemos que as relações pessoais são permeadas por um complexo número de fatores, mas, na presente pesquisa, procuramos dar foco para aqueles relacionados ao racismo. É preciso salientar que o racismo pode assumir a forma de racismo individual e de racismo institucional. O racismo individual se manifesta quando uma pessoa tem atitudes discriminatórias em relação a outra por motivos raciais, o que se expressa, em geral, de forma violenta (CARMICHEL; HAMILTON, 1967).

O racismo institucional se expressa por meio de mecanismos que reproduzem os interesses, as ações e os mecanismos de exclusão, perpetrados pelos grupos racialmente dominantes e que dificilmente são percebidos socialmente como atos de violência ou de racismo. De acordo com Guimarães (1999, p. 156),

[...] por volta dos anos de 1960, a ciência social começa a abandonar os esquemas interpretativos que tomam as desigualdades raciais como produtos de ações (discriminações) inspiradas por atitudes (preconceitos) individuais, para fixar-se no esquema interpretativo que ficou conhecido como racismo institucional, ou seja, na proposição de que há mecanismos de discriminação inscritos na operação do sistema social e que funcionam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos.

É preciso destacar que todas essas “ações” são realizadas de forma não individual, mas por meio de mecanismos institucionais que as legitimam e que os indivíduos reproduzem. Ao se considerar o contexto da presente pesquisa, podemos perceber indícios do racismo institucional quando, ao entrarmos em contato com a secretaria da universidade, foi alegada a dificuldade para identificar os alunos cotistas negros. Nesse contexto, estão implícitos os mecanismos que invisibilizam esses alunos, como se, apesar de estarem regularmente matriculados, pudessem ser “apagados”, como se fosse possível lidar com eles sem reconhecer sua condição de cotista e seu pertencimento racial.

Essa invisibilização ou não reconhecimento da presença dos alunos cotistas

negros torna viável ou permite que as pessoas, alunos, professores e funcionários da universidade, se isentem ou evitem lidar com a questão racial – resultando no não reconhecimento das desigualdades e pela não necessidade de se relacionarem com eles. Esse comportamento, realizado de forma sistemática e institucional, tende a fazer com que esses alunos se sintam isolados e considerem que os problemas que enfrentam na trajetória universitária são individuais, como a dificuldade para acompanhar determinadas disciplinas, o desconhecimento de outros idiomas, a necessidade de suporte financeiro institucional, além do não reconhecimento do mérito pelo ingresso na universidade. Dessa forma, as desigualdades que têm enfrentado ao longo da vida não são reconhecidas como desigualdades raciais e não se encerram ao ingressar em uma universidade.

O racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial. (GELEDÉS, 2013, p.17)

É preciso destacar que o racismo institucional se instaura por meio de procedimentos, condutas e normas que ficam impregnadas na cultura institucional e os fazem parecer “naturais”. Por ser sistêmico, esse tipo de racismo pode dificultar ou impedir o alcance pleno de políticas e de programas destinados a enfrentar as desigualdades raciais. (GELEDÉS, 2013, p.17)

A partir da compreensão de diferentes expressões do racismo - individual, institucional ou sistêmico – podemos nos debruçar no desdobramento do racismo para os alunos cotistas negros no ambiente universitário e, no contexto da presente tese, no Campus São Paulo da Unifesp.

Se por um lado existem pessoas que são discriminadas ou desvalorizadas, de outro, existem pessoas que têm sido privilegiadas e valorizadas. Nesse sentido, o preconceito e a discriminação sobre a população negra está, portanto, relacionado a um conjunto de privilégios dos brancos (SCHUMAN, 2012).

Dessa forma, é preciso reconhecer que a produção de desigualdades raciais asseguram, aos brancos, a ocupação de posições mais altas na hierarquia social, sem que isso seja visto como privilégio de raça, mas entendido como “natural”, resultado

apenas de esforço pessoal ou da boa utilização de oportunidades. A partir desse argumento, as pessoas negras em situação de pobreza e de baixa escolarização são consideradas responsáveis por sua condição, não sendo considerado o conjunto de condicionantes sociais e econômicas. É por meio desse argumento que a ideologia da democracia racial confere a percepção de que a sociedade brasileira é isenta de preconceito, e que existiriam oportunidades iguais para todos, ocultando os privilégios desfrutados pelos não negros, oferecendo, assim, um sentimento de alívio aos brancos, que podem se isentar de qualquer responsabilidade pelos problemas sociais dos negros, mestiços e indígenas (BENTO, 2002).

Na verdade, o legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra. (BENTO, 2002, p. 27-28).

A manutenção dos privilégios da população branca seria uma característica da elite branca brasileira, que não reconhece e/ou não quer discutir os privilégios que desfruta. Dessa forma, boa parte das reações contrárias às políticas de ação afirmativa e/ou às políticas que atuam para combater desigualdades raciais, que são estruturantes de nossa sociedade, constituem-se em uma reação para a manutenção de privilégios e também para evitar a concorrência de oportunidades de postos de poder social e econômico a indivíduos até então restritos a postos de subalternidade. Du Bois, sociólogo, historiador e ativista político norte-americano, primeiro negro a se graduar em Harvard em 1895, fez uma análise sobre a questão racial em seu livro *As Almas da Gente Negra*, publicado em 1903. Segundo o autor, para o negro estadunidense haveria uma dupla identidade, como negro e como americano. Como negro, haveria a vivência da opressão e, como americano, haveria a identificação de valores construídos pelo opressor de origem europeia, ou seja, pela sua branquitude. Dessa forma, segundo Du Bois (1999), o negro estadunidense olharia para si mesmo

como negro, mas com o olhar do outro (o opressor), sentindo, assim, uma permanente inadequação.

Depois do egípcio e do indiano, do grego e do romano, do teutão e do mongol, o negro é uma espécie de sétimo filho, nascido com um véu e aquinhado com uma visão de segundo grau neste mundo americano –, um mundo que não lhe concede uma verdadeira consciência de si, mas que apenas lhe permite ver-se por meio da revelação do outro mundo. É uma sensação estranha, essa consciência dupla, essa sensação de estar sempre a se olhar com os olhos de outros, de medir sua própria alma pela medida de um mundo que continua a mirá-lo com divertido desprezo e piedade. E sempre sentir a duplicidade – americano e negro; negras almas, dois pensamentos, dois esforços irreconciliados; dois ideais que se combatem em um corpo escuro cuja força obstinada unicamente impede que se destroe (DU BOIS, 1999, p.54).

Essa dupla visão, aquela que se tem de si mesmo e, ao mesmo tempo, como se é visto pelo outro, é condição presente àqueles que são alvos de discriminação. Ser visto a partir do olhar do outro faz que o indivíduo tenha que balizar suas ações, considerando sempre a opinião do outro. No caso da nossa pesquisa, para os alunos cotistas negros da Unifesp, a esta medida ou olhar externo é acrescida o fato de estar em um ambiente de cursos de alta concorrência e em carreiras consideradas de prestígio, em uma universidade pública, o que torna a medida social ainda mais alta e distante para alguém de sua origem e estigma.

A partir disso, podemos considerar que o ambiente universitário, com características próprias de *lócus* do saber, da pesquisa qualificada, do mérito acadêmico, reproduz as desigualdades raciais do país, visto que os alunos cotistas negros, em uma universidade pública, onde são minoria, são tratados como se tivessem tomado o lugar de outros, considerados mais preparados, que poderiam ter entrada caso não houvesse cotas. Dessa forma, esses estudantes passam por uma sensação ambígua de conquista, experimentam o mérito de passar em uma seleção competitiva em uma universidade pública e, ao mesmo tempo, experimentam a incômoda sensação de terem a capacidade questionada, de não serem reconhecidos em seu mérito e, a todo momento, serem questionados pelo ingresso por meio da cota, questionamento que, por sinal, não leva em conta que apenas os melhores

concorrentes cotistas são aprovados e nem reconhece o mérito de ter chegado ao ensino superior depois de uma trajetória escolar em desvantagem, quando comparado com seus pares brancos.

Ao se analisar as relações que alunos cotistas negros estabelecem com seus colegas, professores e funcionários, é preciso considerar que os primeiros possuem traços fenotípicos visíveis sobre os quais não possuem controle e pelos quais são identificados. Suas características físicas indicam seu pertencimento racial, seja na pele (mais ou menos escura), no tipo de cabelo, no formato de nariz e da boca, por exemplo. Não é facultado disfarçar ou negar essas características, pois suas marcas físicas são identificadas e categorizadas pelo outro, como explica Goffman:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. As rotinas de relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular (GOFFMAN, 2008, p.5)

Como já abordamos, vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo e pela discriminação, que pode afetar direta ou indiretamente as relações estabelecidas pelos cotistas. Por isso, procuramos destacar, na pesquisa, além das dimensões institucionais, a dimensão de relacionamentos estabelecidos na universidade como fator importante para a permanência dos alunos. Neste caso, ser aluno (a) cotista em uma universidade pública é possuir um atributo ou uma característica que marca ou estigmatiza as relações estabelecidas. É a partir dessa condição estigmatizada que as relações são construídas (VALENTIM, 2012).

De acordo com Goffman (2008), o indivíduo estigmatizado é aquele que não está habilitado para a aceitação social plena, aqui considerado como aceitação no ambiente universitário. Para esse autor:

As rotinas de uma relação social em ambientes estabelecidos nos permitem um relacionamento com "outras pessoas" previstas sem atenção ou reflexão particular. Então, quando um estranho nos é apresentado,

os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” – para usar um termo melhor do que “status social”, já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais, como “ocupação”. Baseando-nos nessas pré-concepções, nós as transformamos em expectativas. (GOFFMAN, 2008, p.5).

Nesse sentido, pode-se dizer que há expectativas em todos os relacionamentos e isso não seria diferente no caso dos alunos cotistas negros. O que precisamos nos atentar, aqui, é ao que se espera em relação ao aluno universitário e o quanto essa expectativa ou preconceção, como afirmou Goffman (2008), aproxima-se ou distancia-se do perfil do aluno cotista negro e que, portanto, poderia interferir ou influenciar em suas relações interpessoais no ambiente universitário.

A primeira dessas expectativas estaria relacionada à forma de ingresso na universidade, se considerarmos que uma das características do aluno universitário seria ter conseguido entrar na universidade, o que poderia ser denominado como “mérito universitário” (VALENTIM, 2012).

No caso do ambiente universitário, a categoria - aluno universitário – possui um atributo que faz parte da sua “identidade social de aluno”. Esse atributo parece ser o “mérito universitário” (que seria violado pelas ações afirmativas), aqui entendido numa grande acepção, lato sensu. O “mérito universitário” pode ser entendido como um conjunto de características necessárias para ter sucesso nas provas de acesso à vaga universitária, à permanência no curso e à consequente formatura. O mérito assim pensado e, antes do sistema de cotas, se constituía nesse conjunto de características tais como: origem social, renda, cor, trajetória educacional, dentre outras, características não totalmente imutáveis, variáveis de acordo com o maior ou menor prestígio do curso, da relação candidato/vaga, mas sólidas, posto que construídas com regularidade no último século, características geradoras de expectativas normativas do que é ter uma identidade de aluno universitário de uma instituição pública. (VALENTIM, p. 96, 2012).

Com isso, os alunos cotistas negros teriam a marca de pertencimento racial e a marca do processo seletivo baseado nas ações afirmativas, sendo muitas vezes questionado se haveria ou não o mérito de seu ingresso. É preciso acrescentar que a população negra faz parte de um grupo que começa muito recentemente a ingressar

no ensino superior e, portanto, sem os atributos historicamente considerados como típicos de estudantes universitários.

É preciso destacar que o questionamento a respeito do mérito em relação aos alunos cotistas negros não pode ser dissociado de sua condição racial e da disputa por um acesso que tem sido historicamente negado à população negra. Em tese publicada em 2006, Silvia Maria Leite de Almeida, professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), traçou um histórico sobre o acesso ao ensino superior no país desde o período colonial até 2003 e constatou que na legislação reguladora sempre esteve incluído algum tipo de privilégio ou brecha para esse acesso.

Para Almeida (2006), muitas foram as normas que possibilitaram que grupos específicos se matriculassem em cursos superiores sem passar por todos os exames exigidos ou sem a necessidade de pagamento, no caso de curso pago. Um exemplo é a chamada Lei nº. 5.465, de 3 de julho de 1968, também chamada de a Lei do Boi, a partir da qual estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, poderiam reservar até 50% de suas vagas para os candidatos agricultores ou aos seus filhos, proprietários ou não de terras, que residissem com suas famílias em áreas rurais (ALMEIDA, 2006, p. 236).

O destaque para a Lei do Boi se deve ao fato de que, apesar de esta ter vigorado por 17 anos, sendo revogada apenas em 1985, não se questionou, à época, se o ingresso por meio de reserva de vagas poderia comprometer a qualidade dos cursos de Ciências Agrárias e Veterinária, tampouco o mérito daqueles que entraram por meio desse tipo de ingresso, como acontece hoje em relação às cotas raciais.

A partir da concepção proposta por Goffman (2008), as características dos estudantes cotistas negros são um estigma e as diferenças de comportamento são consideradas inferiores, insuficientes ou ruins em comparação ao comportamento esperado do típico aluno do ensino superior. Ao analisar os estudantes cotistas na UERJ, Valentim afirmou que:

O aluno cotista é alguém de uma espécie menos desejável no espaço universitário, é um aluno de uma “outra espécie” porque possui atributos “que não deveria ter” que se materializam pela sua entrada na universidade de modo inabitual. O cotista é visto, por exemplo, como alguém que “roubou a vaga de alguém mais qualificado”

ou alguém que não teria “mérito para ser um aluno normativo da UERJ”. Tal característica é um estigma. O modo/maneira/política que determinou a entrada do aluno cotista funciona como um estigma capaz de estragar, comprometer a sua condição de aluno universitário. Nessa perspectiva, o aluno cotista é possuidor de um atributo que seria incongruente com o estereótipo, com as preconceções que criamos para um determinado tipo de indivíduo, qual seja o universitário padrão/normativa possuidor de um conjunto de características que permitem sua entrada, permanência e sucesso no espaço social da UERJ. (VALENTIM, p. 97, 2012)

A presença do aluno cotista, e, com maior ênfase, o aluno cotista negro, é sinal de ingresso ou presença que destoa do ambiente universitário; é indício da presença de alguém que, em sua maioria, está em outras áreas e trabalhos, em geral, em posições a que se atribui menos prestígio social, como na área da limpeza ou manutenção. Em entrevista para o jornal Folha de São Paulo, uma frase marcante da aluna Bruna Sena, cotista negra ingressante no curso de Medicina da Unicamp, em 2017, mais parece um desabafo: “a casa-grande surta quando a senzala vira médica”¹⁶. De fato, não é esperado e nem sempre desejado que o negro passe a habitar espaços que sejam de privilégio, seja na universidade, seja no mercado de trabalho em postos de comando. Nesse sentido, destacamos que a manutenção das desigualdades raciais está na base dos argumentos contrários ao estímulo para o ingresso intensivo de alunos negros ao ensino superior.

Com base nesse panorama sobre a questão racial, o presente estudo buscou identificar fatores relacionados à permanência de alunos negros cotistas no ensino superior em um cenário de ampliação de matrículas e de implementação de políticas públicas que estimulam o ingresso de estudantes negros às universidades. Trata-se de uma questão complexa, que abrange diferentes fatores, desde os institucionais, relacionados à própria universidade, como suporte acadêmico, estrutura de apoio financeiro aos alunos, dinâmicas de relacionamento estabelecidas entre alunos e professores, percepção da contribuição do curso para sua profissionalização, até aspectos relacionados a situações pessoais e escolhas individuais.

¹⁶ A casa-grande surta quando a senzala vira médica. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/leandro-narloch/2017/02/1856599-a-casa-grande-surta-quando-a-senzala-vira-medica.shtml>>. Acesso em 20 jun. 2016.

3 DESAFIOS PARA PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NA VOZ DOS ALUNOS COTISTAS NEGROS UNIFESP – CAMPUS SÃO PAULO

A investigação acerca dos desafios vivenciados pelos alunos cotistas negros da Unifesp – Campus São Paulo contou com a participação de 43 discentes no questionário *online* e, deste grupo, sete estudantes do sexo feminino se dispuseram a ser entrevistadas presencialmente. Antes de retomar as dimensões da análise da proposta, vamos apresentar, primeiramente, o perfil desses alunos.

3.1. Perfil dos respondentes do questionário *online*

O e-mail enviado convidando para responder o questionário *online* especificava que os sujeitos da pesquisa eram os alunos cotistas negros. Dos 43 discentes que responderam, uma aluna enviou um e-mail se desculando por ter respondido ao questionário. Ela comentou que achou o tema interessante, respondeu e só no final percebeu que era destinado a alunos cotistas negros. Houve também sete alunos que cursaram o ensino médio em escola particular e, portanto, não poderiam ser cotistas.

A maioria das respostas foi de alunos cotistas, cerca de 85% (36 alunos), e foi considerado, para análise, apenas as respostas dos alunos cotistas negros. Em alguns casos, quando pertinentes, as respostas dos alunos não-cotistas também foram consideradas. Conforme apresentado no quadro 1, no capítulo 1, a maioria dos respondentes foi do curso de Medicina (16), seguido por Ciências Biomédicas (12), Fonoaudiologia (9) e Enfermagem (6). Em parte, o maior número de respondentes na Medicina pode estar relacionado ao maior número de alunos, cerca de 120 por sala, e a duração do curso – seis anos. Os cursos de Fonoaudiologia e Ciências Biomédicas possuem médias de 30 a 35 alunos e Enfermagem possui cerca de 80 alunos por sala.

Ao considerarmos apenas os alunos cotistas, o maior número de respostas foi nos cursos de Ciências Biomédicas e Medicina, com 11 alunos de cada curso, 9 alunos no de Enfermagem e 5 alunos no curso de Fonoaudiologia.

A maioria dos respondentes cotistas se classificou como pertencente ao sexo feminino, 70% (25 alunas), e 30% (11 alunos), ao sexo masculino. A maioria é solteira (94%), nenhum dos alunos tem filhos e 69% moram com os pais. Entre os alunos não-cotistas (7), 71% são mulheres, todas são solteiras e 43% moram com os pais.

Com relação à formação no ensino básico, 81% dos alunos cotistas negros estudaram em escola pública no ensino fundamental, enquanto 19% (7 alunos) estudaram em escola particular. Já no ensino médio, todos frequentaram escola pública, visto que isso é um pré-requisito para que o candidato possa concorrer ao ingresso pelo sistema de cotas.

Apesar de o tema da **migração da rede particular para a pública** aparecer de forma discreta, com apenas 19% dos alunos, este aspecto merece reflexão na medida em que mostra um planejamento familiar para a vida escolar dos filhos, que envolve informação dos pais a respeito de formas de seleção para o ensino superior. Além das respostas no questionário, o tema da migração para o ensino público também está presente nas entrevistas, pois praticamente todas as entrevistadas (apenas duas estudaram exclusivamente em escola pública) apontaram ter frequentado escola particular no ensino fundamental e ter migrado para a rede pública no ensino médio como parte de sua preparação para se candidatar a uma vaga como cotista. Isso também mostra que a política que tem como objetivo ampliar o acesso de camadas mais desfavorecidas atingiu, nesse caso, famílias que estavam de alguma forma, na borda, com melhores condições sociais, econômicas e culturais, o que se nota pelo planejamento e pelas condições de manter os filhos em escolas particulares no ensino fundamental.

O ensino médio técnico foi cursado por 8 alunos (22%), os quais escolheram os cursos de Química (2 alunos), Enfermagem, Nutrição, Administração, Eletrônica, Redes de Computadores e Informática.

Com relação à escolaridade dos pais, no caso dos alunos cotistas, 31% possuem ensino fundamental incompleto, 3% ensino fundamental completo, 8% possuem ensino médio incompleto, 31% ensino médio completo, 6% ensino superior incompleto e 22% ensino superior completo.

Em termos de comparação, entre os alunos não-cotistas que responderam nosso questionário, 57% dos pais possuem ensino superior completo, 14% tem ensino superior incompleto, 14%, ensino médio completo e 14%, ensino médio incompleto. Ainda que os dados sejam restritos ao grupo respondente e esse universo seja de apenas 8 alunos, chamou atenção o número maior (mais que o dobro) de pais mais escolarizados entre os alunos não-cotistas. Também chamou atenção a ausência de pais com apenas o ensino fundamental entre os alunos não-cotistas.

No caso da escolaridade das mães, 42% possuem ensino superior, sendo que 39% com ensino superior completo, 36% possuem ensino médio e 22% ensino fundamental (5 com ensino fundamental completo e 3, incompleto).

Entre os alunos cotistas, 23 (64%) não precisaram sair da cidade natal para cursar a Unifesp, 7 possuem automóvel e 4 alunos trabalham, todos com características de trabalho informal. A maioria dos alunos cotistas (28 alunos, os quais correspondem a 78%) se definiu como filho do principal responsável pela renda familiar e 56% não recebem auxílio ou bolsa da universidade. Entre os alunos que recebem bolsa, 44% recebem auxílios de Bolsa Permanência, Bolsa Alimentação e o Auxílio a Iniciação Científica. Para concorrer a Bolsa Permanência, os alunos cotistas devem ter renda per capita familiar abaixo de 1,5 salários mínimo por pessoa.

3.2. Perfil das alunas entrevistadas

Entre as impressões iniciais das entrevistas, vale destacar a **auto percepção sobre o pertencimento racial**. Apesar de terem ingressado na Unifesp na vaga para cotistas de escola pública e também pela cota racial, ou seja, terem se autodeclarado preto ou pardo, o fato de o termo negro ser usado na pesquisa gerou algumas dúvidas entre as respondentes. Algumas afirmaram ter se identificado como pardas e não sabiam se estavam incluídas na categoria negro. A esse questionamento, procurou-se esclarecer que os termos pardo e preto são utilizados na classificação do IBGE e, por isso, aparecem na maioria dos documentos oficiais, e, que, em termos de pesquisa, utiliza-se o termo negro englobando as duas

classificações. Esse tema será retomado no desenvolvimento da dimensão que trata dos relacionamentos estabelecidos pelos alunos cotistas negros.

Sobre o **processo de escolarização**, é interessante notar que a maior parte estudou em escola pública desde o ensino fundamental, com três alunas que estudaram em escola particular e migraram para o ensino público no ensino médio, já com o objetivo de tentar uma vaga pelas cotas. A maioria, cinco das entrevistadas, também estudou em uma Escola Técnica Estadual (Etec), ainda que apenas duas tenham feito curso profissionalizante, mas todas afirmaram que a escolha pela Etec foi em busca de uma escola de melhor qualidade de ensino que a escola de ensino médio regular.

A transição de escola particular para o ensino médio público é um tema recente e ainda pouco explorado. A dissertação de mestrado de Cardoso (2016) analisou como essa opção começa a ser uma estratégia na escolha de alunos matriculados no ensino particular, especialmente para aqueles provenientes de escolas privadas de pior qualidade¹⁷.

Vale ainda destacar que o estudo realizado por Tobias (2014) com os alunos negros aprovados pelo sistema de cotas no vestibular da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), no período de 2005 a 2007, já mostrava um número expressivo de estudantes advindos do ensino médio técnico.

Ao somar o total de matrículas do ensino técnico profissional federal e estadual, constatamos que estas correspondem a 8,2% das matrículas feitas no ensino médio no Brasil (MEC/INEP, 2008, p. 6). Entretanto, os alunos cotistas da UNIFESP oriundos desse nível de ensino correspondem a 28,9% do corpo discente (TOBIAS, 2014, p. 128).

Esse fato mostrou planejamento e capacidade de organização familiar para o ingresso no ensino médio técnico, já que esse possui sistema seletivo próprio. Além disso, mostrou preparo acadêmico para ser aprovado em processos seletivos de alta concorrência, como os das Escolas Técnicas Estaduais de São Paulo (Etecs). Como exemplos, no processo seletivo de 2016, o curso de Enfermagem da Etec Carlos de Campos, na capital paulista, foi de 25 candidatos por vaga. Entre os dez cursos mais

¹⁷ CARDOSO, Thiago Guimarães. **Lei de cotas e a escolha de escola no ensino básico**. 2016. 68

concorridos estão Administração, com 14 candidatos/vaga e Farmácia, com 13 candidatos/vaga¹⁸, segundo dados do site do Centro Paula Souza, responsável pelo processo seletivo das Etecs.

A entrevistada Laura, aluna do 3º ano de Ciências Biomédicas, que estudou em escola particular durante o ensino fundamental por recomendação dos pais, decidiu tentar a Etec de sua cidade natal, visto que a instituição é pública, possibilita a utilização das cotas e é considerada a melhor escola local, inclusive em relação às particulares. Além disso, Laura comentou que os alunos da Etec têm um perfil diferenciado por conta da seleção realizada para o ingresso e que a maioria dos alunos cotistas cursaram escolas técnicas.

No ensino médio foi diferente. As pessoas já tinham passado por um processo seletivo, então, eram pessoas mais concentradas, mais estudiosas, que eu acho que é característica do ambiente da ETEC. Tanto é que os a maioria dos cotistas do meu curso vem da ETEC. (*Laura, Ciências Biomédicas*).

Para a aluna Renata, do terceiro ano de Ciências Biomédicas, cursar ensino técnico público é uma característica típica de aluno cotista. Ao ser perguntada se saberia dizer quem seriam os colegas cotistas em sua sala, Renata afirmou:

Muita gente da minha sala fez técnico, então, já dá para saber que normalmente entrou por cota. (*Renata, Ciências Biomédicas*)

Em relação à escolaridade dos pais, três possuem ensino fundamental incompleto, três possuem ensino médio completo e uma possui superior completo. Em relação às mães, uma possui ensino médio incompleto, duas têm o ensino superior incompleto e quatro têm o ensino superior completo.

É interessante notar que três das entrevistadas, Fernanda e Elisa, ambas alunas do 1º ano de Medicina, e Laura, aluna do 3º ano de Ciências Biomédicas, afirmaram que seus pais pararam de estudar para trabalhar ou complementaram seus estudos na fase adulta ou após o casamento:

Meu pai parou de estudar no ensino fundamental e começou a trabalhar ainda novo para sustentar a família

¹⁸ Disponível em: http://www.cps.sp.gov.br/noticias/2016/maio/30_etecs-divulgam-os-cursos-com-maior-indice-de-candidato-vaga-do-vestibulinho.asp, Acesso em: 20 maio 2017.

porque ele era o irmão mais velho. A minha mãe veio para São Paulo para trabalhar e também parou de estudar. Depois de ter os filhos, ela fez o ensino fundamental e o médio. (*Fernanda, Medicina*)

Meu pai terminou o ensino médio quando ficou mais velho. A minha mãe fez Ciências Biológicas depois de casada. Ela é professora de ensino fundamental e médio da rede pública. (*Elisa, Medicina*)

Meu pai se formou quando eu tinha mais ou menos uns 13 anos. Minha mãe já é formada há um tempo. A minha mãe é pedagoga e o meu pai é engenheiro. (*Laura, Ciências Biomédicas*)

A interrupção dos estudos para o ingresso no mercado de trabalho marca a trajetória de alguns dos pais das entrevistadas, que, por conta da situação econômica, precisaram abdicar dos estudos. É importante destacar que a geração dos cotistas entrevistados mostra que o esforço dos pais está se revertendo em uma maior escolarização dos filhos.

Outro aspecto importante, principalmente se considerarmos o papel do suporte acadêmico para moradia, foi que três alunas precisaram sair de sua cidade ou da casa de seus pais para estudar na Unifesp. Como a universidade não oferece moradia estudantil, uma mora com familiares, outra, com amigos e a outra, em uma república. Quanto a recursos financeiros, duas recebem Bolsa Permanência e apenas uma realiza trabalho informal, enquanto que as demais têm ajuda financeira da família.

A análise dos dados levantados pelo questionário *online* e pela entrevista presencial procurou organizar as informações sobre os desafios enfrentados por alunos cotistas negros a partir das dimensões que serão analisadas a seguir:

1. Preparação anterior ao ingresso;
2. Relações estabelecidas na universidade;
3. Compromisso com o curso e a universidade;
4. Suporte da família;
5. Suporte institucional.

3.3. Preparação anterior ao ingresso

Entre os aspectos a serem analisados no processo de evasão/permanência no ensino superior estão a preparação acadêmica anterior ao ingresso, o que teria influência no compromisso com a continuidade dos estudos no ensino superior, como apontou Tinto (1993). Dos respondentes do questionário *online*, 73% dos alunos cotistas (27 alunos) consideram que não tiveram bom preparo prévio ao seu ingresso na Unifesp, como descrito no gráfico 9.

Gráfico 9 – Percentual de pesquisados que consideram que tiveram bom preparo escolar anterior ao ingresso à Unifesp

Fonte: Produção da autora a partir de dados da pesquisa.

Entre as entrevistadas, Tamara, que cursa o terceiro ano de Fonoaudiologia, afirmou que seu desempenho no vestibular seria suficiente para passar pelo sistema universal, mas preferiu utilizar as cotas. Ao descrever seu percurso até o ingresso na Unifesp, contou que veio de Minas Gerais para São Paulo com a família quando era criança e que tem quatro irmãos mais novos. Seu pai possui ensino fundamental incompleto e trabalha como segurança. Já a mãe, que é formada em Letras e trabalha em uma escola de educação infantil, sempre teve, na opinião de Tamara, uma postura mais exigente em relação aos estudos da filha.

Por ser professora, ela era bem rígida, sempre pegava no nosso pé para aprender. Meus irmãos tiveram muita dificuldade na escola. Eu ajudava, quando a minha mãe não tinha tempo. Meu pai não era muito disso, porque ele já não tinha muito estudo. (Tamara, Fonoaudiologia)

Tamara estudou em escola particular na educação infantil e passou para uma instituição pública a partir da 5ª. série do ensino fundamental. Ela afirmou que, na época, teve dificuldade para se adaptar àquela nova realidade.

Na escola particular tem um número menor de alunos. Na minha 4ª. série tinha oito alunos. Além disso, eu passei desde o maternal até a 4ª. série com os mesmos colegas. Acho que a minha maior dificuldade foi não ter essas pessoas por perto, fazer novos amigos numa sala que era muito grande, com pessoas muito diferentes. (*Tamara, Fonoaudiologia*)

Ao considerar o ingresso no ensino superior, Tamara relatou que, para se preparar melhor para os vestibulares, fez aulas durante o 3º ano do ensino médio em um cursinho oferecido por alunos da Unifesp, o Cursinho Pré-Vestibular Jeaninne Aboulafia (CUJA)¹⁹. Para a entrevistada, ela conseguiu, com essas aulas, entender e aprimorar sua compreensão em algumas disciplinas de exatas.

Eu queria fazer uma faculdade e minha mãe também almejava muito isso. Assim, procuramos vários cursinhos, porque a minha escola era muito ruim e eu achava que precisava compensar. (*Tamara, Fonoaudiologia*).

O fato de Tamara ter tido apoio familiar, principalmente da mãe, mostra a mobilização familiar para a educação dos filhos, suporte considerado fundamental para a escolarização dos mesmos. A fala da estudante apontou também que o ingresso de um filho no ensino superior, principalmente para alunos de camadas mais pobres, é uma conquista familiar, não apenas individual.

A entrevistada Flávia, aluna do 3º ano de Medicina, também teve uma trajetória com apoio familiar. Seus pais possuem ensino superior, são professores de História da rede pública de ensino de uma grande cidade no interior paulista. Como sua mãe também dava aula em uma escola particular, conseguiu bolsa de estudos integral para a filha no ensino fundamental. Como nessa instituição não havia ensino médio e os pais não tinham condições de pagar uma escola particular, Flávia optou por estudar em uma escola técnica pública por considerá-la “mais forte” e escolheu o

¹⁹ O Cursinho Comunitário Pré-Vestibular Jeannine Aboulafia foi fundado em 2002 por alunos da graduação da UNIFESP, o qual Oferece simulados, oficina de redação, plantão de dúvidas e monitoria. Os alunos pagam um valor referente ao material didático. As aulas são ministradas por alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da UNIFESP.

curso de Química, que a ajudaria no vestibular. Apesar de ter estudado em uma boa escola técnica, afirmou que foi necessário fazer cursinho.

Fiz Escola Técnica de Química em XXX²⁰ porque a escola era boa e porque sabia que essa disciplina era importante no vestibular, pois já sabia que queria cursar Medicina. Eu considerava muito, muito bom o ensino, mas quando fui fazer cursinho vi que tinha muita coisa que não havia aprendido. No cursinho eu era muito desesperada. No 2º ano do cursinho eu só chorava. (*Flávia, Medicina*).

Sobre o papel do cursinho, Tamara comentou sobre a dificuldade para acompanhar as aulas de Física na escola pública onde cursava o ensino médio, mas que com as aulas de reforço conseguiu melhorar o próprio desempenho. Tamara também apontou que no cursinho haveria uma maior predisposição dos alunos para estudar.

Eu tinha muita, muita dificuldade em Física e Química e o cursinho me ajudou bastante. Porque o professor [da escola pública] era regular, deixava os alunos fazerem bagunça, passava sempre a mesma coisa, e, às vezes, eu até corrigia o que ele fazia. Já o pessoal que fazia o cursinho, estava ali para aprender, e os professores eram muito bons, estudam, preparam as aulas. (*Tamara, Fonoaudiologia*).

No cursinho, Tamara relatou que também participou de atividades de orientação educacional, que a ajudaram na escolha do curso. Lá também teve a oportunidade de conhecer uma professora, que era aluna de Fonoaudiologia da Unifesp, que a ajudou a saber mais sobre a prova, as disciplinas mais cobradas no vestibular e no curso.

Assim como Tamara, Laura, aluna de Ciências Biomédicas, também optou por um cursinho comunitário, que, no caso, era oferecido pela Prefeitura de sua cidade e destinado a alunos de escola pública.

Já Marcela, aluna do 1º ano de Fonoaudiologia, relatou que recebeu muito apoio de seus irmãos mais velhos em relação a sua preparação para os estudos, além do incentivo da mãe para a realização das tarefas da escola.

²⁰ O nome da cidade foi ocultado para garantir o anonimato da entrevistada.

Na época do meu irmão mais velho não se tinha muito conhecimento sobre tipos de ensino médio, ensino técnico e superior. As pessoas tinham que se esforçar muito para conseguir essas informações. Por isso, foi mais complicado para ele, mas quando chegou minha vez de escolher o curso superior, tive o apoio dele que já sabia tudo. (*Marcela, Ciências Biomédicas*)

Marcela vem de uma família de migrantes nordestinos. O pai é da Paraíba, possui ensino superior incompleto e trabalha na construção civil. A mãe nasceu no Rio Grande do Norte, tem ensino médio incompleto e trabalha como auxiliar de limpeza. A estudante tem dois irmãos mais velhos, os quais foram os primeiros da família a ingressar no ensino superior e que a ajudaram a trilhar o caminho para a faculdade. Ambos fizeram ensino médio técnico e cursos de graduação na mesma área de formação.

Marcela iniciou o curso técnico de Química, mas não completou. Mesmo assim, continuou na Etec, onde frequentou o ensino médio regular. Fez ainda curso técnico de Massoterapia, área onde atua informalmente.

Fernanda, aluna de Medicina, relatou ter feito ensino médio técnico de Enfermagem com o objetivo de estar próxima à área de interesse. Ao mesmo tempo, a preparação para o vestibular precisava conciliar com sua necessidade de trabalho. Após se formar no curso técnico, passou a trabalhar à noite e fazia cursinho durante o dia. Esse cotidiano durou cerca de três anos, quando ela, após conseguir guardar algum dinheiro, parou de trabalhar para se dedicar exclusivamente aos estudos.

Eu sempre pensei em fazer Medicina, mas tinha receio porque é muito concorrido e teria que trabalhar para conseguir pagar o cursinho [...] No ensino médio, passei no curso de Enfermagem do colégio técnico da Unicamp. E no final do 3º ano, comecei a trabalhar de dia como técnica em enfermagem e a fazer cursinho à noite. Trabalhava das sete da noite às sete da manhã, dia sim, dia não, pois fazia o plantão 12h por 36h, e ia para o cursinho, Eu fiz isso por três anos, mas não aguentei mais e saí do trabalho. Já tinha juntado um pouco de dinheiro, voltei para casa dos meus pais, fiz o cursinho sem trabalhar e foi quando eu entrei aqui. (*Fernanda, Medicina*).

A reserva de vagas no ensino superior, ou cotas, está fundamentada no princípio da equidade, que busca ampliar a oportunidade de acesso ao ensino superior para aqueles pertencentes a grupos historicamente afastados desse nível de ensino e que tenham tido um processo de escolarização mais precário. Nesse sentido, é importante destacar que o fato de ter entrado pelo sistema de cotas e, por isso, com uma nota de corte menor do que aqueles que ingressam pelo sistema universal, aparece nas falas de forma discreta, apesar de todas apontarem que prestaram vestibular na Unifesp também por conta das cotas. A esse respeito, vale transcrever parte do depoimento de Renata, que entrou na primeira chamada naquela instituição e também passou na UniRio e na UFRJ:

Acho que sem as cotas, eu teria que estudar mais um ou dois anos, porque mesmo o ensino médio tendo sido muito bom, algumas coisas ainda não eram excelentes. A parte de Exatas era boa, mas a de Humanas era mais difícil. A cota foi o que ajudou, senão eu não ia passar. (*Renata, Ciências Biomédicas*).

Entre as dificuldades na transição para o ensino superior para alunos de camadas mais vulneráveis está o histórico de escolarização, como a organização para o estudo, o aprendizado de outros idiomas e, ainda, os comportamentos esperados do aluno no ensino superior, o que é chamado por Bourdieu (2003) de capital cultural. Como apontou um dos respondentes do questionário *online*:

Minha maior dificuldade é não ter ensino básico suficiente para acompanhar as matérias, como inglês. (*Aluno de Medicina, questionário online*).

Essa percepção de um ensino deficiente é apontada como resultado de um histórico de escolarização precarizado, que se manifesta nas dificuldades para acompanhar a carga de leitura, que inclui textos em outros idiomas, como inglês. Apesar de a maioria dos alunos afirmarem ter tido uma preparação insuficiente para o ingresso na universidade, 84% consideram não ter dificuldade para acompanhar os conteúdos das disciplinas cursadas e 80% apontam não ter dificuldade para realizar a maioria das atividades propostas pelas disciplinas.

Dentre as entrevistadas, essa percepção também se manifesta. Flavia relatou que o começo do curso foi bastante difícil por conta do conteúdo das disciplinas, da carga horária de aulas e da quantidade de leitura:

Eu tinha dificuldade para entender, prestar atenção durante horas seguidas de aula, depois chegar em casa e ler um livro de quinhentas páginas. Porque a gente está acostumada com outro tipo de aprendizado. Quando se está no ensino médio, o professor ensina tudo mais mastigado. No cursinho, mais ainda, treina com 500 mil exercícios, mas quando chega na faculdade não tem isso. Você tem que correr atrás da informação. Eu demorei muito para pegar o jeito de estudar, de entender o que é mais importante e aprender como estudar pra prova. *(Flávia, Medicina)*.

Duas alunas entrevistadas ficaram com dependência em algumas disciplinas e chegaram a mudar de turma. Elas consideraram que a dificuldade ocorreu por conta de deficiências no percurso escolar, principalmente durante a Educação Básica.

Eu repeti duas matérias: Biofísica e Bioquímica. No meu ensino médio, não tive aulas boas de Química nem de Física. Eu via que meu irmão que estava no 1º ano do ensino médio estava tendo a mesma coisa que eu estudava aqui. Era para eu ter aprendido, e eu não tive essas aulas. Eu acho que isso foi muito ruim para mim. *(Tamara, Fonoaudiologia)*.

A fala de Tamara chama atenção para seu percurso irregular de escolarização – por conta de mudanças de casa, precisou mudar de escola duas vezes no ensino fundamental e duas no ensino médio. A aluna afirmou que sentia que sua escola era fraca, o que ela relacionou como a origem de suas dificuldades para acompanhar algumas disciplinas.

Quanto ao desempenho nas disciplinas, a percepção das entrevistadas evidencia que 58% consideram ter um bom desempenho, o que pode ser constatado no gráfico 10.

Gráfico 10 – Percentual de pesquisados que consideram que têm bom desempenho na maioria das disciplinas cursadas

Fonte: Produção da autora a partir de dados da pesquisa.

Apesar de a maioria considerar que consegue acompanhar os conteúdos, as entrevistadas relataram ter passado por um período inicial de adaptação ao ensino superior, à universidade e ao ritmo de estudos. Fernanda contou que sentia muita dificuldade nos primeiros meses de curso, mas que com o tempo estava tentando superar esse obstáculo.

Eu entrei na sexta chamada; fui a última pessoa a ser chamada, e entrei três dias antes de uma prova. A média era seis e a prova valia nove, e eu tirei 5,7. Isso foi um baque para mim, porque nunca tinha tirado nota vermelha, e tinha passado a noite estudando pra prova. Fiz a segunda prova bem nervosa, por conta desse primeiro resultado. A terceira prova fiz um pouco mais tranquila e tive um resultado melhor. Eu acho que estou conseguindo melhorar. Mas, no começo, me sentia bastante insegura. *(Fernanda, Medicina).*

Esse esforço para continuar nos estudos – ou seja, aprender a lidar com as exigências do ambiente acadêmico, aprender a se organizar, a estudar e dar conta de inúmeras demandas - apareceu também no questionário *online*. Uma das estudantes expressou de forma mais contundente sua percepção a esse respeito:

Não tenho horário livre, vivo estressada e privada de sono. Gostaria de ter mais tempo para cuidar da minha saúde

mental, gostaria de não ter que abdicar de direitos básicos da vida para estudar. (*Aluna Ciências Biomédicas, questionário online*).

O desabafo da aluna de Biomédicas mostrou seu esforço no sentido de realizar todas as atividades exigidas no curso, mas chama atenção para o custo pessoal dessa rotina, que pode colocar em risco a decisão de continuar na universidade, além de mostrar o quanto a aluna se sente isolada.

Como apontamos no capítulo 1, estudantes advindos de camadas vulneráveis e que passaram por um percurso precário de escolarização tendem a encontrar maiores dificuldades para acompanhar as exigências do ensino superior (ALMEIDA, M., 2012). Esses alunos são defrontados com a exigência de habilidades como:

Domínio de habilidades para o controle do tempo requerido pelas atividades acadêmicas; ao desenvolvimento da capacidade de concentração e pensamento como via de aperfeiçoamento das tão essenciais habilidades de repetir e memorizar; à aplicação necessária ao estudo e às demais atividades pertinentes à vida estudantil; à possibilidade de identificar e superar rapidamente as dificuldades presentes na aprendizagem, que podem comprometer o que virá a seguir (ALMEIDA, M., 2012, p. 107)

Como mostrou Maria Isabel de Almeida (2012), o conjunto de habilidades esperadas dos estudantes é grande e agravada pela necessidade de responder rapidamente às demandas existentes nesse nível de ensino. Apesar da percepção da fragilidade de sua formação, os estudantes se esforçam, no sentido de compensá-la e reconhecem ainda a importância dos aprendizados de seus cursos. Nesse mesmo sentido, 72% dos entrevistados (26 alunos) se consideram satisfeitos com o conteúdo das disciplinas cursadas e 94% (34 alunos) concordam que a experiência acadêmica na Unifesp tem tido impacto positivo no desenvolvimento intelectual, como mostra o gráfico 11.

Gráfico 11 – Percentual de pesquisados que consideram que sua experiência acadêmica na Unifesp tem impacto positivo no seu desenvolvimento intelectual

Fonte: Produção da autora a partir de dados da pesquisa.

Como apontou Tinto (1993), o preparo anterior ao ensino superior tem impacto importante na decisão de continuar os estudos e, nesse sentido, os dados levantados pela pesquisa, tanto no questionário quanto nas entrevistas, apontam para a importância desse aspecto para os alunos cotistas negros da Unifesp. Um estudo realizado por Cabrera et al. (2001), a partir da literatura estadunidense sobre a importância do papel da escolarização da educação básica para alunos advindos de camadas com menores condições socioeconômicas, apontou que a preparação anterior ao ingresso pode ter peso maior que o status socioeconômico na decisão de continuar os estudos. No caso dos entrevistados da Unifesp, observamos que apesar de 70% afirmarem ter tido uma preparação insuficiente, há um grande esforço por parte dos alunos no sentido de acompanhar as disciplinas.

Essa preparação insuficiente parece ter levado alguns dos alunos, como citado nas entrevistas, a procurar um ensino médio considerado mais forte, como uma escola técnica ou um cursinho para complementar a formação.

Um ponto a se destacar, mas que será abordado novamente quando tratarmos do suporte acadêmico, é o fato de vários alunos apontarem a necessidade de terem maior apoio da universidade no sentido de reforçar os aprendizados, como aulas complementares ou, ainda, uma atenção especial para a necessidade de

aprendizado de outros idiomas, como o inglês, exigido para leitura de artigos ou livros indicados nas disciplinas.

3.4 Sobre as relações estabelecidas na universidade

Como apresentado no capítulo 2, as relações dos alunos cotistas negros com colegas, professores e funcionários, seja no ambiente acadêmico ou fora, são marcadas pelo seu pertencimento racial. Nesta dimensão, procuramos investigar a percepção dos alunos a respeito dessa rede de sociabilidade. Entre as entrevistadas, a aluna Fernanda afirmou ter ouvido comentários questionando as cotas, com argumentos de que estas diminuem a qualidade da universidade.

Já ouvi comentários, do tipo “se você entrou pela cota aqui, não sei quem não entrou”. Também já ouvi que com o aumento de alunos cotistas a qualidade do curso vai cair. (*Fernanda, Medicina*)

Esse tipo de comentário também apareceu na fala de outras entrevistadas, mas fazendo referência a outros espaços, como o curso pré-vestibular:

Nunca ouvi comentário sobre cota aqui. No cursinho eu ouvia bastante, do tipo: “para que você vai usar a cota?” “você tem que entrar com a sua capacidade.” “por que você vai tomar a vaga de uma pessoa?” Cheguei até a ouvir: “acho que não entrei na faculdade porque um negro pegou minha vaga”. Totalmente racista isso, não? (*Elisa, Medicina*)

No cursinho, ouvi muita gente falar ‘sou a favor das cotas para quem estudou em escola pública, porque essas pessoas tiveram o ensino prejudicado até chegar na faculdade; mas para quem é negro, não, sou contra’. Eu mesma já pensei nisso, mas mudei. Nos dois primeiros anos que prestei vestibular, não coloquei cota racial porque também tinha esse mesmo pensamento. Mas, depois que eu entendi o porquê disso, e agora sou a favor. (*Fernanda, Medicina*)

Ao mesmo tempo, apesar da marca fenotípica do pertencimento racial, as entrevistadas afirmaram que não há uma identificação evidente entre os alunos sobre quem é e quem não é cotista negro, o que pode estar associado a

possibilidade de que alguns dos alunos cotistas negros tenham pele mais clara ou traços fenotípicos negros mais discretos, o que poderia deixar dúvida quanto ao seu pertencimento racial. A informação sobre quem é e quem não é cotista não é divulgada e, segundo as entrevistadas, não é do conhecimento dos alunos nem dos professores.

A dificuldade para identificar quem são esses estudantes também pode ser atribuída a um número reduzido de alunos cotistas negros e a uma maioria de cotistas de escola pública não-negros. Segundo as entrevistadas, alguns professores perguntam onde os alunos estudaram durante as primeiras aulas e fica implícito que aqueles que estudaram em escolas públicas são cotistas, ainda que isso não seja dito e necessariamente seja o caso.

A maioria dos alunos cotistas apontou que a relação com os outros alunos costuma ser marcada pela cordialidade ou pela boa convivência. Entretanto, a entrevistada Fernanda relatou que, apesar de ter boa convivência com os colegas, há casos em que há diferenças entre aqueles que concordam ou não com o sistema de cotas.

Na sala não tem muito problema de quem é, de quem não é cotista. Eu acho é mais comum a separação entre os que acreditam que esse tipo de política seja correta e os que não acreditam, mas isso independe de quem é cotista ou não. Por exemplo, eu convivo com uma pessoa que entrou pela concorrência e nem por isso ela é contra a cota, e a gente não tem problema nenhum com isso. *(Fernanda, Medicina)*

Ao se perguntar se é possível saber quem são os alunos cotistas negros, as respostas costumam apontar para os estudantes negros da sala, fazendo-se uma relação automática do pertencimento racial à condição de cotista, o que nem sempre é o caso, ao mesmo tempo em que a definição de ser negro ou não é relativamente difusa:

Na minha sala, negros, negros mesmo, acho que não tem. Pardos, acho que tem umas dez pessoas, no máximo; e negro mesmo, só uma. *(Elisa, Medicina)*

Que eu me lembre, só tem uma aluna cotista, mas não tenho certeza. Tinha mais alunas negras no meu 1º ano,

sim, mas eu não lembro se elas eram cotistas. (*Tamara, Fonoaudiologia*).

Não dava pra identificar quem era cotista e quem não era. Nem de renda, nem de cor, porque tem gente que tem a pele mais clarinha. (*Flávia, Medicina*).

Os professores não chegam a perguntar quem é cotista. Acho que cabe a própria pessoa falar se é cotista. Alguns usam as cotas mas não falam, pode ser por vergonha ou por medo de serem julgados. Tem gente que tem amigo que não passou porque entraram as pessoas com a cota. (*Elisa, Medicina*).

Nas falas das entrevistadas sobre a percepção de quem seriam os negros e, portanto, os cotistas, percebe-se que o foco está no olhar do outro. É o outro, no caso, o não-negro, que classifica quem é e quem não é negro e quem é, deve sempre estar atento a como é visto e classificado pelos outros. Entendemos que, apesar de não haver referências explícitas de situações de vivência de preconceito e discriminação na universidade, podem haver mecanismos que invisibilizam a presença dos alunos cotistas negros. Em várias falas a identificação parece ficar no ar ou ser evitada.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração a marca, o estigma de pertencimento racial visível a todos, ainda que não seja nominada. Essa marca parece sempre lembrar a condição de cotista, de questionador de privilégio, de histórico de precarização escolar, de necessidade de suporte financeiro da universidade, enfim, de carência, de falta. Essas características, a nosso ver, reforçam a construção sociohistórica brasileira que considera essas características como inferiores ou piores, e a procurar evitá-las.

É preciso reconhecer que os alunos cotistas negros podem ser considerados recém-chegados a um ambiente universitário. Assim, muito pode ser feito no sentido de promover um ambiente mais favorável para que essas alunas e esses alunos possam ter orgulho de sua identidade, da cor da sua pele e histórico, além de incentivar relações baseadas no respeito mútuo, bem como no reconhecimento e na valorização das diferenças.

Na pesquisa *online* e no roteiro havia questões sobre a percepção dos alunos sobre o **relacionamento com professores, com os colegas e com funcionários**.

As perguntas procuravam investigar como esses estudantes enxergavam esses relacionamentos e também a percepção a respeito de comentários e/ou atitudes racistas.

Sobre a **relação com os professores**, 75% (27 alunos) dos estudantes cotistas respondentes do questionário *online* afirmaram ter bom relacionamento com os docentes. Também afirmaram que os professores, de forma geral, são abertos a ouvir os alunos (67%) e que os professores têm um impacto positivo sobre o desenvolvimento pessoal dos discentes (63%).

Uma das entrevistadas, Flávia, do 3º ano de Medicina, considerou que os professores costumam ser mais distantes dos alunos por conta do tamanho da sala. Além disso, afirmou não sentir diferença de tratamento em relação a alunos cotistas ou não cotistas.

Os professores costumam ser mais distante na faculdade. A sala tem 120 alunos, então não tem como criar muita proximidade. Tive um professor no 1º ano que me ajudou. Mas são poucos assim. Eu não me senti diferenciada por ser cotista. Acho que eles nem sabem quem é cotista ou não. (*Flávia, Medicina*).

Sobre a percepção de atitudes racistas ou preconceituosas por parte de algum professor, 78% afirmaram não perceber esse comportamento. Apesar disso, quando perguntados se já ouviram frases racistas de seus professores, cerca de 36% (13 alunos) afirmaram concordam com essa afirmação

Entre os exemplos citados, uma entrevistada relatou que, apesar de não ter ouvido comentários racistas, presenciou professores defendendo tratamento de pior qualidade em atendimento a presos ou frases preconceituosas em relação a alunos. Essa aluna também comentou que não havia nenhum professor negro na universidade.

Tem professor que defende que não vai dar a mesma qualidade de tratamento pra quem é bandido ou pra quem não é. Já ouvi professor chamar aluna de gorda ou dar um apelido. Mas racial eu não lembro. Mas a gente não tem professor negro, por exemplo. (*Flávia, Medicina*).

Apesar de não estar relacionado a comentários racistas, um trecho do depoimento de Laura relatou uma situação em que uma professora, ao apresentar uma pesquisa americana que envolvia o uso de um fármaco desenvolvido para

negros, não considerou as especificidades culturais dos afro-americanos, como a possibilidade de que eles não tivessem interesse em usar um produto específico e que eles poderiam optar por usar ou não o produto. A partir desse tema, a aluna questionou a prevalência de pesquisadores brancos, bem como apontou para a necessidade de que a ciência também considere as diferenças étnicas e raciais e não busque apenas o desenvolvimento de novos produtos.

A professora de farmacologia contou que nos Estados Unidos foi feita a síntese de um fármaco especialmente para afro-americanos e que esse fármaco não tinha dado certo lá porque eles preferiam usar o remédio comum. A professora apontou que a culpa da pesquisa científica não ter dado certo foi o fato dos afro-americanos não terem acatado a ideia. Mas acho que isso é difícil, porque isso, o remédio, a ciência, costuma ser feita por brancos, então há um conflito muito grande aí. (*Laura, Ciências Biomédicas*).

As respostas sobre a convivência com os colegas de sala de aula se mostraram positivas para 81% (29 dos alunos), que afirmaram conviver com facilidade com os mesmos. Já em relação aos colegas de outros cursos, o número foi de 67%.

Quando se perguntou sobre como se dão os relacionamentos entre os colegas, Renata relatou não sentir diferença de tratamento pelo fato de ser cotista, apesar de suas melhores amigas também serem cotistas.

Me dou bem com todo mundo da minha sala. Fiz muitas amizades. Estou aqui há um ano e meio, mas parece que já conheço algumas pessoas há muito tempo. [...] As minhas duas amigas mais próximas são cotistas, mesma cota. Todo mundo se deu bem, independentemente de onde veio. (*Renata, Ciências Biomédicas*).

A fala de Renata afirmando seu bom relacionamento no geral, mas destacando a maior proximidade com outras alunas cotistas, aponta para o fato de que as relações estabelecidas pelos alunos cotistas negros no contexto do Campus São Paulo da Unifesp não são isoladas do contexto brasileiro marcado pelas desigualdades raciais, que se reproduzem nos ambientes institucionais. Também reproduzem esquemas já conhecidos do contexto racial brasileiro, marcado pela falta de confronto direto, pela cordialidade. Como diria Munanga (1996, p. 215), um

racismo que “age sem demonstrar sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos”.

Com discurso marcado pela cordialidade geral e procurando diminuir as diferenças apenas para o nível socioeconômico, Fernanda também afirmou ter bom relacionamento com colegas de curso, apesar de considerar que o curso de Medicina reúne alunos com perfil socioeconômico privilegiado.

Eu acho que tenho um bom relacionamento com todos os colegas. Acredito que o curso de Medicina é um pouco elitizado e tem uma grande diferença de poder aquisitivo em relação aos alunos dos outros cursos. (*Fernanda, Medicina*).

Fernanda disse não se sentir isolada em relação aos outros alunos de sua sala, porém lembrou que há diferenças entre eles, como a trajetória pessoal e a forma de acesso à universidade. Segundo a entrevistada, existem diferenças mesmo entre os alunos advindos de escola pública. Em geral, os cotistas da Unifesp cursaram escolas melhores do que a média das instituições públicas (as escolas técnicas) e também puderam se dedicar exclusivamente aos estudos.

São poucas pessoas da minha turma que trabalharam, mesmo as que vieram de escola pública. E mesmo quem veio de escola pública tem histórico um pouco diferente, fizeram cursos técnicos e não tiveram que trabalhar. Acho que o curso de Medicina tá melhorando nesse aspecto, ficando mais aberto, mas ainda tem um passo longo a ser dado. (*Fernanda, Medicina*).

Elisa contou que no início do curso esperava encontrar obstáculos no relacionamento com os colegas por achar que os mesmos teriam uma atitude preconceituosa em relação à sua situação socioeconômica. Hoje, contudo, ela define o convívio como “fácil”, apesar das diferenças.

Eu achei que não seria assim, mas o pessoal da minha sala é bem legal. Converso com a maioria deles. São de classes sociais diferentes e eu converso da mesma forma. Pensei que seria diferente, porque falam que Medicina é um curso elitizado. Tem mais divisão em relação ao que você faz aqui na faculdade, além das aulas. Porque você pode participar da atlética, do centro acadêmico, das ligas. Acho que o pessoal que participa dessas coisas acaba se enturmado mais. (*Elisa, Medicina*).

Quanto a comentários racistas, 72% (24 alunos) discordam que tenham ouvido algo de seus colegas de sala de aula. Em geral, os cotistas negros se mostraram satisfeitos com a vida social na Unifesp e apenas 5% afirmaram se sentir isolados em relação aos colegas. Para 72%, os colegas que conheceram na Unifesp têm tido impacto positivo em seu crescimento pessoal.

Uma questão que chamou a atenção foi a diferença de histórico social, econômico e racial dos cotistas negros em relação aos estudantes considerados típicos de um curso de prestígio em uma universidade pública. Nesse sentido, 92% dos cotistas negros concordaram que, ao entrar na Unifesp, passaram a conviver com pessoas com histórico social, racial e econômico distinto do seu, como aponta o gráfico 12. Como os alunos afirmaram não se sentir isolados e ter boa convivência com os colegas, é possível inferir que essas diferenças não estão dificultando o relacionamento.

Gráfico 12 – Percentual de pesquisados que afirmam ter feito amizade com pessoas com perfil (social, racial, econômico) diferente do seu desde que entraram na Unifesp

Fonte: Produção da autora a partir de dados da pesquisa.

Entretanto, as diferenças socioeconômicas e culturais podem ser um desafio para os cotistas, principalmente quando se trata de ações que envolvem a classe como um todo, a exemplo da organização da formatura, como relatou Fernanda:

Tem pessoa que não tem noção do que alguns tiveram que fazer para chegar aqui. Por exemplo, na reunião da comissão de formatura falaram que a comemoração do ano passado ficou em torno de 10 mil reais, com quatro dias de festa. Teve uma pessoa que disse “olha, vocês têm que entender que agora o perfil é diferente; 50% dos alunos entraram pelas cotas; nem todo mundo vai ter condições de bancar uma coisa assim; se quiserem que a turma inteira participe, não dá pra ser desse jeito”. Alguns até falaram: “a gente está pensando nisso”. E depois disseram: “a gente está pensando em baixar para oito mil reais”. Que diferença isso vai fazer pra quem não tem nada. (*Fernanda, Medicina*).

A fala de Fernanda sinaliza como as diferenças econômicas podem se refletir em algumas situações da vida estudantil como a formatura. No caso, existe o grupo interessado em fazer uma comemoração mais cara que não consegue perceber que muitos colegas, principalmente os cotistas, precisam arcar com custos de moradia, alimentação e livros, entre outras despesas.

Na fala das entrevistadas, apesar de todos os alunos cotistas negros ou não terem estudado em escola pública, o que, desde já, pressupõe um recorte econômico, há diferentes perfis entre esses alunos, seja racial ou social. Como apontado no capítulo 1, há estudantes provenientes de famílias que fizeram um planejamento para isso, incluindo a transferência do ensino particular para o público, enquanto outros estudaram em escolas técnicas buscando uma formação melhor. Ao mesmo tempo, há os alunos, como Fernanda, que percebem a existência de colegas com um histórico parecido, que tiveram que trabalhar antes do ingresso na universidade.

Eu conheço pessoas que fizeram um bom colégio público e que os pais conseguiram pagar um cursinho. Mas conheço também gente de escola pública que teve de trabalhar e alguns que fizeram outra formação antes de conseguir entrar em Medicina, o que pode fazer a pessoa ter uma visão diferente em relação ao curso. (*Fernanda, Medicina*).

Ainda em relação às diferenças socioeconômicas ou culturais, uma aluna de Medicina, no questionário *online*, afirmou que apesar da receptividade dos colegas, pode ser difícil para os alunos cotistas negros conviverem com os padrões de consumo dos jovens brancos.

Acredito que para o aluno cotista (pobre e negro) o choque da universidade é realmente grande. Isso inclui o choque cultural, porque os padrões de consumo e de comportamento dos jovens brancos de classe média alta são muito diferentes do que eu estava acostumada. Mas no ambiente em que eu convivo, as diferenças são vistas de uma forma positiva. Eu gosto de aprender como é o dia-a-dia dos meus colegas (que ganharam carro dos pais, que falam alemão, etc.) ao mesmo tempo que o meu dia-a-dia simples desperta a curiosidade deles. Acho esse ambiente riquíssimo por essas trocas. (*Aluna de Medicina, questionário online*).

Apesar de as diferenças serem vistas como positivas e não dificultarem a convivência, é importante reafirmar que as melhores condições econômicas dos alunos não-cotistas se revertem em vantagens simbólicas e acadêmicas na medida em que ter carro pode ajudar a diminuir o tempo e o desgaste no deslocamento para a aula e saber outro idioma também faz a diferença para acompanhar as aulas.

O **relacionamento com funcionários**, seja da secretaria, dos laboratórios, da biblioteca e de outros espaços, mostrou-se bastante favorável: 95% dos alunos cotistas negros afirmaram ter bom relacionamento com funcionários e 100% relataram não ter ouvido comentários racistas. Durante as visitas da pesquisadora ao campus, seja na secretaria para entrega de documentos e durante as entrevistas, observou-se um grande número de funcionários negros. Consideramos que esse fato pode ter algum impacto positivo, no sentido de facilitar o contato com esses alunos.

Ao analisar o conjunto de respostas a respeito de como se estabelecem os relacionamentos entre os alunos com professores, colegas e funcionários da universidade, a hipótese é que os alunos cotistas negros padecem do mesmo estigma que acomete os negros em outros contextos de convivência em que são minoria ou em ambientes nos quais seriam considerados excluídos por princípio, por sua condição socioeconômica, cultural ou educacional, ou seja, carregam o estigma que nos fala Goffman (2008), e seus relacionamentos são marcados por ele.

Cabe a esses indivíduos provar, a todo momento, que podem ser reconhecidos como pertencentes a esses contextos, caso queiram participar deles, a despeito de todas as dificuldades históricas. Dessa forma, os alunos cotistas negros na Unifesp, no contexto de estudantes de uma universidade pública, possuem suas características pessoais diminuídas ou desacreditadas, e precisam, por si mesmos, provar sua capacidade de continuar e ter sucesso em seus estudos, com ou sem o

apoio de professores, colegas ou alçadas institucionais.

Na nossa percepção, essa atitude de buscar valorizar as situações de boa convivência está relacionada a uma sensação de mal-estar que parece permear essas relações, advindas principalmente de questões relacionadas ao mérito de seu ingresso ou ainda por estarem em um ambiente no qual seu grupo de pertencimento racial e econômico tem sido historicamente alijado. Pode-se dizer ainda que a relação de cordialidade tenderia também a ser desafiada na medida em que algum dos grupos, os alunos negros ou os não-negros, sintam-se ameaçados em sua posição, como foi o caso de entrevistadas que relataram o comentário racista de colegas ao questionar a legitimidade do ingresso por cotas.

É importante destacar que a maior parte dos comentários mais críticos estão no questionário *online*, onde os alunos tinham uma menor grau identificação em relação à conversa presencial, ainda que a garantia de sigilo tenha sido colocada para as entrevistadas.

3.5. Sobre o compromisso com o curso e a universidade

Nesta dimensão estão reunidas as respostas relacionadas à confiança na decisão do curso escolhido, ao compromisso com a conclusão e à identificação com a instituição. A escolha desses aspectos se apoia nos fatores que favorecem a permanência no curso universitário, como nos apontaram Cabrera et al. (1993, 1995, 1996), Azzi, Mercuri e Moran (1995) e Bean (1996).

Os respondentes se mostraram comprometidos com a Unifesp. Entre os cotistas, 89% afirmaram estar confiantes com a decisão de estudar ali, 83% se identificaram com a instituição e 72% se sentem adaptados ao ambiente da universidade.

Fernanda relatou que antes de entrar na Unifesp já se sentia identificada com a universidade, acompanhava as ações afirmativas da instituição e tinha a percepção de que “combinava” com a instituição. Além disso, o fato de haver cotas na universidade também ajudou a confirmar sua decisão pela Unifesp.

Eu acompanhava a política da Unifesp, gostava e achava que combinava mais com o meu perfil do que as outras. Inclusive a USP, que tinha essa questão da pontuação, eu achava que poderia ajudar, mas para cursos mais concorridos, talvez não fosse o bastante para permitir que as pessoas que não tivessem pontos suficientes passassem. E a Unifesp é a primeira universidade que eu acompanhei que foi abrindo cada vez mais vagas e isso fez bastante diferença também. Não só a questão das cotas. (*Fernanda, Medicina*).

Quanto ao compromisso de continuar o curso na Unifesp, 98% dos cotistas consideram importante concluir sua graduação na instituição e, ainda, 94% afirmaram que terão mais chances profissionais por se formarem ali.

Flávia, do curso de Medicina, afirmou se identificar com o curso e com a carreira, além de gostar da organização curricular.

Eu estou gostando bastante da Medicina. Com o passar dos anos, as coisas ficam mais práticas, e eu gosto mais ainda de ficar no hospital, de atender. (*Flávia, Medicina*).

Fernanda, apesar de se declarar confiante em relação à escolha de curso e da universidade, reconheceu que as demandas financeiras, como moradia, bem como as exigências acadêmicas, trazem dúvidas se ela vai conseguir transpor esse desafio.

Outra coisa que me preocupa e dá a sensação de que não vou dar conta, é em relação às exigências ao curso que eu escolhi. Chego a pensar que talvez outras pessoas estivessem mais preparadas, que pudessem dar mais conta do recado, e talvez eu devesse ter pensado em outro curso [...] Mas nunca porque eu não gosto do curso. Talvez por achar que eu não vou dar conta, e se tiver que trabalhar não vou dar conta mesmo. (*Fernanda, Medicina*).

Como destacamos ao tratar do racismo institucional, o fato de Fernanda colocar toda a responsabilidade sobre a continuidade do curso naquilo que entende como falta de preparo anterior (que pode ser identificado como um processo de escolarização precarizado) e na falta de apoio financeiro (que permite que ela se dedique inteiramente ao curso, como auxílio moradia ou bolsa), faz que a entrevistada considere as próprias dificuldades como apenas suas e não parte de um conjunto de desigualdades que tem enfrentado ao longo de sua vida.

De forma geral, os alunos cotistas negros se mostraram identificados tanto com o curso escolhido quanto com a universidade. Algumas das entrevistadas apontaram a preferência pela Unifesp antes do ingresso, vinculando essa escolha à organização curricular e à possibilidade do ingresso pelo sistema de cotas. Também é interessante destacar que a maioria (94%) se mostra comprometida com o esforço de continuar os estudos.

3.6. Suporte familiar e de amigos

O apoio dos familiares e amigos é também fator importante para a permanência em um curso universitário e para os alunos cotistas negros, ou alunos que vieram de histórico escolar, social e econômico que se encontra sub-representado no ensino superior (CABRERA; NORA; 1996). Nesse sentido, todos os alunos cotistas negros afirmaram que seus familiares aprovam o fato de cursarem na Unifesp e 98% aprovam o curso escolhido.

Sobre o apoio familiar, Fernanda, aluna do 1º ano de Medicina, relatou que recebe incentivo e apoio financeiro de sua família para a continuidade de seus estudos, mas, mesmo assim, ela se preocupa se vai ser possível ter esse suporte financeiro durante todo o curso.

Eles sempre incentivaram meus estudos e dos meus irmãos. E sempre estiveram dispostos a ajudar financeiramente ou psicologicamente, nas dúvidas de que curso prestar, onde prestar vestibular. Minha mãe sempre foi muito presente em relação a isso. E o que precisasse ser feito, que tivesse ao alcance deles, eles sempre fizeram. (*Fernanda, Medicina*)

Meu pai sempre falou 'você não vai casar antes de fazer faculdade; você não vai casar pra depender de homem'. E meus pais sempre me apoiaram. (*Elisa, Medicina*).

Ainda em relação ao incentivo familiar, 97% dos alunos afirmaram receber apoio da família e 94% dos amigos para que continuem seus estudos. Entre as entrevistadas, todas afirmaram receber suporte financeiro familiar e que essa ajuda é determinante para a permanência na universidade:

Tenho no momento a vantagem de uma certa estabilidade financeira dos meus pais. Já passamos por momentos realmente difíceis, mas agora a conclusão do meu curso não é ameaçada por falta de dinheiro. (*Aluna de Medicina, questionário online*).

O apoio familiar no âmbito financeiro se contrapõe à falta ou à insuficiência de apoio institucional em aspectos como moradia, transporte, refeição, aquisição de livros e cursos de idiomas. Essa questão, apontada pelos alunos, será abordada a seguir.

Ao considerar que os cotistas negros fazem parte de um contingente populacional que começa agora a ingressar no ensino superior, com muitos sendo o primeiro membro da família a fazer faculdade, 89% dos respondentes consideram que inspiram outras pessoas próximas a ingressar no ensino superior, indicando que a entrada dos alunos cotistas na universidade não é apenas importante do ponto de vista pessoal, como também reflete, de maneira positiva, no meio familiar e social. Elisa relatou a importância dos pais terem conseguido pagar as aulas no cursinho para que ela pudesse se preparar melhor.

Estudei a vida inteira em escola pública e decidi no 1º ano do ensino médio que queria fazer Medicina. Quando prestei o vestibular no 3º ano e não passei, meus pais me apoiaram pagando o cursinho, para que eu pudesse passar. Eu fiz dois anos de cursinho. (*Elisa, Medicina*).

As entrevistadas relataram a presença das mães não apenas durante o processo de matrícula, mas também na fase inicial da graduação, no caso das que mudaram de cidade. Não se deve deixar de lado a importância simbólica que o ingresso ao ensino superior representa nas redes de relacionamento pessoal, na medida em que se tornam representantes de um contexto que é inspirador para os demais.

É interessante apontar que, ao serem perguntadas em quem se inspirariam para enfrentar suas dificuldades na vida acadêmica ou quem seriam suas referências pessoais, quase todas as entrevistadas citaram os pais. Essas falas reforçam a impressão empírica do papel da família no sentido de preparar os filhos para as dificuldades da vida e é referendado no estudo de Cabrera e Nora (1996), no qual tanto para alunos advindos de minorias quanto de não minorias, o incentivo e apoio dos pais exerce um efeito positivo na integração dos estudantes na

faculdade, no desenvolvimento acadêmico e intelectual e no compromisso tanto para completar um grau universitário quanto com a própria instituição.

Para além desses aspectos, segundo Cabrera e Nora (1996), os alunos pertencentes a grupos minoritários tenderiam a relativizar as situações de discriminação e de preconceito vivenciadas na universidade, de forma a minimizar o impacto na decisão sobre a continuidade dos estudos. Esse comportamento seria reflexo de um ensinamento familiar transmitido aos filhos, para que eles lidem com o racismo e com atitudes discriminatórias e de preconceito com maior resistência.

Acredita-se que talvez as minorias tenham se tornado mais acostumadas a atos discriminatórios no campus e que tenham sido preparadas para se tornar mais endurecidas a pressões que poderiam em outras situações empurrar alunos para fora da universidade. (CABRERA; NORA, 1996, p. 141, tradução nossa).

Essa preparação costuma começar cedo nas famílias negras, no sentido de fortalecer os filhos para lidar com as diferentes manifestações do racismo, seja na própria família, na escola, nos grupos de amigos, em suma, em todas as relações sociais. Esse tipo de comportamento pode ser considerado mais comum por parte dos pais que passaram por situações de discriminação racial.

Meu pai sempre me falou para usar as cotas raciais. Ele falava 'você tem direito; por que você não vai usar? Minha mãe é branca e meu pai é bem negro. Realmente, eu concordo, negros e brancos têm a mesma capacidade, só que tem um histórico muito diferente, sabe? (*Elisa, Medicina*).

A fala de Elisa é um exemplo de como o uso ou não da cota racial pode ser ambíguo para muitos alunos, que, mesmo considerando seu pertencimento racial, têm receio de usá-la por medo da crítica em relação às suas capacidades e, em outros casos, questionam também o próprio pertencimento racial, especialmente no caso de estudantes que sejam oriundos de famílias miscigenadas. No caso da entrevistada, é possível perceber que o posicionamento do pai, ao fortalecer a identidade negra da filha, foi determinante para a decisão de concorrer pela cota racial. Ao mesmo tempo, a aluna parece questionar seu pertencimento racial, na medida em que vê o pai como muito negro e fica na dúvida de quão negra ela se

sente. Isso só reforça os mecanismos sutis do racismo brasileiro, que apresenta matizes de cor, em que indivíduos negros podem ser tratados de forma diferente quanto mais ou menos tenham traços fenotípicos negros. Quanto mais clara a pele, mais liso o cabelo, ou mais fino o nariz ou lábio, é possível que, em determinados momentos, o indivíduo amenize as situações de discriminação a que está exposto. Por isso, é comum que as famílias negras tenham papel determinante tanto na proteção de seus filhos frente à discriminação como no fortalecimento de sua identidade negra, como no caso do pai de Elisa.

3.7. Suporte institucional

Entendemos que a permanência do aluno no ensino superior envolve uma articulação entre múltiplos fatores e motivações, ou seja, as dificuldades individuais têm mais chances de serem superadas na presença de um bom suporte institucional, do mesmo modo que as limitações institucionais prejudicam sobremaneira aqueles que encontram as maiores dificuldades. Essa é também a posição defendida por Bean (1980). Vale destacar que as IES têm papel importante em relação à permanência dos alunos quando se considera a infraestrutura ofertada, como moradia estudantil, apoio ao transporte, assistência a estudantes com deficiência física, além da existência de laboratório, biblioteca e refeitório, ou ainda, como apontou, Belletati (2011, p. 129),

Por sua vez, experiências interativas que promovam a integração social e intelectual, aumentam a probabilidade de conclusão do curso devido ao impacto que experiências integradoras têm sobre a reformulação contínua de metas individuais e compromissos. Então, a sociabilidade se apresentaria com fator relevante para a integração.

A existência de uma estrutura de apoio institucional também envolve atividades que contribuam para a convivência e integração dos alunos, experiência que pode contribuir para a permanência na universidade. Esse tipo de vivência pode ter reflexos para toda a vida acadêmica e pode envolver, com maior destaque, a

existência de programas que cuidem do acolhimento e do acompanhamento aos alunos do primeiro ano do ensino superior.

Sobre a percepção de integração ao ambiente da universidade, 61% considerou que a Unifesp estimula a convivência e a integração entre alunos cotistas e não-cotistas, contudo, 74% considera que não existem políticas que estimulam a integração entre os alunos cotistas negros. Entre os alunos não-cotistas respondentes do questionário, 75% afirmaram que a Unifesp não tem atividades específicas para alunos cotistas.

Uma das entrevistadas apontou para a importância da existência das cotas, na medida em que essas estimulam a convivência entre estudantes com históricos socioeconômico e cultural diferentes. Essa integração seria uma contribuição da universidade para a sociedade como um todo, ao formar futuros profissionais que tenham desenvoltura para lidar com a diversidade. O estímulo ao ingresso de estudantes com maior diversidade social, cultural e econômica poderia contribuir para tornar o ambiente universitário mais heterogêneo, aspecto fundamental para uma instituição educacional pública, além da importância desse tipo de formação para os profissionais da área da saúde ou da saúde pública.

Eu acho que as cotas raciais realmente fazem diferença na história do país. A quantidade de pessoas que você percebe na medicina, formadas com perfil mais parecido com o meu está aumentando. Eu acho que mesmo quem carrega um preconceito mais intrínseco, vai convivendo, vendo uma coisa mais misturada, começa a perder, tirar alguns tabus. (*Fernanda, Medicina*).

Para Fernanda, assim como para Belletati (2011), a convivência com alunos negros tende a construir um ambiente em que seja mais fácil a aceitação de que, em futuro próximo, o ambiente universitário e, quiçá, profissional, será menos homogêneo, além de ajudar na decisão de continuar os estudos. Para a aluna, a proximidade também se dá com o perfil daquele que é atendido pela saúde pública. Fernanda comentou que conhecer e ter sido atendida pelo Sistema Unificado de Saúde (SUS) a ajuda a entender os pacientes e a aproximá-la de seus contextos.

Fernanda também percebeu a necessidade de maior apoio institucional especialmente para os cotistas:

Eu acho que deveria ter um suporte maior depois que a pessoa entra na faculdade. Porque na hora que você entra aqui, teoricamente você está no mesmo nível, e eu acho que isso não é bem verdade. Acho que o maior desafio pra mim dentro da faculdade é esse, precisar dar um jeito de alcançar quem está mais preparado, quem não está sofrendo nenhum tipo de preconceito. A gente tem que dar conta do recado, porque já que você tá aqui dentro quer dizer que é capaz de fazer isso. (*Fernanda, Medicina*).

Nesse sentido, 100% dos alunos afirmaram que não existem atividades destinadas a alunos cotistas negros. A mesma resposta se repetiu entre os alunos não-cotistas, corroborando a não existência de atividades organizadas pela Unifesp destinadas a alunos cotistas negros.

Esse tipo de apoio mais específico para alunos cotistas negros se configura na constituição de espaços e ações de reconhecimento da condição social. Por conta do racismo presente em nossa sociedade, comportamentos discriminatórios ou preconceituosos são reproduzidos no ambiente acadêmico e afetam de forma negativa não apenas os alunos cotistas negros, mas os alunos não-negros e a toda comunidade acadêmica, na medida em que não favorece a convivência entre diferentes, não promove a integração dos alunos e faz que a universidade, principalmente a pública, não realize sua vocação democrática. Como apontou Alonso (2017), a contestação à política de cotas é uma forma racista de reação de grupos que se sentem ameaçados em seu histórico de privilégios²¹.

Corroborando a reação negativa de grupos de estudantes não negros a estudantes cotistas, encontramos, na mídia, algumas matérias a respeito de situações de discriminação e de racismo contra universitários negros. Destaco, aqui, duas: “Estudantes de Medicina de Jundiaí (FMJ) escancaram preconceito”²², publicada no site globo.com. A matéria trata de uma situação durante os jogos entre estudantes de Medicina de diversas faculdades do estado de São Paulo. Durante o jogo entre a FMJ e a Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), um grupo de estudantes da FMJ pintou os rostos de preto, em um estilo chamado *black face*, e escreveram no peito as

²¹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/angela-alonso/2017/07/1905041-o-desconforto-com-as-cotas-e-patente-e-emerge-um-racismo-de-reacao.shtml>. Acesso em 30 jul. 2017.

²² Disponível em: <http://g1.globo.com/sao-paulo/sorocaba-jundiai/noticia/2016/03/troca-de-ofensas-entre-torcidas-gera-polemica-sobre-cotas-universitarias.html>. Acesso em: 30 jul. 2017.

letras C O T A S, em atitude ostensiva de preconceito contra os estudantes da Medicina da Unicamp, curso que teve um crescimento expressivo de alunos de origem da escola pública, cerca 88%, sendo que 43% se declararam negros.

Ainda que tenha sido uma atitude isolada de um grupo de alunos, não se pode deixar de considerar o conteúdo ofensivo, discriminatório, e que é crime de injúria racial, mas que gerou apenas uma nota de esclarecimento da FMJ²³, em que lamentou o ocorrido, afirmando que essa atitude não representa a FMJ, contudo, a instituição questionou se os alunos teriam de fato usado o *black face* (o que, por sinal, está bem visível na foto) e também não se dispôs a fazer nenhum tipo de averiguação com os estudantes acerca da veracidade do caso ou tomar algum tipo de medida punitiva. Dessa forma, apesar de a FMJ ter lamentado o episódio, o posicionamento da escola não nos parece suficiente para inibir que esse tipo de ato se repita.

Outra matéria foi publicada no site globo.com²⁴: “Cotistas denunciam discriminação e preconceito na Ufes”. No caso, o texto traz entrevistas com estudantes cotistas negros da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), que afirmam passar constantemente por situações de discriminação e preconceito na universidade. Entre os fatos relatados, figura a criação de uma sala apenas para alunos cotistas no Departamento de Arquitetura e Urbanismo. Outros alunos também relataram que não são convidados para comemorações, que seus sobrenomes são alvo de piadas, além de ser citados de forma pejorativa em conversas e postagens em redes sociais.

Para nós, uma forma de enfrentar esse tipo de atitude racista e estimular o reconhecimento e a valorização da presença de alunos negros é por meio da existência de espaços institucionais de compartilhamento de experiência entre estudantes, negros e não negros. Também podem ser realizadas ações ou programas específicos para cotistas negros, de forma a promover a troca de experiências entre pares. Ao mesmo tempo, é importante que existam espaços, eventos e ações que estimulem a convivência de todos, cotistas e não-cotistas, negros e não-negros. Nas entrevistas e no questionário, os alunos indicaram que a Unifesp promove a integração entre os diferentes grupos, mas a hipótese da pesquisa é que a existência concomitante de políticas ou ações específicas para os alunos negros poderia ajudá-

²³ Disponível em: <http://fmj.br/noticias-visualizar.asp?NoticialID=2193>. Acesso em: 15 abr. 2016.

²⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2016/10/cotistas-denunciam-discriminacao-e-preconceito-na-ufes.html>. Acesso em: 25 out. 2016.

los a se fortalecer enquanto grupo dentro da universidade, estreitando os laços, permitindo reconhecimento do pertencimento racial como potência, o qual contribui para uma universidade pública mais múltipla e democrática, sem deixar de favorecer e contribuir para os relacionamentos na instituição.

Flávia contou que conheceu um coletivo de estudantes negros em um Encontro Regional de Estudantes de Medicina e que por meio desse contato pode conhecer a experiência de outros alunos cotistas negros e seus desafios. Para ela, esse tipo de contato foi fundamental para perceber desafios semelhantes entre alunos de outras instituições. Laura sentiu falta de uma agremiação com esse perfil na Unifesp.

Não há muita conversa sobre isso [cotas] na universidade. Eu acho que é importante ter um grupo de alunos cotistas e aqui não tem. Eu gostaria de ter com quem conversar, acho que seria produtivo. Na universidade hoje 50% já são alunos cotistas – não todos negros, mas já existe um número considerável de alunos cotistas aqui dentro. Aqui a gente não fala sobre isso, as nossas questões não são levantadas por nós mesmos. (*Laura, Ciências Biomédicas*).

O contato com outros alunos cotistas negros, como afirmou Laura, pode ter um efeito importante, no sentido de fortalecer os laços, ajudar no entendimento de que não estão sozinhos e podem compartilhar suas experiências, conquistas e desafios no ambiente universitário.

A não-identificação de espaços institucionais que promovam ações específicas destinadas a alunos negros cotistas parece refletir uma percepção de falta de reconhecimento das especificidades, o que pode provocar sentimento de isolamento, inadequação, não-pertencimento. Esse tipo de percepção, para além do sofrimento pessoal, está relacionado a potenciais causas de desistência de cursos.

Outro aspecto levantado diz respeito a existência de atividades de suporte ao desenvolvimento acadêmico dos alunos, principalmente no sentido de estimular ou reforçar aspectos ou conteúdo. A aluna Fernanda se referiu a um tipo de apoio para ajudar os cotistas a superar questões relacionadas ao preparo acadêmico anterior ao ingresso na universidade, como o domínio de idioma estrangeiro:

Eu acho que quem entra por cota, apesar de passar no vestibular, entra com um certo desnível, como o inglês, que eu nunca tinha estudado. Quando preciso ler um artigo em inglês, vou levar mais tempo e ter mais trabalho em relação a quem vem com uma preparação diferente. Ou na hora de estudar uma matéria de anatomia ou biologia, a pessoa que fez um cursinho e já teve a matéria na escola vai ter uma bagagem diferente, o que vai facilitar na hora dos estudos. (*Fernanda, Medicina*).

Fernanda reconhece que a causa de se sentir aquém das demandas acadêmicas e precisar se esforçar mais para acompanhar as aulas está relacionada ao fato de ter passado por um processo precarizado de educação. No caso, ela assume a questão como um problema pessoal, que precisa resolver sozinha e, portanto, se sente culpada. A entrevistada ainda chamou a atenção para um fator crucial: os alunos cotistas, ainda que selecionados entre os melhores, precisam receber apoio institucional para que possam acompanhar e compensar deficiências anteriores, bem como realizar as atividades acadêmicas.

Outra aluna relatou a iniciativa de um professor, que criou um grupo de apoio para alunos com dificuldade de estudar, mas, segundo ela, esse tipo de atitude ainda é uma exceção.

Teve um professor que formou um grupo com alunos, a maioria cotista, para se organizar para estudar e pesquisar não só tema das aulas, mas como fazer intercâmbio, por exemplo. (*Flávia, Medicina*)

Para Flávia, esse tipo de suporte teve e tem papel fundamental para que consiga organizar sua rotina de estudos e realizar as atividades propostas nas aulas, além de ter ajudado em sua integração ao ambiente do ensino superior. Outras entrevistadas também relataram, como desafiador, o fato de conseguir estudar, organizar o tempo e ler os textos solicitados, muitos em outros idiomas.

É preciso ter cuidado especial em relação a cotistas em geral, e, em especial, aos cotistas negros, pois eles podem não ter acesso a fatores que parecem naturais aos demais alunos do ensino superior, como espaço organizado para estudo em casa e disponibilidade para adquirir livros. É possível considerar que muitos desses aspectos estão relacionados à percepção de um percurso precário de escolarização durante o

Ensino Básico, não apenas deles, como também de seus professores naquele período. Isso poderia levar também a aventar possibilidades de reflexões futuras a respeito do campo de atuação do professor. A esse respeito, apesar de não ser o foco da presente pesquisa, podemos mencionar a reflexão de Belletati (2011, p. 205):

A escolarização anterior, percebida como de baixa qualidade pelos sujeitos, favorece a percepção dos conteúdos como muito complexos e constitui-se em obstáculo a sua compreensão. As dificuldades decorrentes das baixas aprendizagens construídas na educação básica implicariam em necessidade de reflexão por parte do professor sobre a organização curricular, a orientação às monitorias, apontada como de grande valia pelos sujeitos, e os métodos de ensino utilizados.

A percepção de inadequação, dificuldade extrema para acompanhar as aulas, leituras de textos em diferentes idiomas e outras dificuldades para alunos de camadas desfavorecidas da sociedade que ingressam recentemente ao ensino superior aparecem em diferentes estudos, como os de Belletati (2011), Ezcurra (2009), Tarábola (2010) e Zago (2006). Entendemos que esse sentimento de inadequação e a percepção acentuada de dificuldades se destacam para aqueles que estão em situação de estigmatização ou se sentem inferiores aos demais. Assim, é comum ou quase natural que se sintam como os únicos responsáveis pela própria situação e não consigam identificá-la como uma causa maior, ligada a um contexto social, causando profundo sofrimento emocional, como mostra a fala de Flávia.

Parece que todo mundo conseguiu pegar rápido o jeito de estudar e de fazer as coisas e eu fiquei pra trás. Tem também o desafio econômico, tive que vir morar em São Paulo e o aluguel é caro. Ao mesmo tempo, eu não tenho renda baixa o suficiente para conseguir uma bolsa, mas também não tá fácil. Meu pai me ajudava, mas ele faleceu. E agora eu vou precisar procurar algum jeito para me sustentar aqui em São Paulo. (*Flávia, Medicina*).

Flávia apontou um conjunto de dificuldades cuja origem está em fatores econômicos, como a falta de recursos para pagar moradia, que faz que o estudante more longe e gaste muito tempo com o percurso, bem como outras despesas que levam a ter que trabalhar ou pedir ajuda a membros da família. Ao mesmo tempo, o

relato tocou em um ponto importante: os critérios de distribuição de bolsas, que nem sempre atendem a alunos que necessitam delas. Há casos em que os estudantes não conseguem bolsas por ter rendimento pouco acima da faixa de renda e, em outros casos, alunos que, de alguma forma, conseguem comprovar uma renda menor do que realmente têm e são beneficiados com o recurso.

Há ainda um conjunto de outros aspectos relacionados ao apoio institucional que se configura em um acolhimento ao estudante do ponto de vista de sua qualidade de vida. Isso pode se configurar não apenas em apoio financeiro, mas também em suporte psicológico ou pedagógico para aqueles que encontrem desafios para lidar com as atividades pertinentes ao ensino superior, principalmente para aqueles alunos advindos de camadas desfavorecidas, cotistas negros ou não. As falas a seguir mostram a angústia e o sofrimento de alunos que se esforçam para continuar os estudos e que encontraram, no questionário *online*, uma forma de se expressarem.

A carga horária desumana, falta de tempo para a realização das atividades da própria universidade (desgaste físico, mental e emocional). A distância da minha casa até a universidade (aproximadamente 4h de condução diária). Só consigo dormir cerca de 4h30 por dia. Outro desafio é a falta de estrutura e acolhimento da universidade. (*Aluna de Ciências Biomédicas, questionário online*).

Não tenho horário livre, vivo estressada e privada de sono. Gostaria de ter mais tempo para cuidar da minha saúde mental, gostaria de não ter que abdicar de direitos básicos da vida para estudar. (*Aluno Ciências Biomédicas, questionário online*).

A hipótese em relação ao papel do suporte institucional para alunos negros, cotistas ou não, é que estes precisam de reconhecimento de suas diferenças, de seus potenciais e de seus desafios para que possam enfrentar o período universitário. Ao mesmo tempo, é fundamental que não se sintam isolados ou sozinhos, ou que o pertencimento racial não se torne um problema pessoal que deve ser enfrentado isoladamente.

Ouvi vários relatos de alunos falando quantas vezes eles são confundidos com enfermeiros quando estão no hospital ou de comentário racista mesmo dos professores.

Eu achei bem interessante ver isso, porque eu não passei pessoalmente por essas coisas então eu não via tanta diferenciação assim. Eu vi que ainda tem muito preconceito, sim, explícitos, em outros lugares. (*Flávia, Medicina*)

Flávia chamou atenção para aspectos relacionados ao racismo que podem ser vivenciados e enfrentados pelos alunos ao exercer a profissão no futuro. A existência de uma reflexão sobre isso durante a formação acadêmica pode fortalecê-los para lidar com essas situações quando porventura ocorrerem.

É preciso considerar também o quanto eles se sentem reconhecidos pela universidade, encontram espaços para se organizar, para tratar de temas que sejam específicos à sua condição de aluno, de cotista e de negro, e que permitam e favoreçam a integração ao corpo de estudantes da instituição.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já faz anos que ouço a palavra “Espere!” Ela ressoa nos ouvidos de cada negro com uma familiaridade aguda. Esse “espere” quase sempre significou “nunca”. Temos de chegar à percepção, junto com nossos eminentes juristas, de que “a justiça adiada por muito tempo é justiça negada”. (KING JR, 1963).

Esta pesquisa se estruturou a partir do nosso questionamento a respeito de como os estudantes cotistas negros estão vivenciando o ingresso ao ensino superior, motivados pelo interesse em investigar as repercussões pessoais e as dificuldades que se colocam a partir da sua presença no ambiente universitário. Para isso, realizamos uma pesquisa com alunos cotistas negros da Unifesp – Campus São Paulo, a qual apontou que, vencido o desafio de entrar em uma universidade pública, os alunos se veem sozinhos ou isolados diante de dificuldades que se iniciaram antes do ingresso no ensino superior, por conta de uma vida escolar precarizada, e continuam a viver suas decorrências durante o curso.

Nossa hipótese fundamental, que se constituiu como ponto de partida, confirmou-se pela pesquisa, de modo que os alunos cotistas negros na universidade estariam submetidos aos mesmos tipos de situações de discriminação racial enfrentados fora do ambiente universitário. Nossa pesquisa mostrou a existência de diferentes desafios, que agrupamos como *desafios acadêmicos*, relacionados ao preparo anterior ao ingresso na universidade ou a realização de atividades durante a graduação; *desafios das relações* no ambiente universitário, indicativo de que as relações dos alunos seriam cordiais, mas, de alguma forma, tenderiam a se tensionar na medida em que o fato de terem entrado pelas cotas se torna uma ameaça aos não cotistas ou por conta de outras diferenças, como as socioeconômicas.

Um dos desdobramentos desta pesquisa e que não estava tão delineado na hipótese inicial, mas que se fortaleceu a partir das referências teóricas e dos dados levantados, é o papel do suporte institucional. Havia a convicção da importância do

apoio da universidade, seja do ponto de vista de suporte financeiro, seja do suporte acadêmico, mas os dados levantados apontaram para o papel determinante desse tipo de suporte. Entendemos também, ao final, que a falta desse apoio não está de todo apartada da nossa hipótese inicial da existência de discriminação no ambiente acadêmico, mas é parte do mesmo contexto de reprodução das desigualdades enfrentadas em outros níveis de ensino e fora do ambiente universitário.

Também é importante destacar um conjunto de demandas que torna difícil a sobrevivência e o êxito acadêmico de alunos cotistas, como a necessidade de acompanhar aulas em período integral, o grande número de trabalhos, a exigência de conhecimento de outros idiomas, a defasagem de conteúdos pertencentes a períodos anteriores, acrescidos das exigências esperadas ao entrar no ensino superior. Essas demandas aumentam os desafios que esses alunos enfrentam, que se expressam nas falas sobre carga excessiva de atividades e alto nível de stress.

Diante de todas essas dificuldades, trazemos como epígrafe as palavras de Martin Luther King para reafirmar nossa convicção da urgência de se enfrentar as seculares desigualdades raciais em nossa sociedade e também reconhecer que há um longo caminho a ser percorrido. Ao mesmo tempo, reafirmamos nosso entendimento de que a universidade pública tem papel de protagonista nesse processo por atuar na formação de profissionais. Também consideramos que estas instituições podem trazer, para o debate público, sua experiência de acolhimento em relação aos alunos cotistas negros. Entendemos ainda que passa pela vocação democrática da universidade pública fortalecer sua atuação no papel de suporte, além de funcionar como espaço de aprendizado e de desenvolvimento do potencial acadêmico, social, pessoal e profissional de seus alunos.

Para nós, o uso das cotas raciais para o ingresso no ensino superior no Brasil é extremamente necessário e, portanto, deve ser utilizado até que sejam enfrentadas e corrigidas as desigualdades raciais impostas a nossas crianças, adolescentes e jovens negros. Embora estejamos de acordo com a posição daqueles que afirmam que o foco da política educacional deve estar na construção de uma escola pública de melhor qualidade para todos os estudantes, o que sem dúvida, expressa o ideal de uma sociedade mais justa e democrática, consideramos

que não se pode deixar pelo caminho aqueles que não tiveram a oportunidade de vivenciar uma escola pública de qualidade.

Como apontamos anteriormente, é preciso reconhecer os efeitos do racismo e da discriminação enfrentados pela população negra no Brasil há quase quinhentos anos, quando para cá vieram os primeiros escravizados. É preciso reconhecer os efeitos da discriminação racial e das desigualdades de base racial vivenciadas pela população negra. Do ponto de vista econômico, temos um estrato da sociedade que vive em condições precarizadas de trabalho, salário, moradia, acesso à saúde. Do ponto de vista econômico, padecem da maior incidência de desemprego ou emprego precarizado, de menores salários e menores condições de mobilidade social. Do ponto de vista da saúde, negros têm menos acesso a cuidados médicos desde a primeira infância, que se manifesta em uma expectativa de vida mais baixa que brancos (IPEA, 2007). Na educação, as crianças negras têm menor probabilidade de frequentar creche, sofrem com os maiores índices de distorção idade-série, maiores taxas de abandono escolar e apresentam níveis de educação inferiores aos brancos. Ao mesmo tempo, parcela expressiva da população negra se encontra na educação básica pública, que vem padecendo em decorrência de políticas educacionais pouco compromissadas socialmente, gerando sua deterioração há algumas décadas. Entendemos que a articulação desses variados aspectos resulta na persistência das desigualdades que vitimam a população negra.

Diante desse quadro, entendemos que as cotas se constituem em um mecanismo corretivo e temporário, que deve ser acompanhado pela luta para a melhoria da qualidade da escola pública no ensino básico, de forma que, no futuro, o emprego de cotas não seja mais necessário. Entretanto, enquanto a desigualdade de acesso persistir no país, enquanto jovens negros e não negros forem selecionados pelas oportunidades prévias relacionadas ao pertencimento racial e às condições socioeconômicas antes de seu ingresso a universidade, mecanismos que auxiliem a compensar de tais distorções devem ser mantidos.

Contudo é preciso destacar que o enfrentamento das desigualdades raciais exige um esforço contínuo de todos os setores da sociedade. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa para gerações. Assim, em nossa opinião, além do acesso ao ensino superior, outros fatores precisam ser considerados nesse processo. Para começar,

os estudantes recém-ingressados não devem ser lançados a própria sorte ao longo da graduação, mas é preciso que recebam apoio para que possam compensar dificuldades advindas do percurso escolar anterior. O depoimento dos alunos nos mostrou que há um esforço, da parte deles, para compensar um percurso educacional percebido como precarizado, seja em função dos poucos recursos econômicos da família, seja pela escassa oferta de recursos educacionais públicos, fatores que podem ser traduzidos, por exemplo, pela falta de conhecimento de outros idiomas e pelo preparo insuficiente para organizar os estudos.

Segundo os dados levantados pela pesquisa, entendemos que passar nos exames e atender aos requisitos para o ingresso não são suficientes para a permanência e o sucesso no curso universitário. Como apontou Dubet (2004), o modelo meritocrático faz que alunos que não conseguem avançar no ensino, ou seja, aqueles com baixo desempenho, que não conseguem acompanhar as aulas ou que acabam desistindo de estudar, sejam considerados os únicos responsáveis por seus “fracassos” e não vítimas de um sistema injusto que não lhes permitiu ter as mesmas chances de sucesso que os outros estudantes.

Essa reflexão reforça a necessidade de que sejam analisadas as condições de acolhida e permanência dos alunos negros nas universidades públicas, no sentido de compreender as demandas que se abrem para a universidade como instituição de ensino, para seu corpo docente e para a comunidade escolar. É importante que estes universitários saibam que não estão sozinhos, que não fazem parte de uma categoria invisível, que pode ser ignorada. É preciso que o ingresso faça parte de uma política de enfrentamento das desigualdades sociais, que deveria ser abraçada pelas universidades como um todo.

Nesse sentido, entendemos que as instituições de ensino superior podem fazer a diferença na forma como acolhem seus estudantes negros, sejam cotistas e não cotistas. Em relação aos cotistas negros, do nosso ponto de vista e como apontado pelos entrevistados, o suporte institucional tem papel fundamental na decisão de continuidade dos estudos. De diversas formas, os alunos ouvidos afirmaram que, entre os maiores desafios, estão algumas condições objetivas, como transporte, moradia e alimentação, que têm impacto direto na decisão de continuar os estudos, aspectos esses em que poderiam ser apoiados pela universidade.

Para esses estudantes, o apoio da universidade poderia acontecer por meio de bolsas e suporte financeiro, como moradia, transporte, alimentação, entre outros, ou graças a ações ou programas que contribuam para o desenvolvimento acadêmico, como aulas complementares e orientação para estudos. Vale citar ainda o apoio para reconhecimento e valorização de seu pertencimento racial, trabalho que poderia ser feito por meio da existência de espaço e instâncias dentro da universidade para encontros, discussões e apoios entre os pares.

Como apontamos anteriormente, consideramos que o fato de as desigualdades raciais serem estruturantes na sociedade brasileira faz que os cotistas negros sejam atingidos em maior intensidade pelas condições de fragilidade da atual escola pública, entretanto, é preciso ponderar que este cenário, marcado pelas sofríveis condições de trabalho dos professores, baixos salários, inúmeros problemas de infraestrutura, indicam que essas questões não são exclusivas dos cotistas, mas do conjunto dos alunos advindos desse segmento escolar.

Assim, entendemos que um dos grandes desafios a ser enfrentado pela sociedade a partir do acesso ao ensino superior de alunos advindos de classes sociais vulneráveis, principalmente os cotistas negros, se dá no desenho de políticas que ajudem esses estudantes no período de seu curso de graduação, para que consigam responder às demandas desse nível de ensino. Para isso, consideramos ser necessário ampliar a escuta dos alunos e, sobretudo, reconhecer seus esforços para estar em um ambiente novo para seu histórico pessoal e familiar, e que é exigente do ponto de vista acadêmico e de enorme valor para seu presente e futuro. Também é preciso oferecer suporte para que continuem seus estudos, para que possam ter uma vida acadêmica mais plena, mais saudável emocionalmente e com a possibilidade de realizar seu potencial educacional, de forma que, ao concluir sua graduação, possam se sentir ainda mais confiantes para ingressar no mundo do trabalho.

Ao mesmo tempo, há que se valorizar os esforços já realizados pelas universidades, como no caso do presente estudo da Unifesp, no sentido de apoiar seus alunos. Como precursora no estado de São Paulo na implementação das cotas, a instituição possui um histórico de reflexão interna, além de realizar seminários e debates para mobilizar a comunidade acadêmica e a sociedade.

É preciso reconhecer que vivemos um contexto de falta de recursos para a educação como um todo e em especial para as universidades públicas, com reduções significativas nos repasses, além dos cortes de orçamentos nos últimos anos e a previsão de novos cortes. Nesse cenário em que a própria manutenção e o funcionamento da universidade se encontram ameaçados, como as instituições poderão arcar com as despesas de apoio estudantil? Como as instituições poderiam criar e manter políticas efetivas de inclusão e acolhimento de alunos cotistas negro nesse cenário?

A crise financeira tem atingido todas as universidades públicas sem exceção. Entre os casos de cortes de verbas e de descaso com a instituição por parte do poder público, temos o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), primeira universidade a oferecer cotas para negros, cujo ano letivo de 2017 iniciou-se apenas em 21 de agosto.

Outra questão que emerge é relativa aos limites da política de cotas, no sentido de promover a efetiva mobilidade social para estudantes negros. O fato de as cotas serem utilizadas há mais de 10 anos de forma esparsa e mais efetivamente desde 2012 possibilita cirurgiões, engenheiros, juízes, dentistas e empresários negros, contudo, não foram poucas as reações negativas por parte da população brasileira aos médicos cubanos negros com a implementação do *Programa Mais Médicos*. Isso pode indicar que tal comportamento de base racista não é isolado e que os estudantes cotistas negros, uma vez formados, podem ser vítimas desse mesmo tipo de discriminação, além das reações racistas de estudantes em relação aos colegas cotistas negros no cotidiano universitário.

Como apontamos no capítulo 3, entendemos que a contestação à política de cotas é a manifestação de um racismo de reação por parte daqueles que sentem, de alguma forma, ameaçados em seus privilégios. Isso acontece porque a efetivação das cotas possibilita a presença de negros em lugares, posições e profissões até o momento consideradas não-negras. Para muitos, a convivência com médicos, engenheiros ou dentistas negros é impensável, possível fonte de desconforto e pressupõe um questionamento de hierarquias que parecem naturalizadas. É interessante notar que a presença de negros em profissões como trabalhadores domésticos, na limpeza, na base da construção civil, na segurança pública parece

naturalizada.

Ainda em relação às reações negativas motivadas pelas cotas, está a possibilidade de migração de contingentes da classe média alta e alta para universidades particulares na busca de excelência, abandonando as instituições públicas. Esse mecanismo seria uma reprodução de uma estratégia já utilizada no ensino básico. Segundo Alonso, a existência e o aumento de cursos de excelência em universidades privadas como direito (FGV), engenharia (Insper) e medicina (Einstein) aponta para o fato de como esse mecanismo já está em curso. (ALONSO, 2017).

Entendemos que esse processo de retirada de recursos das universidades públicas, que leva a um cenário de enormes dificuldades, é paralelo ao enfrentado pela educação básica pública nas últimas décadas. Dessa forma, a ampliação de vagas no ensino superior público sem o devido acompanhamento de recursos e condições para atender às demandas advindas desse contexto, além dos cortes generalizados no ensino superior público, têm contribuído para uma crise sem precedentes, sem que se anteveja alento para essa situação.

Nesse sentido, é preciso que se garantam as condições para o funcionamento com qualidade das universidades públicas em sua totalidade, com a manutenção de financiamento público para pesquisas, de recursos e condições de trabalho para a continuidade e qualificação do corpo docente, de pesquisadores, de equipes, além dos equipamentos e dos prédios públicos envolvidos. Há ainda a necessidade de que a continuidade da política de cotas nas universidades públicas seja considerada importante como um mecanismo de democratização da educação e de redução das desigualdades.

Ao mesmo tempo, é necessário que se investigue o alcance e os resultados da implementação das cotas nas universidades públicas, considerando os aspectos relacionados à recepção dos alunos cotistas negros em seus cursos de graduação pela comunidade acadêmica. Também é necessário que se avalie de que forma as universidades podem receber apoio, na forma de recursos, no desenho de ações que auxiliem esses alunos. E, por fim, como forma de ampliar o debate, é importante ouvir os alunos não cotistas para se ter um panorama mais abrangente do tema na Unifesp, o que foge do escopo da presente pesquisa.

Ao final desse percurso, estudando as circunstâncias em que alunos cotistas negros vivenciam sua vida acadêmica, concluímos que as políticas de inclusão, particularmente as cotas raciais, para que sejam efetivas, exigem que sejam cercadas de cuidados específicos e de acompanhamento dos estudantes após seu ingresso. Não basta apenas estimular o acesso ao ensino superior por meio das cotas, é preciso que sejam oferecidas condições para que esses alunos possam vivenciar plenamente a vida acadêmica. É preciso ir além do acesso e considerar as condições de permanência. No caso aqui estudado, as dificuldades vividas pelos cotistas negros precisam ser enfrentadas com políticas públicas e institucionais que assegurem a efetivação do objetivo maior – permitir que a população negra tenha acesso ao ensino superior de qualidade e consiga maior mobilidade social, compensando fragilidades educacionais acumuladas ao longo do percurso escolar. Assim, como resultado final desta pesquisa, defendemos que as cotas raciais são fundamentais para que possamos avançar no enfrentamento das desigualdades raciais, mas elas sozinhas não são suficientes para garantir a permanência desses alunos no ensino superior.

Com essa reflexão, entendemos que ainda há muito a avançar para que a política de cotas se torne realmente efetiva e inclusiva, pois estamos arriscados a deixar muitos alunos pelo caminho, ou pior, podemos criar expectativas de avanço que não se realizam na prática.

Com a presente pesquisa, gostaríamos de contribuir para a reflexão sobre as desigualdades raciais na educação que, por meio de mecanismos perversos, mantém, a gerações, a população negra em posição de subalternidade. Gostaríamos ainda que essa reflexão se converta em subsídio para a formulação de políticas públicas que contribuam para uma sociedade mais justa e democrática, em que jovens negros e negras usufruam de seu direito à educação e a uma vida digna, que a eles seja possível estudar, trabalhar e viver de acordo com suas potencialidades e que seus destinos não sejam determinados apenas pela cor da sua pele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDAL, Alexandre, LIMA, Marcia. Educação e trabalho: a inserção dos ocupados de nível superior no mercado formal. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 9, nº 17, p. 216-238, jan./jun. 2007.

ALMEIDA, Ana Maria F.; ERNICA, Mauricio. Inclusão e segmentação social no Ensino Superior público no Estado de São Paulo (1990-2012). **Educação Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 63-83, mar. 2015. Disponível em: <http://www.sielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100063&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2016.

ALMEIDA, Maria Isabel de, **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Silvia Maria Leite de. **Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003**. 2006. 389 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Ampliação do Acesso ao Ensino Superior Privado Lucrativo Brasileiro: um Estudo Sociológico com Bolsistas do Prouni na Cidade de São Paulo**. 2012. 294 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALONSO, Ângela, **O desconforto com as cotas é patente e emerge um racismo de reação**. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/angela-alonso/2017/07/1905041-o-desconforto-com-as-cotas-e-patente-e-emerge-um-racismo-de-reacao.shtml>. Acesso em 30 jul. 2017.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e RESENDE, Tânia de Freitas. Fatores familiares e desempenho escolar: uma abordagem multidimensional. **Dados** [online], v.56, n.3, p.571-603, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582013000300004>>. Acesso em: 18 jun. 2016.

AZZI, Roberta Gurgel; MERCURI, Elizabeth; MORAN; Regina Célia. **Estudo da evasão de curso no primeiro ano da graduação de uma universidade pública estadual**. São Paulo: NUPES – USP, 1995.

BAGGI, C. A. S., e LOPES, D. A. **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. Avaliação - Campinas, 16 (2), 355-374.

BARBOSA, Maria Inês da Silva. **Racismo e saúde**. 1998. 115 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BEAN, John, Dropouts and turnover: the synthesis and test of a causal model of student attrition. **Research in Higher Education**, n.12, p. 55-87, 1980.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública: indicadores para reflexões sobre a docência universitária**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos Narcísicos no Racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de Ensino Superior públicas**. ANDIFES/ABRUEM, SESu, MEC, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação superior: 2010** – resumo técnico. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 2012b. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>> Acesso em: 16 maio 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm>. Acesso em: 10 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014**. Brasília: MEC/SESU. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> . Acesso em: 7 out. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9º ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CABRERA, Alberto F. et al. **The convergence between two theories of college persistence**, 1990. Disponível em: <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

CABRERA. Alberto; NORA, Amaury. College students' perceptions of prejudice and discrimination and their feelings of alienation: A construct validation approach.

Review of Education/Pedagogy/Cultural, n.16, p. 387-409, 1994.

CABRERA, Alberto F.; NORA, Amaury. The Role of Perceptions in Prejudice and Discrimination and the Adjustment of Minority Students to College. **Journal of Higher Education**, v. 67, n. 2, p.119-48, mar-apr, 1996. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/2943977>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CABRERA, Alberto F.; TERENCE, Patrick. T.; BERNAL, Elena. M. **Swimming against the tide: The poor in American Higher Education**. New York: College Entrance Examination Board, 2001.

CARDOSO, Thiago Guimarães Madeira. **Lei de cotas e a escolha de escola no ensino básico**. 2016. 68 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras**. Brasília: Série Antropologia, Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

CENPEC. **Boletim Educação e Equidade**. São Paulo, Julho, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5 – 15, set. /out. /nov. /dez, 2003.

DU BOIS, William Edward Burghardt, **As Almas da Gente Negra**. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 1999.

DUBET, François. As desigualdades multiplicadas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 17, p. 5-19, maio/ago. 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, set./dez. 2004.

DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidade. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 2, sep. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/187/215>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

EZCURRA, Ana María. Os estudantes recém-ingressados: democratização e responsabilidades das instituições universitárias. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia Universitária**. São Paulo: EDUSP, 2009. p. 91-127.

EZCURRA, Ana María. Masificación y enseñanza superior: una inclusión excluyente. Algunas hipótesis y conceptos clave. In: LAMARRA, Norberto

Fernandez; PAULA, Maria de Fátima Costa (Compiladores). **La democratización de La educación superior en América Latina**. Argentina: EDUNTREF, 2011.

FERES Júnior, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, p. 1-34.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes: Ensaio de interpretação sociológica** – Volume I e II. São Paulo: Editora Globo, 2008 [1964 – FFLCH/USP].

_____. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Européia, 1972.

FERRAZ, Marcos Pacheco de Toledo, Ações afirmativas na Unifesp, in Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão, in SANTOS, Jocélio Teles dos, organizador. - Salvador: CEAO, 2012

FREYRE, G. *Casa Grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

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 10.639/03**. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Ed 34, 1999.

_____. Acesso de Negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; COSTA, Lília Carolina; ALMEIDA FILHO Naomar de. Inclusão social e rendimento escolar: o caso da UFBA. In: 35º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 2011, Caxambu, MG. **Anais**. GT30 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Inclusao%20social%20e%20rendimento%20escolar.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

GURIN, Patricia et al. Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. **Harvard Educational Review**, v. 72, n.3, p. 330-367, 2002. Disponível em: <[https://igr.umich.edu/files/ igr/Diversity%20and%20Higher%20Education.pdf](https://igr.umich.edu/files/igr/Diversity%20and%20Higher%20Education.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

HALL, Stuart. Race, articulation and societies structured in dominance In: HALL, Stuart; CRITCHER, C.; JEFERSON. **Policing the Crisis**. London: Macmillan, 1978.

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

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir, a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Indicadores Sociais Municipais. Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010**, IBGE, 2011.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 146 p.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/apresentacao.html>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes**. Brasília: Ipea, 2013.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **Boletim de Políticas Sociais – acompanhamento e análise nº 13, edição especial 2007**. Brasília: Ipea, 2007.

KING Jr., Martin Luther. **Carta de uma prisão em Birmingham**. 1963. Disponível em: <http://www.reparacao.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=822:-sp-1745380961&catid=62&Itemid=137>. Acesso em: 18 fev. 2017.

LATIESA, M. **La Deserción Universitaria, Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior. Exitos y fracasos**. Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España Editores. Madrid, 1992.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das Ciências Sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 14, n. 41, out. 1999.

MEC. **Diplomação, Retenção e Evasão nos Cursos de Graduação em Instituições de Ensino Superior Públicas**. Brasília, 1997.

MEC. **Cálculo do número mínimo das vagas reservadas: Procedimento de aplicação da Lei nº 12.711/2012 sobre o ingresso nas instituições federais de ensino**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11>

797-15-10-2012-leidecotas-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 jul. 2016.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Brasília, 2012.

MEC/INEP. **Censo da Educação Superior 2012**. Brasília, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n.3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

_____. Ação afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 fev. 2015.
MONT'ALVÃO NETO, Arnaldo. Estratificação educacional no Brasil do Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

MUNANGA, Kabengelê. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul./dez. 2001.

MUNANGA, Kabengelê. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengelê. (Org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1996. p. 74-94.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15 – 35, abr. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000200003>>. Acesso em: 22 maio 2014.

OECD. **Education at a Glance 2014**. OECD Indicators, OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>>. Acesso em: 12 out. 2015.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, p. 29-51, 2007.

PACHECO, Eliezer; RISTOFF, Dilvo I. **Educação superior : democratizando o acesso**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), 2004.

PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; BASTOS, Antônio Virgílio Bittencourt; RAMALHO, Maria Cecília Koehne. Cotas e desempenho acadêmico na UFBA: um estudo a partir dos coeficientes de rendimento. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 569-591, jul. 2016.

PEROSA, Graziela. Serroni.; COSTA, Taline de Lima. Uma democratização relativa? Um estudo sobre o caso da expansão da Unifesp. **Educação e Sociedade**, Campinas, vl.36, n.130, p. 117-137, mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000100117&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 nov. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: Caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

QUIJANO, Aníbal. O que é essa tal de raça. In SANTOS, Renato Emerson dos. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RABINOVICI, Andrea. et al. **Análise do Perfil de Estudantes ingressantes da Universidade Federal de São Paulo**. São Paulo: UNIFESP, 2016.

REZENDE PINTO, José Marcelino de. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vl. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - out. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Raça e Educação Inicial. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n.17, p.25-34, 1991.

ROSEMBERG, Fúlvia; ANDRADE, Leandro Feitosa. Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro: a tensão entre raça/etnia e gênero. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 3, p. 419-437, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332008000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SANTOS, Boaventura Souza. A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. **Oficina do CES** (Centro de Estudos Sociais), Coimbra, n. 135, p. 4-6, 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>.

SANTOS, Mayze Aparecida; ARABI, Thamyres Rollemberg Aboud; CESPEDES, Juliana Garcia. **Evasão nos campi da UNIFESP**. 2015. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciência e Tecnologia) - Instituto de Ciência e Tecnologia Universidade Federal de São Paulo, São José dos Campos, 2015. Acesso em: 15 nov. 2012.

SOUZA, Alberto de Mello e. Desempenho dos candidatos no vestibular e o sistema de cotas na UERJ. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 20, n.77, p.701-724, dez. 2012.

TARÁBOLA, Felipe de Souza. **Quando o ornitorrinco vai à universidade: trajetórias de sucesso e longevidade escolares pouco prováveis na USP; escolarização e formação de habitus de estudantes universitários das camadas populares**. 2010. 409 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2ª Ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

TOBIAS, Juliano da Silva. **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre as trajetórias acadêmicas e as perspectivas profissionais dos cotistas da Unifesp**. 2014. 232f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo.

UCLA. UNIVERSITY OF CALIFORNIA LOS ANGELES. **Strategic Plan for Diversity**. Los Angeles, 2010.

UNIFESP. **Análise do Perfil de Estudantes ingressantes da Universidade Federal de São Paulo**. 2016.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Ex-Alunos Negros Cotistas Da UERJ: Os Desacreditados e o Sucesso Acadêmico**. 2012. 234f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p.621-644, maio/ago. 2009.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no Ensino Superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n. 32, p. 226-237, maio/ago. 2006.

APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO ONLINE

Desafios e estratégias para a permanência de alunos cotistas negros da Unifesp – Campus São Paulo

Caro (a) aluno (a)

Convido você a responder o questionário abaixo, parte da minha pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), que tem como tema: "Os desafios e as estratégias de permanência estudantil desenvolvidas por alunos cotistas negros da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)", a ser desenvolvida com alunos dos cursos de Ciências Biomédicas, Medicina, Enfermagem e Fonoaudiologia desta universidade.

Destaco que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e que será mantido o anonimato dos respondentes.

Agradeço sua valiosa contribuição ao responder o questionário.

Abraços

Sonia Maria Barbos Dias

Número matrícula USP: 3261251

contato: sowdias@gmail.com

celular: (11) 97356-4025

QUESTÕES

PARTE 1 – IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:

☐	Feminino
☐	Masculino

2. Estado civil

☐	Solteiro
☐	Casado
☐	Separado
☐	Divorciado
☐	Outro:

3. Curso na Unifesp

☐	Medicina
☐	Ciências Biomédicas
☐	Fonoaudiologia
☐	Enfermagem
☐	Outro...

PARTE 2- HISTÓRICO ACADÊMICO DO ENSINO BÁSICO

4. Tipo de escola em que estudou o ensino fundamental

☐	Pública
☐	Particular

5. Tipo de escola em que estudou no :

☐	Pública
☐	Particular

6. Tipo de :

☐	Normal
☐	Profissionalizante

Se cursou Profissionalizante, qual o nome do curso?

PARTE 3 - PERFIL DO ALUNO

7. Qual o nível de instrução de seu pai?

☐	Ensino fundamental incompleto
☐	Ensino fundamental completo
☐	Ensino médio incompleto
☐	Ensino médio completo
☐	Ensino superior incompleto
☐	Ensino superior completo

8. Qual o nível de instrução de sua mãe?

☐	Ensino fundamental incompleto
☐	Ensino fundamental completo
☐	Ensino médio incompleto
☐	Ensino médio completo
☐	Ensino superior incompleto
☐	Ensino superior completo

9. Tipo de moradia:

☐	Própria
☐	Alugada
☐	Outro

10. Atualmente você mora:

☐	Sozinho
☐	Com os pais
☐	Com outros familiares
☐	Com amigos
☐	Moradia estudantil
☐	Outro:

11. Você precisou sair da sua cidade para cursar a Unifesp:

☐	Sim
☐	Não

12. Possui automóvel:

☐	Sim
☐	Não

13. Tem filhos:

☐	Sim
☐	Não

14. Trabalha:

☐	Sim
☐	Não

15. Se trabalha, qual é o tipo de vínculo:

☐	Registro em carteira
☐	Trabalho informal
☐	Outro

16. Se trabalha: quantas horas por dia?

☐	1h a 4h por dia
☐	4h a 6h por dia
☐	6h a 8h por dia
☐	Outro

17. Recebe algum tipo de bolsa ou auxílio da universidade?

☐	Sim
☐	Não

Se respondeu sim, que tipo de bolsa ou auxílio você recebe da Unifesp?

18. Considerando sua condição de renda dentro da família, você:

☐	É o principal responsável pela renda familiar
☐	É cônjuge/casado(a) com o principal responsável pela renda familiar
☐	É filho(a) do principal responsável
☐	Ajuda a complementar a renda familiar
☐	Outros

PARTE 4 - VIDA ACADÊMICA**19. Considero que tive um bom preparo escolar anterior ao ingresso à Unifesp**

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

20. Me considero satisfeito com o conteúdo das disciplinas cursadas na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

21. Tenho bom desempenho na maioria nas disciplinas cursadas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

22. Tenho dificuldade para acompanhar os conteúdos da maioria das disciplinas cursadas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

23. Tenho dificuldade para a realização da maioria das atividades propostas pelas disciplinas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

24. Considero que minha experiência acadêmica na Unifesp tem tido impacto positivo no meu desenvolvimento intelectual

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

25. Tenho bom relacionamento com a maioria dos professores do meu curso

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

26. A maioria dos professores da Unifesp que tenho contato estão abertos a ouvir os alunos

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

27. A maioria dos professores da Unifesp que tenho contato têm um impacto positivo no meu desenvolvimento pessoal

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

28. Percebo atitudes preconceituosas em relação a questão racial por parte de alguns dos professores da Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

29. Já ouvi frases racistas de alguns dos professores da Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

30. Tem sido fácil para mim conviver com a maioria dos colegas de sala de aula

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

31. A maioria dos colegas que conheci na Unifesp têm tido um papel positivo no meu crescimento pessoal

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

32. Estou satisfeito com a vida social que tenho na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

33. Desde que entrei na Unifesp, tenho feito amizade com pessoas com perfil (social, racial, econômico) diferente do meu

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

34. Sinto-me isolado em relação aos colegas de sala de aula

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

35. Já ouvi comentários racistas de alguns colegas de sala de aula

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

36. Tenho bom relacionamento com colegas de outros cursos da universidade

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

37. Tenho bom relacionamento em geral com os funcionários da universidade (secretaria, biblioteca e laboratório, etc.).

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

38. Já ouvi comentários racistas de alguns funcionários da universidade (secretaria, biblioteca e laboratório, etc.).

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

39. Participo de palestras e outros eventos relacionados ao meu curso na universidade

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

40. Participo de eventos culturais e outros na universidade

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

41. Considero importante terminar meu curso na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

42. Considero que terei mais chances em termos profissionais por me graduar na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

43. Estou confiante com a decisão de estudar na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

44. Sinto-me adaptado ao ambiente da Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

45. Identifico-me com a Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

49. Minha família aprova o fato de cursar Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

50. Minha família aprova o curso que escolhi na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

51. Minha família me incentiva a continuar a estudar na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

52. Meus amigos me incentivam a continuar a estudar na Unifesp

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

53. Acredito que inspiro outras pessoas da família e amigos a ingressarem no ensino superior

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

54. Considero que a Unifesp estimula a convivência e integração entre alunos cotistas e não-cotistas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

55. Considero que a Unifesp possui atividades destinadas a alunos cotistas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

56. Considero que a Unifesp possui atividades destinadas a alunos cotistas negro

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

57. Considero que a Unifesp possui políticas que estimulam a integração de estudantes negros ao ambiente universitário

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

58. Considero que a Unifesp possui atividades destinadas ao desenvolvimento acadêmico de estudantes cotistas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

59. Participo de grupos e/ou atividades organizadas pelos próprios alunos cotistas

	1	2	3	4	
discordo totalmente					concordo totalmente

60. Você teria disponibilidade para uma entrevista presencial sobre esse assunto?

	Sim
	Não

Caso tenha disponibilidade para entrevista, deixe seu contato (e-mail, telefone).

Fique à vontade para deixar comentários sobre desafios para sua permanência na universidade.

APÊNDICE 2 - Roteiro para a entrevista

I- Perfil familiar

- a) Comente sobre sua família.
- b) Origem da família (rural, urbana, de outra cidade)?
- c) Composição da família: pais, número de irmãos.
- d) Escolaridade de pais e irmãos: Alguém da família já fez ensino superior? Como foi?
- e) Perfil profissional de pais e irmãos. Profissão, ocupação do momento. Renda familiar.

II - Atividades culturais e de lazer

- a) O que costuma fazer no tempo livre?
- b) Atividades culturais, esportivas?

III - Apoio familiar a educação

- a) Família apoia e estimula os estudos?
- b) De que forma?
- c) Seus amigos apoiam e estimulam seus estudos?
- d) Como você é visto por estar no ensino superior e em uma universidade pública?

IV - Motivação para o curso superior

- a) Você sempre teve vontade de fazer curso superior?
- b) A escola e os professores no ensino básico estimulavam a continuidade dos estudos?
- c) Como foi sua preparação para o ENEM?
- d) Como foi a decisão pelo curso em que você está hoje?
- e) Como foi a decisão por uma universidade pública?
- f) O fato de existir cotas na Unifesp influenciou sua decisão pela universidade?
- g) Qual sua idade ao ingressar na Unifesp?
- h) Que tipo de dúvidas você tinha ao pensar em ingressar na Unifesp?

V - Vida acadêmica

- a) Como você descreveria sua relação com os colegas?
- b) Como você descreveria sua relação com os professores?
- c) Como você descreveria sua relação com profissionais da secretaria e outros?
- d) O que tem sido mais significativo na sua experiência na Unifesp?

- e) Você poderia relatar um evento marcante que você passou na Unifesp?
- f) Como a família o apoia em relação ao curso da Unifesp?
- g) Que tipo de desafios você tem para continuar seu curso na Unifesp?
- h) Que tipo de apoio você tem recebido para continuar seus estudos na Unifesp?
- i) Que tipo de apoio você gostaria de receber para continuar seus estudos na Unifesp?
- j) Desde que você entrou na Unifesp, que tipo de experiência tem sido mais significativa? Aprendizado acadêmico, relações com professores e colegas, possibilidade de inserção no mercado de trabalho, convivência em geral. O que tem sido bom? O que tem sido complicado/difícil?

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada *Estratégias de permanência estudantil desenvolvidas por alunos cotistas negros da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)*, que tem como pesquisadora responsável *Sonia Maria Barbosa Dias*, aluna da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, orientada pela Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida, as quais podem ser contatadas pelo e-mail *sowdias@gmail.com*, *soniadias@usp.br* ou telefone (11) 9XXXX-XXXX. O presente trabalho tem por objetivos:

- Investigar que desafios esses alunos identificam para sua permanência no ensino superior.
- Identificar estratégias utilizadas para conviver no ambiente acadêmico.
- Investigar de que forma as relações estabelecidas com colegas, professores e com a própria instituição onde estudam afetam sua decisão de permanecer na universidade.

Minha participação consistirá em participar de entrevistas semiestruturadas individuais. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, meu anonimato. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

Local e data.