UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP - DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SUELLEN FRANCINE DA SILVA E SILVA

**Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a
adoção das cotas raciais**

Ribeirão Preto

2020

SUELLEN FRANCINE DA SILVA E SILVA

**Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a
adoção das cotas raciais**

Versão Corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP), como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Debora Cristina Piotto

Ribeirão Preto

2020

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.

Silva, Suellen Francine da Silva

Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais. Ribeirão Preto, 2020.

98 f.: i.; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Debora Cristina Piotto

1. Ensino superior. 2. Estudantes negros. 3. Vivências escolares.

SILVA, S. F. S. **Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação, Informação e Comunicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof.º Dr.º: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.º Dr.º: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.º Dr.º: _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço, a Deus, pela fé e perseverança.

Aos meus pais, João e Sueli, por não pouparem esforços para que o estudo fosse minha principal preocupação. E em especial à minha mãe que na difícil tarefa de ser professora continua sendo a diferença na vida escolar de muitas crianças.

Ao Igor, por ser refúgio nos dias difíceis, pelo amor, carinho e cuidado.

À minha querida orientadora Debora Piotto, pela valiosa oportunidade de aprender, pelo tempo e dedicação e, sobretudo, pela inspiração que é devido à sensibilidade e força que defende a educação escolar.

Aos amigos do Gesfe - Renata, Luciana, Iris, Nicolle, Karla, Isabela, Glória, Jéssica e Gustavo - pelo apoio nas dúvidas e pelas discussões que constantemente me “colocavam para pensar”. Especialmente à Glória e à Jéssica que trabalharam comigo na transcrição das entrevistas.

Ao professor Márcio Mucedula Aguiar, pelo acolhimento e pelos ensinamentos sem os quais este trabalho não teria começado.

Aos alunos da escola pública que com ternura tocam minha vida relembrando meu compromisso com a educação.

À minha família, que mesmo na observação distante é presente no constante incentivo e interesse pelos meus estudos. Em especial, ao Léo, à madrinha Ana e ao tio Ninão, que acompanharam de perto esta jornada.

A memória do nosso querido avô Mané cuja sabedoria me deixa saudosa.

E aos estudantes que compartilharam suas vivências possibilitando a construção desse trabalho.

Gratidão por tanto!

Sou eternamente náufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.
(EVARISTO, 2008).

RESUMO

SILVA, S. F. S. **Vivências escolares de estudantes negros: o acesso à Universidade de São Paulo após a adoção das cotas raciais.** 2020. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Os índices de acesso ao ensino superior no Brasil revelam um processo histórico de desigualdade racial na educação. Ante esse contexto, a recente política de cotas raciais adotada pela Universidade de São Paulo (USP) tem como meta incluir estudantes negros nos cursos da universidade e, assim, contribuir para amenizar tais desigualdades. Sendo a escolarização anterior dos estudantes um fator importante para o acesso ao ensino superior, o presente trabalho buscou compreender as vivências escolares dos estudantes negros que ingressaram na USP por meio de cotas raciais, investigando aspectos de suas trajetórias que contribuíram para o acesso ao ensino superior público. Com base em dados disponibilizados no sítio da Fuvest, foi realizado o levantamento dos cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP e do perfil racial dos estudantes que ingressaram nesses cursos. Nesse levantamento, verificou-se que o perfil racial discente é majoritariamente branco, sendo os estudantes negros minoria nos cursos seletivos. A análise das vivências escolares dos estudantes indica que um conjunto de fatores, como o fato de serem bons alunos, o incentivo de professores e a mobilização das famílias na vida escolar dos filhos, atuou nas trajetórias dos estudantes, contribuindo para que eles pudessem chegar à universidade. Essas vivências também apontam que as escolas frequentadas pelos estudantes durante a educação básica contribuíram para a reprodução de situações de racismo, dificultando a construção de uma identidade negra positiva. Contudo, os resultados da pesquisa também indicaram que o acesso a outras vivências fora do ambiente escolar, bem como a participação no coletivo negro da universidade permitiram aos estudantes apropriarem-se de uma consciência racial, ressignificando suas identidades.

Palavras-chave: Ensino superior. Estudantes negros. Vivências escolares.

ABSTRACT

SILVA, S. F. S. School experiences of black students: access to the University of São Paulo after the adoption of racial quotas. 98 f. 2020. Dissertation (Master in Education) - Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2020.

Data on access to higher education in Brazil reveal a historical process of racial inequality in education. In this context, the recent policy of racial quotas, adopted by the University of São Paulo, aims to include black students in University courses and, thus, contribute to the reduction of inequalities. As students' previous schooling is an important factor for access to higher education, the present work sought to understand the school experiences of black students who entered the University of São Paulo by racial quotas investigating aspects of their trajectories that contributed to access to public higher education. Based on data available on the Fuvest website, a survey was made of the most selective courses on one of USP's campuses and the racial profile of students who entered these courses. In this survey it was found that the student's racial profile is mostly white, with black students being minorities in selective courses. The analysis of the students' experiences indicates that a set of factors, such as the fact that they are good students, the encouragement of teachers and the mobilization of families in the school life of children, act in the trajectories of students contributing to those who could reach the University. These experiences also point out that the schools attended by students during basic education contributed to the reproduction of situations of racism, making it difficult to build a positive black identity. However, the research results also indicated that access to other experiences outside the school environment, as well as participation in the university's black collective, allowed students to appropriate a racial conscience, giving their identities a new meaning.

Keywords: Higher Education. Black Students. School Experiences.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de estudantes ingressantes no total das carreiras da USP por meio da Fuvest, no período de 2015 a 2019, segundo os grupos de cor ou raça.....	30
Gráfico 2 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Medicina segundo cor ou raça (2015 a 2019).....	38
Gráfico 3 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Direito segundo cor ou raça (2015 a 2019).....	39
Gráfico 4 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Psicologia segundo cor ou raça (2015 a 2019).....	39
Gráfico 5 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Ciências Biomédicas segundo cor ou raça (2015 a 2019).....	40
Gráfico 6 – Comparativo entre as médias do número de estudantes brancos e negros nos cursos seletivos dos anos de 2015 a 2019.....	41
Gráfico 7 – Evolução do número de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) que ingressaram nos quatro cursos mais seletivos de um dos <i>campi</i> da USP via Fuvest e Sisu (2015 a 2019)	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número total de estudantes ingressantes nas carreiras da USP por meio do vestibular da Fuvest, segundo os grupos de cor ou raça (2015 a 2019)	29
Tabela 2 – Número de vagas do Sisu destinadas aos estudantes negros de 2016 a 2019.....	31
Tabela 3 – Número de estudantes negros ingressantes na USP pelo vestibular da Fuvest de 2015 a 2019.....	32
Tabela 4 – Total de estudantes negros na USP considerando o número de estudantes que ingressaram via Fuvest e as vagas destinadas ao Sisu entre 2015 e 2019	32
Tabela 5 – Relação candidato/vaga em cada opção de curso (2015 a 2019).....	35
Tabela 6 – Nota de corte por opção de curso (2015 a 2019)	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características dos estudantes entrevistados	43
---	----

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Etec	Escola Técnica Estadual
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
Gemaa	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Inclusp	Programa de Inclusão Social da USP
PPI	Pretos, pardos e indígenas
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Uerj	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
1 INTRODUÇÃO.....	11
1.1 A política de cotas raciais na Universidade de São Paulo	14
1.2 Trajetórias escolares de estudantes negros	16
1.3 Objetivo.....	18
1.4 Metodologia	19
1.4.1 Análise e apresentação dos dados	21
2 A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: DA INTERDIÇÃO À CONQUISTA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS.....	23
2.1 As políticas de ação afirmativa no âmbito da educação superior: resistência e argumentos.....	26
2.2 O acesso à USP por estudantes negros	28
3 OS CURSOS MAIS SELETIVOS DE UM DOS <i>CAMPI</i> DA USP	34
3.1 Perfil racial dos cursos seletivos	37
4 VIVÊNCIAS ESCOLARES.....	43
4.1 A construção da relação com a escola: aspectos que contribuíram para o prolongamento da escolarização dos estudantes	48
4.2 A questão racial na escola.....	52
4.2.1 As percepções do racismo	53
4.3 O ensino superior e o encontro com a valorização da identidade racial	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A – TABELAS.....	77
APÊNDICE B - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA	79
APÊNDICE C - ENTREVISTA DA ESTUDANTE MAYA	80

APRESENTAÇÃO

As motivações que me colocaram ante a construção desta pesquisa surgem com base em questões levantadas em trabalhos de iniciação científica realizados no período de 2014 a 2016, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Debora Cristina Piotto, durante minha graduação no curso de Pedagogia.

O primeiro trabalho, intitulado “A cor da USP: perfil étnico-racial de estudantes negros que ingressaram através do Includ”, procurou compreender o perfil étnico e racial de estudantes da Universidade de São Paulo (USP) após a adoção do Programa de Inclusão Social da USP (Includ), demonstrando os insuficientes resultados da universidade na inclusão de negros e indígenas, principalmente quando analisado o impacto do programa nos cursos mais seletivos. Tais resultados levaram à segunda pesquisa, intitulada “A experiência escolar de estudantes negros na Universidade de São Paulo”, na qual, com base na premissa de que estudantes negros eram minoria em cursos da USP, dediquei-me a conhecer essas minorias, investigando suas trajetórias e seus respectivos percursos escolares. Essa investigação constatou que, embora os estudantes entrevistados esperassem passar por situações de discriminação racial, eles não sofreram com as manifestações de racismo na universidade. Contudo elas ocorreram em outros espaços. Assim, ante a vivência da discriminação racial, os estudantes sofrem por não encontrarem meios de reagir, o que causa situações de extremo sofrimento psicológico.

Nas histórias abordadas neste estudo, pouco foi mencionado sobre o trabalho com a questão racial na escola, a questão da identidade negra, o papel das ações afirmativas e os sentidos que os estudantes atribuíam a suas trajetórias escolares e a seu percurso de prolongamento dos estudos. Mediante a não abordagem dessas questões pelos estudantes e os estudos que atualmente têm orientado a escola na educação das relações étnico-raciais, percebe-se a necessidade de aprofundar a investigação de alguns desses aspectos que não foram mencionados pelos estudantes anteriormente.

Como professora da educação básica, o trabalho com a questão racial na escola me provoca. Assim, pesquisar vivências escolares de estudantes negros é também para mim uma oportunidade de refletir sobre a prática neste contínuo processo de tornar-se professor.

É nesse contexto, e partindo dessa trajetória de pesquisa, que surge a necessidade de investigação do presente trabalho.

1 INTRODUÇÃO

Os índices de acesso ao ensino superior revelam marcas de um processo histórico de desigualdade racial na educação brasileira. Embora, recentemente, políticas e programas que objetivam diminuir a desigualdade de acesso tenham sido empreendidos, o ingresso ao ensino superior ainda é desigual para brancos e negros. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), referentes ao ano de 2018 (BRASIL, 2019), 78,8% dos jovens brancos entre 18 e 24 anos de idade estão no ensino superior e apenas 55,8% dos jovens negros na mesma faixa etária frequentam essa etapa de escolarização.

As desvantagens no acesso à escola, observando os diferentes grupos raciais, são antigas e apontadas desde a educação básica. Estudos que indicaram essas desigualdades começaram a ser divulgados no final da década de 1980¹ e, ao produzirem um diagnóstico sobre a situação educacional partindo do recorte racial, concluíram de maneira geral que estudantes negros não têm as mesmas oportunidades educacionais que os estudantes brancos, principalmente devido a situações de discriminação ocorridas na escola.

Apesar de terem ocorrido mudanças significativas quanto aos índices de permanência e conclusão da educação básica entre estudantes brancos e negros, os jovens brancos ainda são o grupo que mantém os melhores índices de escolarização, tendo média maior de anos de estudos do que os estudantes negros (LEÃO *et al.*, 2017).

Embora estudos sobre as desigualdades raciais existentes no Brasil, como os desenvolvidos por Telles (2003) e Jaccoud e Beghin (2002), colaborem com argumentos para legitimar a necessidade de ações voltadas à reparação das desigualdades, a dificuldade na superação de índices tão desiguais pode ser compreendida pelo sentimento de democracia racial que permeou o cenário ideológico brasileiro com base nas contribuições de Gilberto Freyre (1997). A crença de que não existiria preconceito racial devido ao processo de miscigenação ocorrido no país tornou-se um modo de interpretar a realidade racial brasileira, dificultando e apagando o reconhecimento das muitas desigualdades existentes entre negros e brancos, o que atrasou e dificultou a discussão e as conquistas nesse campo. Todavia a desmitificação da democracia racial não significou o fim das relações desiguais. O mito da democracia racial continua no imaginário brasileiro, justificando a manutenção das desigualdades e relacionando o negro a posições inferiores.

¹ Por exemplo, os estudos produzidos por Hasenbalg (1987), Rosemberg (1987, 1991) e Henriques (2001).

O sistema educacional brasileiro, baseando-se na estrutura das relações sociais e no “mito da democracia racial”, foi permeado de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas que, além de expressar a concepção estrutural do racismo que integra as relações sociais (ALMEIDA, 2019), também tem gerado um cotidiano escolar prejudicial ao desenvolvimento de jovens e crianças, principalmente negras (CAVALLEIRO, 2005a). Pesquisas sobre a escolarização básica apontam a necessidade de superar o racismo que vem estruturando as práticas escolares, tendo em vista que a educação, ainda que, reprodutora das desigualdades raciais tem sido considerada uma esfera privilegiada na luta pela amenização de tais desigualdades.

Ante essa denúncia e o evidente papel da educação, mobilizaram-se importantes discussões para promover afirmativamente os direitos da população negra e, entre eles, o acesso ao ensino superior como meio para amenizar as desigualdades existentes entre brancos e negros. Assim, a aprovação de medidas que pautam a igualdade racial no campo da educação, a exemplo da Lei nº 10.639/2003² e da Lei nº 12.711/2012³, conhecida como a “Lei de cotas”, representa um salto qualitativo na construção de uma educação democrática e antirracista: uma por instituir a obrigatoriedade do estudo da história e da cultura dos negros e indígenas e, assim, contribuir para a valorização e desconstrução de estereótipos criados acerca desses grupos; e outra por garantir, mediante a reserva de vagas, que estudantes negros e indígenas ocupem espaços onde antes eram sub-representados.

As “medidas, políticas e programas dirigidos a grupos e populações que estão vulneráveis a processos de discriminação” (SANTOS, 2012a, p. 403) são denominadas ações afirmativas. Segundo definição do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA, 2011), estas medidas:

[...] são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

No âmbito do ensino superior, com a promulgação da “Lei de cotas”, as universidades públicas brasileiras acentuaram suas políticas de inclusão para alunos negros. Ao instituir a

² Institui a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica, buscando garantir aos alunos negros o conhecimento e a valorização de sua história (BRASIL, 2003).

³ Garante a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas, e dentre esses, para estudantes negros e indígenas (BRASIL, 2012). Em 2016, alterou-se a Lei nº 12.711 para a Lei nº 13.409, passando também a incluir as pessoas com deficiência neste percentual de reserva de vagas em instituições federais de ensino.

reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para alunos oriundos de escolas públicas, e entre esses, para estudantes negros e indígenas, a lei federal demandou que as universidades se mobilizassem em prol da inclusão desses grupos. Contudo, como as universidades estaduais estão fora do que determina a lei, outras políticas de ações afirmativas, fruto da iniciativa individual de cada universidade, foram colocadas em prática. Conforme o levantamento realizado pelo Gema, em 2016, das 38 universidades estaduais, apenas 11% não possuíam medidas de ações afirmativas (EURÍSTENES; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2015).

Segundo Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), no contexto brasileiro, as políticas de ações afirmativas aparecem nas universidades públicas por meio de dois modos de operacionalização: a modalidade cotas e a modalidade bônus. Na modalidade cotas, há uma quantidade de vagas reservada para cada grupo, já na modalidade bônus, todos os candidatos competem pelas mesmas vagas e os beneficiários das ações afirmativas recebem uma pontuação adicional. No entanto, essa pontuação, caso seja pequena, pode não atingir de modo prático a inclusão dos grupos beneficiários, perpetuando o quadro de desigualdade no acesso ao ensino superior por parte dos grupos étnico-raciais.

Desse modo, mesmo contando com o avanço no campo legal entre as maiores universidades brasileiras, tem sido grande a resistência à implementação das ações afirmativas na modalidade de cotas, como no caso da USP e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que só em 2017, depois de muitos embates e pressão de movimentos sociais, aprovaram cotas raciais na modalidade de reserva de vagas em seus vestibulares dos próximos anos, flexibilizando o ingresso em seus cursos (EURÍSTENES; CAMPOS; FERES JÚNIOR, 2015).

Segundo Gonçalves (2006, p. 101), as universidades públicas têm uma série de dificuldades para tratar essas questões justamente porque as “ações afirmativas significam mexer com privilégios de grupos de elites; diga-se de passagem, da elite branca, majoritariamente presente nos diferentes cursos, significam, ainda, repensar os próprios recursos da universidade”, que, ao incluir estudantes negros, também têm que colocar em pauta questões sobre a permanência desses estudantes nas universidades. Por esses motivos a resistência à efetivação de tais políticas tem-se baseado principalmente no argumento de que as cotas raciais seriam um meio de acentuar a discriminação e, desse modo, promover mais injustiça. Assim, tem-se instaurado nas universidades públicas brasileiras medidas de inclusão em meio a diversos conflitos, como no caso específico da USP, campo de estudo deste trabalho.

1.1 A política de cotas raciais na Universidade de São Paulo

Ingressar na USP possui um significado social importante. A USP é apontada por *rankings* internacionais como a universidade latino-americana mais bem avaliada. É a 8ª universidade do mundo em produção científica segundo o Centro de Estudos da Universidade de Leiden (CRUZ, 2019), assumindo assim papel considerável no ensino e na produção de conhecimento do país. Por tal posição no contexto educacional, o ingresso nessa universidade representa, entre outros fatores, o acesso a uma educação de qualidade, que deveria ser proporcionada de forma igualitária a todos.

Como discutido, o ingresso na USP tem sido caracterizado por um perfil de estudantes pouco plural, o que desencadeou discussões a respeito de políticas que visassem à inclusão. Assim, ao tentar incluir negros e indígenas em seus cursos, em vez de cotas raciais, a USP adotou um sistema de bonificação (o Inlusp) com critério socioeconômico ao direcionar-se a estudantes egressos da rede pública de ensino (BALBACHEVSKY, 2010). Esse programa, por meio de um acréscimo de pontos na nota do vestibular nas primeira e segunda fases, tem como principal objetivo aumentar o número de alunos oriundos de escolas públicas na universidade. Implementado em 2007, o Inlusp teve sucesso em ampliar o número de estudantes egressos da rede pública, como demonstram os estudos de Pimenta *et al.* (2008) e Matos *et al.* (2012). Todavia, o número de estudantes negros e indígenas em cursos da USP não apresentou grandes avanços, sobretudo em cursos de alta seletividade, é o que demonstra o estudo realizado por Silva (2016).

A adoção do Inlusp foi resultado de uma série de discussões que se iniciaram em 1995, quando a USP colocou em pauta a necessidade de medidas que visassem à criação de um sistema para a ampliação de estudantes negros entre seus alunos (MUNANGA, 2010). Contudo, como já mencionado, 11 anos mais tarde e após muitos embates, a USP adotou, em vez de cotas raciais, um sistema de bonificação com critério socioeconômico. Desencadeou-se assim, desde 1995, uma resistência da universidade em adotar o sistema de cotas raciais por meio da reserva de vagas.

Inicialmente, o Inlusp concedia bônus de até 12% para candidatos que cursaram toda a educação básica em escola pública. Anos depois esse percentual passou para 15% e, a partir do ano de 2014, por meio de uma nova resolução (CoG nº 6.584), candidatos que cursaram todo o ensino médio e fundamental em escolas públicas e se autodeclararam pretos, pardos e indígenas passaram a contar com uma bonificação adicional de 5% (VENTURINI, 2015).

Desse modo, para esses estudantes, o bônus final concedido pelo Inclusp poderia chegar a 25% e, para os demais estudantes egressos de escola pública, o bônus poderia chegar a 20%.

Em 2015, em uma decisão histórica, a USP aderiu parcialmente ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Com essa medida, 13,5% das vagas da universidade foram destinadas ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e assim a universidade passou a contar com dois modos de seleção para o ingresso.

Duas décadas depois do início das discussões que visavam aumentar o número de estudantes negros na USP, a universidade aprovou um sistema de cotas raciais que entrou em vigor no vestibular do ano de 2018. De acordo com a Resolução GR 7.373 de 10 de julho de 2017, 37% das vagas de cada unidade da USP foram destinadas para estudantes egressos do ensino público. Nessa reserva de vagas, incide o percentual para candidatos que se autodeclararam pretos e pardos. A reserva de vagas para estudantes negros está sendo feita de forma paulatina até atingir a meta de destinação de metade das vagas para egressos da rede pública de ensino e, entre estes, para o percentual correspondente à proporção da população negra no estado de São Paulo.

Em 2019, a USP também institucionalizou o sistema de reserva de vagas na Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest), e as bonificações anteriormente concedidas deixaram de existir. A partir deste ano, os candidatos, no ato da inscrição, passaram a escolher entre uma das modalidades: ampla concorrência, ação afirmativa escola pública e ação afirmativa preto, pardo e indígena (PPI), categorias semelhantes às adotadas pelo Sisu. Desse modo, os candidatos concorrem apenas com aqueles do mesmo perfil, disputando as vagas destinadas para a modalidade na qual se inscreveram.

Tais medidas sinalizam o processo histórico de reconhecimento da universidade em identificar a desigualdade racial no acesso e implementar medidas práticas para superá-la. Assim, podemos entender que, para estudantes negros, o acesso a uma das universidades mais prestigiadas do país foi historicamente restrito. Ante os indicadores apresentados, o ingresso na USP parece-nos um destino improvável para a maioria dos estudantes negros, que só recentemente, por meio de medidas políticas, deixou de ser dificultado.

Um dos fatores diretamente relacionados ao acesso a essa etapa de ensino diz respeito à experiência escolar anterior dos estudantes. Desse modo, compreender as trajetórias e vivências que levaram estudantes negros a ingressarem na USP parece-nos fundamental para contribuir e continuar conquistando avanços nas questões e no debate que permeiam a necessidade da adoção da política de cotas raciais no ensino superior público brasileiro.

1.2 Trajetórias escolares de estudantes negros

Pesquisas sobre trajetórias escolares como as desenvolvidas por Portes (1993, 2001) e Piotto (2007) iniciaram-se no contexto brasileiro com os estudos franceses, desencadeados pelo referencial teórico de autores como Bourdieu e Passeron (2014) e Lahire (1997). Tais pesquisas objetivaram compreender as diferentes trajetórias educacionais e sociais de estudantes das camadas populares e os fatores do sucesso escolar nesse grupo. Essas pesquisas têm como foco os estudantes provenientes de camadas populares e, embora apresentem também histórias escolares de estudantes negros, não têm como finalidade abordar a especificidade das trajetórias desse grupo racial.

Assim, pesquisas que utilizam a análise de trajetórias escolares tendo como objeto de estudo o estudante negro no ensino superior são bastante recentes no Brasil. Buscando compreender as questões que permeiam o acesso de negros a essa etapa do ensino, as pesquisas de Teixeira (2003) e Castro (2005) são pioneiras.

Mediante relatos sobre trajetórias escolares concedidos por estudantes e professores de uma universidade pública do Rio de Janeiro, Teixeira (2003) realiza o estudo das relações raciais no interior do ensino superior, buscando compreender as estratégias individuais utilizadas por estudantes e professores da universidade que visaram à mobilidade social e à inserção em uma universidade pública. Contudo a autora concluiu que tais estratégias foram constantemente marcadas e interditadas por manifestações de discriminação e preconceito racial. Tais processos condicionaram as opções e os projetos de vida dos estudantes, sendo importante o estabelecimento de “redes de solidariedade” para que esses indivíduos conseguissem prosseguir em suas escolhas.

Ao investigar a trajetória de vida de alunos negros dos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), a pesquisa de Castro (2005), que buscou identificar como esses alunos conseguiram obter sucesso no percurso escolar até a chegada à universidade, demonstrou que os estudantes entrevistados também foram vítimas de discriminação racial. Segundo a autora, as situações de competitividade, como o ingresso na universidade, são o “lugar de excelência” em que o racismo se manifesta com frequência; desse modo, as capacidades dos estudantes são sempre colocadas à prova em função da cor da sua pele.

Assim como na pesquisa de Teixeira (2003), os 15 alunos entrevistados na pesquisa de Castro (2005), ao compartilharem suas histórias de vida e vivências escolares, evidenciaram a importância do estabelecimento das redes de solidariedade para que conseguissem superar as

dificuldades encontradas na educação básica – impostas muitas vezes por manifestações de discriminação – e o gargalo de entrada na universidade pública.

A discriminação racial, entendida na perspectiva de Jaccoud e Beghin (2002, p. 39) como “toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos”, tem sido apontada em estudos sobre a escolarização dos negros⁴ como uma prática muitas vezes permitida e silenciada no ambiente escolar. Tais estudos, entre outros resultados, demonstram que a educação básica, e por sua vez a trajetória escolar desses estudantes, tem sido lugar em que práticas de distinção e exclusão baseadas no pertencimento racial operam.

Essa prática também aparece como um dado de pesquisa no trabalho de Guimarães e Pinto (2016), em que foram analisadas experiências escolares de dez estudantes negros do ensino médio objetivando compreender como se processam as relações raciais no interior da escola. O trabalho aponta que todos os estudantes vivenciaram situações de discriminação racial na instituição escolar, de forma direta ou indireta, sendo o sentimento de impotência comum aos estudantes ante as situações injustas e perversas que condenam os negros por seu pertencimento racial. Também se constatou que as práticas educativas contribuem e reforçam tais situações. Sobre essa questão, os autores afirmam:

[...] a discriminação racial presente no ambiente escolar é uma das mais perversas, pois atinge crianças e jovens negros no período em que se formam enquanto indivíduos e afeta seu imaginário social ao atribuir referências negativas e de inferioridade ao segmento negro, reforçando, assim, as práticas racistas estabelecidas fora da escola (GUIMARÃES; PINTO, 2016, p. 523-524).

Ao colaborar com dados na discussão dessa problemática no âmbito do ensino superior, a pesquisa anteriormente realizada por nós (SILVA, 2016) buscou compreender a trajetória escolar de estudantes negros que ingressaram em cursos mais e menos seletivos de um dos *campi* da USP antes da adoção do sistema de cotas raciais. A investigação realizada com quatro estudantes de diferentes cursos constatou que, apesar de a totalidade dos estudantes afirmar não ter sofrido discriminação no ambiente acadêmico, a discriminação para alguns deles ocorreu em outros ambientes sociais (SILVA, 2016; PIOTTO; SILVA, 2016). No entanto, nos relatos sobre suas trajetórias, não foram mencionadas contribuições da escola para lidarem com as situações de discriminação relatadas, levando-nos a inferir que pouco foi trabalhado nesse sentido.

⁴ Por exemplo, os trabalhos de Gonçalves (1987); Cavalleiro (2005b) e Zandona (2008).

A forma como a escola trabalha com a questão racial e como cada estudante vivencia sua experiência escolar parece ter influência direta nas escolhas e possibilidades de cada sujeito, afetando diretamente aspectos da subjetividade de cada estudante. De acordo com Gomes (2003, p. 172), “o olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las”. Assim, ao reproduzir práticas de discriminação racial, a escola tem impactado de diferentes formas as trajetórias escolares de estudantes negros, incidindo, possivelmente, sobre suas perspectivas futuras em relação ao ingresso em um curso superior e em uma universidade pública.

Dada a centralidade do papel da escola, as vivências escolares aparecem como um fator importante para compreender as perspectivas e os modos de acesso ao ensino superior. Apoiando-nos em Vigotski (2010), entendemos que vivência é uma unidade indivisível, na qual estão representados o meio e o sujeito, aquilo que se vivenciou de fato, como também a impressão pessoal dessa vivência, ou seja, como se vivenciou determinado acontecimento. Nesse sentido, as vivências representam o fato em si e a percepção desse fato. Por essa razão, ao estudar as vivências escolares de estudantes negros, busca-se tanto o que se vivenciou na escola como também o modo e a percepção de cada estudante. Dessa maneira, mesmo que os estudantes tenham vivenciado situações e experiências semelhantes durante seu percurso escolar, a percepção de cada situação em sua trajetória poderá não ser a mesma para cada indivíduo, tendo em vista o aspecto subjetivo das vivências.

Portanto, com base nas contribuições das pesquisas apresentadas e no contexto da recente aprovação de cotas raciais na USP, indagamos: qual foi o percurso escolar dos estudantes cotistas? Quais vivências escolares permitiram que esses estudantes rompessem com a impossibilidade de ingressar na USP? A trajetória e a vivência escolar dos estudantes cotistas são diferentes das vividas por estudantes que ingressaram antes das cotas?

1.3 Objetivo

Ante as questões apresentadas, o objetivo desta pesquisa é compreender as vivências escolares dos estudantes que ingressaram na USP por meio do sistema de cotas raciais. Mais especificamente, buscaremos investigar aspectos de suas trajetórias que contribuíram para o acesso ao ensino superior público.

1.4 Metodologia

Para alcançar o objetivo mencionado, esta pesquisa tem natureza qualitativa, apoiando-se principalmente na realização de entrevistas em profundidade para a construção dos dados. Considerando a importância de contextualizar o conteúdo das entrevistas, também nos apoiamos no levantamento do número de estudantes negros que ingressaram na USP antes e após a adoção da política de cotas raciais. Assim, a pesquisa realizou-se em duas etapas.

A primeira delas consistiu no levantamento dos cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP observando os cursos com maiores índices de nota de corte e a relação candidato/vaga no período de 2015 a 2019, que abrange o período pré e pós adoção das cotas raciais pela universidade. Após esse primeiro levantamento, selecionamos os quatro cursos que possuem os maiores índices de seletividade e partimos para o mapeamento do número de estudantes negros que ingressaram nesses cursos objetivando verificar o perfil racial discente.

A opção por delimitar os cursos seletivos foi feita com base no trabalho de Portes (1993), que, ao estudar a experiência universitária de estudantes das camadas populares em cursos seletivos, constata que esses cursos são espaços destinados a estudantes privilegiados socialmente, que tiveram condições e possibilidades – econômicas e escolares – mais favoráveis ao ingresso, sendo, portanto, um destino pouco provável para aqueles que fogem desse perfil. Por entendermos que os estudantes negros constituem minoria na USP e nos cursos seletivos, pretendemos analisar as vivências escolares dos estudantes que ingressaram nesses cursos, em que a possibilidade de ingresso é menor e o jogo – da vida escolar – “é mais difícil de ser jogado” (PORTES, 2001, p. 13).

O levantamento das informações raciais dos estudantes ocorreu com base em dados do questionário socioeconômico respondido por quase todos os estudantes que prestam o vestibular da universidade, considerando o período de 2015 a 2019, e estão disponíveis no sítio da Fuvest. A partir de 2016, a USP passou também a oferecer vagas por meio do Sisu, contudo as informações sobre a autodeclaração dos estudantes que ingressaram por esse meio não foram disponibilizadas pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade, por esse motivo não puderam fazer parte do corpo de dados que compõe as informações sobre o perfil racial dos estudantes abordadas neste trabalho.

Nessa primeira etapa, cabe ressaltar que, neste trabalho, consideramos negras as pessoas que se declaram pretas e pardas, conforme o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10), que, em seu artigo IV, define população negra como o conjunto de pessoas que se

autodeclararam pretas e pardas, de acordo com o quesito cor ou raça utilizado pelo IBGE (BRASIL, 2010).

Após o levantamento, realizamos a segunda etapa da pesquisa, que consistiu na realização de entrevistas em profundidade com três estudantes que se autodeclararam negros e que ingressaram em três dos quatro cursos mais seletivos analisados. Embora considerássemos consistente ter entrevistado um estudante de cada um dos quatro cursos, não foi possível entrevistar um representante de um dos cursos, tendo em vista que recebemos indicações de poucos estudantes negros nesse curso e nenhum dos estudantes contatados conseguiu realizar a entrevista.

O trabalho desenvolvido na segunda etapa levou em consideração a Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016, que diz respeito aos aspectos éticos na condução de pesquisas com seres humanos (BRASIL, 2016). Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto e aprovada mediante parecer nº 3.295.804.

Para encontrar os estudantes entrevistados, recorreremos a indicações de professores, funcionários e dos próprios estudantes do *campus* analisado. Apoiamo-nos em indicações de possíveis participantes para a pesquisa por pessoas próximas aos estudantes, estabelecendo uma rede de contatos, estratégia conhecida como “bola de neve” (*snowball*). Essa estratégia, conforme Vinuto (2014), torna-se útil para estabelecer o contato com grupos de difícil acesso, o que consideramos ser relevante, tendo em vista o histórico de exclusão vivido pela população negra no ingresso ao ensino superior. Outro fator que também contribuiu para a utilização dessa estratégia de indicações está relacionado ao critério de cor, que é estabelecido conforme a autodeclaração do sujeito. Por esse motivo, contar com indicações de pessoas próximas ao convívio social dos estudantes pode significar que elas conheçam sua autodeclaração racial, aumentando assim as possibilidades de contato com os estudantes do grupo racial em questão.

Após o contato inicial, os estudantes foram convidados a participar da pesquisa mediante o esclarecimento do objetivo do estudo e da garantia de sigilo em relação às suas identidades assim como a apresentação e o esclarecimento do termo de consentimento. Objetivou-se com a realização das entrevistas conhecer os caminhos e as vivências escolares dos estudantes negros que ingressaram na USP e os episódios e situações marcantes em suas trajetórias.

Mesmo que as vivências escolares relatem significados pessoais e íntimos de cada sujeito, acreditamos, conforme Michelat (1987, p. 197), que “é a partir do que é mais

individual e de mais afetivo que vamos tentar alcançar o que é sociológico”, ou seja, partindo da singularidade da vivência da trajetória de cada estudante, pode-se acessar aquilo que também poderá ser comum a outros estudantes e, por sua vez, representativo de cada meio social.

As entrevistas seguiram o modelo semiestruturado, partindo de um pequeno roteiro que se encontra em apêndice para garantir o enfoque adequado ao objetivo e às questões da pesquisa, evitando, no entanto, a estruturação completa. Desse modo, mesmo que esse tipo de entrevista caracterize-se pela não diretividade (MICHELAT, 1987), ao longo dos encontros algumas questões foram proferidas aos estudantes, caso não fossem contempladas nas narrativas ou necessitassem de aprofundamento. A título de exemplificação, a transcrição de uma das entrevistas realizadas encontra-se em apêndice.

Os encontros para a realização das entrevistas foram marcados conforme a disponibilidade dos estudantes, evitando gerar qualquer transtorno ou custo para eles, e aconteceram dentro do próprio ambiente da universidade.

As entrevistas também contaram com as contribuições teórico-metodológicas de Gonçalves Filho (2003), segundo o qual o respeito ao entrevistado deve pautar todo o trabalho de pesquisa. Em conformidade com esse princípio, todas as entrevistas realizadas com os estudantes foram gravadas e, posteriormente, transcritas de forma literal. Uma cópia da transcrição foi entregue para cada estudante visando não só ao reconhecimento de sua narrativa na forma escrita, mas também à autorização para a utilização das entrevistas em suas formas finais, garantindo o direito de anonimato dos entrevistados.

As transcrições basearam-se em alguns dos pressupostos de Whitaker *et al.* (1995), que defende que, ao apoiar-se no respeito integral ao entrevistado, o transcritor acaba reproduzindo seu discurso exatamente como ele é falado, dando assim um tom caricatural à entrevista. Dessa forma, procuramos manter o emprego correto da ortografia na transcrição das entrevistas utilizadas, evitando reproduzir erros de léxico que estereotipem o discurso dos entrevistados.

1.4.1 Análise e apresentação dos dados

Na primeira parte deste trabalho, a investigação realizada consistiu em uma análise descritiva dos dados levantados no sítio da Fuvest e de alguns dados referentes ao Sisu, obtidos por meio do sítio da Pró-Reitoria de Graduação da USP. Desse modo, a elaboração

dos resultados observados e apresentados teve o intuito de contextualizar o objetivo desta pesquisa, subsidiando a discussão realizada.

Na segunda etapa, ante a análise das vivências dos estudantes, procuramos, de acordo com Gonçalves Filho (2003, p. 213), estabelecer um diálogo entre entrevistados, autores, teorias e dados, um diálogo muitas vezes “convergente, complementar e divergente”. Assim, a análise das trajetórias e vivências dos estudantes guiou-se procurando estabelecer esse diálogo e ocorreu, primeiramente, mediante um processo de “imersão” no material, por meio de leituras e releituras das transcrições, implicando um trabalho de “verdadeira submissão ao dado” (BOURDIEU, 1997, p. 705).

Acreditamos que este processo de imersão permitiu uma espécie de impregnação, suscitando interpretações pelo relacionamento de elementos diversos (MICHELAT, 1987).

À luz de Piotto (2007), consideramos cada entrevista em sua singularidade, procurando conservar todos os detalhes que permitiram reconstituir sua lógica própria, realizando, em um primeiro momento, uma análise vertical e, portanto, individual de cada entrevista. Essa análise contribuiu para a construção de categorias a serem desenvolvidas na análise horizontal, que consistiu no estabelecimento de fatores comuns no conjunto das entrevistas. Desse modo, as categorias foram levantadas com base no próprio material disponível pelo agrupamento de temas recorrentes nas entrevistas (PIOTTO, 2007).

Assim, este estudo está organizado nos próximos capítulos da seguinte maneira: no capítulo 2 descrevemos, por meio de uma breve análise de fatos históricos, o processo de direito à educação para a população negra, buscando compreender o contexto da adoção das políticas de ações afirmativas no ensino superior. No capítulo 3, apresentamos dados sobre a USP e seu perfil racial discente bem como os cursos seletivos e seu perfil racial. Por fim, no capítulo 4, apresentamos os estudantes, suas trajetórias escolares e suas vivências, procurando compreender os aspectos que culminaram no ingresso ao ensino superior.

2 A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO: DA INTERDIÇÃO À CONQUISTA DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Sem o objetivo de sistematizar a história da educação dos negros no Brasil, já realizado em outros trabalhos, por exemplo, o desenvolvido por Romão (2005), neste item faremos um recorte, percorrendo brevemente a respeito de importantes ações desenvolvidas na luta pela escolarização da população negra.

Como apontam Gonçalves e Silva (2000), o ponto de partida ao discutir a escolarização dos negros é, necessariamente, a denúncia. Isso porque, no passado, o direito fundamental à educação foi negado a uma parte considerável da população negra, e o presente, ainda que recentemente, tenta eliminar as consequências dessa interdição apontando a persistência das desigualdades raciais na educação.

Segundo Silva e Araújo (2005, p. 65):

[...] a cruel escravidão a que foram submetidos os negros arrancados de suas regiões de origem no continente africano, como também muitos de seus descendentes, além de representar um conjunto de violações de direito, gerou para esta população um triste legado: a interdição à educação formal.

Por essa razão, entendemos que a herança desse passado marca profundamente a história da população negra no que se refere à educação. Mesmo com o histórico de impedimento, ainda no período escravocrata existiram ações de resistência. A legislação da época impedia que escravizados frequentassem as escolas públicas formais, mas não impedia que estes tivessem acesso a iniciativas particulares (ALMEIDA; SANCHEZ, 2016). Assim, existem registros e estudos que tentam abordar a resistência negra ante o impedimento legal da escolarização, apontando a existência de pequenos grupos de lideranças negras que se organizaram para oferecer o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, contribuindo para que, ainda neste período de negação ao direito do ensino, um pequeno número de negros fosse alfabetizado, embora o grande contingente da população negra não soubesse ler e escrever (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Acreditava-se que, com o fim do sistema escravocrata, as reformas educacionais empregadas como tentativas de sistematizar o ensino público nos séculos XIX e XX permitiriam que o direito à educação fosse garantido a toda população brasileira. Contudo as medidas tomadas não incluíram de forma sistemática os negros, que tiveram em sua maioria a presença negada na escola. A universalização do acesso e a gratuidade do ensino pronunciadas por meio dessas reformas “legitimaram uma aparente democratização, porém negaram condições objetivas e materiais que facultassem os negros de um projeto

educacional” (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 71). Medidas como as cobranças de taxas para a matrícula, a restrição de vagas nas escolas secundaristas e a criação de disciplinas como a “moral e cívica”, entendida por certa perspectiva como uma tentativa de normatizar a conduta moral da sociedade após a abolição, são exemplos de medidas que contribuíram com a não inclusão dos negros nas instituições de ensino (SILVA; ARAÚJO, 2005). Desse modo, os negros encontraram dificuldades ao iniciar a escolarização devido a diversas barreiras, impostas tanto por dificuldades econômicas advindas de sua não integração na sociedade como pela própria discriminação racial permeada também no ambiente escolar formal.

As oportunidades efetivas de escolarização dos negros ocorreram no período republicano, que, devido ao desenvolvimento industrial, impulsionou o ensino popular e profissionalizante. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), nesse período as escolas técnicas e as escolas independentes dos movimentos negros contribuíram para a conquista de alguns direitos da população negra, tendo em vista que oportunizaram para esse grupo o acesso à educação e à profissionalização.

É também neste período, por volta da década de 1920, que a atuação do movimento negro ganha destaque pela reivindicação da igualdade de direitos e do acesso a uma educação que propiciasse a participação dos negros em vários setores da sociedade.

As ações desenvolvidas pelo movimento negro, conforme expressa Gomes (2017), foram caracterizando-o, historicamente, como ator coletivo, político e educador. Ator coletivo porque reúne, coletivamente, interesses, práticas e sujeitos em uma relação intercambiável. Ator político porque produz discursos que pautam medidas políticas reordenando interpretações. E educador porque, junto dessas duas esferas, tem produzido conhecimentos que educam os indivíduos e a sociedade sobre a questão racial no Brasil (GOMES, 2017).

Nessa perspectiva, entendemos como movimento negro:

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam desta definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil (GOMES, 2017, p. 23).

Esta postura política de combate ao racismo assumido como bandeira de luta do movimento negro desdobrou-se historicamente em várias questões que orientaram e ainda orientam as ações de militância do movimento. Nesse sentido, no início da República, o surgimento de entidades de defesa dos negros objetivava combater a discriminação racial e

criar mecanismos de valorização da raça negra, por meio principalmente do acesso à educação (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Nas reivindicações do movimento, o direito à educação aparecia sempre em pauta como uma estratégia de luta, assumindo diferentes significados e papéis. Entre as principais percepções adotadas para esse direito fundamental, estão: a) um meio de equiparar brancos e negros no mercado de trabalho; b) um meio de ascensão social e integração; e c) instrumento de conscientização pelo qual os negros aprenderiam e ressignificariam sua história podendo assim reivindicar direitos básicos (GONÇALVES, 2000 *apud* GONÇALVES; SILVA, 2000). Desse modo, podemos considerar que a luta pelo direito à educação dos negros começa sistematicamente a ganhar consistência a partir das reivindicações do movimento negro.

Na ausência de políticas sistemáticas e do olhar público para a educação dos negros, foi por intermédio das entidades, criadas pelo movimento negro a partir do século XX, que o ensino pôde ser oferecido à população negra por meio de algumas iniciativas de formação em diferentes estados do país (GONÇALVES; SILVA 2000). Assim, a atuação sistemática desse ator coletivo, desde o início de sua articulação, tem favorecido e resultado em um conjunto de medidas específicas destinadas a promover afirmativamente os direitos da população negra.

Segundo Guimarães (2003), foi a partir de 1988 que as lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho com o intuito de defender os direitos civis dos negros no Brasil. No entanto, já se fazia claro para esses militantes que a luta por direitos necessitava transpor os limites do combate aos “crimes de racismo”, principal causa de luta do movimento negro. Paulatinamente, portanto, o movimento voltou-se para o governo federal, demandando “ações afirmativas”. Conforme aponta Gomes (2017), até então essa organização coletiva abordava a luta pela educação por uma perspectiva universalista, porém, à medida que foram constatando que as políticas universais não davam conta de atender às reivindicações da população negra, o discurso e as estratégias de luta do movimento modificaram-se de modo que as políticas de ação afirmativa, principalmente em sua modalidade de cotas, mostraram-se necessárias.

Assim, mesmo com o reconhecimento da necessidade de medidas específicas voltadas a discriminar positivamente os negros, o governo brasileiro resistiu em adotar as políticas de ações afirmativas. Somente ao participar da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) na cidade de Durban (África do Sul), em 2001, o Estado brasileiro reconheceu institucionalmente a existência do racismo, comprometendo-se com um plano de ação para construir medidas visando à sua superação. Entre essas medidas,

destacam-se as políticas de ação afirmativa voltadas para a educação que, no âmbito do ensino superior público, ganharam forma principalmente por meio da modalidade de cotas e bônus.

Essa conquista tem papel fundamental na luta pelo direito à educação dos negros e para a superação das desigualdades existentes, uma vez que, por princípio, estabelece a garantia da representatividade desses estudantes na educação superior pública, principal meio pelo qual se acredita poder amenizar as desigualdades existentes na sociedade.

2.1 As políticas de ação afirmativa no âmbito da educação superior: resistência e argumentos

As chamadas políticas de ação afirmativa começaram a ser discutidas, como mencionado anteriormente, no contexto da Conferência de Durban em 2001, mas só anos depois passaram a ser concretizadas no cenário da educação superior brasileira.

Como uma das principais medidas advindas anos depois da discussão iniciada nessa conferência, temos a Lei nº 12.711/2012, popularmente conhecida como a “Lei de Cotas” – que no campo prático instituiu, em 2012, a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e, entre estes, para estudantes pretos e pardos em instituições federais de ensino. Anteriormente à legislação, existiam iniciativas de adoção de medidas afirmativas na modalidade de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Essas universidades foram pioneiras ao adotarem medidas afirmativas nesse sentido (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Segundo Santos (2012b), a Lei nº 12.711 uniformizou decisões variadas que já vinham sendo adotadas em universidades federais e estaduais. Nesse sentido, a medida legal representa o reconhecimento do olhar político sobre as desigualdades raciais e a síntese de lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais, que, ante o quadro excludente da educação brasileira, demandavam mecanismos de maior igualdade.

A partir desse marco legal, várias universidades brasileiras, atentas às discussões que se colocavam com urgência no campo da educação a respeito das desigualdades raciais, passaram a adotar iniciativas que visassem diminuir a desigualdade no acesso à educação superior pública. Contudo a implementação das políticas com finalidade de aumentar a inclusão de estudantes negros não ocorreu sem grandes entraves.

Trabalhos que abordam a questão das ações afirmativas no ensino superior apontam que, no caminho desde o reconhecimento da necessidade das ações afirmativas até o processo

de adoção, existiu muita resistência. Nesses trabalhos encontramos argumentos contrários de várias naturezas, que vão desde o mérito – que ainda é comumente associado à crença na vontade e no esforço individual, desconsiderando as diversas trajetórias e oportunidades que podem levar ao acesso no ensino superior – até o nível jurídico, uma vez que a regulamentação das cotas significa, de fato, o reconhecimento da existência de discriminação no âmbito legal⁵.

Respondendo a algumas dessas críticas, no que diz respeito à questão do mérito, principal argumento proferido na discussão acerca da adoção de ações afirmativas e, em tese, prejudicado pela noção atribuída ao “benefício” das cotas raciais, Munanga (2006) aponta que os alunos cotistas se submeterão ao mesmo exame vestibular que os outros candidatos e serão avaliados de acordo com a nota de aprovação determinada, o que não permitirá incluir alunos “desqualificados” na universidade. A única diferença está no fato de que os alunos autodeclarados negros serão classificados separadamente, desse modo, “serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico” (MUNANGA, 2006, p. 59). Além disso, ponderemos que a ideologia do mérito coloca no indivíduo toda a responsabilidade sobre seu destino escolar, desconsiderando os diversos fatores sociais, culturais e políticos que levaram à exclusão do negro no acesso ao ensino superior.

É importante abordar também outro aspecto na resistência à adoção da política de cotas no ensino superior público. Conforme Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), a maior parte das universidades estaduais protagonistas na implementação de políticas de ações afirmativas no país adotou critérios sociais que favorecem o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas e, com base nesses critérios, acreditou também estar contribuindo com a inclusão de estudantes negros. Contudo, como já mencionado na introdução deste trabalho, pesquisas sobre a inclusão de estudantes negros pelo recorte social foram realizadas e demonstraram, entre outros fatores, que a política adotada pelas universidades não apresentava níveis de inclusão significativos quando observado o potencial de ingresso desses estudantes (AGUIAR; PIOTTO; SILVA, 2014; VENTURINI, 2015; VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2016).

Tais estudos evidenciaram a necessidade da adoção de políticas voltadas especificamente para o grupo negro, trazendo para o centro a polarização e a discussão entre as medidas sociais e raciais. Segundo Munanga (2010), nesta constante dualidade entre a

⁵ Sobre os argumentos contrários às cotas raciais ver, por exemplo, Munanga (2006) e Santos (2012a).

adoção das cotas raciais ou sociais, é importante reafirmar que o advento desta última, buscando incluir estudantes negros, tem efeitos minimizados, isso porque:

Num país onde os preconceitos e a discriminação racial não foram zerados, ou seja, onde os alunos brancos pobres e negros pobres ainda não são iguais, pois uns são discriminados uma vez pela condição socioeconômica e outros discriminados duas vezes pela condição racial e socioeconômica, as políticas ditas universais [...] não trariam as mudanças substanciais esperadas para a população negra (MUNANGA, 2010, p. 49).

Essa sobreposição de desigualdades nos parece ser importante ao considerarmos as políticas voltadas à inclusão dos estudantes negros no ensino superior, mostrando-se crucial no desenvolvimento de políticas focais e não universais, como as adotadas pelas universidades estaduais até pouco tempo atrás, tendo em vista que elas podem não possibilitar o ingresso desses grupos.

Ante o histórico apresentado e com base em Almeida (2019), compreendemos que as políticas de ação afirmativa movimentam grandes controvérsias dentro e fora das instituições onde são implementadas. Isso comprova, entre outros fatores, que essas instituições precisam continuamente se reformular para adaptar-se à dinâmica dos conflitos sociais, o que significa repensar suas próprias regras (ALMEIDA, 2019).

É o que nos parece ser o caso da USP, uma das últimas universidades estaduais a resistir na adoção de medidas afirmativas para estudantes negros na modalidade de cotas. A universidade, desde o início da discussão a respeito da necessidade de incluir negros entre seus estudantes, não atendia às demandas advindas de atores sociais. Só recentemente esse histórico tem sido modificado pela abertura a políticas como as cotas.

2.2 O acesso à USP por estudantes negros

Como mencionado anteriormente, ao colocar em pauta a necessidade de incluir a população negra na universidade e, assim, reconhecer a primordialidade de democratizar o acesso, a USP e a maior parte das universidades estaduais, pioneiras em aderir ao sistema de ações afirmativas (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013), adotaram critérios sociais, baseando-se no sistema de bonificação.

Ao delimitar o perfil étnico-racial dos estudantes que ingressaram em cursos mais e menos seletivos da USP por meio do Inlusp, entre os anos de 2005 a 2014, o trabalho desenvolvido anteriormente por nós, Aguiar, Piotto e Silva (2014), demonstrou que, ao optar preferencialmente pelo recorte social e pelo sistema de bonificação, a USP não estava conseguindo incluir, de modo significativo, estudantes autodeclarados pretos, pardos e

indígenas em seus cursos de graduação, contribuindo, assim, com a manutenção da desigualdade de acesso vivenciada por esses grupos.

Nesse mesmo sentido, o trabalho desenvolvido por Venturini (2015), que objetivou analisar em que medida as desigualdades sociais e de raça estão presentes no vestibular para ingresso nos cursos de graduação da USP, verificou, por meio de dados disponibilizados no sítio da Fuvest, que, desde a adoção do Inclusp no vestibular para o ingresso no ano de 2007 até o vestibular para ingresso no ano de 2015, apenas 11,29% de todos os estudantes que ingressaram em cursos de graduação da USP eram pardos, 2,46% eram pretos e 0,24% era indígena.

Ao levantarmos o número de estudantes que ingressaram no total das carreiras da USP por meio da soma do número total de alunos autodeclarados negros durante os anos de 2015 a 2019, período posterior ao considerado pela pesquisa de Venturini (2015), podemos perceber que o número de estudantes negros e indígenas continua sendo minoria na universidade, conforme apontam os dados da Tabela 1. Os números na íntegra por anos analisados que permitiram esse levantamento são apresentados na tabela em apêndice.

Tabela 1 – Número total de estudantes ingressantes nas carreiras da USP por meio do vestibular da Fuvest, segundo os grupos de cor ou raça (2015 a 2019)

AUTODECLARAÇÃO	Nº	(%)
Branca	36.412	74,78
Preta	1.688	3,46
Parda	7.060	14,50
Amarela	3.419	7,02
Indígena	107	0,21
TOTAL	48.686	100

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Do total de alunos ingressantes no período de 2015 a 2019, os estudantes pardos representam 14,5% e os estudantes pretos 3,4%, percentual maior do que o observado por Venturini (2015) em um período anterior. Os estudantes indígenas representam 0,21%, mantendo o percentual anteriormente observado por Venturini.

Embora os percentuais tenham tido mudanças positivas, devido a medidas que viabilizaram a implementação das ações afirmativas e de novas modalidades de ingresso,

neste estudo, nos cinco anos analisados, o número de estudantes negros na USP ainda permanece inferior ao de estudantes brancos.

No estado de São Paulo, segundo censo demográfico do IBGE, a maioria da população se autodeclara branca (63,7%), enquanto pretos e pardos representam, respectivamente 5,4% e 29,4% da população no estado. Tal diferença percentual é considerável, mas não condiz com a diferença na proporção de estudantes brancos e negros que ingressaram na USP. Se considerarmos a porcentagem da população no país, a diferença é ainda mais expressiva, tendo em vista que os negros representam 55,8% da população (IBGE, 2010).

Gráfico 1 – Percentual de estudantes ingressantes no total das carreiras da USP por meio da Fuvest, no período de 2015 a 2019, segundo os grupos de cor ou raça

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Observando a evolução dos grupos raciais que ingressaram por meio da Fuvest durante o período analisado, percebemos a superioridade de acesso por parte dos estudantes brancos, conforme ilustra o Gráfico 1. No entanto, é preciso considerar que, a partir de 2016, o ingresso não foi exclusivamente pela Fuvest. As vagas que passaram a ser oferecidas pelo Sisu também possuem destinação a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, o que pode modificar, de certo modo, o perfil racial dos estudantes que ingressaram na USP a partir desse período.

No desenvolvimento deste trabalho, não foi possível realizar o levantamento do número de estudantes negros que ingressaram pelo Sisu, tendo em vista que os dados disponibilizados publicamente pela Pró-Reitoria de Graduação, por meio das listas de alunos matriculados, não agrega esse dado, diferentemente do que ocorre com os dados disponibilizados pela Fuvest, que são publicados de modo que se conheça o número de estudantes ingressantes em cada categoria racial e em cada ano específico. Assim, mesmo que se tenha acesso à modalidade de ingresso do estudante, não é possível concluir sua autodeclaração, tendo em vista que a modalidade destinada aos estudantes negros também agrega os estudantes indígenas. Dada tal impossibilidade, solicitamos estes dados – referentes à autodeclaração e ao número de estudantes negros que se matricularam na USP por meio do Sisu – à Pró-Reitoria de Graduação, mas eles não foram disponibilizados.

Ainda assim, nos editais dos candidatos, é possível consultar o número de vagas ofertadas pelo Sisu em cada ano e para cada grupo específico, como demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 – Número de vagas do Sisu destinadas aos estudantes negros de 2016 a 2019

ANO	TOTAL DE VAGAS DO SISU DESTINADAS AOS ESTUDANTES NEGROS
2016	21
2017	586
2018	1.010
2019	1.081

Fonte: USP (2016, 2017, 2018, 2019).

Com base nesses dados, podemos concluir que o número de vagas oferecidas aos estudantes negros por esse meio de ingresso tem aumentado. Em 2016, ano de início do oferecimento de vagas pelo Sisu, apenas 21 vagas eram destinadas exclusivamente aos estudantes pretos e pardos, em 2019 esse número passou para 1.081 vagas, aumento expressivo.

Com o intuito apenas elucidativo de verificarmos em que medida o ingresso pelo Sisu tem contribuído com a modificação do perfil racial dos estudantes da USP, apresentamos o levantamento do número de alunos autodeclarados negros que ingressaram pela Fuvest (Tabela 3) e somamos ao número de vagas destinadas aos estudantes negros pelo Sisu (Tabela 4).

Tabela 3 – Número de estudantes negros ingressantes na USP pelo vestibular da Fuvest de 2015 a 2019

ANO	NÚMERO DE ESTUDANTES NEGROS
2015	2.089
2016	1.818
2017	1.630
2018	1.651
2019	1.679

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Tabela 4 – Total de estudantes negros na USP considerando o número de estudantes que ingressaram via Fuvest e as vagas destinadas ao Sisu entre 2015 e 2019

ANO DE INGRESSO	TOTAL DE ESTUDANTES NEGROS (Fuvest + Sisu)
2015	2.089
2016	1.839
2017	2.216
2018	2.661
2019	2.760

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019) e USP (2016, 2017, 2018, 2019).

Ao considerarmos o número de alunos pretos e pardos matriculados após a última chamada pela Fuvest, portanto, o número de estudantes negros ingressantes na universidade e o número de vagas destinadas a esses estudantes pelo Sisu, podemos perceber que a tendência ao incorporarmos as duas formas de seleção é que o número de estudantes negros na universidade aumente, o que é bastante positivo. Contudo um balanço divulgado pelo *Jornal da USP* com dados da Pró-Reitoria de Graduação apontou que houve no vestibular de 2016 sobra de vagas ofertadas pelo Sisu (NA PRIMEIRA..., 2016)⁶. Nesse sentido, salientamos a importância de estudos no acompanhamento desses dados, para que as vagas e, assim, a intenção de aumentar o número de estudantes negros na universidade sejam de fato confirmadas.

Ponderando as recentes medidas adotadas pela universidade e considerando o panorama geral de ingresso nos cinco anos analisados, o grupo que permanece com mais acesso à USP é o de estudantes brancos. Esse fato contraria os dados do informativo

⁶ De acordo com a matéria publicada pelo *Jornal da USP*, as vagas que sobraram do Sisu foram destinadas à Fuvest (NA PRIMEIRA..., 2016).

“Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil”, divulgado pelo IBGE em 2019, que aponta que pela primeira vez os estudantes negros são maioria no ensino superior público brasileiro, somando 50,3% das matrículas nessas instituições de ensino (IBGE, 2019).

Assim, ante a sub-representação de alguns grupos raciais na composição do corpo discente da universidade, podemos inferir, à luz de Aguiar (2012), que sua democratização, pela condição de pluralidade de seu corpo discente, embora esteja sofrendo mudanças significativas, ainda não é realidade na USP.

3 OS CURSOS MAIS SELETIVOS DE UM DOS CAMPI DA USP

Tendo em vista o panorama geral dos grupos de cor ou raça que compõem o corpo discente da USP, interessa-nos conhecer essa composição também nos cursos mais seletivos, nos quais, historicamente, o acesso tem sido pouco diversificado, devido às altas concorrência e seletividade.

A determinação dos cursos seletivos que comporiam este trabalho levou em consideração os critérios relação candidato/vaga e nota de corte. Foram selecionados quatro cursos que obtiveram os maiores indicadores nesses dois critérios durante o período de 2015 a 2019. Logo, também foi considerada a frequência com que esses cursos tiveram os maiores índices no período analisado. O número de cursos foi determinado tendo em vista a viabilização das entrevistas em profundidade a serem realizadas com os estudantes.

É importante pontuar que os dados referentes aos cursos oferecidos pela USP estão organizados em carreiras. As carreiras podem ser constituídas de apenas um curso ou agregarem um conjunto de cursos. Portanto, nos dados disponibilizados no sítio da Fuvest, há cursos que têm seus dados agregados a outros cursos da mesma carreira, impossibilitando, em alguns casos, chegar-se ao dado individual do curso.

O *campus* objeto de estudo deste trabalho conta com 28 cursos de graduação, distribuídos em 25 carreiras; assim, 3 carreiras – a carreira de “Administração, Ciências Contábeis, Economia, Economia Empresarial e Controladoria”, a carreira de “Direito” e a carreira de “Enfermagem” – abrangem mais de 1 curso. Como a maioria dos cursos nesse *campus* não tem os dados agregados, optou-se neste trabalho pela denominação cursos em vez de carreiras.

A Tabela 5 a seguir expressa a relação candidato/vaga, obtida por meio da divisão entre o número de vagas oferecidas e o número de candidatos inscritos para cada curso, no período de 2015 a 2019, de um dos *campi* da USP.

Tabela 5 – Relação candidato/vaga em cada opção de curso (2015 a 2019)

CURSOS	RELAÇÃO CANDIDATO/VAGA				
	2015	2016	2017	2018	2019
Administração	10.81	10.02	8.27	8.46	8.28
Ciências Contábeis	6.89	9.45	8.27	8.46	8.28
Ciências da Informação e Documentação	6.43	1.28	10.47	2.21	6.61
Economia Empresarial e Controladoria	4.06	5.92	8.27	8.46	8.28
Economia	8.58	11.63	8.27	8.46	8.28
Música*	5.03	1.70/4.17	1.43/3.37	1.87/3.83	3.33
Pedagogia	3.24	11.40	4.28	12.54	4.57
Ciências Biológicas	9.28	10.50	16.60	15.11	12
Ciências Biomédicas	16.48	19.55	21.80	21.35	17.9
Educação Física e Esporte	6.23	7.83	6.85	8.57	7.52
Enfermagem	3.52	5.90	5.56	7.79	6.89
Farmácia – Bioquímica	5.45	5.77	9.09	7.64	7.11
Fisioterapia	10.60	12.78	16.76	17.15	17.41
Fonoaudiologia	3.60	6.63	4.07	8.38	4.42
Medicina	50.51	71.93	75.58	86.50	108.65
Nutrição e Metabolismo	12.97	14.67	14.78	15.96	12
Odontologia	10.41	12.54	11.82	19.95	13.55
Psicologia	26.55	37.66	37.09	47.00	41.14
Terapia Ocupacional	5.70	6.39	10.50	9.31	7.94
Física Médica	3.93	4.59	4.79	6.57	3.68
Informática Biomédica	3.33	3.64	3.50	3.68	4.31
Matemática Aplicada	3.80	3.49	5.15	5.22	5.39
Química – Bacharelado	6.73	6.09	5.81	8.48	8.17
Química – Licenciatura	3.40	3.94	3.46	4.25	3.18
Direito	18.27	24.47	24.35	27.40	25.83

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Nota: * O curso de Música, após o ano de 2016, passou a contar com duas relações de candidato/vaga, devido à realização das provas específicas antecipadas.

Observamos, com base na Tabela 2, que em todo o período analisado os cursos que obtiveram os maiores números de candidatos inscritos por vaga foram Medicina, Direito, Psicologia e Ciências Biomédicas.

Na Tabela 6, apresenta-se o segundo critério para definição dos cursos seletivos. A nota de corte representa a pontuação mínima obtida pelo último candidato a ser chamado para a segunda fase do vestibular.

Tabela 6 – Nota de corte por opção de curso (2015 a 2019)

CURSOS	NOTA DE CORTE				
	2015	2016	2017	2018	2019
Administração	47	45	42	43	41
Ciências Contábeis	42	43	42	43	41
Ciências da Informação e Documentação	41	27	39	27	35
Economia Empresarial e Controladoria	40	42	42	43	41
Economia	49	54	42	43	41
Música	35	27	27	27	27
Pedagogia	27	43	27	40	27
Ciências Biológicas	49	48	47	51	44
Ciências Biomédicas	52	53	49	53	48
Educação Física e Esporte	36	38	34	37	33
Enfermagem	33	38	33	38	30
Farmácia – Bioquímica	44	41	44	43	40
Fisioterapia	44	43	41	44	42
Fonoaudiologia	33	37	30	38	27
Medicina	70	72	69	72	72
Nutrição e Metabolismo	47	47	43	45	44
Odontologia	46	46	41	48	43
Psicologia	54	57	54	56	54
Terapia Ocupacional	36	39	37	37	34
Física Médica	37	39	36	42	27
Informática Biomédica	33	35	32	32	27
Matemática Aplicada	35	33	34	37	27
Química – Bacharelado	46	44	38	43	37
Química – Licenciatura	33	34	30	33	27
Direito	58	59	55	58	53

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Conforme a tabela anterior, os cursos com maior nota de corte no período analisado foram Medicina, Direito, Psicologia e Ciências Biomédicas, que, somente no ano de 2016, teve uma nota de corte que foi superada pela nota do curso de Economia.

Considerando, portanto, esses dois critérios e a frequência com que os cursos apresentaram os maiores indicadores em cada um deles, os quatro cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP, no período de 2015 a 2019, são: Medicina, Direito⁷, Psicologia e Ciências Biomédicas.

⁷ Esse curso apresenta dados agregados com cursos de outros *campi* e períodos, portanto, ao fazermos referência a esse curso, temos ciência de que estamos nos referindo, na verdade, à carreira. Todavia, mesmo na impossibilidade de acesso aos dados isolados, optamos por considerá-lo como um curso seletivo, tendo em vista as características do curso no *campus* analisado e os critérios que consideramos ao denominá-lo seletivo.

3.1 Perfil racial dos cursos seletivos

Com base nos dados disponíveis no sítio da Fuvest, elaboramos gráficos que apresentam o número médio de alunos matriculados, segundo cor ou raça, nos cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP no período de 2015 a 2019, a fim de conhecer e descrever o perfil racial dos estudantes nesses cursos.

Para a elaboração dos gráficos, utilizamos a média aritmética simples, obtida pela soma de todos os números absolutos de alunos pertencentes a cada categoria de cor ou raça, dividindo o resultado pela quantidade de anos analisados. Os dados por curso na íntegra são apresentados nas tabelas em apêndice.

O levantamento das informações étnico-raciais foi feito com base no questionário socioeconômico respondido por quase todos os candidatos na realização da inscrição para o vestibular. Esse questionário colhe informações sobre a formação escolar e aspectos socioeconômicos da família do candidato. Essas informações são:

[...] confidenciais servindo as respostas para fins estatísticos na elaboração de um perfil socioeconômico e cultural dos candidatos e para análise preliminar das condições de alunos que indiquem prioridade no atendimento com ações de apoio para permanência na Universidade (FUVEST, 2018, p. 34).

Embora expresse informações sobre a maioria dos candidatos que ingressam na USP, os dados do questionário socioeconômico disponibilizados pela Fuvest não representam o perfil de todos os alunos ingressantes na universidade, uma vez que esta, a partir de 2016, começou a oferecer vagas também via SisU. Desse modo, os dados apresentados a seguir sobre os cursos dizem respeito aos estudantes que ingressaram apenas por meio da Fuvest. Os dados dos estudantes que ingressaram via SisU são disponibilizados pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade, contudo não é possível saber, pelas informações disponibilizadas, a autodeclaração do estudante ingressante, apenas verificamos a sua modalidade de acesso, no caso: ampla concorrência, escola pública ou PPI.

Assim, os dados apresentados a seguir dizem respeito aos estudantes que ingressaram nos quatro cursos seletivos após a última chamada, no período de 2015 a 2019, pela Fuvest. Na questão correspondente à autodeclaração dos estudantes, o questionário socioeconômico apresenta cinco opções referentes à cor ou raça dos estudantes, são elas: branca, preta, parda, amarela e indígena.

De acordo com os dados levantados (Gráfico 2), podemos inferir que, no curso de Medicina, durante o período analisado, a média de alunos brancos é superior à média de

alunos PPI. Nesse curso, com média de 87,4 vagas, houve em média o ingresso de 70,2 alunos brancos, 13,4 alunos pardos, 1,2 aluno preto, 3,2 alunos amarelos e 0,2 aluno indígena. Chama-nos atenção que, no período analisado, a média de estudantes amarelos é superior à média de estudantes pretos.

Gráfico 2 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Medicina segundo cor ou raça (2015 a 2019)

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

No curso de Direito (Gráfico 3), com número médio de vagas de aproximadamente 448,7, o grupo racial predominante também é o de estudantes brancos, sendo em média 367,0 estudantes brancos para 46,2 estudantes pardos, 25,2 estudantes amarelos, 9,4 estudantes pretos e 0,6 estudante indígena. Nesse curso, o número médio de alunos amarelos também é superior ao de alunos pretos.

Gráfico 3 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Direito segundo cor ou raça (2015 a 2019)

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

O curso de Psicologia (Gráfico 4), que ofereceu a média de 32 vagas no período analisado, apresenta 27,4 estudantes brancos por ano, média também superior à de estudantes pardos (3,8), pretos (0,4) e amarelos (1,8). Nesse curso, chama a atenção o fato de não ter ingressado nenhum estudante que se autodeclarasse indígena no período analisado.

Gráfico 4 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Psicologia segundo cor ou raça (2015 a 2019)

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

A ausência de estudantes indígenas também pode ser observada no curso de Ciências Biomédicas (Gráfico 5), com média de vagas de 24,4. Nesse curso, a média de estudantes pardos é de 3,2, a de pretos 0,4 e a de amarelos 1,0. Médias, como observadas nos demais cursos seletivos, bastante inferiores à de estudantes brancos, que é de 16,6 nesse curso.

Gráfico 5 – Média aritmética do número de alunos matriculados no curso de Ciências Biomédicas segundo cor ou raça (2015 a 2019)

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

A análise das médias da autodeclaração racial dos estudantes ingressantes, expressa nos gráficos apresentados, permite-nos apontar que ocorre nesses cursos uma menor diversificação do corpo discente, considerando as baixas médias, principalmente de estudantes pretos e indígenas. Logo, nesses cursos, os estudantes brancos estão majoritariamente representados.

Nos quatro cursos observados, o número de estudantes amarelos ultrapassou o número de estudantes pretos, dado instigante, tendo em vista as proporções desses grupos raciais no estado de São Paulo, que, segundo o último censo realizado pelo IBGE, era de 5,4% da população de pretos e 1,4% de amarelos (IBGE, 2010).

No comparativo entre os quatro cursos analisados (Gráfico 6), isolando as duas categorias raciais, branco e negro (pretos e pardos), podemos perceber de forma mais expressiva a superioridade de ingresso por parte dos estudantes brancos. A média de estudantes brancos no curso de Medicina, por exemplo, é quase cinco vezes maior que a de estudantes negros. Essa diferença também é observada nos demais cursos analisados.

Gráfico 6 – Comparativo entre as médias do número de estudantes brancos e negros nos cursos seletivos dos anos de 2015 a 2019

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Ao analisarmos apenas o número de estudantes que ingressaram nesses cursos na modalidade PPI (Gráfico 7), que agrega os estudantes, pretos, pardos e indígenas, considerando as duas formas de ingresso, ou seja, Fuvest e Sisu, observamos que o número de estudantes PPI no ano de 2015, período em que a universidade utilizava apenas critérios sociais (sistema de bonificação) é maior do que o número de estudantes dessa mesma categoria no ano de 2019⁸. Desse modo, não é possível concluir de forma consistente os efeitos da política de reserva de vagas nesses cursos seletivos.

Gráfico 7 – Evolução do número de estudantes pretos, pardos e indígenas (PPI) que ingressaram nos quatro cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP via Fuvest e Sisu (2015 a 2019)

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019) e USP (2016, 2017, 2018, 2019).

⁸ Como agregamos as duas formas de ingresso, Fuvest e Sisu, não foi possível utilizar os números referentes apenas aos estudantes negros, tendo em vista que não tivemos acesso à autodeclaração dos estudantes que ingressaram pelo Sisu, apenas verificamos sua modalidade de ingresso, ou seja, a modalidade PPI.

Ao sintetizarmos os dados apresentados por cursos, o perfil racial dos estudantes que ingressaram nos cursos mais seletivos de um dos *campi* da USP repete o perfil geral do corpo discente da universidade, ou seja, é majoritariamente branco. Analisando o número de estudantes negros nos cursos mais seletivos, percebemos que apresenta média sempre menor do que a de estudantes brancos. Embora o número de estudantes negros venha aumentando progressivamente na totalidade de cursos da USP, o que pode expressar uma tendência positiva na representatividade, a desigualdade entre os grupos raciais nos cursos mais seletivos é um dado expressivo no contexto da universidade e que deve ser considerado no planejamento e na execução de políticas que se referem ao ingresso dos estudantes.

A institucionalização da reserva de vagas iniciada a partir do vestibular de 2019 também na Fuvest – que antes apenas concedia bônus adicionais aos estudantes negros – demonstra, de certo modo, a percepção de que as medidas adotadas até então não produziram efeitos suficientes para promover a democratização do acesso à universidade. Assim pontuamos que essas mudanças, tanto na modalidade de ações afirmativas como na abertura para uma nova via de ingresso, indicam sobretudo uma tendência positiva na forma da universidade enxergar as desigualdades de acesso.

Tendo em vista esse panorama de dados que ainda coloca os estudantes negros como um grupo minoritário no contexto da USP, conhecer essas minorias pelas suas vivências escolares pode ser muito significativo.

4 VIVÊNCIAS ESCOLARES

Para conhecer a vivência escolar de estudantes negros que ingressaram em alguns dos cursos mais seletivos da USP, realizamos entrevistas em profundidade nas quais os estudantes foram convidados a relatar as suas trajetórias escolares. Foram entrevistados três estudantes, cada um de um dos seguintes cursos: Direito, Psicologia e Ciências Biomédicas. Como o curso de Medicina faz parte do corpo de dados sobre os cursos seletivos analisados neste trabalho, consideramos que seria consistente ter entrevistado um estudante desse curso, mas, entre as indicações de estudantes que tivemos, nenhum pôde conceder a entrevista.

Como proposto metodologicamente, analisaremos inicialmente cada entrevista em sua individualidade, apresentando aspectos particulares que contextualizam as vivências de cada estudante, como dados pessoais, contexto familiar e trajetória escolar. Depois da apresentação das singularidades, procederemos à análise horizontal, estabelecendo categorias comuns nas entrevistas.

Respeitando os aspectos éticos da pesquisa, os nomes utilizados, assim como outros dados de identificação pessoal, são fictícios. Esses dados estão indicados no Quadro 1 e nas descrições a seguir com o intuito de apresentar os estudantes e subsidiar a contextualização das análises realizadas neste trabalho.

Quadro 1 – Características dos estudantes entrevistados

Estudante/ Idade	Curso/ Período	Escolaridade		Profissão	
		Mãe	Pai	Mãe	Pai
Carolina, 18 anos	Direito 1º ano	Ensino superior	-	Professora	-
Antônio, 18 anos	Psicologia 1º ano	Ensino fundamental	-	Costureira	-
Maya, 19 anos	Ciências Biomédicas 2º ano	Ensino médio	Ensino médio	Do lar	Servidor público aposentado

Fonte: Elaboração própria.

A estudante de Direito, **Carolina**, 18 anos, autodeclarada negra, é filha de uma professora da educação básica e reside atualmente com a mãe e um irmão mais velho em uma cidade na região do *campus* onde estuda. Carolina, não forneceu informações que pudessem caracterizar o pai. O irmão da estudante, após ingressar no ensino superior, desistiu por falta

de identificação com o curso e, no momento da entrevista, estudava para ser aprovado em concursos públicos.

Ao iniciar o relato sobre suas vivências escolares, Carolina conta que não se lembra de um período em sua trajetória em que ela não tivesse ido à escola. Segundo a estudante, o incentivo familiar para estudar começou muito cedo, o que, para ela, foi um diferencial, já que percebia que muitas pessoas do bairro onde morava não tiveram o mesmo apoio e acabaram seguindo trajetórias escolares e pessoais diferentes da dela.

O relato da estudante começa na pré-escola, período sobre o qual ela comenta ter lembranças boas. Na época, o perfil da sua turma era diverso, algo bastante positivo para a estudante. O ensino fundamental foi marcado pela mudança de escolas. Até o fundamental I, a estudante permaneceu em escolas da rede pública. No ensino fundamental II, ela passou por duas escolas particulares, por opção da mãe e pagas também por ela. Nesse período, a estudante relata a diferença que sentiu em relação às escolas públicas e particulares. Segundo ela, o perfil de alunos das duas escolas era diferente. Na escola pública onde estudou, Carolina aponta que, embora não houvesse muitos estudantes negros, eles ainda estavam em maior quantidade do que na escola particular. A estudante comenta que sempre foi estudiosa e considerada uma boa aluna.

No ensino médio, a estudante voltou para a rede pública de ensino e realizou essa etapa da escolarização em uma Escola Técnica Estadual (Etec). Ela comenta que esse período foi muito difícil devido à construção da sua identidade racial, pois foi quando deixou de alisar o cabelo. No 3º ano do ensino médio, ela fez um estágio pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) no fórum da cidade onde morava, o que, segundo a estudante, foi muito importante na escolha do seu curso.

Na avaliação que a estudante faz de sua própria trajetória escolar, ela aponta que teve muito incentivo familiar e, nesse sentido, os exemplos que tinha do avô que concluiu o ensino superior e de uma tia que tinha acabado de defender o mestrado eram fundamentais para que ela desejasse continuar estudando.

Na universidade, Carolina percebe sua turma muito homogênea nos aspectos tanto social como racial. Para a estudante, seu curso é muito elitizado, o que a faz perceber muitas diferenças entre o perfil da maioria da turma e o dela. A estudante aponta também que nos primeiros meses passou por um período de adaptação no aspecto acadêmico, pois se sentiu com defasagens em alguns conteúdos que ela não havia tido no ensino médio, mas que, ainda assim, não interferiram no seu rendimento.

A estudante não menciona como tem se mantido financeiramente na universidade e, de modo geral, pontua que tem tido vivências positivas.

Antônio, 18 anos, estudante do curso de Psicologia, autodeclarado negro, é filho de uma costureira que cursou até o ensino fundamental. Os pais do estudante são separados, e, por isso, Antônio mora atualmente com a mãe e dois irmãos mais novos, que cursam o ensino fundamental. O estudante não tem contato com o pai e não forneceu informações que pudessem caracterizá-lo.

Antônio realizou toda sua escolarização em escolas públicas. Ele não menciona lembranças sobre a educação infantil e começa a relatar sua trajetória a partir do ensino fundamental. Nesta etapa, o estudante destaca que era considerado um bom aluno. Tinha uma boa relação com professores e colegas. Terminava as atividades rapidamente e ajudava outras crianças a terminar também, o que o fazia andar pela sala e não permanecer por muito tempo sentado, característica que o levou a acreditar, na época, que seria uma criança hiperativa.

O estudante relata como algo marcante em sua trajetória escolar o fato de as pessoas o subjugarem, sempre achando que ele seria menos capaz do que realmente era. Nesse sentido, ele aponta que, em situações em que deveriam escolher alguém para fazer determinada atividade, ele não chegava a ser escolhido e isso o motivava a estudar ainda mais, pois queria demonstrar para essas pessoas que também era capaz. Além do âmbito pessoal, a motivação para estudar advinha do âmbito familiar, por meio da mãe do estudante, que dizia que ele deveria estudar para conseguir mudar de vida e estava sempre atenta à situação escolar do filho. Embora fosse cobrado pela mãe, o estudante aponta que estudar nunca foi uma obrigação, já que ele tinha gosto em fazê-lo.

No ensino médio, passou a dividir sua rotina entre trabalho e estudos. Nesse período, ele começou a trabalhar em uma escola de inglês durante a tarde, onde era professor para crianças até 6 anos e também secretário. À noite, no 2º ano, o estudante também fazia um cursinho pré-vestibular pago por uma professora que dava aula de biologia no ensino médio e que tinha sido sua professora na 5ª série. O estudante relata gostar muito dessa professora e da disciplina que ela lecionava e destaca o papel importante que ela teve em sua trajetória, pois, segundo ele, sem essa ajuda ele não conseguiria ter feito o cursinho.

Ao terminar o ensino médio, Antônio prestou o vestibular para o curso de Direito na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp) e Psicologia na USP pela Fuvest e pelo Sisu, mas, como não foi chamado na primeira chamada, começou a cursar uma faculdade particular pelo Programa Universidade para Todos (Prouni). Ao ser aprovado pelo

Sisu na USP, o estudante comenta que teve certo espanto por não acreditar que seria possível, ainda assim a aprovação foi motivo de extrema felicidade.

A decisão pelo curso de Psicologia foi tomada pela identificação de pessoas na família que já trabalhavam na área da saúde, por ter tido contato com uma psicóloga na escola de inglês onde trabalhava e por ter amigos que precisaram de acompanhamento psicológico, o que o fez refletir sobre a importância da profissão. O gosto pela leitura, presente em toda trajetória do estudante, também foi um fator que, segundo ele, incidiu sobre a escolha do curso, já que ele sabia que a área escolhida possuía uma carga bastante numerosa de leituras.

Na USP, Antônio mantém-se principalmente com auxílios sociais oferecidos, como o auxílio alimentação e moradia. Da atual experiência universitária, ele destaca o estranhamento inicial em relação à linguagem acadêmica, algo que o fez inibir dúvidas e questionamentos durante os primeiros meses de aula. Em contrapartida às dificuldades acadêmicas, o estudante aponta ter sido acolhido por outros estudantes, o que, segundo ele, tem contribuído com uma convivência bastante positiva na universidade.

Maya, 19 anos, estudante de Ciências Biomédicas, autodeclarada negra, é filha de servidor público aposentado e de dona de casa. O pai cursou o ensino superior, mas não chegou a concluí-lo, e a mãe possui ensino médio completo. A estudante tem quatro irmãos, três deles mais velhos do que ela e uma irmã mais nova. Um irmão cursou Geografia e outro Psicologia em universidades públicas, e ambos concluíram mestrado. O irmão mais velho de Maya estava cursando Medicina, e a mais nova estava cursando o 3º ano do ensino médio.

Assim como Carolina, Maya começou relatando sua trajetória escolar na pré-escola. Segundo a estudante, desde essa época, ela já era considerada uma boa aluna. Terminava as atividades rapidamente e com facilidade, o que permitia que ela ajudasse outras crianças. Para ela, isso acontecia porque alguns conteúdos ensinados na escola, por exemplo, o alfabeto, já haviam sido ensinados pela família em casa.

No ensino fundamental, a estudante aponta a busca da sua família por escolas consideradas boas. Da 1ª à 5ª série, frequentou uma escola municipal perto de sua residência que, de acordo com ela, era uma escola “bem-vista” na cidade. Nessa escola, ela afirma que teve bons professores que a incentivavam e tinham “expectativas” altas quanto ao seu rendimento escolar. Nesse período, ela também relata que tinha uma relação positiva com a escrita e que a escola organizou um encontro com uma escritora e a apresentou como “uma aluna muito boa”, o que foi, para a estudante, um momento muito importante de reconhecimento e incentivo.

No ingresso na 5ª série, a estudante destaca novamente o papel da família na busca por uma boa escola. A escola mais próxima à residência da estudante não era considerada boa, por isso, o pai, por meio de uma conhecida, conseguiu uma vaga em outra escola, que ficava na região central da cidade. Diferentemente das escolas anteriores, em que as relações da estudante foram estabelecidas tranquilamente, na escola central onde foi estudar, Maya aponta ter sofrido com dificuldades para fazer amizade. Essa dificuldade aconteceu, segundo a estudante, principalmente devido à grande diferença no perfil social dos alunos, que tinham condições econômicas superiores às dela. Apesar dessas dificuldades iniciais, ela comenta que continuou a se destacar como uma boa aluna.

No ensino médio, a estudante passou a frequentar uma Etec, que, por ser considerada a “melhor da cidade”, também selecionava os melhores alunos. Durante esse período, a estudante destaca que teve que realizar alguns esforços para acompanhar a turma, pois estava acostumada a ser uma das melhores e, nessa escola, todos eram bons. No 3º ano do ensino médio, a estudante começou a trabalhar por meio do programa “Jovem Aprendiz” e sua rotina se dividiu entre os estudos e o trabalho. Para a estudante, foi o momento em que as dúvidas sobre seu futuro escolar apareceram, pois todos, na época, estavam pensando e se dedicavam aos vestibulares e ela se esforçava para conseguir trabalhar e tirar boas notas.

Ao terminar o ensino médio, a estudante comenta que optou por continuar trabalhando por meio ano para terminar seu contrato de trabalho e ingressou em um cursinho. No cursinho, ela aponta ter sentido certas desvantagens em relação aos outros estudantes, que, em sua maioria, vinham de escolas particulares. As defasagens faziam-na pensar que não passaria no vestibular.

Depois de seis meses no cursinho, a estudante foi aprovada na USP e na UFTM, ambas no curso de Ciências Biomédicas. A opção pela USP aconteceu por considerar que o curso tinha mais qualidade, mas a estudante aponta que diversas preocupações implicaram essa escolha por conhecer tanto o histórico elitista da universidade como também os casos de racismo ocorridos em anos anteriores ao seu ingresso, algo que preocupava a estudante e que só pôde ser superado, de acordo com ela, pelo incentivo da irmã, que a encorajou a matricular-se na USP.

Sobre a experiência na universidade, a estudante destaca que muitas vezes não se sente representada racialmente, sobretudo ao observar sua turma, e também pontua dificuldades econômicas tendo em vista que inicialmente não conseguiu os auxílios sociais oferecidos pela universidade, algo que, segundo a estudante, foi muito difícil e a fez contar com a ajuda de amigos.

De modo geral, as trajetórias relatadas pelos estudantes até a universidade foram marcadas por diversas questões que se diferenciam em determinados aspectos, mas que se assemelham em outros. Destacaremos nos próximos itens os pontos convergentes nas trajetórias desses estudantes sem deixar de considerar suas especificidades, tendo em vista que as vivências da trajetória escolar são particulares e únicas para cada estudante.

4.1 A construção da relação com a escola: aspectos que contribuíram para o prolongamento da escolarização dos estudantes

Os trabalhos situados no campo do sucesso escolar em meios populares, que abordam trajetórias escolares que culminaram na improvável chegada ao ensino superior como os realizados por Portes (1993), Viana (2000), Nogueira (2000) e Piotto (2007), apontam a combinação de alguns fatores e caminhos para a concretização dos destinos estatisticamente pouco prováveis. Os fatores mencionados por esses trabalhos são construídos durante toda a trajetória dos estudantes, combinando aspectos dos âmbitos tanto escolar como familiar e subjetivo. Ao analisarmos as vivências dos estudantes negros entrevistados, também encontramos a ação dos fatores abordados nos trabalhos anteriormente citados. É sobre esses fatores, com base nos relatos dos estudantes, que discorreremos a seguir.

Os três estudantes foram alunos de escolas públicas e, em grande parte de seus relatos, apontam terem construído uma relação positiva com a escola, revelando sentidos importantes dessa instituição em suas trajetórias. Contudo esses momentos são revelados por eles de forma generalizada, enquanto os momentos tidos como negativos ocupam mais a lembrança dos estudantes, demonstrando que estes parecem deixar marcas mais fortes em suas vivências.

Na educação básica, episódios de dificuldade foram narrados pelos estudantes entrevistados neste trabalho principalmente quanto às questões social e racial.

No tocante à questão social, por exemplo, Maya, estudante de Ciências Biomédicas, aponta que sua condição econômica foi um problema ao tentar inserir-se em um círculo de amigas no ensino fundamental. A estudante comenta que, ao mudar para uma escola na região central de sua cidade, teve momentos de solidão na escola, porque tentava encaixar-se em um grupo distante socialmente do dela:

[...] lembro que tinha um grupo de meninas que eu tentava andar com elas... E todas elas tinham uma bolsinha onde levavam o lanchinho e um suquinho pra escola [risos], eu acho que é porque o pai de uma delas era dono de uma sorveteria, de uma lanchonete, uma coisa assim, só sei que elas chegavam todos os dias com esse lanchinho, e aí eu pedi pra minha mãe, pra me arrumar uma bolsinha parecida com a delas pra eu tentar andar junto com

elas, pra ver se eu tentava me encaixar [...] isso era muito ruim, porque se a gente sentava juntinho e abria a bolsinha pra comer, nem sempre eu tinha alguma coisa ali pra comer (MAYA⁹).

A diferença social parece ser para a estudante a principal razão na dificuldade de inserir-se em um grupo e estabelecer amizades na escola, fato que a faz mencionar momentos de sofrimento. Contudo ela aponta ter conseguido superar essas questões ao fazer amizade com um novo grupo.

Carolina, estudante de Direito, no âmbito das dificuldades encontradas na escola e para além da questão social, relata outro aspecto das relações de amizade estabelecidas. No ensino médio, ela conta que sofreu com a mudança de escola de uma amiga bastante próxima e relata, a partir disso, a percepção que teve durante toda a sua escolarização de ser minoria. Sobre isso, a estudante pontua: “quando eu fui pro ensino fundamental II, que era na escola particular, já mudou um pouco isso [referindo-se à diversidade racial da escola pública]. Ainda mais por ser numa escola particular, e, se eu não me engano, era eu e mais uma menina só [negras]” (CAROLINA). Ao retornar para a escola pública, no ensino médio, a estudante volta a mencionar essa percepção, dizendo ter encontrado poucos alunos negros na totalidade dos alunos da sua turma.

Esse sentimento parece perpassar a trajetória escolar de Carolina, que relata sentir-se racialmente sub-representada em diferentes momentos. O estudante de Psicologia, Antônio, nesse sentido, também aponta: “[...] eu via que eu era uma minoria tanto na escola como na sala de aula, sem comparação, tinha eu e mais uma pessoa, duas, três pessoas [...]”.

Além dessas dificuldades encontradas pelos estudantes, destacam-se em suas lembranças escolares como um aspecto positivo o incentivo por parte das famílias. Carolina conta que em sua família o apoio para que ela estudasse sempre esteve presente. Antônio também aponta que a mãe o incentivava bastante e procurava ir à escola para saber da vida escolar do filho. Maya destaca o papel do pai na busca por escolas de qualidade para que a filha estudasse. Essa participação ativa na vida escolar é bastante discutida em trabalhos como os de Portes (2001), Viana (2000) e Nogueira (2000), que pontuam justamente esta mobilização escolar familiar como um aspecto recorrente na construção das trajetórias escolares de sucesso.

Aliados à mobilização das famílias, também podemos destacar dos relatos o incentivo e a participação dos professores nas trajetórias dos estudantes entrevistados. Ao comentarem sobre suas experiências na escola, os entrevistados falam muito de seus professores. Os três

⁹ Ao longo do capítulo, apresentamos as falas transcritas dos entrevistados.

estudantes relatam que, em algum momento de suas vidas escolares, tiveram bons professores com quem se identificavam ou admiravam. Antônio, por exemplo, comenta a importância de uma professora que teve na 5ª série e também no ensino médio para que ele continuasse estudando e ingressasse na universidade, pois ela deu de presente para ele um cursinho pré-vestibular:

[...] eu adorava a matéria dela. E eu morava tipo cinco quarteirões dela, então nós tínhamos certo contato. [...] Aí eu fui para o cursinho e no cursinho também eu era o único negro. Aí eu fiquei pensando: “a tá, acontece”, tipo assim, eu entendo as limitações das pessoas, tanto que, *se não dependesse de outra pessoa, eu não estaria aqui*, então o cursinho seria majoritariamente ou todo branco (grifo nosso).

Além desse tipo de incentivo, o reconhecimento e a visão dos professores sobre os estudantes também são um aspecto importante para a construção da autoimagem de bom aluno. Como exemplo, podemos lembrar que Carolina, estudante de Direito, comentou ter sido apresentada a uma autora como uma “boa aluna” em um evento escolar.

Nesse sentido, ao lembrarem-se de suas trajetórias, os estudantes descrevem quase como uma característica principal o fato de terem sido bons alunos. Carolina, por exemplo, comenta que sempre foi estudiosa, já Antônio se descreve como o *nerd* da turma, e Maya lembra que era vista como a “aluna exemplo”, características que marcam seus discursos e que nos permitem apontar que esses estudantes foram destacando-se desde muito cedo em sua escolarização. Viana (2014), ao tentar compreender a produção da excelência escolar, indica que se trata de um processo iniciado cedo e construído por muitos fatores relacionados a aprendizagens, comportamentos e disposições, como boa vontade, desejo de aprender, memória e disciplina. Além disso, como aponta a autora, pode haver nos meios populares práticas socializadoras que contribuem com o desenvolvimento de determinadas disposições que facilitam o êxito escolar. Antônio, por exemplo, comenta que a mãe sempre foi determinada, algo que a fazia recusar a ajuda de familiares ante as dificuldades, característica que ela teria ensinado ao filho, a determinação no “correr atrás” do que se deseja, princípios que ele procurava empregar nos estudos e na escola.

Outro fator que também pode incidir sobre os bons resultados dos estudantes é o sentido dado à vivência escolar. Piotto (2018) aponta que esse é um aspecto que contribui para o entendimento de sucesso escolar em meios populares. Partindo da teoria histórico-cultural, a autora defende que o sentido dado às vivências escolares tem a ver com a forma com que cada estudante se relaciona com a sua experiência escolar. O fato de os estudantes estarem em boas escolas e, assim imaginamos, terem acesso a um ensino de maior qualidade e serem vistos como bons alunos durante a maior parte de seu percurso escolar pode ter feito

com que eles atribuíssem sentidos subjetivos positivos às suas vivências na escola, motivando-os a nutrir o ato de estudo.

Podemos acrescentar a esses fatores um dado de pesquisa anterior (SILVA, 2016) em que observamos na trajetória escolar de estudantes negros a presença de sujeitos próximos que também se autodeclaravam negros e que estavam no ensino superior. A proximidade e a identificação com esses sujeitos contribuíram de certo modo para que os estudantes da pesquisa vislumbrassem a possibilidade de ingressar nessa etapa de ensino. Carolina, Antônio e Maya não mencionaram diretamente essa influência, mas Maya e Carolina têm irmãos mais velhos que já frequentaram o ensino superior. Maya, por exemplo, tem dois irmãos que concluíram a graduação em uma universidade pública. Dessa forma, é possível que as experiências dos irmãos tenham circulado no âmbito familiar dos estudantes e produzido efeitos sobre suas projeções escolares.

A circulação de experiências também pode ter ocorrido para os estudantes por meio do mundo do trabalho. Todos trabalharam durante o ensino médio, e essas atividades, pelo menos nos relatos de Carolina e Antônio, foram importantes na escolha de seus cursos. Carolina comenta que a experiência que teve trabalhando como estagiária no fórum da sua cidade natal influenciou sua escolha pelo curso de Direito, e Antônio coloca o contato que teve com uma psicóloga na escola de inglês onde trabalhava como um fator que o ajudou na escolha do curso de Psicologia.

Tendo em vista que o deslocamento por diferentes espaços e a convivência com diferentes grupos sociais além do seu de origem proporcionam uma circulação material e simbólica capaz de orientar os indivíduos a considerar a universidade como uma possibilidade (PIOTTO; ALVES, 2016), acreditamos que o ingresso dos irmãos no ensino superior público e no mundo do trabalho agiu possibilitando essa circulação aos estudantes, demonstrando, além da possibilidade concreta de ingressar no ensino superior, os meios e as informações para o ingresso.

Em um diálogo com Bourdieu e Passeron (2014, p. 17), consideramos que as possibilidades objetivas que cada sujeito acredita ter, dentro do seu grupo social, agem projetando “uma imagem dos estudos superiores como futuro impossível, possível e normal”. Nesse sentido, ter irmãos que partem do mesmo grupo social e racial e que ingressam no sistema público de ensino superior é um fator que ajuda a quebrar a visão desse espaço como algo inalcançável.

Desse modo, as explicações que nos levam a compreender o sucesso escolar dos entrevistados combinam aspectos de uma rede de fatores externos e também subjetivos aos estudantes.

A busca da família por boas escolas, o acompanhamento atento à vida escolar dos filhos, o incentivo e a visão dos professores sobre bons alunos, a ajuda material de terceiros, a identificação social e racial de irmãos que ingressaram no ensino superior público e o próprio sentido dado às suas vivências escolares são fatores que atuaram nas trajetórias dos estudantes, contribuindo com a continuidade de seus estudos. Esses fatores foram também abordados nos trabalhos de Portes (1993), Viana (2000), Piotto (2007) e, mais especificamente no tocante à característica racial, Silva (2016). Pela semelhança com esses trabalhos, podemos apontar que as trajetórias escolares dos estudantes negros abordadas nesta pesquisa assemelham-se às dos estudantes das camadas populares. Assim, podemos sinalizar que as razões que contribuem com o prolongamento dos estudos nas camadas populares também são relevantes para compreender as vivências de estudantes negros que ingressaram em cursos seletivos da USP.

Com base nos estudos mencionados, reafirmamos com os relatos dos estudantes negros que o ingresso no ensino superior pode ser explicado não por um fator determinante, mas por um conjunto de fatores que foram oportunizados por toda a escolarização. Portes (1993) denomina alguns desses fatores justamente por essa característica como um conjunto de “circunstâncias atuantes”. Sem a atuação desse conjunto de fatores, o destino escolar desses estudantes talvez fosse diferente, como parece ter consciência a estudante de Ciências Biomédicas:

[...] hoje eu percebo isso, sabe? Penso que *se não fosse tudo isso*, desde essa sorte que eu tive de estudar em escolas boas, com certeza eu não estaria aqui hoje [referindo-se à universidade] (MAYA, grifo nosso).

Além dos fatores que foram agindo em conjunto nos percursos escolares dos estudantes, o pertencimento racial também é uma questão que aparece na escola. Entender como essas questões foram tratadas é um fator importante na compreensão das vivências desses estudantes. No próximo item, discorreremos sobre as vivências e a questão racial relacionadas pelos estudantes na escola.

4.2 A questão racial na escola

[...] desde pequena assim eu vou pra escola [...] então, nossa! Eu não me lembro de um momento que eu não ia pra escola (CAROLINA).

A afirmação de Carolina, estudante de Direito, ajuda-nos a dimensionar o espaço que a educação escolar ocupa na vida dos sujeitos e, portanto, o lugar significativo que assume em sua constituição.

Pela concepção de Freire (1974), a ação educativa, presente na instância humanizadora que deveria ser a escola, tem o papel fundamental de possibilitar o conhecimento de forma crítica permitindo que os sujeitos construam saberes libertários e sejam capazes de agir e transformar seu meio social. Pelo caráter transformador que a educação pode assumir, e pela escola ser o lugar privilegiado onde essa educação é oferecida, a escola constitui-se como um importante agente para enfrentar e construir novos efeitos sobre as desigualdades e injustiças sociais, como o racismo propagado em nossa sociedade.

Não obstante essa importância, e embora o relato dos estudantes entrevistados nos permita apontar que eles construíram uma boa relação com a escola e atribuem, por isso, sentido positivo às suas trajetórias, as lembranças sobre o período de escolarização básica trazem algumas vivências difíceis relacionadas principalmente ao pertencimento racial dos estudantes e à construção de suas identidades.

A identidade racial, de acordo com a definição de Gomes (2003), é entendida como uma construção ao mesmo tempo social, histórica e cultural que implica a relação de um olhar dos sujeitos sobre si mesmos e sobre seu grupo racial e dos outros sobre si. Portanto a entendemos como um processo dinâmico, que envolve o diálogo de muitos olhares, incluindo aqueles lançados e possibilitados durante o período de formação escolar.

Como observamos nos relatos dos estudantes, a escola não tem sido colocada como lugar onde essa construção é objetivamente possibilitada. Ao contrário do ideal, desde o começo da escolarização, os estudantes percebem-se inferiorizados por suas características raciais. Além disso, pelos seus relatos, também parece haver ausência de interferências educacionais, ou seja, de práticas pedagógicas que contribuam, por meio da ação escolar, para a valorização racial. Tais apontamentos nos fazem problematizar as dificuldades que a escola tem encontrado em oferecer instrumentos que alicercem as questões identitárias e avancem na luta antirracista.

4.2.1 As percepções do racismo

Para os entrevistados, a questão racial na escola esteve presente desde cedo. Os três estudantes apontam que percebiam a ausência de outros alunos negros durante todas as suas trajetórias e relatam a vivência de situações que passaram por serem negros. Contudo, a

percepção das situações vivenciadas como manifestações do racismo só ocorre tempos depois. Ao relatarem essas situações, não foi incomum os estudantes começarem com a afirmação: “hoje eu percebo isso”, demonstrando como a constituição do racismo em nossa sociedade tem características próprias e perversas que privam os sujeitos até mesmo de identificá-las.

Para os três entrevistados, a vivência do racismo aconteceu principalmente por meio de apontamentos sobre aspectos de suas identidades e características físicas. Nesse sentido, Maya, estudante de Ciências Biomédicas, relata momentos bastante marcantes em sua trajetória. O primeiro deles ocorreu ainda na educação infantil, quando a estudante comenta ter vivenciado uma situação em que a professora precisou olhar o cabelo de todas as crianças, mas se recusou a olhar o cabelo dela: “Ela falava assim: ‘Não! Seu cabelo pede pra sua mãe olhar, eu não vou’, ela não queria mexer em mim, no cabelo crespo [...]” (MAYA).

Para Carolina, os sentidos inferiores atribuídos ao seu pertencimento racial também começaram a circular cedo na escola. No ensino fundamental, a estudante de Direito percebeu ter sido reconhecida por uma característica valorizada socialmente como um padrão de beleza, no caso, o cabelo liso:

Uma vez, acho que a primeira vez que eu alisei e fui pra escola, aí tipo, a professora: “nossa que lindo!” e tal, só que eu não sei, acho que foi quando eu percebi que “olha como é bom se eu fizer isso”. Acho que foi, sei lá, uma grande aprovação social assim, e desde aí eu continuei alisando e alisando até uns três anos atrás [...] eu vi que aquele momento ali, acho que, muito importante assim, na minha situação como criança, chegar a professora e super falar assim. Aí ela perguntou onde eu tinha feito sabe, super elogiou mesmo, e deu a impressão que antes tava bem ruim e depois que eu mudei, ficou bem melhor (CAROLINA).

Essas situações relatadas pelas estudantes revelam aspectos importantes sobre o trabalho com a questão racial na escola. Acreditamos que um dos principais aspectos está relacionado com o fato de no Brasil o racismo e suas manifestações estarem ligados ao fenótipo, ou seja, às características físicas do negro. Nogueira (2006, p. 292) caracteriza esse tipo de racismo como “preconceito de marca”, que é “quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque [...]”. A desvalorização da estética negra que circula no imaginário social e que classifica o cabelo crespo como “difícil” ou “ruim” parece ter contribuído para que as professoras assumissem tal postura ante as características fenotípicas do cabelo das estudantes.

O trabalho realizado por Aguiar, Piotto e Correa (2014) traz um dado importante sobre a visão de professores na educação infantil relacionada ao cabelo de crianças negras. Segundo os autores, por meio de relatos sobre situações de estágio, é comum os professores recusarem-

se a pentear o cabelo crespo e referirem-se a ele como algo “difícil de lidar”, demonstrando desde cedo o olhar discriminatório que o cabelo negro recebe na escola.

Assim, podemos apontar que, ao lembrarem suas vivências escolares, as situações de discriminação racial vivenciadas por meio do cabelo aparecem como centrais nos relatos das estudantes. Por esse motivo, a simbologia do cabelo na construção da identidade negra parece-nos primordial nas vivências de Carolina e Maya. Segundo Gomes (2003), para as pessoas negras, o cabelo carrega uma forte marca identitária. Sobretudo pelos ideais de branqueamento e pela constituição do preconceito de marca no Brasil, as características do cabelo do negro são vistas, em algumas situações, como marca da inferioridade. Deixar de alisar o cabelo é um aspecto muito simbólico na construção da identidade racial. Assim, passar pela transição capilar¹⁰, em que se corta o cabelo alisado, é um processo complexo e doloroso que faz parte de uma transformação não só física, mas também identitária (GOMES, 2006). É um processo essencial, como aponta a estudante Carolina:

Eu parei de alisar o meu cabelo, e foi muito importante isso. *Foi essencial isso* [...] quando eu comecei a ter mais consciência disso, assim dessa diferença capilar e que eu alisava para tentar atingir um padrão. Eu lembro assim [...] foi muito marcante pra mim [...]. As pessoas assim, que tinham o cabelo liso e lembro que era uma coisa que eu queria fazer, era uma coisa muito simples. Tipo: elas prendem o cabelo assim num coque muito fácil, e eu não conseguia fazer aquilo. Ficava tipo, muito, porque eu não consigo e tal? E quando alisava o cabelo, eu conseguia uns dias, mas depois já não dava mais. Tipo, eu sempre ficava tentando atingir um padrão ali imposto (grifo nosso).

O padrão imposto que a estudante menciona nos parece estar relacionado à “ideologia do branqueamento” que, como discutido por Bento (2002), foi considerada durante muito tempo nos estudos sobre relações raciais no Brasil como um problema exclusivamente dos negros que, mediante seu descontentamento racial, procuravam identificar-se como brancos, diluindo suas características raciais para aproximar-se do ideal de brancura, por inveja ou falta de identidade. Contudo sabemos, conforme a discussão realizada pela autora, que o branqueamento não é simplesmente um desejo do negro que almeja ser branco, e sim o resultado de uma pressão cultural que atua na esfera psicológica dos negros para que estes não assumam suas características e continuem a vê-las como inferiores.

Além de revelar o aspecto modelador que os ideais de branqueamento propagam, a fala das estudantes a respeito dos olhares e das atitudes lançadas sobre seus cabelos também aponta para uma questão persistente que Gomes (2003) demonstra em seu estudo: o fato de

¹⁰ Esse termo tem sido utilizado para denominar o período em que se deixa de utilizar procedimentos químicos que alterem as características naturais dos cabelos.

mulheres negras continuarem enfrentando um “patrulhamento ideológico” em relação à sua estética, sendo desprovidas da liberdade nesse aspecto. A estudante de Ciências Biomédicas fala sobre isso quando comenta que pensava em realizar sua transição capilar:

Quando eu alisava meu cabelo, pouco tempo depois a raiz já estava crescendo e eu tentava esconder aquilo e realmente usava essas faixas e... eu era muito... muito zoada por causa disso, às vezes, as pessoas ficavam puxando a minha faixa pra baixo pra mostrar o meu cabelo e eles zuaem aquilo e... isso é interessante também, porque as pessoas falavam assim, que meu cabelo era ruim, que meu cabelo era feio, e aí eu pensei assim: “mas se eu aliso, vocês falam que é feio, se eu não aliso vocês falam que é feio também, então o que eu vou fazer?” (MAYA).

Esse pensamento da estudante demonstra a relação ambígua que muitas meninas negras são levadas a estabelecer com seu cabelo na construção da identidade. É como se não houvesse opção: deparando-se com o desejo de reconhecer-se negra, o cabelo alisado negava a sua identidade e o crespo fugia dos padrões impostos. Ou seja, elas estão sendo inadequadas. É justamente a falta de liberdade e a ação do patrulhamento apontados pelo estudo de Gomes (2003).

Embora as estudantes tenham sofrido os efeitos da inferiorização das características físicas do negro em suas vivências escolares, é importante também destacar que elas parecem ter encontrado meios para superar os conflitos vivenciados por meio do cabelo e, a nosso ver, enfrentar os padrões que as impediam de ser valorizadas por sua identidade racial. Sobre essa mudança, Maya relata:

[...] a minha irmã tinha feito isso antes de mim, ela cortou o cabelo pouco tempo antes de mim, só que minha irmã já estava na faculdade e eu estava na 7ª série, isso... isso também me assustava bastante... eu estava planejando aquilo por mim mesma na verdade porque chegou um momento que eu pensava assim: “por quanto tempo eu vou ter que fazer isso mais, de alisar o cabelo?”. Porque... parecia que de dois em dois meses eu tinha que voltar lá e tinha que colocar esse produto na minha cabeça e era tão ruim, porque o olho começava a arder, o cheiro daquilo lá era muito forte, começava a chorar e quem fazia isso pra mim era minha madrinha, eu lembro que ela falava assim pra mim: “sempre dói pra gente ficar bonita”.

Como aponta a estudante, foi considerável a importância da irmã para que Maya desconstruísse a imagem que tinha sobre seu cabelo e sua identidade. Talvez, sem o referencial da irmã, a desconstrução do olhar negativo sobre seu cabelo não tivesse sido viabilizada naquele momento. Desse modo, ao reconhecer-se no outro, a estudante pôde, além de entender a simbologia contida em seu cabelo, ser referencial para outras colegas, que, ao se reconhecerem na estudante, também quiseram realizar a transição capilar. Como ela mesma pontua: “isso nem era muito comum ainda, então, depois que as pessoas viram eu começar a

fazer isso, que outras meninas foram fazer também, então eu fui... meio que influência pra outras pessoas [...]" (MAYA).

Nesse aspecto, podemos destacar também a importância socializadora da instituição escolar. Mesmo que o silenciamento sobre a questão racial esteja presente e que práticas reforcem preconceitos que dificultem a construção da identidade negra, podem circular na escola outros sentidos que possibilitem essa construção.

Para o estudante de Psicologia, Antônio, apontamentos que tratavam sua identidade racial como inferior também estiveram presentes na escola. Contudo, as manifestações do racismo vivenciadas por ele ocorreram de forma agressiva, mediante chamamentos ofensivos que desumanizavam o estudante e faziam referência direta à cor da sua pele. Segundo Antônio, alguns colegas faziam “brincadeiras”, chamando-o de “piche” e “carvão”, algo que o estudante diz não ter levado em consideração na época, mas que, ao recordar atualmente da situação, imprime-lhe outra visão, nominando tais atitudes dos colegas como racistas. O estudante aponta que acontecimentos como esses serviram, de certo modo, para que se reconhecesse negro. Nesse sentido, ele explica:

[...] era desconfortante ser chamado assim, eu lembro que um dia tipo assim... tá, eu não fico te chamando de branco, de papel, de borracha, de coisas que são claras, aí um dia eu falei pra minha mãe e ela me falou: “filho, não fica triste”, tipo assim, porque já aconteceu com ela e tudo mais, aí ela chegou em um nível que tipo assim: “branca eu não sou mesmo, então o quê? Preta”, então, aí foi mais uma questão de desconstrução do que eu era mesmo, não por aceitar os insultos alheios, mas pra ignorar o comentário de uma pessoa que não tem aquele discernimento de senso e postura e tudo (ANTÔNIO).

Os dizeres racistas dos colegas na escola causaram sofrimento ao estudante. Ao mesmo tempo, considerando sua fala, também parece ter levado-o a pensar sobre sua condição racial.

Para além das questões ligadas às características físicas dos estudantes e à construção de suas identidades raciais, a percepção do racismo também apareceu na escola por outro aspecto importante: por meio da representação que chegava aos estudantes sobre pessoas próximas racialmente a eles, no caso, professores negros.

Maya é a única estudante a relatar que teve professores negros durante sua escolarização. Uma no ensino fundamental e outro no cursinho preparatório que a estudante realizou antes de entrar na universidade. A relação e a visão que os alunos de sua classe tinham desses professores parecem ter construído sentidos importantes tanto para a percepção do racismo quanto para a identificação racial da estudante.

No ensino fundamental, Maya relata que teve uma professora de inglês negra. Essa professora tinha uma filha que estudava na mesma escola onde ela lecionava, por esse motivo todos os colegas e alunos da escola perguntavam se Maya seria essa filha, pois a identificavam como tal. A estudante relata também que presenciou momentos de desrespeito com essa professora, e, algumas vezes, os alunos referiam-se a ela com nomes pejorativos que faziam menção ao fato de ser negra. Com base nesse relato, inferimos que os alunos podiam estar desrespeitando a professora pelo fator racial, algo que a estudante, ao relatar, envergonha-se ao lembrar por aparentemente também ter participado dessas situações.

Ainda assim, ao que tudo indica, a estudante conseguiu ressignificar essa imagem da professora, pois, no cursinho, ela teve outro professor negro por quem tem grande admiração. Em seus relatos, a estudante enfatiza a inteligência do professor que dava aulas de redação no cursinho e sua capacidade de articular vários temas. A estudante também comenta sobre a vasta formação do professor, que já havia realizado mais de uma graduação. A nosso ver, por estarem presentes nas recordações da estudante sobre suas vivências escolares, esses olhares lançados sobre os professores foram importantes para a construção de sua identidade e, especificamente no caso da professora do ensino fundamental, são significativos na percepção de como o racismo permeava seu ambiente escolar.

Retomando os primeiros estudos que utilizaram trajetórias escolares de estudantes negros para compreenderem questões como os projetos de ascensão social e sucesso escolar, citados na introdução deste trabalho, a saber, os estudos de Teixeira (2003) e Castro (2005), percebemos que o racismo vivenciado por estudantes negros ainda é uma constatação presente nas trajetórias escolares.

Além das atitudes discriminatórias e da percepção do racismo vivenciada, os estudantes não relatam nenhum trabalho ou ação da escola no sentido de combater o racismo, o que nos leva a destacar o silenciamento da instituição escolar sobre a questão racial tanto para valorizá-la como para combater as atitudes que a inferiorizam.

Nas vivências da educação básica, os estudantes relataram episódios que propagam estereótipos a respeito do que é ser negro, o que, acreditamos dificultar a identificação racial desses estudantes, principalmente porque, segundo Sousa (1983), interpretamos que a construção da identidade negra é um processo, “é um vir a ser” que demanda, dentre outros fatores, a tomada de uma consciência que desconstrua todo o processo ideológico que inferioriza a pessoa negra. Essa construção identitária não acontece, sobretudo, sem um referencial positivo que, devido às manifestações do racismo vivenciadas pelos estudantes entrevistados, não pôde ser construído no interior da escola. Dessa forma, compreendemos

que não podemos analisar a questão racial sem entender as bases do racismo que a instituição escolar propaga.

Com base na discussão realizada por Almeida (2019), o racismo tem uma concepção estrutural, ou seja, é um elemento que integra a organização social, econômica e política da sociedade, fundamentando todas as relações sociais. Os indivíduos e as instituições como a escola manifestam um fenômeno que está estruturando a sociedade. Assim, as instituições são a “materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2019 p. 47).

Nessa concepção, para Ribeiro (2019), falar do racismo significa lembrar a perspectiva histórica da formação de nossa sociedade, ou seja, pensar na relação entre a escravidão e o racismo e nas consequências que esses processos tiveram para a população negra. Assim, o racismo é estrutural, pois foi alicerçando-se historicamente na constituição de nossa sociedade por meio de políticas e ideologias que, *grosso modo*, colocavam o negro em lugares de inferioridade. Como a autora aponta, o racismo precisa ser entendido como “um sistema de opressão que nega direitos e não um simples ato da vontade de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 14) ou de uma instituição.

Entender o racismo como estrutural é considerar que as práticas racistas expressas pelos sujeitos ou pelas instituições transcendem o âmbito particular e precisam ser entendidas pelo olhar sobre seu contexto social. Desse modo, consideramos que a escola, e as visões que alicerçam suas práticas pedagógicas, muitas vezes, propagam atitudes racistas, pois também estão inseridas em um contexto estruturado pelo racismo.

Ao partirmos da concepção estrutural para explicar o racismo perpetuado na escola, poderíamos colocar em questão qual o efetivo papel de transformação dessa instituição, concebido na leitura de Freire (1974) e mencionado no início deste tópico, para possibilitar uma ação emancipatória quanto à questão racial.

Acreditamos, apesar dos relatos negativos apontados pelos estudantes entrevistados, que a instituição escolar pode possibilitar também, mediante outros tipos de práticas, a desconstrução deste histórico de desvalorização da identidade negra. Trabalhos como os abordados na pesquisa nacional “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003” (GOMES, 2012) demonstram, pela análise de 36 escolas com um trabalho orientado para a educação das relações étnico-raciais, que existem possibilidades pedagógicas positivas quanto à questão racial sendo desenvolvidas no ambiente escolar.

Nesse sentido, de construção de boas práticas, Aguiar, Piotto e Correa (2014) afirmam a necessidade de formação de professores voltada para a consciência das desigualdades raciais. Segundo os autores, professores com a oportunidade de refletir sobre os problemas enfrentados historicamente pela população negra têm condições melhores de atuar na desconstrução das imagens depreciativas associadas a essa população e trabalhar de forma crítica com essa questão em sala de aula. Citando o estudo desenvolvido por Dias (2012), que investigou práticas pedagógicas de professores após ação de formação voltada para a promoção da igualdade racial na escola, Aguiar, Piotto e Correa (2014) apontam que, quando a formação é oportunizada, os professores conseguem perceber preconceitos propagados em práticas aparentemente comuns, por exemplo, as situações de cuidado com o cabelo das crianças negras, e passam a trabalhar repensando práticas discriminatórias e construindo um referencial positivo sobre as identidades raciais das crianças.

Assim, sem a intenção de produzir generalizações, mesmo que para os estudantes entrevistados a escola tenha se baseado em uma estrutura racista, reproduzindo práticas que inferiorizam estudantes por seu pertencimento racial ou silenciando-se ante elas, é preciso ponderar que a escola também pode transgredir esse fenômeno estrutural por meio de formações, conteúdos e práticas que podem ser introduzidos no cotidiano escolar.

À medida que políticas como a Lei nº 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica, buscando garantir aos alunos negros o conhecimento e a valorização de sua história, adentram o interior das escolas, acreditamos que o ideal da educação como instrumento de luta e transformação possa ter efeito potencializado quanto à questão racial.

Para a efetivação desse ideal, um primeiro passo seria reconhecer o racismo estrutural internalizado nas instituições e nos indivíduos e construir uma consciência, um olhar crítico sobre a questão, tanto por parte de quem exerce como de quem sofre o racismo, para poder, após enxergá-lo, combatê-lo (RIBEIRO, 2019). É sobre a construção dessa consciência e com base na atual experiência dos estudantes negros no ensino superior que abordaremos o próximo item.

4.3 O ensino superior e o encontro com a valorização da identidade racial

Por meio das vivências relatadas pelos estudantes durante a educação básica, parece possível afirmar que as escolas por eles frequentadas não possibilitaram instrumentos objetivos que contribuíssem positivamente para a construção da identidade negra. Os

estudantes entrevistados contaram com outras possibilidades de vivências, fora do ambiente escolar, que lhes permitiram superar o histórico negativo relacionado à questão racial.

Trabalhos citados anteriormente, como os de Portes (1993), Viana (2000) e Piotto (2007), sobre estudantes de camadas populares em universidades seletivas, como a USP, apontam, entre outros fatores, o sofrimento vivenciado por eles ao frequentarem espaços socialmente distantes de suas origens sociais. Ainda assim, esses trabalhos também indicam que o ingresso na universidade não produziu só sofrimentos. É com esse duplo olhar que pretendemos abordar a vivência dos estudantes negros no ensino superior.

De modo geral, as dificuldades apontadas pelos estudantes no primeiro contato com a universidade dizem respeito tanto a questões econômicas, tendo em vista que os alunos entrevistados por suas características sociais podem ser também compreendidos como estudantes de origens populares, quanto também a dificuldades relacionadas ao âmbito acadêmico, devido aos modos de agir e se comportar muito próprios do ambiente universitário, até então desconhecidos por eles. Segundo Antônio, a diferença que sentiu no primeiro semestre pode ser atribuída ao fato de não se sentir autorizado a falar ou proferir dúvidas durante as aulas por não dominar certos comportamentos que pareciam naturais para outros estudantes, principalmente aqueles relacionados à linguagem. Nas palavras do estudante:

[...] eu me senti literalmente um peixe fora d'água, um burro no pasto porque as pessoas falavam palavras e eu ficava tipo assim [risos] “nunca ouvi essa palavra na vida” e eu não sabia o significado, aí eu fazia aquela cara de “é, verdade, entendi” (ANTÔNIO).

Isso, segundo ele, interferiu no seu rendimento acadêmico. Sobre esse aspecto, a estudante de Direito, Carolina, também apontou ter sentido desvantagem, já que seus colegas exibiam certa segurança no modo de escrever e de se portar diante dos professores que a estudante não tinha.

Além dessas questões, Maya sentiu dificuldades principalmente na questão econômica. Ao ingressar na USP, a estudante tentou auxílios sociais oferecidos pela universidade e, ante a negação deles, teve que contar com a ajuda de amigos para a alimentação. Segundo a estudante, o fato causou muito sofrimento, uma vez que ela percebia que outros estudantes que possuíam bens materiais que ela não possuía, como carros e celulares de última geração, conseguiam os auxílios.

O estudo de Almeida (2014), que aborda questões relacionadas à permanência de estudantes das camadas populares na USP, assinala que muitos julgam vantajoso estudar na universidade principalmente por poderem contar com os auxílios sociais existentes. A falta

dessas “ajudas” significa para os estudantes um gasto dispendioso às famílias, o que pode ser o motivo do sofrimento apontado pela estudante.

Entendemos que a natureza das dificuldades destacadas pelos estudantes provavelmente está relacionada também com o fato de eles estarem inseridos em cursos seletivos em que historicamente o perfil social dos alunos não é popular. Como menciona a estudante de Direito:

[...] pela nossa turma ser bem diferente, tem muito da questão econômica também. A gente percebe que, nossa, o direito é muito elitizado. Acho que todos os cursos né, mas o direito você percebe que é bem elitizado [...] e com aquele negócio de comissão de formatura, estávamos falando que tipo: “nossa, tem que ter representante nossos”. Porque senão eles vão fazer uma formatura muito cara que não vai ter como ninguém pagar. Porque esse ano entraram 30 pessoas pelo Sisu e tudo mais, e sei lá... Tem que ter gente lá para deixar uma condição mais normal, mais acessível (CAROLINA).

A percepção de estarem em um ambiente majoritariamente branco, já apontada pelos estudantes na educação básica, também ocorreu na universidade e parece ser mais um fator nas dificuldades apontadas pelos estudantes. Como demonstram os dados abordados ao delimitarmos o perfil racial dos estudantes nos cursos seletivos da USP no capítulo 3 deste trabalho, os estudantes entrevistados ressaltam que são minorias raciais em suas turmas. Nas palavras de Maya: “eu sempre fui essa pessoa negra no meio dos brancos, e agora não é diferente”. Por essa e pelas dificuldades encontradas no primeiro contato com a universidade, a estudante de Ciências Biomédicas, sintetiza: “têm muitos momentos que me levam a acreditar que a faculdade não é o meu lugar” (MAYA).

De modo geral, as dificuldades apontadas pelos entrevistados se assemelham ao que Coulon (2008) denomina de “tempo do estranhamento”, quando os estudantes passam por alguns choques, confrontos e práticas novas que os fazem aprender a se tornarem estudantes universitários. Por estarem nos primeiros semestres de seus respectivos cursos, acreditamos que essas percepções estejam mais evidentes, pois os estudantes estão passando por isso recentemente. Ante os aspectos apresentados, podemos dizer que esse estranhamento inicial dos estudantes ao ingressarem na universidade, além de estar relacionado com a questão acadêmica e social, tem relação com seu pertencimento racial.

À luz de Piotto (2007), podemos afirmar que, se o ingresso e a permanência em uma universidade de prestígio como a USP é difícil para todos e especialmente para os estudantes das camadas populares que ingressam em cursos seletivos, por suas condições e origens sociais, ele é ainda mais difícil para os estudantes das camadas populares que são negros.

Desse modo, sintetizamos que, para os estudantes entrevistados, o contato inicial com a universidade tem sido permeado pelos “choques” causados pelo mundo acadêmico. Ainda assim, para além dessas questões, ela tem promovido conhecimentos e encontros importantes na construção de suas identidades raciais, aspecto este que toma conta da maior parte dos relatos sobre a atual vivência na universidade. Tal contato foi possibilitado não pela representatividade, tendo em vista que a constatação de se sentirem minoria foi unânime entre os entrevistados, mas por encontrarem na USP um espaço onde podem ser ouvidos, reconhecidos, e onde podem buscar informações e conhecimentos para a construção de suas identidades. Isso porque os três estudantes participam, participaram ou tiveram algum tipo de contato com o coletivo negro do *campus* onde estudam. O fato de circularem por esse espaço permitiu, segundo os próprios estudantes, que eles tivessem contato maior com a cultura negra e buscassem informações para entenderem os processos discriminatórios pelos quais haviam passado, preenchendo uma lacuna em suas trajetórias:

[...] eu sempre quis sair de S. [nome da cidade onde mora] porque eu sempre quis ter esse contato com a cultura negra sabe? Eu queria muito acesso, assim, a essa gama da negritude, e percebi que, se eu fizesse faculdade lá em S. ou na região, eu acho que o ambiente da faculdade não iria me proporcionar muito isso. E eu sabia que aqui já tinha um coletivo e tudo mais... (CAROLINA).

Ao falar da participação no coletivo, Antônio também aponta que sempre “quis estar nesse meio”, demonstrando desejo parecido com o de Carolina. O estudante de Psicologia diz gostar muito do convívio proporcionado pelo coletivo e indica uma questão importante: embora reconhecesse mais alguns estudantes negros em sua turma, apenas um deles também participava do coletivo. Maya também relata a importância que a participação nessa organização teve:

[...] eu conheci o Coletivo Negro e eu fiquei *muito, muito, muito feliz*, porque... finalmente eu tinha um espaço onde houvessem pessoas parecidas comigo e pessoas que provavelmente têm a mesma história que eu... eu estudo [nome da faculdade onde o curso da estudante está lotado] [...] lá com certeza (riso) tem muito menos [estudantes negros] [...] eu não vejo quase ninguém, muito raro.

A nosso ver, o coletivo tem ocupado um lugar antes silenciado na vida escolar desses estudantes e oportunizado vivências que contribuem com a construção de suas consciências raciais. A consciência racial, de acordo com Biko (2014), é, em essência, tanto a própria percepção racial quanto o despertar na luta em torno dos mecanismos que inferiorizam e colocam o negro em posições desiguais. À luz do autor, entendemos que, em princípio, isso está relacionado com a libertação das falsas imagens que preconceitos e estereótipos propagam e também com a construção de repertórios e direitos. Fanon (2008), em *Pele negra*,

máscaras brancas, também salienta a importância dessa “tomada de consciência racial”, colocando-a como um meio de pessoas negras tomarem as rédeas de suas próprias existências, libertando-se da inferioridade que foram levadas a acreditar que significavam. *Grosso modo*, podemos dizer, com base nesses autores, que se apropriar dessa consciência é poder reagir às percepções e às condições impostas pelo racismo.

Na pesquisa anteriormente realizada (SILVA, 2016), constatamos que a constituição do racismo em nossa sociedade dificultou que os estudantes entrevistados identificassem que haviam sofrido episódios de racismo e discriminação racial. Se esses estudantes pudessem ter construído suas consciências raciais, na perspectiva de Fanon (2008) e Biko (2014), e assim ter acesso a saberes orientados na construção positiva de suas identidades raciais e a argumentos críticos que contrapõem atitudes discriminatórias, possivelmente, o racismo e suas manifestações deixariam de ser despercebidos e naturalizados por eles.

É justamente essa consciência que parece ter possibilitado a Carolina, Antônio e Maya afirmarem nas situações relatadas que se sentiram discriminados na escola por serem negros. Em relação à pesquisa anterior (SILVA, 2016), além da dificuldade no reconhecimento de atitudes racistas, os estudantes também não sabiam como agir nesses momentos, demonstrando certa falta de reação, o que também lhes causava extremo sofrimento.

Ao analisarmos os relatos dos estudantes do presente trabalho, podemos apontar que a apropriação desses saberes e, em certo modo, dessa consciência revela uma dimensão que também causa angústia aos estudantes, uma vez que parte do princípio de definir-se ou não como negro em uma sociedade que ainda não deixa claro o que é pertencer a essa categoria racial. Antônio é o estudante que fala sobre esse processo expressando por mais de uma vez como a questão racial é ambígua em nossa sociedade. Contando como foi o processo de optar pelas cotas na USP, ele pontua:

[...] eu fiquei tipo assim: “o que eu sou?” [...]. E na época eu realmente coloquei pardo e eu fiquei assim: “o quão negro eu tenho que ser pra ser negro?”, e eu coloquei pardo porque eu fiquei, assim, mesmo sabendo que na USP não tem bancada, eu fiquei com receio de não ser... de a tonalidade de cor não ser suficiente pra ser considerado negro (ANTÔNIO).

O estudante volta a pontuar essa questão quando comenta sentir a falta de mais estudantes negros do seu curso no coletivo negro do *campus*:

Como pode ter essa separação mesmo, entre estudantes que já são negros, como pode ter essa separação entre paletas de cores... é complicado [...] e até onde o pardo vai? Onde ele começa? Eu fico tipo assim... não sei. Mas foi um processo difícil, eu acho, porque ao mesmo tempo que eu olhava para aquelas pessoas como estudantes negros de Psicologia do 1º ano, eu tinha algumas pessoas que me diziam: “olha, pera aí, não é só isso que caracteriza

tal pessoa”, aí minha cabeça virou uma bola de neve eu não sabia mais o que dizer de cada um (ANTÔNIO).

Ao referir-se a esta divisão que supostamente existe entre estudantes negros, o estudante parece apontar o efeito duradouro que o mito da democracia racial e da ideologia de branqueamento produziram na construção das categorias raciais no Brasil. De fato, existe uma ambiguidade na classificação racial brasileira, que dificulta apontar quem é negro e quem não é. Como aponta Telles (2003, p. 132), a raça “é um sistema ambíguo, situacional, inconsistente e relacional”. Parte dessa ambiguidade é explicada por meio da miscigenação, que produziu modos diferentes de classificação racial ao longo da história. Segundo Silvério (2003), o discurso da mestiçagem tem uma eficácia simbólica, devido ao apagamento das injustiças e à privação de direitos, mediante os privilégios da branquitude. Por essa razão, estudiosos têm defendido que se autodeclarar negro, além de uma questão identitária, é também uma questão política (GUIMARÃES, 2003), pois a separação em diversas categorias raciais enfraquece as lutas. É o que parece apontar o estudante quando diz que não entende esta separação em “paletas de cores”.

Embora nos relatos dos estudantes a universidade apareça principalmente como o lugar onde eles encontram a possibilidade de reafirmar suas identidades, ela, como instituição, não está isenta do racismo estrutural presente na sociedade. Um episódio relatado pela estudante de Ciências Biomédicas exemplifica como a universidade e os indivíduos atuantes nela também são interpelados pelos sentidos produzidos pelo racismo. Desse modo, a estudante explica que durante uma aula de tutoria, disciplina que objetiva orientar os estudantes sobre os campos de atuação de seu curso, sentiu ser subjugada por ser negra, pois a professora que falava sobre a importância da fluência em inglês para o desenvolvimento profissional dos estudantes a tratou como se ela não tivesse tido acesso ao idioma:

[...] e ela ficou falando pra mim sobre como eu deveria fazer esse curso e como inglês era importante [...] e eu estava tipo assim: “mas, professora, eu sou monitora do curso” [...]. “Por que você acha que eu preciso do curso? eu tô ali ensinando inglês pras pessoas”. Então... eu sinto um tratamento muito diferente dessa professora, sabe? Quase todo encontro que a gente tem sempre acaba sendo meio assim, eu sempre acabo saindo de lá muito triste, é... por causa de algum assunto que ela nem percebe, mas que pra mim é muito constrangedor e eu sinto que ela está me tratando de um jeito diferente dos outros alunos...

Suellen: Pelo fato de ser negra?

Maya: Creio que sim! (MAYA).

Ao analisarmos de forma geral as vivências dos estudantes na universidade, podemos apontar que sobressai o sentido positivo, principalmente pelos estudantes estarem ocupando um espaço de reconhecida importância simbólica. Mas, a universidade não está isenta de

reproduzir o racismo, seja pelo histórico de resistir à adoção das cotas raciais, seja pelo fato de ser permeada de colocações e práticas que escondem o racismo. Nesse aspecto, parece ser possível afirmar, com base nos relatos, que o papel de promover conhecimentos para a construção das identidades raciais dos estudantes tem sido exercido, quase integralmente, pelo coletivo negro. Sem esse espaço, talvez o encontro com a “gama da negritude”, como chama a estudante de Direito Carolina, não teria ocorrido na USP.

Pela fala dos estudantes, entendemos que a chegada ao ensino superior representa o fortalecimento da formação de uma consciência sobre seu pertencimento racial que os estudantes foram construindo ao longo de suas trajetórias, pelas vivências pessoais, familiares e, em certo ponto, também universitárias.

Ao retomarmos o conceito de vivência, com base em Vigotski (2010), como algo indissociável entre a situação em si e as percepções do indivíduo sobre tal situação, consideramos que cada estudante relacionou-se de um modo com as situações colocadas na escola. Contudo, o sentido construído por eles sobre suas vivências escolares parece ter algo em comum.

Apoiando-nos em Piotto (2018), que fala sobre o sentido dado às vivências escolares, podemos inferir, do conjunto dos relatos apresentados pelos estudantes, que eles atribuem sentido positivo às suas vivências escolares. Essa positividade parece dever-se, principalmente, pelos fatores anteriormente discutidos, que atuaram em suas trajetórias e contribuíram com o ingresso no ensino superior, como o incentivo dos professores, o gosto pelos estudos e os olhares que receberam como bons alunos. Exceção a esse sentido positivo, foram as lembranças sobre vivências de racismo e discriminação racial vividas na escola durante a educação básica. Já na universidade, a positividade reaparece quando os estudantes tratam da questão racial na vivência acadêmica no coletivo negro.

Uma hipótese para que os estudantes tenham construído esse sentido sobre suas vivências na escola, apesar dos episódios de racismo, talvez esteja relacionada com o fato de esses estudantes serem bons alunos, o que pode ter atenuado a discriminação racial e contribuído para que o efeito de sentido positivo tenha se sobressaído nas lembranças de suas trajetórias. O que, infelizmente, ainda não pode ser estendido para tantos outros estudantes negros que, sem a sorte de contar com os fatores com que os estudantes entrevistados contaram, não podem atribuir outros sentidos às suas vivências tanto escolares quanto aquelas que dizem respeito à constituição de suas identidades raciais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em dados e estudos que demonstram como a desigualdade racial no ensino superior ainda é uma realidade que mobiliza esforços para ser modificada, o presente trabalho buscou compreender as vivências escolares de estudantes negros que ingressaram na USP investigando aspectos de suas trajetórias que contribuíram com esse ingresso no ensino superior.

Ao realizarmos o levantamento do número de ingressantes na USP entre o período de 2015 a 2019, que diz respeito tanto ao período anterior quanto o posterior à adoção da política de cotas raciais, conseguimos observar uma superioridade de acesso por parte dos estudantes brancos, algo que tem delineado um perfil racial discente pouco plural na universidade. Os dados específicos sobre o ingresso de estudantes negros mostram que esse grupo, mesmo sendo maioria na composição racial da população brasileira, não é o que mais ingressa na universidade de São Paulo. Os perfis raciais dos cursos seletivos refletem essa desigualdade, tendo em vista que as médias de estudantes negros nesses cursos no período considerado foram sempre inferiores às médias de estudantes brancos. As medidas adotadas recentemente que interferem nas formas de ingresso dos estudantes, como a adoção do Sisu e o fim do sistema de bonificação na Fuvest, demonstram uma tendência positiva, principalmente no modo como a questão da inclusão de estudantes negros está sendo abordada na universidade. Estudos que acompanhem a evolução dessas políticas nos dirão o quão eficazes têm sido para quebrar o histórico de desigualdade racial observado no perfil dos estudantes da USP.

A análise das vivências dos três estudantes entrevistados indicou que o incentivo dos professores; a mobilização das famílias; os olhares que receberam na escola como bons alunos; a circulação pelo mundo do trabalho e o ingresso anterior de irmãos na universidade pública; foram fatores que se relacionaram e atuaram ao longo dos processos de escolarização dos estudantes, contribuindo para que eles tivessem a universidade pública como uma possibilidade concreta de continuidade educacional. Alguns desses fatores foram apontados também em estudos anteriores, que buscaram explicar as razões do sucesso escolar em meios populares, o que demonstra que as razões do sucesso apontadas por esses trabalhos podem ser relevantes também na compreensão das trajetórias dos estudantes negros, algo que, para nós, reafirma a estreita relação entre as desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil. Entretanto, também demonstra as especificidades desses estudantes, sobretudo, quando isolamos e analisamos as vivências relacionadas ao pertencimento racial.

Também observamos nas vivências escolares dos estudantes entrevistados que a escola como instituição, tem contribuído para a reprodução do racismo estrutural e dificultado a construção positiva da identidade negra. Nesse aspecto, nos relatos analisados, notamos a inexistência do trabalho com a questão racial nas escolas frequentadas pelos estudantes durante a educação básica, tendo em vista que eles não mencionam nenhuma prática ou ação direcionada intencionalmente nesse sentido. A escola como reprodutora das desigualdades sociais, conforme concebida por Bourdieu (1966), tem contribuído também, ao menos para os estudantes entrevistados, com a reprodução das desigualdades raciais. Ainda assim, a despeito do sofrimento causado pela vivência de situações de racismo e discriminação racial, o sentido atribuído pelos estudantes às suas trajetórias escolares pareceu-nos ser, a partir da análise de suas entrevistas, predominantemente positivo.

Esse paradoxo foi aqui interpretado como sendo resultado do desempenho escolar dos estudantes. Tendo os três entrevistados trajetórias escolares que podem ser consideradas de “bons alunos”, levantamos a hipótese interpretativa de que isso possa ter atuado como um “atenuante” das marcas da negritude que são socialmente desvalorizadas e inferiorizadas. Suas vivências escolares, sobretudo na educação básica, indicam, portanto, a forte presença da inferiorização racial e a marca do racismo à brasileira (TELLES, 2003).

Entretanto, por meio de outras possibilidades, ao longo de suas trajetórias, os estudantes parecem ter construindo uma consciência que lhes possibilita tanto reconhecer o racismo vivenciado como pensar criticamente para buscar combatê-lo. Essa consciência vem sendo fortalecida na universidade por meio do coletivo negro do *campus*, com o qual todos os estudantes tiveram contato. Por isso, acreditamos, lembrando Gomes (2017), que o coletivo tem atuado na vida desses estudantes onde a escola não conseguiu, produzindo conhecimentos que reeducam os indivíduos sobre a questão racial no Brasil. Além deste espaço os estudantes não mencionaram nenhum outro espaço de valorização racial na universidade. Um estudo específico sobre a permanência de estudantes negros na Universidade de São Paulo contribuiria com a discussão sobre o papel da universidade pública na trajetória destes estudantes estendendo a compreensão para além das questões que permeiam o acesso.

A partir dos dados apresentados e da discussão realizada, podemos considerar que a USP vive um cenário de mudança, pois vem modificando suas políticas de ingresso ao reconhecer-se como pouco plural. Com isso, tem tentado quebrar os fatores que nos fazem postular que embora seja um direito a educação pública de qualidade ainda é um privilégio que a maioria dos estudantes negros não consegue acessar. Caberá a investigações posteriores, mediante as recentes lutas e mudanças, dizer se os processos de construção de uma

consciência racial puderam ser potencializados de forma mais objetiva pela escola e se a desigualdade no acesso por parte dos estudantes negros deixará de ser uma realidade na Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, M. M. Ensino Superior e Inclusão Étnico-Racial: análise do sistema de cotas sociais da UFGD-MS. *In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS*, 36., 2012, Águas de Lindóia, SP. *Anais [...]*. São Paulo: Anpocs, 2012. 27 p.
- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; CORREA, B. C. Relações étnico-raciais e formação docente: situações de discriminação racial na educação infantil. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL: INFÂNCIA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS*, 3., 2014, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Compacta, 2014. p. 241-252.
- AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C.; SILVA, S. F. S. Perfil étnico-racial e origem escolar de estudantes que ingressaram na USP por meio do Inclusp. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-RACIAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO*, VI, 2014, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: Usp, 2014. p. 373-388.
- ALMEIDA, M. A. B.; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.
- ALMEIDA, S. L. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Sueli Cordeiro: Polén, 2019. (Coleção feminismos plurais).
- ALMEIDA, W. M. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. *In: PIOTTO, D. C. Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 239-272.
- BALBACHEVSKY, E. Cotas raciais, não! Cotas associadas ao nível de renda, sim. *Revista da Adusp*, São Paulo, n. 47, p. 26-28, jun. 2010.
- BENTO, M. A. S. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. *In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 147-162.
- BIKO, B. S. A definição de consciência negra. *In: GELEDÉS – Instituto da mulher negra*. São Paulo, 27 jul. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/definicao-da-consciencia-negra/>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). Escritos de educação*. Tradução de Aparecida Joly Gouveia. Rio de Janeiro: Vozes, 1966. p. 45-72.
- BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os Herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSCAR, 2014.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República,

2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 30 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 12.288 de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *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, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm. Acesso em: 15 fev. 2017.

BRASIL. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

CASTRO, E. C. *Identidade e Trajetórias de Alunos Negros da UFMT nos Cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

CAVALLEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 65-104.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: SECRETARIA de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação Anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 11-18.

COULON, A. *A condição do estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRUZ, A. Ranking que avalia produção científica classifica a USP como a 8ª melhor do mundo. *Jornal da USP*, São Paulo, 13 ago. 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=264888>. Acesso em: 3 mar. 2020.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

EURÍSTENES, P.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais*. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA). Rio de Janeiro: IESP-UERJ, 2015.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. In: FREIRE, P. *Uma Educação para a liberdade*. Porto: Textos Marginais, 1974. p.7-21.

FREYRE, G. *Casa-grande & Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

FUVEST. *Questionário de avaliação socioeconômica*. São Paulo: Fuvest, 2015. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2015/FUVEST_2015_qase_umatr_car_fuvest_2015.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

FUVEST. *Questionário de avaliação socioeconômica*. São Paulo: Fuvest, 2016. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2016/FUVEST_2016_qase_umatr_car_fuvest_2016.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

FUVEST. *Questionário de avaliação socioeconômica*. São Paulo: Fuvest, 2017. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/FUVEST_2017_qase_umatr_car_fuvest_2017.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

FUVEST. *Questionário de avaliação socioeconômica*. São Paulo: Fuvest, 2018a. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2018/FUVEST_2018_qase_umatr_car.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

FUVEST. *Manual do candidato*. São Paulo: Fuvest, 2018b. Disponível em: http://acervo.fuvest.br/fuvest/2018/fuv2018_manual.pdf. Acesso em: 27 set. 2018.

FUVEST. *Questionário de avaliação socioeconômica*. São Paulo: Fuvest, 2019. Disponível em: https://acervo.fuvest.br/fuvest/2019/FUVEST_2019_qase_umatr_car.pdf. Acesso em: 14 nov. 2019.

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. O que são Ações afirmativas? In: GEMAA. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/oquesaoacoesafirmativas/>. Acesso em: 16 out. 2018.

GOMES, N. L. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. (org.). *Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03*. Brasília: MEC: Unesco, 2012.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES FILHO, J. M. Problemas de método em Psicologia Social: algumas notas sobre a humilhação política e o pesquisador participante. *In: BOCK, A. M. B. (org.). Psicologia e compromisso social*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 193-239.

GONÇALVES, L. A. O. Ações Afirmativas no Brasil. *In: GOMES, N. L.; MARTINS, A. A.(org.). Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 99-104.

GONÇALVES, L. A. O. Reflexões sobre a Particularidade Cultural na Educação das crianças negras. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, n. 63, p. 27-29, 1987.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p. 134-158, set./out./nov./dez. 2000.

GUIMARÃES, A. C.; PINTO, J. M. R. Discriminação racial na escola: vivências de jovens negros. *Revista Digital de Direito Administrativo*, v. 3, n. 3, p. 512-524, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/115745/116690>. Acesso em: 30 nov. 2018.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HASENBALG, C. A. Desigualdades sociais e oportunidade educacional. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 24-26, 1987.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

IBGE. *Censo demográfico da população brasileira*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

IBGE. *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. (Série Estudos e Pesquisas. Informações Demográficas e Socioeconômicas, n. 41).

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2020.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LEÃO, N. *et al. Relatório das Desigualdades de Raça, Gênero e Classe*. Rio de Janeiro: GEMAA, 2017.

MATOS, M. S. *et al.* O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior gratuito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-742, set./dez. 2012.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLENT, M. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. 5. ed. São Paulo: Polis, 1987. p. 191-211.

MUNANGA, K. Cotas raciais na USP, um debate atropelado e “operação abafa”. *Revista da Adusp*, São Paulo, n. 47, p. 20-25, jun. 2010.

MUNANGA, K. Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: GOMES, N. L. *Afirmar Direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NA PRIMEIRA experiência com Enem, USP preenche 55% das vagas. *Jornal da USP Especial*, São Paulo, [2016]. Disponível em: <https://jornal.usp.br/especial/na-primeira-experiencia-com-enem-usp-preenche-55-das-vagas/>. Acesso em: 6 jan. 2020.

NOGUEIRA, M. A. A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 125-154.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

PIMENTA, S. G. *et al.* O impacto do Inlusp no ingresso de estudantes da escola pública na USP (período 2007 - 2008). In: PRÓ-REITORIA de Graduação. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.usp.br/inlusp/site>. Acesso em: 12 out. 2014.

PIOTTO, D. C. *Escola, sucesso e camadas populares: o sentido da vivência escolar*. 2018. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, 2018.

PIOTTO, D. C. *As exceções e suas regras: estudantes das camadas populares em uma universidade pública*. 2007. 361 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PIOTTO, D. C.; SILVA, S. F. S. A experiência escolar de estudantes negros na Universidade de São Paulo. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ETNOPSICOLOGIA, I, nov. 2016, Ribeirão Preto. *Anais [...]*. Ribeirão Preto: USP, 2016.

PORTES, É. A. *Trajetoórias e estratégias escolares do universitário das camadas populares*. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

PORTES, É. A. *Trajetoórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROMÃO, J. (org.). *História da Educação dos Negros e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005.

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. *Cadernos de Pesquisa*, n. 77, p. 25-34, 1991.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 63, p. 19-23, 1987.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 234, p. 401-422, maio/ago. 2012a.

SANTOS, J. T. Apresentação. In: SANTOS, J. T. (org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, 2012b. p. 10-15.

SILVA, S. F. da. *A experiência escolar de estudantes negros na Universidade de São Paulo*. 2016. Relatório (Iniciação Científica) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SILVA, G; ARAÚJO, M. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, J. (org.). *História da Educação dos Negros e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 65-78.

SILVÉRIO, V. R. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: GONÇALVES, P. B.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 55-80.

SOUSA, N. S. *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983. (Coleções Tendências, v. 4).

TEIXEIRA, M. P. *Negros na Universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

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

USP. *Sistema de seleção unificada – SiSU*. Processo seletivo nº 01/2016. Edital nº 01. São Paulo: USP, 2016. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0B_5UvcfZPXm_b01UNEJxNkJRVHExV0kzRUY0Q1RxMnRzMnpT/view. Acesso em: 10 jan. 2020.

USP. *Sistema de seleção unificada – SiSU*. Processo seletivo nº 01/2017. Edital nº 01. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/Edital-_Sisu-USP_2017_Final-.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

USP. *Sistema de seleção unificada – SiSU*. Processo seletivo nº 01/2018. Edital nº 01. São Paulo: USP, 2018. Disponível em: http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/Edital_SiSU-USP_2018.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

USP. *Sistema de seleção unificada – SiSU*. Processo seletivo nº 01/2019. Edital nº 01. São Paulo: USP, 2019. Disponível em: <https://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/Edital-SiSU-USP-2019.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

VENTURINI, A. C. *O Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)*. Rio de Janeiro: Gemaa, 2015.

VIANA, M. J. B. Em que consiste a excelência escolar nos meios populares? O caso de universitários da UFMG que passaram pelo Programa Bom Aluno de Belo Horizonte. In: PIOTTO, D. C. *Camadas populares e universidades públicas: trajetórias e experiências*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 13-46.

VIANA, M. J. B. Longevidade escolar em família de camadas populares: algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 25-55.

VIGOTSKI, L. S. A Questão do Meio na Pedologia. *Revista Psicologia USP*, n. 21, p. 681-701, 2010.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v. 22, p. 203-220, ago./dez. 2014.

WHITAKER, D. C. A. *et al.* A transcrição da fala do homem do campo: fidelidade ou caricatura? *Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais*, Araraquara, n. 2, p. 65-70, 1995.

ZANDONA, E. P. Desigualdades Raciais na Trajetória Escolar de Alunos Negros do Ensino Médio. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anped, 2008. p. 01-06.

APÊNDICE A – TABELAS

Tabela 7 – Autodeclaração racial dos estudantes que ingressaram na totalidade de cursos da USP por meio da Fuvest (2015-2019)

Autodeclaração	2015		2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Branca	9.022	75,3	8.473	76,4	7.394	75,6	7.033	74,9	5.985	72,6
Preta	392	3,3	338	3,0	297	3,0	310	3,3	362	4,4
Parda	1.697	14,2	1.480	13,3	1.333	13,6	1.341	14,3	1.317	16,0
Amarela	837	7,0	783	7,1	735	7,5	693	7,4	566	6,9
Indígena	32	0,3	20	0,2	22	0,2	18	0,2	16	0,2
Total de Estudantes Negros	2.089		1.818		1.630		1.651		1.679	

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Tabela 8 – Declaração racial dos estudantes que ingressaram no curso de Medicina (2015-2019)

Medicina										
Declaração Racial dos Estudantes	2015		2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Branca	77	77	81	86,2	65	71,4	64	80,0	64	83,1
Preta	0	0	1	1,1	3	3,3	1	1,3	1	1,2
Parda	20	20	10	10,6	18	19,8	11	13,8	8	10,3
Amarela	3	3	2	2,1	4	4,4	4	5,0	3	3,8
Indígena	0	0	0	0	1	1,1	0	0,0	0	0
Total -PPI	20		11		22		12		12	

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Tabela 9 – Declaração racial dos estudantes que ingressaram no curso de Direito (2015-2019)

Direito										
Declaração Racial dos Estudantes	2015		2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Branca	455	81,4	381	84,1	359	79,8	319	81,6	321	82,5
Preta	17	3,0	8	1,8	8	1,8	10	2,6	4	1
Parda	57	10,2	46	10,2	50	11,1	24	10,7	36	9,2
Amarela	28	5,0	17	3,8	33	7,3	20	5,1	28	7,1
Indígena	2	0,4	1	0,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total - PPI	76		55		58		52		68	

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Tabela 10 – Declaração racial dos estudantes que ingressaram no curso de Psicologia (2015-2019)

Psicologia										
Declaração Racial dos Estudantes	2015		2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Branca	27	67,5	33	86,3	29	87,9	24	85,7	24	85,7
Preta	0	0,0	1	2,6	1	3,0	0	0,0	0	0,0
Parda	11	27,5	2	5,3	1	3,0	2	7,1	3	10,7
Amarela	2	5,0	2	5,3	2	6,1	2	7,1	1	3,1
Indígena	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total - PPI	0		3		2		2		4	

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

Tabela 11 – Declaração racial dos estudantes que ingressaram no curso de Ciências Biomédicas (2015-2019)

Ciências Biomédicas										
Declaração Racial dos Estudantes	2015		2016		2017		2018		2019	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Branca	21	84,0	18	85,7	16	80,0	14	70,0	14	70,0
Preta	1	4,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0
Parda	1	4,0	3	14,3	3	15,0	3	15,0	6	30,0
Amarela	2	8,0	0	0,0	1	5,0	2	10,0	0	0,0
Indígena	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Total - PPI	1		3		3		4		6	

Fonte: Fuvest (2015, 2016, 2017, 2018a, 2019).

APÊNDICE B – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

No primeiro momento, retomei a apresentação da pesquisa e de seu objetivo explicados anteriormente aos estudantes no ato do convite e também apresentei minha trajetória como estudante e os motivos que me posicionaram diante da temática de estudo. Após este momento inicial, perguntei ao estudante:

Gostaria de conhecer as suas vivências escolares e, desse modo, gostaria que me contasse sobre fatos marcantes, pessoas marcantes, momentos marcantes de sua experiência escolar, desde quando ingressou na escola até o momento atual de ingresso na Universidade.

Caso não fosse contemplado na narrativa desta questão geradora, retomei alguns pontos durante a entrevista, tais quais:

- como foi o trabalho com a questão racial na escola;
- como vivenciou esta experiência;
- momentos alegres e tristes na trajetória;
- episódios de discriminação e preconceito racial;
- significado pessoal do ingresso na USP;
- relação com colegas e professores;
- expectativas em relação à escolarização por parte da família.

Outras informações complementares também foram solicitadas ao final do relato, como:

- Idade;
- Curso e semestre;
- Dados familiares: escolarização e profissão dos pais e irmãos.

APÊNDICE C – ENTREVISTA DA ESTUDANTE MAYA

Suellen: Então, Maya, como eu estava falando... Eu quero que você me conte um pouquinho da sua trajetória como estudante: onde você estudou, em que lugares, como foram suas vivências na escola... Desde quando você começou a estudar até agora que você entrou na universidade. Você pode ir falando o que vier na sua cabeça, o que você lembrar.

Maya: Ok. Ah, desde a pré-escola?

Suellen: Pode ser. Se você se lembrar, pode ser.

Maya: É... tudo começou na pré-escola que era uma do meu bairro mesmo, assim, escolinha municipal e... não sei muito bem o que eu tenho pra falar sobre... (risos)

Suellen: Você pode falar de pessoas que te marcaram, como era sua relação com os professores, com as outras crianças...

Maya: Ok! É... Eu me lembro que desde lá eu já era uma aluna um pouco mais... não sei, diria, (riso) talvez um pouco mais esforçada que os outros, porque, às vezes a gente tinha um negócio de... você tinha que terminar de fazer a lição para você ser liberado pra poder sair, então era uma lições tipo assim, copiar o alfabeto (risos), a gente estava na pré-escola, então era tudo bem fácil, e aí eu já tinha feito o meu e... aí às vezes tinha alguns amigos que também que queriam sair logo, então eu pegava o caderno deles e fazia pra eles para que eles pudessem sair junto comigo. Então, eu já sabia o alfabeto, digamos assim e... os outros ainda não, mas eu acho que isso é por influência dos meus irmãos mais velhos, da minha mãe, todo mundo em algum momento já devia ter me ensinado um pouco sobre o alfabeto.

Suellen: Uhum.

Maya: Ah! Deixa eu ver... minha relação com a professora... É, eu me lembro de um episódio em que tinha alguns alunos que estavam saindo da sala e voltando, saindo e voltando sem motivo nenhum e eu lembro que eu estava perto da porta, mas eu estava mexendo na minha mochila, na minha lancheira, não sei, eu estava fazendo alguma coisa assim e a professora voltou e estava com esses alunos que tinham feito isso, então ela saiu puxando a orelha de todo mundo (riso). Eu lembro que eu levei um puxão de orelha e não tinha feito nada (riso).

Suellen: Uhum.

Maya: Ah...deixa eu pensar...teve também um fato interessante que teve uma época que tinha um surto de piolho na escola e a professora falava que ia sair olhando no cabelo de todos alunos, se a pessoa tinha piolho e... ela fazia isso e às vezes, ela chegava no meu cabelo e não queria olhar, falava assim: “Não! seu cabelo, pede pra sua mãe olhar, eu não vou” (risos), ela não queria mexer em, mim, no cabelo crespo eu acho e... acho que é isso mais ou menos, quando eu lembro da pré-escola.

Suellen: Tinham mais crianças negras na sala?

Maya: Poucas... bem poucas, me lembro de mais uma menina e um menino. Eu não sei se o foco é falar mais sobre racismo, sobre...

Suellen: é sobre a sua vivência escolar, se isso aconteceu na escola...

Maya: Ok! (risos) Não, é que eu acho que ia sair um pouco do foco, é isso.

Suellen: Não tem problema, pode falar...

Maya: (risos) É porque... eu acho que eu sempre tive a... como que eu posso explicar? É, esse episódio que eu estou lembrando também, em que era uma festa junina e eu me lembro que a professora queria me colocar pra dançar com outro menino que também era negro e eu não queria dançar com ele de jeito nenhum, eu lembro que eu comecei a chorar, eu estava esperando, porque eu não queria de jeito nenhum dançar com esse menino e eu não sei agora se era porque eu achava ele feio ou se era alguma coisa assim....

Suellen: Uhum.

Maya: Provavelmente tinha alguma relação com isso, mas eu fiz um escândalo pra não dançar com ele, não queria dançar com ele (risos). Ah... mas eu acho que é isso, que eu me lembro, de pré-escola assim, eu acho que eu gostava muito, eu me lembro de fazer pintura e... das viagens que a gente fazia no cinema, às vezes íamos no museu botânico, então, no geral eu acho que foi um bom momento.

Suellen: Uhum.

Maya: Depois foi o Ensino Fundamental. Eu fui pra outra escola, do meu bairro também, ficava na verdade, algumas ruas pra cima da pré-escola, era uma escola municipal também e... também era bom, ficava perto da minha casa, podia ir e voltar a pé tranquilamente,

novamente, não, também não tinha muitos alunos negros na minha turma e... na verdade, essa escola era bem... bem vista, tinha o SARESP...

Suellen: Uhum.

Maya: E ela sempre tinha uma nota boa no SARESP, eu lembro que as professoras eram legais, as professoras até tinham muita expectativa em mim, eu lembro que elas sabiam que eu gostava muito de escrever, e, na terceira série, elas convidaram uma escritora pra ir lá na escola e falar um pouco sobre como era isso e tals, e a professora até me apresentou pra ela e falou assim: “ah! essa aqui é nossa aluna e gosta muito de escrever, ela gosta de escrever poesia”, eu achava aquilo muito legal, eu achava que era um incentivo a mais pra mim, porque também tinha disso, de os alunos serem bagunceiros de novo e a professora, na verdade, me usava como exemplo: “gente, a Maya ela fica lendo, fica escrevendo enquanto está todo mundo fazendo bagunça, (risos) vocês deviam ser mais que nem ela”, mais ou menos assim. E na quarta série, eu acho que foi quando eu comecei a fazer progressiva no cabelo, quando eu comecei a fazer plástica dos fios, é um alisamento mais pesado assim e... depois, essa escola era até a quarta série, então depois pra ir pra 5ª série, é... se eu fosse continuar no meu bairro eu ia ter que ir pra escola que ficava lá perto também, dessa que era a Alcântara [nome fictício] e... aí tinha o problema, porque essa não era uma escola muito bem vista, os meus irmãos que tinham estudado lá não gostavam de lá, eu não tinha uma boa visão de lá, porque normalmente tinha polícia lá perto, a noite, principalmente a noite, né, porque lá tinha os três períodos, até então eu não tinha estudado em uma escola que tinha até a noite, mas lá, normalmente tinha disso, eu já tinha visto algumas pessoas pulando o muro da escola pra dentro ou pra fora, então eu não queria estudar lá, mas era ruim porque eu não queria abandonar meus amigos e meus amigos todos iam estudar lá, enquanto meu pai estava procurando alguma outra escola pra mim e isso foi pura sorte minha também que tinha uma escola no centro, que é o Valentim Almeida [nome fictício] e os meus irmãos também estudaram lá depois que eles saíram do Alcântara, lá era uma escola muito boa também, Valentim Almeida é super bem visto em S.[nome da cidade onde reside], falando de, falando de escola pública, assim, porque se, você pegar escolas particulares, com certeza eram melhores, mas dentre as escolas públicas era uma muito boa e foi pura sorte minha do meu pai conhecer a secretária, alguma coisa assim, porque eu lembro de que tinha acabado todas as vagas pra entrar na 5ª série e meu pai, de algum jeito lá, conversando com a mulher, conseguiu uma vaga pra mim, né, então foi muita sorte eu ter conseguido, senão eu teria ficado na escola do meu bairro e hoje... hoje eu percebo isso, sabe? penso assim que se não

fosse desde tudo isso, desde essa sorte que eu tive de estudar em umas escolas boas com certeza eu não estaria aqui hoje.

Suellen: Uhum.

Maya: É... Aí eu fui pra essa escola e fiquei dá 5ª à 8ª série e... também era, na verdade no começo foi difícil, porque eu não conseguia fazer amigos, principalmente, no primeiro ano que eu estava lá, eu só sentia que... as pessoas não queriam muito conversar comigo ou eu tentava conversar com a pessoa e a pessoa não queria conversar comigo, aí eu me lembro que... tinha um grupo de meninas que eu tentava andar com elas...E todas elas tinham uma bolsinha onde levavam o lanchinho e um suquinho pra escola (risos), eu acho que é porque o pai de uma delas era dono de uma sorveteria, de uma lanchonete, uma coisa assim; só sei que elas chegavam todos os dias com esse lanchinho, e aí eu pedi pra minha mãe, pra me arrumar uma bolsinha parecida com a delas pra eu tentar andar juntos com elas, pra ver se eu tentava me encaixar assim...

Suellen: Uhum.

Maya: E... isso era muito ruim, porque se a gente sentava juntinho e abria a bolsinha pra comer, nem sempre eu tinha alguma coisa ali pra eu comer (risos). É... eu, provavelmente eu ia ter que comer a merenda da escola, mas elas não comiam porque tinha nojo da merenda da escola e... então eu não comia também e isso foi até talvez à 6ª série, 7ª série quando eu realmente parei de andar com elas, quando eu percebi que aquilo não estava me fazendo muito bem, não gostava de andar com elas é... eu até me lembro que, eu chegava em casa e conversava com a minha irmã mais velha. eu chorava e falava que não tinha amigos e que eu queria ser que nem ela e ter amigos de verdade, que as amigas que eu tinha nunca deram a mínima pra mim, se eu estava ali com elas ou não estava, não fazia diferença e... eu lembro que lá pela 6ª série ou 7ª série, eu arrumei umas amigas diferentes, depois, essa minha amiga trocou de turma, no momento, assim, acho que foi na 7ª série, ela foi pra uma sala diferente da minha, aí eu me vi sozinha de novo, mas depois eu consegui outra amiga, que foi algum dia assim, que eu estava conversando e a gente descobriu que gostava de umas coisas em comum e meu último ano eu lembro que foi o melhor, quando eu estava na 8ª série, porque eu não sei muito bem, mas eu, pessoalmente sou uma pessoa extrovertida.

Suellen: Uhum.

Maya: E na 8ª série eu lembro que simplesmente comecei a conversar com outras pessoas de outras turmas e comecei a fazer outras amizades e isso foi muito bom e... tem um fato interessante que eu nunca, não tinha percebido no momento que acontecia isso, sabe? Mas agora olhando pra trás que eu fui perceber, é, eu tinha uma professora negra nessa escola que era uma professora de inglês e... ela tinha uma filha que estudava nessa escola também e as pessoas falavam que eu que era a filha dela, ninguém sabia quem era a filha dela, mas falavam que eu era a filha dela e... as pessoas, os alunos, né, não tinham o mínimo de respeito por ela. Eu me lembro que ela chegava, tentava dar aula e ninguém prestava muita atenção e que os alunos, não na presença dela, já... chamavam ela de macaca e eu... não me recordo muito bem, provavelmente, talvez eu deva ter feito isso também, mas no momento eu não, não percebia aquilo, eu... simplesmente estava, talvez, não sei, tentando... tentando ser aceita pelos outros, então, o que eles estavam falando eu repetia, algo assim, mas, eu acho ela, essa época interessante também, porque tinham pessoas das mais diferentes na minha turma, tinha, a aluna que... essa que eu falei, que o pai dela era dono de uma sorveteria, tinha outra que o pai dela era dono de uma loja de videogames, então elas eram pessoas que tinham mais dinheiro do que os outros, tinha... tinha os meninos que já tinham sido expulsos de uma outra escola e um que teve, um que teve o caso de que ele roubou o celular de uma pessoa da minha sala, tinham alguns que iam pra escola e fumavam, então, eram pessoas completamente diferentes de realidades diferentes, que conviviam, juntos ali.

Suellen: Uhum.

Maya: E... eu acho isso, interessante também, porque... é... eu pude conviver com essas pessoas e perceber que existem essas pessoas, que existem pessoas diferentes, que existem pessoas de realidades diferentes e eu vejo isso hoje em dia, que teve algumas dessas pessoas estão presas e outras dessas pessoas estão na faculdade.

Suellen: Uhum.

Maya: Então, isso é muito legal, tinha até um deles que era um amigo meu, ele era de um bairro bem... um bairro bem perigoso, assim, digamos, da minha cidade e ele era meu amigo, ele era uma pessoa muito boa, eu lembro que ele não estudava muito bem e chegava na hora da prova ele ficava pedindo cola, né, (risos) me falando: “não, passa a resposta aí” e tals, eu lembro que na hora da prova eu dava um jeito de ensinar pra ele, eu não queria falar a resposta pra ele, eu chegava e falava assim: “não, presta atenção! é só você fazer essa conta aqui e fazer desse jeito, pensa um pouquinho” é... eu não gostava de passar resposta. (risos)

E... eu o encontrei esses dias, ele está estudando na São Bento [nome fictício da faculdade particular] e está fazendo Design.

Suellen: Uhum.

Maya: Porque eu lembro também que ele fazia uns desenhos super legais, ele desenhava carro, assim, e aí, isso me deixou muito, muito, muito feliz, porque eu nem lembrava disso, ele que falou isso pra mim, que eu não passava resposta pra ele, que eu tentava de todo jeito ensinar ele e... isso é muito legal, os rumos diferentes que as pessoas tomaram.

Suellen: Uhum.

Maya: É... depois disso, depois da 8ª série, eu... na 8ª série, 7ª série também foi quando eu fiz o meu “BC”, que é quando a gente corta o cabelo liso pra deixar ele natural, sabe? E... eu já estava planejando fazer isso, porque isso é um negócio que demora, né? É muito complicado, porque você precisa esperar a raiz crescer e se segurar pra não fazer mais química no cabelo porque você quer ele natural, então, é muito difícil, demora muito tempo, dá uma ansiedade muito grande e... a minha irmã tinha feito isso antes de mim, ela cortou o cabelo pouco tempo antes de mim, só que minha irmã já estava na faculdade e eu estava na 7ª série, isso... isso também me assustava bastante, é... isso... eu estava planejando aquilo por mim mesma na verdade porque chegou um momento que eu pensava assim: ”por quanto que eu vou ter que fazer isso mais, de alisar o cabelo?”

Suellen: Uhum.

Maya: Porque... parecia que de dois em dois meses eu tinha que voltar lá e tinha que colocar esse produto na minha cabeça e era tão ruim, porque o olho começava a arder, o cheiro daquilo lá era muito forte, começava a chorar e quem fazia isso pra mim era minha madrinha, eu lembro que ela falava assim pra mim: “sempre dói pra gente ficar bonita”. (risos) É... eu tinha que escutar essas coisas e... até quando eu vim pra cá e comecei a ter aula de anatomia e eu vi que o cheiro do formol era exatamente, me lembrou exatamente o cheiro do produto que eu passava no meu cabelo. Então, era algo muito cruel e no momento que eu percebi isso, foi um momento definitivo, eu falei assim: “eu não posso continuar fazendo isso pelo resto da minha vida” e pra minha irmã, foi mais fácil pra ela, porque começou a ter uns efeitos mais sérios nela, porque tinha... ela começou a perder cabelo usando aquilo, é... eu lembro até de quando eu falei pra minha mãe que eu ia deixar meu cabelo natural e ela não gostou dessa ideia, ela que... ela falou que eu ia ficar com o cabelo ruim e eu tentei falar pra ela... “não,

mãe, não é cabelo ruim, a gente chama de cabelo crespo”, ela: ”não, a gente chama de cabelo ruim, assim que a gente fala” e... provavelmente é porque a minha mãe é branca, mas hoje eu vejo que ela tem uma ideia diferente, na verdade, até ela deixou de usar produto no cabelo dela, mas naquele tempo foi muito difícil, eu lembro que eu chorava muito e tudo mais (risos) é... enfim, eu acho que eu fiquei um ano esperando meu cabelo crescer e eu tinha que ficar escondendo um pouco, então eu tentava colocar uns bandô, fazer algum coque e fazer alguma coisa pra não perceber muito e... nossa, eu não estou falando nada em uma ordem cronológica (risos).

Suellen: Calma, a memória é assim mesmo, pode ficar tranquila.

Maya: Eu lembrei de outra situação ainda, enquanto eu alisava o cabelo, é... pouco tempo depois a raiz já estava crescendo e eu tentava esconder aquilo e realmente usava essas faixas e... eu era muito... muito zoada por causa disso, é, às vezes as pessoas ficavam puxando a minha faixa pra baixo pra mostrar o meu cabelo e eles zuarem aquilo e... isso é interessante também, porque as pessoas falavam assim que meu cabelo era ruim, que meu cabelo era feio, e aí eu pensei assim: ”mas se eu aliso, vocês falam que é feio, se eu não aliso vocês falam que é feio também, então o que eu vou fazer?”. É... mas quando eu estava na 7ª série, foi quando eu cortei, eu lembro que eu fui no cabelereiro e já mandei mensagem pra minha amiga falando assim que... tipo assim, pedindo o apoio dela, porque eu tava com muito medo do que ia acontecer depois daquilo, eu ia chegar na escola completamente diferente, o que as pessoas iriam falar de mim, sabe? Eu lembro que ela me deu apoio, ela falou assim: “não, vai dar tudo certo, vai e faz! depois, se acontecer alguma coisa, a gente dá um jeito!” (risos), É... mas eu lembro que foi muito bom, foi... foi um momento definitivo e... isso nem era muito comum ainda, então, depois que as pessoas viram eu começar a fazer isso, que outras meninas foram fazer também, então eu fui... meio que influência pra outras pessoas assim e... eu acho que é isso sobre esse tópico. (risos) É... depois que eu terminei a 8ª série para o Ensino Médio, eu tive que... Ah! Tinha outra escola que era muito boa, que era a Mariana Junqueira [nome fictício], só que ela também já estava com todas as vagas esgotadas, porque essa escola é da 5ª série ao ensino médio, então quem saía da 8ª já ia pra lá, já estava com as vagas praticamente preenchidas e tinha outra que era o Coronel Antunes [nome fictício], era minha outra opção e... meu irmão tinha falado pra mim que lá também não era uma escola muito boa, assim, ela não era tão ruim quanto aquela do meu bairro, mas ele tinha contado algumas histórias, assim, até de infraestrutura, eu acho, por exemplo, a gente já ouviu de história lá que tinha infestação de abelhas, às vezes os alunos não podiam ir pra escola porque tinha muita abelha. É... mas, a

minha irmã tinha estudado na Etec e... eu queria muito isso; pra entrar na Etec tinha que fazer um vestibulinho e alguns professores, da minha escola começaram a dar umas aulas extras no sábado focadas neste vestibulinho pra quem quisesse fazer, então era assim: um pouquinho de aula de Química, um pouquinho de Matemática... só que na minha 8ª série eu praticamente não tive aula de Matemática, porque ela ficava pedindo licença e acabava que ela nunca ia dar aula (risos), então a gente não teve professora de Matemática. É... mas então, no sábado, um outro professor que começou a dar umas aulas pra gente, eu aprendi coisas básicas, como regra de três, que foi definitivo pra mim, sabe? É, eu consegui passar no vestibulinho e fui estudar na Etec, e aí... ocorreu aquelas separações enormes de novo, porque todos os meus amigos foram pra uma escola e eu fui pra essa outra, pouquíssimos foram essa Etec também, porque a Etec simplesmente era realmente a melhor de S.[nome da cidade onde reside], muito bem vista e... eu acho que pra esse vestibulinho já tinha algo sobre ações afirmativas, se eu não me engano já tinha sim.

Suellen: Uhum.

Maya: É... isso foi interessante quando eu entrei, porque na minha turma, novamente, só tinha eu e outro menino negro.

Suellen: Uhum.

Maya: Então foi quando eu comecei a pensar: "não sei se isso funciona muito bem esse esquema de cotas". É, mas, não era aquele esquema de "tenho tantas vagas reservadas para negros", era "se você é negro tem uma certa porcentagem a mais".

Suellen: Entendi. Como era na USP, né, antes das reserva de vagas, era um acréscimo na nota.

Maya: Isso! Então se você... Precisava ter uma nota boa pra ter um acréscimo...

Suellen: Uhum.

Maya: Só que só tinha eu e esse menino e... acho que lá eu não tinha nenhum professor negro, é... lá eu... começou... eu lembro que começou a ser um pouco diferente, porque até então eu era a aluna boa da sala, pelo menos uma das. E... lá eu vi que era diferente, porque com esse negócio do vestibulinho quis dizer que os melhores alunos de várias escolas tinham ido pra lá, então eu não era mais a melhor, todo mundo ali era como eu sabe? Ou mais que eu.

Suellen: Uhum.

Maya: E... então começou a ser mais difícil, é... aí tinha Biologia, tinha Química, tinha Física, tinha Sociologia, então... começou a ser mais difícil. Aí... no terceiro colegial eu lembro que eu comecei a trabalhar, eu fiz um concurso da prefeitura de menor aprendiz e eu comecei trabalhar, eu trabalhava seis horas por dia, então eu ia pra escola, a aula começava 7h10min e terminava 11h40min, próximo do meio dia, aí depois eu já tinha que ir almoçar, eu almoçava próximo ali do centro mesmo e ia a pé para o trabalho e ficava lá até umas... 19h se eu não me engano. E aí, no terceiro ano eu pensei que não ia passar dali e nem pensava em vestibular também, porque isso é um negócio que todo mundo cobra desde o Ensino Médio, as pessoas perguntam: “o que você vai querer fazer de faculdade?” e eu não pensava nisso, é... e com esse terceiro ano que eu fiz muito menos, porque eu tava pensando no meu trabalho e pensando se eu ia passar de ano, porque eu pensei que eu não ia, porque os professores passavam às vezes folhas de lista de exercício pra fazer, a gente tinha um negócio chamado “caderno de esquema” que a professora... a gente tinha que desenhar alguma coisa, o sistema do corpo humano e tudo aquilo demandava muito tempo e eu não tinha esse tempo, porque eu já saía do trabalho muito cansada e não podia de jeito nenhum pegar caderno, estudar no trabalho, a minha chefe não deixava, é... então, eu pensava que não ia dar certo de eu me formar no terceiro ano. Mas era no terceiro que estava todo mundo falando sobre isso, falando sobre Enem, sobre o vestibular da Unicamp, estava todo mundo escolhendo mais ou menos pra onde queria ir. E eu não pensava sobre isso e foi o primeiro ano que eu fiz o Enem, né.

Suellen: Uhum.

Maya: Tinha... algo... outras pessoas já começaram a fazer desde o primeiro ano, mas esse foi o primeiro ano que eu fui fazer e foi um completo desastre (risos), eu não esperava aquilo, eu nunca tinha visto uma coisa daquela na minha vida, eu fui fazer a prova da redação e eu lembro que eu escrevi 20 linhas e é um tema que nem era muito difícil, considerando o que foi, por exemplo, ano passado o meu era das... das... da intolerância religiosa. Então... não era nem muito difícil, eu só (riso)... mas eu escrevi o que eu sabia ali, não deu muitas linhas e foi horrível a minha nota, sabe? Eu lembro que não deu tempo também, eu chegava naquela prova enorme, cheia de questões, tinha que fazer redação e não dava tempo, então, era tipo um monstro, o Enem é um monstro. E... a gente não tinha isso de ter aula de redação, basicamente não tinha, era aula de Português e se tivesse algum tempo a professora pedia pra escrever algum texto.

Suellen: Uhum.

Maya: Mas não era, por exemplo, o que as pessoas têm no cursinho, onde eles falam: “olha, essa frase aqui de Martin Luther King é legal pra você colocar como referência”, a gente não sabia nada sobre referências e na minha escola também a gente não tinha Filosofia e Sociologia, não tinha isso e isso é um negócio, que, por exemplo, pede no Enem. E... mas foi isso, eu lembro que eu... consegui, né, me formar, mas... no Enem eu tinha ido muito mal, como eu não tinha conseguido passar em vestibular nenhum, em faculdade nenhuma, é, mas foi aí que, quando eu fui ver no Sisu sobre nota de corte e essas coisas, eu tinha encontrado o curso de Biomedicina e tinha achado meio interessante.

Suellen: Uhum.

Maya: E... eu tinha o contrato do meu trabalho, era de um ano, então no ano de 2017 eu ainda tive que ficar trabalhando até o meio do ano. E aí, depois disso... que... a minha mãe foi arrumar pra mim o cursinho, onde meu irmão já fazia esse cursinho, que meu irmão, ele tinha estudado Fisioterapia por três anos, depois ele decidiu que queria fazer Medicina.

Suellen: Uhum.

Maya: Então ele voltou pra casa e já estava dois anos tentando Medicina também, ele fazia cursinho nesse lugar, que era um cursinho muito bom também, muito bem visto e... eu esperei eu terminar de trabalhar pra ir fazer esse cursinho, era a noite e... eu lembro que foi horrível (risos). Porque seria, no caso, meio ano de cursinho, porque no fim do ano já eram os vestibulares, eu comecei no meio do ano.

Suellen: Uhum.

Maya: E eu senti que aquilo já era que aquilo era uma espécie de revisão de tudo que os alunos já tinham visto antes, os alunos que estavam fazendo cursinho há mais tempo.

Suellen: Entendi.

Maya: Ou os que já tinham visto tudo aquilo na escola. Porque todos os alunos ali eram de escola particular. Até os professores eram também, eram professores deles, eles já se conheciam, sabe?

Suellen: Uhum.

Maya: E... e aquilo foi muito horrível, porque eu nunca tinha visto aquilo na minha vida e o professor passava como se fosse uma revisão, então eles chegavam e falavam assim: “então,

gente, isso aqui vocês lembram? vocês já sabem disso, já viram isso antes”, eu nunca tinha visto aquilo na minha vida. Então... foi muito horrível, a gente tinha um livro desse tamanho, tinha exercícios da Fuvest, da Unicamp, da Vunesp pra fazer e era muito complicado. Então... eu pensava que eu não ia passar no vestibular, eu já conversava sobre isso com a minha mãe, falava: “mãe, eu acho que... eu não sei se eu vou conseguir passar... porque... eu entrei no cursinho no meio do ano e tals... se eu não passar esse ano, eu vou tentar de novo ano que vem” (riso) e eu lembro que minha mãe respondeu assim pra mim: “não vai ter ano que vem! a gente está pagando cursinho pra você passar na faculdade, então você vai passar na faculdade”.

Suellen: Uhum.

Maya: E aquilo foi horrível pra mim, eu lembro que a época do vestibular foi uma das piores da minha vida, sabe? Essa cobrança dos meus pais, essa cobrança com o vestibular, era tudo... horrível, eu chorava muito, tinha crise de ansiedade, era muito horrível. E... acabou que eu fiz a minha inscrição para o Enem e pra Fuvest, a Fuvest também tinha esse esquema da porcentagem para quem vinha de escola pública e quem se considerava negro e... é, fui fazer o vestibular (risos), mas bem mais ou menos, porque eu fiquei, tipo: “Hummm... não vou passar.”

Suellen: Uhum.

Maya: É, fiz a primeira fase da Fuvest desse jeito, de “eu não vou conseguir passar” e o Enem, eu não sei, eu acho que eu estava um pouquinho mais calma por causa dele, acho que eu já... eu conhecia ele pelo menos, eu já tinha feito ele antes, a Fuvest eu nunca tinha visto na minha vida e o Enem, o primeiro dia era prova de Português e... História, essas coisas, aí eu lembro que no primeiro dia eu fui super bem, foi muito legal, eu gosto muito dessa área.

Suellen: Uhum.

Maya: Dá pra pensar o que eu tô fazendo no meu curso se eu gosto de humanas, sabe? (risos). E... o segundo dia, que foi de exatas, aí foi a morte pra mim. As pessoas falam, né, “se você não sabe uma questão pula ela”, eu lembro que eu ia pulando, ia pulando (risos), ia pulando e não sabia quase nenhuma, porque eu acho que o Enem ferra bastante nessa coisa de Química e Física, para o meu irmão que... ele estava estudando para o vestibular de Medicina há três anos, eu chegava nele e falava: “olha essa questão aqui”, ele não sabia responder.

Suellen: Uhum.

Maya: E... até a minha redação, eu consegui uma nota muito melhor, foi bem melhor e... tinha esquecido esse detalhe também, que a redação era separada do cursinho, ela era dia de sábado e esse professor de redação era negro e isso era muito legal, isso fez eu ter uma admiração muito grande por ele, porque ele era formado em Direito, em Letras e em Administração, então tipo assim, ele era muito, muito inteligente, ele chegava assim, pra dar uma aula de Literatura e falava assim: “ah! Castro Alves escreveu isso, isso e isso...” ele falava de cor, ele sabia de cor as coisas e eu achava aquilo muito incrível e... mesmo assim eu sentia que... dos outros alunos não era a mesma coisa, às vezes chegava a aula dele e tinham muitos alunos que levantavam e saíam e ele... ele tinha conversado um dia com a gente sobre isso, que estava muito chateado com aquilo, ele estava falando que achava aquilo muita falta de educação, de estar no meio da aula dele, ele dando aula e as pessoas levantando e saindo e... isso fez as pessoas gostarem menos ainda dele, né, ter parado para dar uma bronca nos outros, mas... a gente não entendo como é para o professor, né, ele está ali dando a aula e os alunos fazerem isso, chega uma hora que ele realmente perdeu a paciência ali, mas eu gostava muito dele, eu vejo que se não fosse por ele eu não tinha conseguido uma nota tão boa fazendo o Enem e... isso era algo interessante também, porque o meu irmão fez curso na Excelência [nome fictício do cursinho]. E eu fiz com esse outro professor que já era... bom, já era muito diferente, porque nesse curso de redação, na Excelência que o meu irmão fazia era aquilo, que era bem prontinho, eles falavam assim: “olha, isso daqui é uma introdução, é isso que você tem que fazer”, então era, tipo assim, muito decoreba.

Suellen: Uhum.

Maya: Eu lembro que o meu irmão até passou pra mim falou: “olha, isso daqui é o que você vai colocar no último parágrafo do texto do Enem”, eu lembro até que enquanto eu fazia vestibular, tinha alunos que chegavam assim, direto pra página da redação, nem sabia o que era o tema e já estava escrevendo e fazendo, eu ficava assim: “gente, como assim?” (risos), “como que isso acontece?” e esse professor não fazia isso com a gente, ele queria que a gente pensasse, ele queria que a gente escrevesse, ele ia ler e falar como que a gente estava, como podia melhorar, então ele incentivava a gente, ele não ia dar as coisas de mão beijada desse jeito, de jeito nenhum. É... tá! Aí depois, quando eu soube que passei pra segunda fase da Fuvest, eu não queria acreditar, eu nem olhei quando saiu quem tinha passado pra segunda fase, eu lembro que o meu irmão me chamou o quarto dele e falou assim: “não é seu nome

aqui?”, eu fiquei tipo: “não é possível! deve ser outra pessoa, não é possível que sou eu!” (risos). Eu não queria acreditar, porque... a primeira fase são questões de múltipla escolha, então eu podia ter chutado ela inteira, provavelmente foi isso que eu fiz, agora a segunda fase era aberta, então isso meu deu o maior desespero do mundo, eu lembro que a dias da prova eu só queria morrer, (riso) eu estava em um desespero muito grande, eu lembro que os meus amigos falavam pra mim: “mano, eu acho melhor você não fazer essa prova”, porque eu realmente tava... muito péssima e de novo, minha mãe não me apoiava em nada, ela falava assim: “olha, agora que você está na segunda fase você vai ter que estudar, estudar, estudar e estudar até o último momento.

Suellen: Uhum.

Maya: Então, tipo assim, mais cobrança dela ainda e isso era um terror muito grande pra mim, assim, esse negócio de questão aberta, eu pensava: “o que é que eu vou fazer aqui? eu não posso nem fingir que eu sei, vou escrever o que?”.

Suellen: Uhum.

Maya: (risos) É... e... tinha outra coisa também que... bom... depois que fiz a segunda fase, consegui fazer, né (risos), até que deu certo, é... aí eu pensei: “finalmente acabou! não quero nem saber disso”, eu tinha ido um pouco bem no Enem, eu pensei que ia dar pra eu passar em alguma faculdade que não fosse muito boa, mas pelo menos uma faculdade pública e... eu já tava com isso, e aí, o dia que saiu o resultado da Fuvest, meus pais foram no meu quarto, me acordaram e... e falaram que eu tinha passado, aí eu não queria acreditar de novo, tipo assim: “como eu vou passar na primeira chamada da USP?”, era impossível! Então eu fui lá ver e quando eu vi aquilo, eu não queria acreditar, porque até os meus irmãos falavam pra mim que eu não ia conseguir passar, porque quem passa na USP? (risos) Quem ia conseguir passar? E... até meu irmão falava assim: “você está fazendo o mais monstro dos vestibulares”, sabe, que é a Fuvest e eu não estava nem fazendo outro, tipo a Unesp, eu morria de inveja de quem ia fazer a Unesp, porque as pessoas falavam que era mais... era mais... legal de fazer, a Unicamp também, aquele esquema que eles têm de a redação ser de vários jeitos diferentes, só que eu não estava prestando, por mais que eu quisesse a Unesp, a minha mãe já tinha falado que era muito longe, ela não queria que eu fosse pra lá.

Suellen: Uhum.

Maya: E... acabou que eu passei na USP. E... isso foi muito louco, eu lembro que o meu pai falou pra mim que ele sempre falou para os meus irmãos para eles não duvidarem de mim, (riso) porque eram eles que duvidavam de mim, sabe?

Suellen: Uhum.

Maya: Tipo, “você não vai passar, você vai fazer isso, mas não vai passar!” e eu tinha passado, e... no Enem eu tinha passado também na UFTM.

Suellen: Uhum!

Maya: É... eu já estava contando com essa vaga na UFTM, aí quando eu recebi a notícia da USP e eu ainda fiquei nessa dúvida, um pouquinho, pra onde eu ia, por mais que eu soubesse que na USP, realmente, no meu curso, ela é melhor.

Suellen: Era para o mesmo curso?

Maya: Isso, isso! E... Ah... tinha um negócio que me preocupava demais que era sobre isso, de eu saber que a USP é um lugar muito elitista, que só ia ter um tipo de pessoa aqui dentro, gente que tem dinheiro, é... eu já sabia dos casos de racismo que teve aqui. Das pichações nos banheiros xingando os alunos e isso me dava muito medo, eu conversei com a minha irmã sobre isso, eu falei: “olha, se acontecer alguma coisa comigo eu não sei se vou aguentar”, sabe, porque a minha saúde mental já estava... (risos) Muito complicada! É... e, por exemplo, no vestibular eu já não sabia responder muitas questões, eu pensava assim: “se eu chegar na faculdade, eles já esperam que eu saiba daquilo, de coisas que eu não aprendi nem no Ensino Médio, como que eu vou sobreviver dentro da faculdade?”. É, mas a minha irmã me explicou que isso aconteceria em qualquer lugar que eu fosse, que parando pra pensar, na minha vida toda eu sempre fui a que era diferente, a única negra no meio de muitas pessoas brancas, eu... fui muito privilegiada de os meus pais poderem pagar cursinho pra mim, de o meu pai ter arrumado uma escola, ainda que pública, boa pra mim. Então, eu sempre fui essa pessoa negra no meio dos brancos e agora não é diferente. É... eu entrei no meu curso, meu curso, se eu não me engano, eu não sei se eu tenho veteranos negros, mas tem uma menina que entrou comigo, que eu não tenho certeza se ela se considera negra, mas talvez (risos) e... no ano que eu entrei também, pelo Sisu, só tinham vagas para escolas públicas, não tinham vagas para PPI. Eu lembro até que isso é uma pauta muito forte no Coletivo Negro daqui, a gente sempre conversa muito sobre isso que é... como... como é muito simples de você utilizar dessas ações afirmativas, porque quando eu cheguei aqui pra fazer minha matrícula eles só me deram

um papel falando assim: “olha, eu me considero preta, parda ou indígena” e você tem que assinar, então, qualquer pessoa pode fazer isso, porque realmente, se... se você for ver não... não teve diferença nenhuma, a gente custa achar um negro, você estava procurando e não conseguiu (riso). Então, não tá funcionando muito bem, mas isso é algo que o Coletivo tenta fazer, de tentar melhorar isso, a gente precisa de uma banca pra analisar isso...

Suellen: De verificação racial?

Maya: É, pra saber, porque pelo Sisu pelo menos dá pra saber quem entrou por cotas é só entrar no sistema, tem uma aba lá que fala quem foi chamado e tais e o coletivo olha isso, a gente olha os cursos e as pessoas que entraram, a gente sabe quem que fraudou, dá pra ver. E pela Fuvest não dá. Não dá, só sai sua nota lá e você não sabe quem que utilizou dessa porcentagem. É... eu tenho, inclusive, um calouro que é fraudador, porque para o meu curso, pelo Sisu, só tinham duas vagas para PPI e uma menina entrou, é negra e o outro menino, com certeza não é (riso). Ah... mas... acho que eu falei demais, né?

Suellen: Não...

Maya: Eu falei demais...[pausa]

Suellen: Se você quiser contar um pouquinho de como foi seu ingresso na USP.

Maya: Uhum. É... eu lembro que eu já... eu fiquei sabendo que tinha o Coletivo Negro antes de eu entrar aqui e na semana de recepção quando teve o... tem a... calourada, que foi lá no bandeirão, eles acabaram apresentando lá, falando que tinha o Coletivo, além de que tinha também o Coletivo LGBT e foi apresentado pra gente alguns grupos que têm na faculdade, então foi aí que eu conheci o Coletivo Negro e eu fiquei muito, muito, muito feliz, porque... finalmente eu tinha um espaço onde houvessem pessoas parecidas comigo e pessoas que provavelmente têm a mesma história que eu, é... é isso, que não tem... eu estudo na unidade da faculdade de Medicina. Então lá, com certeza (riso) tem muito menos, eu acho que se, acho que já me disseram que se tem algum curso aqui que tem um pouco mais de negro seria na Educação Física, mas no meu, eu não vejo quase ninguém, muito raro.

Suellen: Uhum.

Maya: É... principalmente por isso, Medicina, normalmente um curso muito elitista, é... tem toda questão também de que o aluno precisa de auxílios também, então, não adianta nem só o aluno passar aqui, ele precisa também de auxílio moradia, uma coisa assim, coisas que talvez

dependendo o aluno não pode pagar. Ah... eu, por exemplo, eu tentei esses auxílios no ano que eu entrei aqui e eu não consegui e... isso me deixou muito triste porque eu via isso como uma necessidade pra minha família, porque esse meu irmão que estava prestando Medicina ele conseguiu passar em Medicina (riso), ele conseguiu passar na J., que é em Londrina e lá é muito longe, lá é muito caro também e meus pais estão tendo que sustentar ele, mesmo meu irmão e eu, a minha irmã mais nova ela tem escoliose e ela teve que ir pra São Paulo ano passado algumas vezes para fazer uma cirurgia na coluna, então... teve vários momentos assim muito difíceis, e aí foi muito difícil pra mim não ter conseguido o auxílio, pelo menos o auxílio moradia ou o auxílio alimentação. Tem muitas vezes que eu realmente não almoço e algumas pessoas que eu via que conseguiram auxílio, teve uma vez que eu fui com as minhas amigas pra elas recarregarem o cartão, fazerem alguma coisa lá e eu vi o pessoal que tinha auxílio também chegando de carro, pessoal usando um celular caríssimo e aquilo me deixava muito brava, é... assim mas, tem muitos momentos que me levam a acreditar que a faculdade não é o meu lugar, isso de, eu não ver mais pessoas como eu, meu curso especificamente, um curso da área da saúde, a gente percebe que, eu percebo né, as outras pessoas não sei (risos), mas eu percebo que a gente estuda para as pessoas brancas porque... não tem... esse ano que eu tive uma aula de anatomia que a professora falou assim pra gente sobre a extensão da medula, da coluna, ela falou assim que quando o paciente é negro a coluna é um pouco mais comprida, eles contam algumas vértebras a mais, eu achei aquilo incrível, mudou a minha vida, sabe, foi um momento no meu curso inteiro que a professora apontou uma diferença anatômica entre o branco e o negro, sabe, porque a gente nunca vê isso. É... eu sei que, por exemplo, tem na... acho que na Enfermagem, na Medicina, tem disciplina, uma disciplina optativa pra saúde da população negra.

Suellen: Uhum.

Maya: Então, tipo assim, é optativa se você quiser aprender sobre pessoas negras, provavelmente são pessoas que ficam mais doentes, porque, pelo menos pra utilizar saúde pública assim, isso é algo interessante. É... eu tenho tutoria também, é um momento onde todo encontro que a gente tem, que a sala é separada em três grupos e... a gente tem uma professora que fica com a gente e ela conversa com a gente sobre como está sendo na faculdade, ela tenta guiar a gente no que a gente quer fazer, porque meu curso é meio amplo. Você pode escolher trabalhar em muitas coisas diferentes, então ela tenta ajudar a gente nisso e conversar com a gente, coisa assim e todo o encontro que a gente tem está me levando pensar um pouco nisso, sobre a questão racial, sabe?

Suellen: Uhum.

Maya: Porque no primeiro encontro que a gente teve eu senti dela um tratamento meio diferente comigo em relação aos outros alunos, porque ela é descendente de japonês. Tem outros alunos na... na minha turma que também são e isso é algo que eu também tinha percebido desde que eu fui fazer o vestibular da Fuvest, o tanto que eu tinha visto de descendente de japonês.

Suellen: Uhum.

Maya: E aqui na faculdade também, isso é... algo que pra mim é muito novo, muito fascinante (riso), porque eu nunca tinha percebido isso e eu falo: “como que a população negra pode ser a maioria no país e nas universidades, essa população amarela que seria a minoria é quase a maioria?!”, então, isso é algo muito interessante e essa professora que é descendente japonesa virou para os alunos que também eram e perguntou: “você sabem de onde vocês são? de onde seus pais são? os seus avós vieram do Japão?” coisa assim, ela falou que era de O. e a outra falou que era de perto de T., não lembro, eles começaram a conversar sobre isso e ela gostou desse assunto e resolveu conversar com todo mundo, não sei porquê (risos). Então ela pegava às vezes a lista de chamada e falava assim: “ai, João seu sobrenome é Rodrigues? é descendente de português? E ela foi fazendo isso e você já viu onde isso foi parar, né? Ela foi indo fazendo isso com todo mundo, tipo: “ah! e você?”, “eu sou descendente de italiano”, “ai meu avô era alemão” uma coisa assim e perguntou pra mim também: “ah, você é descendente de português?, eu fiquei tipo: “acho que sim?!”, (risos) “acho que sim!”, em algum momento provavelmente eu fui, não sei, não tem como eu saber uma coisa dessas.

Suellen: Uhum.

Maya: E... aí, teve outro dia que a gente tava falando sobre intercâmbio na sala e... eu tava falando que um impedimento muito grande pra eu fazer o intercâmbio seriam os testes internacionais que tem. Então, tipo assim, TOEFL e essas coisas, que normalmente eles pedem quando sai o edital do intercâmbio e esses testes são muito caros, são, talvez mais de R\$400,00, R\$500,00, são muito caros e eu lembro que a professora falou, que inglês era muito importante e tals, aí ela começou a falar sobre um curso de inglês que a faculdade oferece e... aí ela até perguntou assim: “ai, esqueci o nome”, aí eu falei pra ela: “é Ciências para... não, inglês para C. J. [nome fictício]”, porque eu sou monitora nesse curso. E... e ela

ficou falando pra mim sobre como eu deveria fazer esse curso e como inglês era importante e “nanana” (riso) e ela ficou muito falando comigo desse jeito e eu estava tipo assim: “mas, professora, eu sou monitora do curso. Por que, que você acha que eu preciso do curso? Eu tô ali ensinando inglês pras pessoas”. Então... eu sinto um tratamento muito diferente dessa professora, sabe? Quase todo encontro que a gente tem sempre acaba sendo meio assim, eu sempre acabo saindo de lá muito triste, é... por causa de algum assunto que ela nem percebe, mas que pra mim é muito constrangedor e eu sinto que ela está me tratando de um jeito diferente dos outros alunos.

Suellen: Pelo fato de ser negra?

Maya: Creio que sim!

Suellen: Uhum.

Maya: Porque... não tem outro (riso), ela tá me tratando desse jeito e ela não falou para os outros, que os outros precisavam de curso de inglês ou tem esses que são descendentes de japonês e ela vive perguntando pra eles se eles sabem falar japonês. E eles já falaram que não sabiam, eles inclusive que talvez eu saiba mais do que eles por eu (riso) às vezes ter um contato assim mais... não sei, eu acho que ela acha que simplesmente sou menos capaz ou sei menos do que os outros. Eu sei que eu sinto que ela me trata um pouco diferente.

Suellen: Uhum.

Maya: Teve um caso também de quando eu... no ano passado, que foi quando estava tendo muito assalto ali perto do bandeirão. E teve um caso, de uma vez, que o Coletivo quase se envolveu também, que foi de um menino que tinha roubado uma mulher e... e tinha acontecido isso e a mulher tinha ligado pra polícia e tals, a polícia tinha chegado e visto o menino, começou a bater no menino, é... Chutar ele jogou ele no chão e tals, depois que a mulher já tinha falado que não era aquele menino. Coincidentemente esse menino era negro, é... e... isso foi um fato que só reforçou isso pra mim, essa ideia de que a USP é uma universidade elitista e uma universidade racista e... como... Como isso é muito perigoso também, perigoso você ser negro, você simplesmente pode ser julgado como uma possível, um possível ladrão.

Suellen: Uhum.

Maya: Simplesmente ser espancado por causa disso. Isso, o coletivo foi atrás também, a gente foi conversar com a guarda universitária porque... alguma coisa precisava ser feita sobre isso, né, só porque a pessoa é negra que foi ela que assaltou outra mulher... Casos assim... [pausa].

Suellen: Uhum. Deixa eu ver se preciso te perguntar mais alguma coisa... Ah, qual é a sua idade?

Maya: Tenho 19 anos.

Suellen: Você está no segundo ano do curso. E a escolarização dos seus pais?

Maya: Isso. A minha mãe eu acho que é até o Ensino Médio e o meu pai eu acho que ele tem o Ensino Superior incompleto... É! Eu acho que ele não terminou a faculdade.

Suellen: Qual a profissão deles?

Maya: A minha mãe é dona de casa mesmo, ela...nunca trabalhou desde que ela casou, só quando ela era bem mais nova que ela trabalhava em fábrica e o meu pai ele... creio que foi depois que ele deixou a faculdade que ele prestou um concurso e era... ele trabalhava no fórum, é, então eu acho que ele era servidor... servidor.

Suellen: Servidor público?

Maya: É!

Suellen: Uhum. Ok! Você comentou que o seu irmão está fazendo Medicina, né? E a sua outra irmã já é formada?

Maya: Eu tenho dois irmãos e duas irmãs.

Suellen: Ah, tá! Você tem quatro irmãos.

Maya: Isso! Só um detalhe que agora meu pai é aposentado. Há dois anos que ele é aposentado. E... o meu irmão, eu tenho um irmão mais velho que é formado em Geografia, fez Geografia na Universidade Federal, depois fez mestrado, a minha irmã é formada em Psicologia na Universidade Federal também, e... também tem mestrado, esse meu outro irmão está fazendo Medicina agora e eu tenho uma irmã mais nova que está no terceiro ano agora.

Suellen: Entendi. [Agradecimentos]