

**ANA LUISA ALVES CORDEIRO**

**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA:  
IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E  
PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS  
EGRESSOS/AS DA UEMS (2007-2014)**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande – MS**

**Março - 2017**

**ANA LUISA ALVES CORDEIRO**

**POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA:  
IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA E  
PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS  
EGRESSOS/AS DA UEMS (2007-2014)**

Tese apresentada ao curso de Doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Linha de Pesquisa:** Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Formação Docente

**Orientador:** Prof. Dr. Ahyas Siss (UFRRJ/UCDB)

**Bolsista PROSUP/CAPES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande – MS**

**Março – 2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C794p Cordeiro, Ana Luisa Alves  
Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014) / Ana Luisa Alves Cordeiro; orientador Ahyas Siss.-- 2017.  
262 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

1. Política educacional 2. Negros - Educação 3. Educação e Estado  
4. Políticas de Ação Afirmativa I. Siss, Ahyas II. Título

CDD – 379.260981

**“POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: IMPLICAÇÕES NA TRAJETÓRIA  
ACADÊMICA E PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS  
EGRESSOS/AS DA UEMS (2007-2014)”.**

**ANA LUISA ALVES CORDEIRO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ahyas Siss – (UFRRJ/UCDB) - Orientador e presidente da Banca

Profª. Drª. Nilma Lino Gomes – (UFMG) - Membro Externo

Profª. Drª. Carina Elisabeth Maciel (UFMS) - Membro Externo

Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (UCDB) - Membro Interno

Profª. Drª. Regina Tereza Cestari de Oliveira (UCDB) - Membro Interno

Campo Grande/MS, 17 de fevereiro de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

Dedico esta tese a todas as pessoas que lutam pelo respeito à diversidade e pelo direito à diferença, em todas as suas dimensões; à querida Profa. Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*); à minha querida mãe, Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro; ao Coletivo de Mulheres Negras de MS (CMNEGRAS/MS); e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às voltas que a vida dá, a chance que temos de nos (re)inventar e (re)fazer, por esta força que vem de dentro de nós e das pessoas que cruzam nossos caminhos.

Especialmente à minha família, à minha querida mãe Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, maior exemplo que tenho em meus dias de alguém que luta por uma sociedade e educação sem discriminação. À minha mãe e ao meu irmão Carlos Eduardo Alves Cordeiro, que me apoiaram desde o início do doutorado, inclusive financeiramente. À minha irmã Brenda Maria Alves Cordeiro que nesse tempo trouxe ao mundo meu amado sobrinho Davi Leonel, tornando meus dias mais repletos de esperança, fé na vida e no que virá.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. À Profa. Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*) que me recebeu como orientanda e me mostrou a importância da pesquisa em rede através do GEPPES/MB e da Rede Universitas/Br. À Profa. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira pelo apoio, tanto no momento que fiquei sem orientação como no processo para ter nova orientação. À Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva por supervisionar meu estágio docência. À todos/as os/as docentes do PPGE-UCDB que nesses anos instigaram em mim conhecimentos, contribuindo na minha pesquisa. Às amigas que ali fiz, aos debates em aula que me ajudaram a delinear a pesquisa e aos/às colegas por confiarem a mim dois anos como representante discente. Às funcionárias que nos atendiam cotidianamente.

Ao Prof. Dr. Ahyas Siss que aceitou o convite de dar continuidade à orientação da minha pesquisa, com quem aprendi mais ainda sobre as ações afirmativas e que pesquisar é também ter coragem de (re)fazer caminhos e teorizar na radicalidade.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPES/MB) e à Rede Universitas/Br, espaços fundamentais nos quais contribuí em projetos coletivos, debati meu objeto, apresentei artigos, e recebi diversas contribuições acadêmicas, em especial na pessoa da Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel.

Ao Coletivo de Mulheres Negras de MS (CMNEGRAS/MS) no qual junto às outras mulheres negras militantes (re)aprendo que as lutas são permanentes, desvelando e combatendo todas as formas de discriminação em suas interseccionalidades.

Aos/às seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as e à gestão da UEMS (PROE, PROEC e CEPEGRE) pelas entrevistas. E à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos concedida durante todos os anos de doutorado.

Direito! Respeito! Identidade!  
Somos humanidade  
Mesmo contra sua vontade  
Do topo de seus privilégios e vaidade

De vida feita em cima de menos vida  
Ganhando tudo para nada  
Recado! Seguiremos avante na estrada  
Com a bandeira de luta levantada

Pra construir uma outra sociedade  
Em que toda essa nossa diversidade  
Não seja vista com maldade  
Mas em suas belezas e possibilidades

Saúde! Trabalho! Educação!  
Direitos de toda cidadã e cidadão  
“Esse não é seu lugar!” Nem diga isso não  
Mulher afro-brasileira, pela inclusão!

(Ana Luisa Alves Cordeiro)

CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. Campo Grande/MS, 2017. 262p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

## RESUMO

Esta tese vincula-se à Linha de Pesquisa ‘Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente’, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). O processo de investigação focaliza os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, no período de 2007 a 2014, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), uma das pioneiras na implementação de políticas de ação afirmativa no Brasil. Tem por objetivo geral analisar as implicações que as políticas de ação afirmativa na educação superior têm, ou não, na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as egressos/as do sistema de cotas. Os objetivos específicos são: a) identificar se os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS reconhecem a educação pública como um direito, bem como a própria política de ação afirmativa, e se foi importante, em maior ou menor medida, participar da política de cotas da UEMS; b) analisar se eles/as deram, ou não, continuidade na trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) e/ou *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), o que tem influenciado as escolhas neste âmbito e como são afetados/as pela discriminação racial; c) examinar a inserção, ou não, deles/as no mercado de trabalho, se as atividades desenvolvidas têm sido compatíveis com a graduação ou área de formação titulada, se há retornos em capital econômico e como são afetados/as pela discriminação racial; d) identificar na UEMS a existência, ou não, de políticas institucionais de avaliação da política de cotas e de acompanhamento de egressos/as com ênfase nos/as afro-brasileiros/as, bem como se há a persistência da discriminação racial na cultura universitária. Na tese utiliza-se como aporte teórico a teoria social sobre capital cultural e capital econômico, bem como referenciais que fazem a interface educação e relações étnico-raciais. A pesquisa é de abordagem qualitativa complementando-se com dados quantitativos. No procedimento metodológico caracteriza-se como: bibliográfica, documental e exploratória (entrevistas semiestruturadas realizadas com seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as e com o Pró-Reitor de Ensino, Pró-Reitora de Extensão e Coordenadora do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia da UEMS). As políticas de ação afirmativa tiveram implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014), bem como na cultura universitária da instituição que se sensibilizou mais ainda para a questão da diversidade. No período de 2007 a 2014, foram 1070 afro-brasileiros/as cotistas egressos/as. A análise dos resultados da pesquisa indicou que as cotas se evidenciam como um direito social, um mecanismo de combate aos ciclos de desvantagens sociorraciais e à discriminação racial possibilitando o acesso à educação superior de grupos historicamente alijados desse espaço, a obtenção de capital cultural (diploma) possível de ser convertido em capital econômico (renda), e de uma força social para as lutas sociais, a mudança no *habitus*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas de Ação Afirmativa; Política Educacional; Estado; Afro-brasileiros/as Egressos/as; Capital Cultural.



CORDEIRO, Ana Luisa Alves. **Affirmative Action Policies: Implications in the academic and professional trajectory of Afro-Brazilian graduates who had racial quotas at UEMS (2007-2014)**. Campo Grande/MS, 2017. 262p. Thesis (Doctorate in Education) – *Universidade Católica Dom Bosco*.

## ABSTRACT

This thesis is associated to the Research Line 'Educational Policies, School Management and Professor Training', of the Master's Program and Doctorate in Education of the *Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB)*. The investigation process focuses on Afro-Brazilian graduates who had racial quotas from 2007 to 2014, from *Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)*, one of the pioneers in the implementation of affirmative action policies in Brazil. It has as main purpose to analyze the implications that the policies of affirmative action in higher education have, or not, in the academic and professional trajectory of afro-Brazilian graduates of the quota system. The specific objectives are: a) to identify whether the Afro-Brazilian graduates who had racial quotas at *UEMS* recognize public education as a right, as well as the affirmative action policy itself, and if it has been important, in higher or lesser extent, to participate of this process of quotas, at *UEMS*; b) analyze whether they gave or not, continuity to the academic trajectory in lato-sensu (specialization) and/or stricto-sensu postgraduate courses (masters and doctorates), which has influenced the choices in this field and how they are affected by racial discrimination; c) examine the insertion or not of them in the job market, whether the activities developed have been compatible with the graduation or area of training titled, whether there are returns in economic capital and how they are affected by the racial discrimination; d) identify at *UEMS* the existence or not of institutional policies for assessing the quota policy and monitoring of graduates with an emphasis on Afro-Brazilians, as well as the persistence of racial discrimination in university culture. In the thesis is used as theoretical contribution the social theory on cultural capital and economic capital, as well as references that interface education and ethnic-racial relations. The research is of qualitative approach complemented with quantitative data. In the methodological procedure, it is characterized as: bibliographical, documentary and exploratory (semi-structured interviews with six Afro-Brazilian graduates and with the Pro-Dean of Teaching, Extension Pro-Dean and Coordinator of the Study Center, Research And Extension in Education, Gender, Race and Ethnicity of *UEMS*). Affirmative action policies had implications in the academic and professional trajectory of Afro-Brazilian at *UEMS* (2007-2014), as well as in the university culture of the institution that became even more sensitive to the issue of diversity. In the period from 2007 to 2014, there were 1070 Afro-Brazilian graduates who had racial quotas. The analysis of the results from the research, indicated that the quotas are evidenced as a social right, combat mechanism to the cycles of socio-racial disadvantages and racial discrimination, allowing the access to higher education of groups historically deprived of this, obtaining cultural capital (diploma) available of being converted into economic capital (income), and of social force for social struggles, change the *habitus*.

**KEY WORDS:** Affirmative Action Policies; Educational politics; State; Afro-Brazilian Graduates; Cultural Capital.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Localização das unidades universitárias da UEMS no Estado de Mato Grosso do Sul.....	103
--	-----

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Instituições de Educação Superior – Censo Educação Superior 2014.....	67
<b>Tabela 2</b> - Taxa bruta e líquida de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 18 a 24 anos).....	88
<b>Tabela 3</b> - Desagregação Cor/Raça – Censo Educação Superior 2014.....	95
<b>Tabela 4</b> - Número de estudantes matriculados/as na UEMS, de 2004 a 2012.....	100
<b>Tabela 5</b> - Número de estudantes concluintes na UEMS, de 2007 a 2014.....	101
<b>Tabela 6</b> - Mestres/as e Doutores/as por cor/raça – CGEE (2012).....	164
<b>Tabela 7</b> - Remuneração média (R\$) por titulação e cor/raça – CGEE (2012).....	164
<b>Tabela 8</b> - Rendimento Mensal Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS.....	165

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Universidades Estaduais com Ações Afirmativas.....	96
<b>Quadro 2</b> - Critérios exigidos para inscrição de negros/as e indígenas pelo sistema de cotas na UEMS.....	106

## LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

<b>Apêndice A</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS.....	243
<b>Apêndice B</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) – docentes e/ou gestores da UEMS.....	247
<b>Apêndice C</b> - Modelo da entrevista com afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS....	251
<b>Apêndice D</b> - Modelo da entrevista com docentes e/ou gestores/as UEMS.....	252
<b>Apêndice E</b> - Perfil Socioeconômico Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS.....	253
<b>Apêndice F</b> - Gráficos do Perfil dos/as Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS....	255
<b>Anexo A</b> - Lei Estadual nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003.....	261
<b>Anexo B</b> - Comprovante de Aprovação da Pesquisa no Comitê de Ética – Plataforma Brasil.....	262

## LISTA DE SIGLAS

- ABE** - Associação Brasileira de Educação
- ABPN** - Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
- ACN** - Associação Cultural do Negro
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CAJU** - Casa da Juventude Pe. Burnier
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEAA** - Centro de Estudos Afro-Asiáticos
- CEBI** - Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos
- CEDINE** - Conselho Estadual dos Direitos do Negro
- CEE** - Conselho Estadual de Educação
- CEPE** - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- CEPEGRE** - Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia
- CEPPIR** - Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
- CGEE** - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos
- CLT** - Consolidação das Leis do Trabalho
- CMNEGRAS/MS** - Coletivo de Mulheres Negras “Raimunda Luzia de Brito” de MS
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONAPIR** - Conferência de Promoção da Igualdade Racial
- COPENE** - Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as
- COUNI** - Conselho Universitário
- CPA** - Comissão Própria de Avaliação
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- DID** - Divisão de Inclusão e Diversidade
- DIEESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
- DOEMS** – Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul
- DRA** - Diretoria de Registro Acadêmico
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- EUA** - Estados Unidos da América
- FAPEMS** - Fundação Apoio a Pesquisa, ao Ensino e a Cultura de MS
- FCR** - Fundação Cândido Rondon

**FIES** - Financiamento Estudantil  
**FNB** - Frente Negra Brasileira  
**FUNAI** - Fundação Nacional do Índio  
**GDE** - Gênero e Diversidade na Escola  
**GED** - Gratificação de Estímulo à Docência ao Magistério Superior  
**GEMAA** - Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação afirmativa  
**GEPEGRE** - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia  
**GEPEI** - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Interculturalidade e Inclusão  
**GEPSES/MB** - Grupo de Estudos e Pesquisas Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar  
**GESC** - Grupo de Estudos Culturais, Semióticos e Fronteiriços  
**GPESURER** - Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais  
**GPP-GeR** - Gestão Pública com foco em Gênero e Raça  
**GT** - Grupo de Trabalho  
**GTI** - Grupo de Trabalho Interministerial  
**IAN** - Imprensa Alternativa Negra  
**IBEA** - Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas  
**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
**IES** - Instituição de Ensino Superior  
**IFES** - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia  
**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
**IPCN** - Instituto de Pesquisas da Cultura Negra  
**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada  
**LAESER** - Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais  
**LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
**LGBT** - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros  
**LIBRAS** - Língua Brasileira de Sinais  
**MCTI** - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação  
**MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário  
**MEC** - Ministério da Educação  
**MNU** - Movimento Negro Unificado  
**MPA** - Ministério da Pesca e Aquicultura  
**MTE** - Ministério do Trabalho e Emprego  
**NEER** - Núcleo de Estudos Étnico-Raciais

**NEGRE** - Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Etnia

**NUPPAN** - Núcleo de Parlamentares Negros

**OBEDUC** - Observatório da Educação

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**ONGs** - Organizações não-governamentais

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PAE** - Programa de Assistência Estudantil

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Educação

**PDI** - Plano de Desenvolvimento Institucional

**PEC** - Proposta de Emenda à Constituição

**PIBIC** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

**PLANAPIR** - Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

**PNAC** - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

**PNAES** - Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNAEST** - Programa Nacional de Assistência Estudantil

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PNPIR** - Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial

**PNUD** - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

**PPA** - Plano Plurianual

**PPGE** - Programa de Pós-graduação em Educação

**PPIs** - Pretos/as, pardos/as e indígenas

**PROE** - Pró-Reitoria de Ensino

**PROEC** - Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

**PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

**PROSUP** - Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares

**PROUNI** - Programa Universidade para Todos

**PT** - Partido dos Trabalhadores

**PUC** - Pontifícia Universidade Católica

**REUNI** - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SEPPIR** - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

**SINAPIR** - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial

**SISU** - Sistema de Seleção Unificada



**SM** - Salário Mínimo

**SNJ** - Secretaria Nacional da Juventude

**SPM** - Secretaria de Políticas para as Mulheres

**TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TEN** - Teatro Experimental do Negro

**UAB** - Universidade Aberta do Brasil

**UCDB** - Universidade Católica Dom Bosco

**UEMS** - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**UERJ** - Universidade Estadual do Rio de Janeiro

**UFBA** - Universidade Federal da Bahia

**UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

**UFRRJ** - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

**UNB** - Universidade de Brasília

**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**USP** - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	18
CAPÍTULO I – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A QUESTÃO RACIAL EM PAUTA! .....	52
1.1. O panorama histórico do acesso à educação superior no Brasil .....	55
1.2. A luta contra a discriminação racial no Brasil.....	70
1.3. A política de cotas étnico-raciais na educação superior .....	90
CAPÍTULO II – O SISTEMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS DA UEMS .....	99
2.1. A implementação da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003 .....	102
2.2. Os desafios do acesso para além do ingresso .....	108
2.3. A discriminação racial no contexto universitário .....	117
CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS SOB A PERSPECTIVA DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DA UEMS .....	125
3.1. A política de cotas étnico-raciais e a garantia de direitos sociais.....	127
3.2. A resistência de afro-brasileiros/as cotistas diante dos desafios de permanência .....	137
3.3. As “muralhas” de discriminação racial derrubadas na universidade.....	147
CAPÍTULO IV – A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DA UEMS .....	159
4.1. O capital cultural e suas correlações com o mercado de trabalho .....	161
4.2. A discriminação racial no mercado de trabalho .....	169
4.3. O enfrentamento aos ciclos cumulativos de desvantagens sociorraciais.....	180
CAPÍTULO V – A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS E O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS/AS DA UEMS.....	184
5.1. As perspectivas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais e de acompanhamento de egressos/as .....	186
5.2. A diversidade em foco no fluxo ingresso/permanência/conclusão de estudantes .....	196
5.3. O Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia.....	207
CONCLUSÃO .....	217
REFERÊNCIAS .....	226
APÊNDICES .....	242
ANEXOS.....	260

## INTRODUÇÃO

*Essa perspectiva que prima pela exclusão e trata as diferenças como deficiências transforma as desigualdades raciais construídas no decorrer da história, nas relações políticas e sociais, em naturalizações. As desigualdades construídas socialmente passam a ser consideradas como características próprias do negro e da negra. [...] Essa postura reforça o estereótipo do não-lugar social imposto ao negro e impede que o vejamos como sujeito histórico, social e cultural. Cabe a nós, educadoras e educadores, a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade.*  
(Nilma Lino Gomes)<sup>1</sup>

As políticas de ação afirmativa na educação superior, na modalidade cotas para negros/as, enquanto objeto de estudo tem recebido na última década significativa atenção em pesquisas realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins.<sup>2</sup> Tal fator acompanha o processo de implementação das cotas na educação superior brasileira.

---

<sup>1</sup> Cf. GOMES, 2002, p. 42. Nilma Lino Gomes foi Ministra-Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), de 2014 a 2015, secretaria que teve seu *status* de ministério extinto em 2016. E até agosto de 2016 foi Ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, quando foi afastada juntamente com a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff.

<sup>2</sup> Cf. CORDEIRO, 2014a. Neste artigo, publicado na XII Reunião Científica Regional da ANPED, abordo num estado da arte o panorama da produção acadêmica realizada na região Centro-Oeste sobre as políticas de ação afirmativa na educação, no período de 1998 a 2013.

O objeto desta pesquisa são as implicações das políticas de ações afirmativas na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Minha tese é de que as políticas de ação afirmativa na educação superior, na modalidade cotas étnico-racial, têm possibilitado: a correção de alguns efeitos da discriminação racial (acesso à educação superior); a alteração do cenário universitário ao estremecer os padrões hegemônicos com a presença da diversidade étnico-racial; a motivação de discussões e o combate ao racismo, com a presença de afro-brasileiros/as no meio universitário, que tem/tiveram suas trajetórias (acadêmica e profissional) influenciadas pela política de cotas, adquirindo capital cultural que implicou no seu *habitus*, nas representações, nos espaços de relações, nas lutas simbólicas e em outras posturas.

Na perspectiva do governo federal brasileiro, as ações afirmativas são entendidas como:

[...] políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo.

[...] em áreas como saúde, educação, trabalho, juventude e mulheres, entre outras.

[...] As ações afirmativas no Brasil partem do conceito de equidade expresso na constituição, que significa tratar os desiguais de forma desigual, isto é, oferecer estímulos a todos aqueles que não tiveram igualdade de oportunidade devido a discriminação e racismo.

Uma ação afirmativa não deve ser vista como um benefício, ou algo injusto. Pelo contrário, a ação afirmativa só se faz necessária quando percebemos um histórico de injustiças e direitos que não foram assegurados (SEPPPIR, 2015, s/p).

Nesta tese, concordo com a perspectiva acima e compreendo as ações afirmativas como um conjunto de políticas públicas e privadas de combate às diversas discriminações (étnico-racial, gênero, deficiência física, orientação sexual, origem nacional, entre outras), as quais buscam corrigir os efeitos atuais de discriminações também praticadas no passado, com objetivo de concretizar o ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, entre eles, a educação e o emprego (GOMES, 2005).

Por isso, as ações afirmativas como políticas públicas de caráter social são compensatórias, o que significa dizer que:

Leis ou intervenções políticas que compreendam ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como por exemplo, entre brancos e Afro-brasileiros. Elas podem concorrer, como o apontam os resultados de suas aplicações em outros países, para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos (SISS, 2003, p. 78).

Silva (2003) aponta que não é apenas uma correção de erros de um passado colonialista, escravista, que exterminou povos indígenas e negros, bem como a extinção de concepções, crenças, atitudes e conhecimentos que legitimam a discriminação racial. Para a autora, quando a universidade brasileira adota propostas de ação afirmativa ela avança no sentido de que essas pessoas sejam reconhecidas, não como exóticas, mas como fundamentais no fortalecimento desses grupos, e da universidade de forma política e acadêmica.

Embora o termo “negro/a” se refira às pessoas que se autodeclararam pretas e pardas no último Censo de 2010 (IBGE, 2011), utilizo o termo “afro-brasileiro/a” nesta tese sem perder de vista o entendimento/categorização dado pelo instituto de pesquisa, bem como que é a terminologia utilizada no sistema de cotas da UEMS. Minha pesquisa, teórica e politicamente, filia-se à corrente teórica que interpreta as relações étnico-raciais brasileiras a partir de relações e tensões próprias que a afro-brasilidade estabelece com a branquidade brasileira, sem desprezar as dimensões e relações que ela estabelece com as correntes teóricas afro-centradas, as quais têm em Aimée Cesaire, Frantz Fanon, Leon Damas e Leopold Senghor seus principais expoentes. Afro-brasileiro/a, conforme Siss (2003) designa os/as cidadãos/ãs que descendem de africanos/as nascidos/as no Brasil, também remetendo a um movimento de identificação étnica e ao sentido que o termo tem na luta do movimento negro.

O movimento negro e o movimento de mulheres negras primordiais na luta contra discriminação racial no Brasil, carregam consigo um poder simbólico necessário e importante nas lutas simbólicas. O movimento negro pode ser entendido como

[...] conjunto das iniciativas de natureza política, educacional, cultural, de denúncia e de combate ao preconceito racial e às práticas racistas, de reivindicação, de mobilização e de pressão política na luta pela implementação de uma cidadania plena aos brasileiros em geral e aos afro-brasileiros em particular, atuando, portanto, em prol da igualdade e da valorização dos seres humanos. Embora não se configure como um movimento social monolítico, por ser integrado por diferentes grupos de ativistas que, em certos momentos, podem inclusive assumir posições ideológicas divergentes, há que se analisar o Movimento Negro nacional como um sujeito histórico coletivo posto que existe um substrato comum que unifica a sua prática: a luta anti-racista, pela dignidade humana, pela igualdade de direitos, pelo respeito ao Outro e pela reconfiguração da sociedade brasileira em bases mais justas, igualitárias, democráticas e sólidas (SISS, 2003, p. 22).

Ainda assim posiciono-me demarcando o movimento de mulheres negras. Gonzalez (1982, p. 19) aponta a ideia de “[...] movimentos negros... no Movimento Negro”, ou seja, se fala do movimento de mulheres justamente para apontar para sua especificidade que o diferencia dos demais. As mulheres afro-brasileiras são a princípio afetadas pelo racismo e machismo na sociedade brasileira, machismo esse vindo também dos homens afro-brasileiros.

Assim, diversas correntes do movimento negro se autodenominam negros e negras, e como tal as cito nessa tese. A demarcação das especificidades é necessária para visibilizar e combater discriminações e opressões que mulheres de diferentes grupos étnico-raciais e classes vivenciam. É pensar a diversidade étnico-racial em sua interseccionalidade. Esse olhar é importante inclusive para observar a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiras, aquilo que se ergue como barreira. Como destaca Bairros (1995, p. 461), existem diferentes experiências de ser afro-brasileiro, vivenciadas no gênero, e de ser mulher, vivenciadas na raça, e mais que raça, gênero, classe social, orientação sexual, entre outras, impactam nessas diversas experiências de ser afro-brasileiro e de ser mulher afro-brasileira.

Deste modo, quando analiso as implicações das políticas de ação afirmativa o faço na perspectiva de visibilizar como ter sido cotista afeta/afetou, em maior ou menor medida, a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS. Para isso, compreendo a trajetória social a partir de Bourdieu (CUCHE, 1999) como algo dinâmico, enquanto experiência de mobilidade social, de grupos ou indivíduos, levando em conta as variações do *habitus*. Bourdieu (2004) destaca que o *habitus* refere-se ao que foi incorporado, a uma disposição para, quase que uma postura, um conhecimento adquirido, um capital.

A trajetória acadêmica diz respeito ao percurso na graduação e a possível continuidade na pós-graduação *lato-sensu* (especialização) e/ou *stricto-sensu* (mestrado e doutorado). A trajetória profissional se refere ao percurso de inserção no mercado de trabalho desde que passaram a trabalhar, seja formal ou informalmente.

Pensar no capital cultural que implica no *habitus*, remete a compreensão que tenho sobre cultura. Conforme Cucho (1999), a cultura é uma construção social, uma produção histórica, sendo que as culturas surgem de relações sociais que quase sempre são desiguais, o que implica em uma hierarquia entre as culturas levando a hierarquia social. As culturas envolvem muitas vezes conflitos, tensões e violências. A cultura da classe dominante faz-se assim a cultura dominante. A cultura dominada, ou ainda as culturas populares, se desenvolvem num contexto de dominação, subordinação, cooptação, mas também de resistência e contestação à cultura dominante. Em Bourdieu, as práticas culturais estão relacionadas à estratificação social, sendo a cultura tratada numa perspectiva antropológica, ligada ao conceito de *habitus*, o qual caracteriza uma classe ou grupo social em relação aos demais que não partilham de condições sociais iguais.

A epígrafe escolhida para esta introdução serve para expressar a preocupação em torno do objeto de pesquisa desta tese. A população afro-brasileira teve/tem, quase sempre, uma história estereotipada construída a seu respeito, que é contada e recontada na escola e entre

tantos outros espaços. Os dados do IBGE (2011) mostram que nos 10% mais pobres no Brasil cerca de 72% dessas pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social são negras (pretas e pardas). A vulnerabilidade social diz respeito à ausência ou acesso precário à direitos como a moradia, saúde, educação, saneamento básico, alimentação, previdência social, emprego, entre outros. Na perspectiva do racismo à brasileira – ou seja, aquela aversão velada ou não, praticada no Brasil, em relação a indivíduos ou grupos devido seu pertencimento étnico-racial – se culpabiliza e responsabiliza única e exclusivamente o/a afro-brasileiro/a por estar nessa situação de vulnerabilidade social. Por isso, há uma luta contínua hoje pelo reconhecimento da humanidade, pela afirmação dos direitos humanos dos/as afro-brasileiros/as, da diversidade étnico-racial, visto que essa perspectiva corresponde a uma lógica capitalista de mercado que joga sobre o indivíduo a culpa por sua situação social, e mais, no caso dos/as afro-brasileiros/as com o adicional da discriminação racial.

Concordo com Gomes (2002, p. 40-42), quando ela fala do “não-lugar social imposto ao negro”, dos estereótipos criados em torno de sua identidade, das desigualdades raciais construídas nas relações políticas e sociais e naturalizadas como se fossem suas próprias características. Para a autora, as diferenças raciais são transformadas, na educação escolar brasileira, em deficiências e desigualdades, que justificam o olhar que isola o/a afro-brasileiro/a nas injustas condições socioeconômicas da classe trabalhadora brasileira.

A educação brasileira quando desempenha seu papel social imbuída de uma lógica capitalista de mercado com a prática do racismo à brasileira, e focada apenas no mérito escolar, sem considerar que a raça com a classe se interseccionam, acaba aprofundando a vulnerabilidade social, bem como a discriminação racial, por não considerar as diversidades dos/as estudantes. Isso envolve diversos aspectos desde o acesso à educação, a permanência na escola/ universidade, a formação inicial e permanente de professores/as, entre tantas outras questões. Bourdieu (2007), alerta que o sistema escolar legitima a transmissão da herança cultural, ou seja tem um papel de conservação social, pois ratifica as desigualdades reais, econômicas e sociais, como “distinção de qualidade”, como desigualdades de mérito.

Bourdieu (1992) aponta também que as classes dominantes conservam o monopólio das instituições escolares de maior prestígio por detrás de procedimentos de seleção democráticos, com critérios únicos de mérito e talento, sendo que aqueles/as das classes dominadas que conseguem não ser eliminados/as são tidos/as como “milagrosos”, num “milagroso” destino de exceção. Assim, são aqueles/as que sobreviveram no jogo das classes dominantes.

Quando o racismo à brasileira passa a ser desvelado nas relações, o mesmo apresenta-se como uma das maiores barreiras que afro-brasileiros/as terão de enfrentar ao longo de suas trajetórias acadêmicas e profissionais, em suma de suas trajetórias de vida. Na contramão disso é importante uma Lei como a nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dar outras providências. Posteriormente, foi atualizada ainda pela Lei nº 11.645/2008 que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Há aqui um mecanismo interessante na educação básica para quebrar o pensamento único na escola, no currículo, logo na sociedade, e uma visão estereotipada sobre o/a afro-brasileiro/a. Também há hoje em maior quantidade disciplinas nos cursos de graduação que trabalham essas questões, como é o caso, por exemplo, da Universidade Católica Dom Bosco que no Curso de História oferece a disciplina "Diversidade e Inclusão: história e cultura afro-brasileira" e da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul com a disciplina "Currículo, Cultura e Diversidade", no Curso de Pedagogia<sup>3</sup>, porém isso já ocorre há mais de quinze anos, em instituições como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade do Estado da Bahia e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013), para além da educação básica, pontua como ações essenciais para a educação superior a adoção da política de cotas raciais, o apoio na formação de professores/as, a inserção da Educação das Relações Étnico-raciais e temáticas referentes aos/às afro-brasileiros/as nas instituições de ensino de educação superior que possuem cursos de licenciatura, material didático referente ao tema para todas as graduações, entre outras ações. Isso mostra que a implementação de cotas raciais precisa estar articulada a uma série de outras ações em todos os níveis de ensino, em vistas de combater efetivamente a discriminação racial e principalmente o racismo institucional<sup>4</sup> na graduação e pós-graduação.

---

<sup>3</sup> Matriz curricular. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/cursos/4/graduacao/26/historia/149/disciplinas/218/>>; <<http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-campo-grande/disciplinas>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

<sup>4</sup> Práticas de discriminação racial que ocorrem em áreas como a educação, mercado de trabalho, saúde, mídia, entre outras, interditando o acesso de grupos específicos à esses espaços, ou ainda, a ascensão profissional de afro-brasileiros/as quando dentro desses espaços.



Na contramão da estereotipação do/a afro-brasileiro/a, o movimento negro e o movimento de mulheres negras têm tido um papel formativo de outras concepções e percepções de/sobre os/as afro-brasileiros/as. Além disso, intelectuais afro-brasileiros/as e não afro-brasileiros/as, mas que discutem a temática, têm feito outras reflexões e levado para dentro da academia o tema da diversidade étnico-racial em suas interseccionalidades. Essa articulação tem trazido outras demandas ao Estado em relação à educação brasileira, tanto que a própria alteração de mecanismos legais e a disposição de outros, na legislação educacional brasileira são um exemplo disso (Lei nº 12.711/2012, Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteram a LDBEN/1996, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana).

O conceito de interseccionalidade, impulsionado pelo feminismo negro, é utilizado aqui no sentido cunhado por Crenshaw (2002) enquanto interação de dois ou mais fatores de subordinação. A autora destaca que é um conceito que trata do modo como o racismo, patriarcalismo, opressão de classe e demais sistemas discriminatórios produzem desigualdades que estruturam as posições de mulheres, raças, etnias, classes, entre outras.

Nessa perspectiva significa dizer que as opressões se sobrepõem, se articulam, sejam elas étnico-racial, de classe, gênero, orientação sexual, idade, condição física, origem nacional, religião, entre outras. Quando analisamos a questão étnico-racial outras opressões emergem, se entropõem com a discriminação racial, o que exige do/a pesquisador/a olhar atento e sensível a tais articulações de modo a não invisibilizar outros eixos de opressão. A invisibilização é um campo perigoso que opera na reprodução de discriminações.

Por isso, intelectuais afro-brasileiros/as e não afro-brasileiros/as que têm problematizado a questão étnico-racial em suas interseccionalidades são fundamentais no processo de desconstrução e reconstrução social. Intelectual entendido/a aqui, segundo Hooks (2005, p. 468), como “[...] alguém que lida com ideias transgredindo fronteiras discursivas porque ele ou ela vê a necessidade de fazê-lo. Segundo, intelectual é alguém que lida com ideias em sua vital relação com uma cultura política mais ampla”.

Gramsci (1988) já pontuava que todas as pessoas são intelectuais, mas que nem todas desempenham essa função na sociedade, e é na função social que reside a distinção entre intelectuais e não-intelectuais. O autor pontua que toda pessoa para além da profissão que possui exerce uma atividade intelectual, seja qual for, participando de uma concepção de mundo com a qual contribui para manter ou transformar, impulsionando outras maneiras de pensar.

Um dos níveis de ensino mais elitizados no Brasil é a educação superior, que ainda não consegue atender a demanda em geral da população, sendo poucos/as os/as afro-brasileiros/as que ingressam, permanecem e concluem uma graduação. O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 (LAESER, 2010) que traz a taxa bruta (população adequada ao nível de ensino) e taxa líquida (população matriculada no nível de ensino), para os anos 1988, 1998 e 2008, mostra que entre 1988 e 2008, a taxa bruta de escolaridade superior da população total foi de 8,6% para 25,5%, um crescimento proporcional de 197,8%. As mulheres apresentaram uma taxa bruta de escolaridade superior mais elevada no período, porém a das mulheres brancas é quase o dobro das mulheres pretas e pardas<sup>5</sup>, sendo que em 1988, quase 100% dos/as jovens pretos/as e pardos/as não frequentavam a educação superior, no ano 2008 essa taxa reduziu apenas para 92,3%. Isso mostra que grande parte da juventude afro-brasileira em idade adequada a educação superior continuava fora da universidade naquela época.

O movimento negro e o movimento de mulheres negras há muito detectou essa demanda na educação superior e vem denunciando a discriminação racial que afeta a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as. Abdias Nascimento (IPEAFRO, 2014), que foi um dos fundadores do Teatro Experimental do Negro, em 1944, no Rio de Janeiro, ao lado de Guerreiro Ramos, Solano Trindade e outros, propôs no ano de 1946 à Assembleia Constituinte a inserção de políticas públicas para negros/as e um dispositivo considerando a discriminação racial como crime de lesa-pátria. Como deputado federal, ele dedicou seu mandato a combater o racismo (1983-1987), apresentando projetos de lei que definiam o racismo como crime e propondo mecanismos de ação compensatória para a população negra (Projeto de Lei nº 1.332/1983). Posteriormente, como senador da República (1991, 1996-1999) continuou atuando nesse sentido.

Gomes (2004), em seu trabalho “Cor, Vulnerabilidade Social, Estatísticas e Políticas Públicas”, aponta a desigualdade como um dos principais traços que marcam a realidade brasileira, a qual se expressa nas questões sociais, regionais, de gênero e de cor, realidade esta herdeira de um passado escravista que na sociedade contemporânea se atualiza em práticas e representações discriminatórias. O autor mostra que no primeiro levantamento censitário em 1872 a variável cor já aparecia, sendo que nos censos que se seguiram houve modificações nas categorias de cor utilizadas, sendo totalmente omitida no censo de 1900, retornando nos censos seguintes. O censo realizado em 1991 trazia assim como quesito cor:

---

<sup>5</sup> O Censo Demográfico de 2010 apontou que 51,5% da população feminina brasileira é negra (autodeclarada preta e parda) (IBGE, 2011).

branca, preta, amarela, parda, indígena. Os dados estatísticos oficiais com a variável cor serviram e servem como subsídio para uma série de pesquisas com o tema no campo intelectual, sendo que,

[...] a produção e a divulgação das estatísticas públicas foram, assim, elementos fundamentais na estratégia de mobilização e denúncia por parte das organizações do movimento negro, fornecendo subsídios para o encaminhamento e posterior adoção de políticas públicas direcionadas à população afro-descendente (GOMES, 2004, p. 37).

Atualmente diversas instituições disponibilizam dados estatísticos com a variável cor como, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), o Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) e o Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER).

Na última década, a questão racial passou a receber um novo olhar por parte do Estado e ter maior visibilidade na sociedade brasileira. No entanto, há que se ressaltar que recentemente com o processo de *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff (2011-2016/Interrompido), que acabou sendo afastada, assumindo interinamente a presidência Michel Temer, instalou-se no país um processo de retrocesso nas políticas sociais em prol das políticas econômicas. Entre os retrocessos estão o corte do Ministério da Cultura, que após protestos por todo o país o então presidente interino voltou na decisão, a extinção do Ministério da Ciência, Tecnologia e Informação (MCTI), o novo ministro da educação que demitiu todos/as os/as funcionários/as da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), além disso a realização de cortes no Programa Minha Casa Minha Vida, PRONATEC, FIES, a extinção do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, pastas sociais que perdem o *status* de ministério e passam a ser incorporadas ao recém-criado Ministério da Justiça e Cidadania que agora passou a ser nomeado Ministério da Justiça e Segurança Pública. Dilma Rousseff foi definitivamente afastada em 31 de agosto de 2016, perdendo o mandato como presidente da República mas mantendo a habilitação para ocupar cargos públicos.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Para saber mais sobre a série de retrocessos impetradas desde que Michel Temer assumiu interinamente a presidência, confira: <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2016/06/a-lista-dos-30-retrocessos-dos-primeiros-30-dias-de-governo-temer.html>> e <<http://www.seppir.gov.br/medida-provisoria-estabelece-nova-organizacao-dos-ministerios-2>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

Porém, há muito a questão racial vem sendo colocada pelo movimento negro e o movimento de mulheres negras. Em 1996, o então presidente Fernando Henrique Cardoso<sup>7</sup> reconheceu publicamente que o Brasil é um país racista, além disso já havia uma dinâmica internacional em que se discutia o combate ao racismo, como por exemplo, na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África, de 30 de agosto a 07 de setembro de 2001.

Por meio da Declaração da Conferência de Durban se propôs ações afirmativas a serem assumidas pelos Estados, no combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, promovendo a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação de todos/as, criando as condições necessárias para o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais, em todas as áreas. Na época, houve toda uma articulação e pressão do movimento social para que o Brasil participasse do evento, além disso encontros foram realizados em várias partes do país levantando as demandas que foram levadas para a conferência, tanto que o Brasil é signatário da Declaração de Durban.

Alguns desses termos utilizados no documento internacional são palavras com diversos significados e utilizadas em documentos que traduzem as políticas neoliberais. Termos como equidade, igualdade, justiça social e diversidade devem ser problematizados conforme seu uso e significado. Para Lima e Rodríguez (2008), o conceito de equidade ganha força na formulação das políticas educacionais no Brasil, uma vez que a educação é tida como agente de ascensão social que permite inserção no mercado de trabalho. O discurso da igualdade correria o risco de se tornar abstrato, esconder as desigualdades reais, relegando a pessoa a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, ou seja, o risco de se reduzir o termo à igualdade formal, de que todos/as são iguais diante da lei. Assim, uma igualdade de direitos que não se traduz na garantia de oportunidades iguais às pessoas menos favorecidas. A partir de 1990, os organismos multilaterais com atuação na América Latina, passaram a usar o termo equidade no lugar do termo igualdade. A perspectiva da equidade pressupõe o tratamento desigual aos/às desiguais, no intuito da justiça ou igualdade. Porém, a equidade ora é entendida como o tratamento igual aos/às desiguais (igualdade de oportunidades) ou tratamento desigual aos/às desiguais (dar mais a quem possui menos).

Para as autoras, é o tratamento desigual aos/às desiguais que traria resultados mais igualitários frente as desigualdade sociais e citam como exemplo o caso da política de cotas

---

<sup>7</sup> Foi “[...] durante o seminário internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos, organizado pelo Ministério da Justiça, em 1996” (SANTOS, 2005, p. 17).

étnico-raciais da UEMS, que conforme analisam é uma tentativa de romper com a desigualdade entre afro-brasileiros/as e brancos/as a partir do princípio da equidade (tratar de modo desigual os/as desiguais). O tratamento igual aos/as desiguais só seria possível depois do ingresso na universidade e concluído o curso se poderia dizer que o/a profissional possui oportunidades iguais de inserção no mercado de trabalho, o que não é suficiente para que haja condições de igualdade substantiva frente ao modelo capitalista, pois esse não é seu objetivo, mas sim de redução das desigualdades uma vez que o mercado precisa de profissionais cada vez mais qualificados e em permanente formação (LIMA; RODRÍGUEZ, 2008).

Da mesma forma, o termo diversidade é problematizado em relação ao termo diferença, principalmente quando aquele é usado no sentido da tolerância em relação ao/à outro/a. Tolerar-se o/a outro/a desde que fique no lugar dele/a. A diferença diz respeito ao reconhecimento e ao fato de que quando nos relacionamos com as diferenças, também nos transformamos e nos colocamos em questão (VENCATO, 2014).

Munanga (2003, p. 117) destaca que outros países já haviam implantado ações afirmativas como, por exemplo, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, com objetivo de “[...] oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação”.

Assim, as políticas de ação afirmativa na educação superior, especificamente as cotas para negros/as, indígenas, pobres e estudantes oriundos/as de escola pública, vigentes há mais de uma década no Brasil, emergem nesse contexto mais amplo, sendo as universidades estaduais pioneiras na sua criação e implementação. As primeiras universidades públicas brasileiras que destinaram cotas em seus processos seletivos foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, e no mesmo ano a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dirigida na época pela primeira reitora afro-brasileira no país, Ivete Sacramento, seguidas da Universidade Federal da Bahia (UFBA), da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), da Universidade de Brasília (UNB), entre outras. A UEMS, pioneira no estado de Mato Grosso do Sul, implementou por meio da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas, e da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, cotas de 20% para negros/as.

A UNEB teve uma importância política ao ser uma das universidades pioneiras no Brasil em relação a criação de cotas para candidatos/as negros/as oriundos/as das escolas públicas, modificando essa resolução no ano de 2007. A resolução nº 196/2002, do Conselho Universitário da UNEB, dispõe “[...] a quota mínima de 40% (quarenta por cento) para a população afro-descendente, oriunda de escolas públicas, no preenchimento das vagas relativas

aos cursos de graduação e pós-graduação” e que entende por afro-descendente as pessoas autodeclaradas pretas e pardas conforme o IBGE. A citada resolução foi reformulada pela Resolução nº 468/2007, do Conselho Universitário da UNEB, estabelecendo agora “do total de vagas oferecidas em cada curso de graduação e de pós-graduação reservar-se-ão vagas nas seguintes proporções: a) 40% para candidatos negros; e b) 5% para candidatos indígenas.”

No período do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tem-se um cenário em que diversas universidades estaduais públicas inseriram o sistema de cotas em seus processos seletivos. Foi somente em 2012, no governo da então presidente Dilma Rousseff (2011-2016/Interrompido), que se aprovou a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Vale destacar que no mesmo governo, no ano de 2014, em relação à inserção no mercado de trabalho, aprovou-se a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que dispõe sobre a reserva aos/às negros/as de 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Além disso, a recente Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, que dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação e dá outras providências.

Assim, como já enfatizado, as ações afirmativas na educação superior possuem mais de uma década na realidade brasileira, mas a luta contra a discriminação racial e as desigualdades sociorraciais no Brasil é intensa e de longa data. Inúmeras ações ao longo da história do Brasil revelam a forte atuação das organizações e movimentos sociais que militam pela causa afro-brasileira. O acesso à educação nos diversos níveis de ensino em muitos momentos fez parte da pauta de reivindicações do movimento social. Para Guimarães,

[...] a luta contra a discriminação, ademais, começa agora a ser travada *pari passu* a uma outra, bem mais ampla: a luta contra as desigualdades raciais, através da busca de políticas públicas mais abrangentes, que reparem a exclusão política, social e econômica da população negra (GUIMARÃES, 2002, p. 61).

É nesta dinâmica, de luta pelos direitos e pelo fim das desigualdades sociorraciais, que no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) a questão racial começa a aparecer de forma mais destacada em políticas públicas direcionadas a população afro-brasileira. Exemplos disso foram a criação, no ano de 2003, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), e a instituição da Política de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), que objetiva a “redução das desigualdades raciais”, por meio da “defesa de

direitos”, da “ação afirmativa” e da “articulação temática de raça e gênero”. Nesse mesmo ano, houve ainda a aprovação da já citada Lei nº 10.639/2003 que altera a LDBEN/1996.

Posteriormente, em 2009, houve a aprovação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), por meio do Decreto nº 6.872/2009, e em 2010, a instituição do Estatuto da Igualdade Racial, por meio da Lei nº 12.288/2010, ambos definindo a educação como uma das principais áreas para o combate e a superação das desigualdades raciais no Brasil. Essas foram algumas medidas, entre outras, tomadas pelo governo federal nessa época com objetivo de implementar as ações afirmativas no Brasil, cumprindo com o proposto nas declarações internacionais de que é signatário. Porém, como aponta Abranches (1998, p. 10-11), “a política social reflete, assim, a direção das relações econômicas” e isso expressa a complexidade política-econômica da sociedade de mercado, que de um lado tem os objetivos da acumulação e expansão e de outro as necessidades básicas de cada cidadão/ã, bem como a promoção da igualdade.

Havia também Planos de Ação que o Banco Mundial encaminhava, com orientações e indicações de financiamento aos Estados que promovessem políticas de ação afirmativas, expostas em documentos como: “*Prioridades y Estratégias para la Educacion*” (1995), “Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável” (2002) e “Estratégia de Assistência ao País/2004-2007” (2003). Porém, a ênfase na questão racial expressa em algumas políticas públicas e sociais brasileiras do século XXI mostra que o movimento negro e o movimento de mulheres negras ao pressionarem o Estado conseguiram avanços no sentido de garantir mecanismos legais para o acesso à educação superior e ao mercado de trabalho. Isso tudo, apesar de as cotas raciais terem gerado muitos debates<sup>8</sup> prós e contra dentro do próprio movimento social, assim como em outras instâncias da sociedade brasileira.

Portanto, o tema desta tese está ligado ao fato de as políticas de ação afirmativa na educação superior, na modalidade cotas étnico-raciais, já terem completado mais de uma década de implementação em universidades públicas brasileiras. Aqui a universidade entendida como a instituição que exerce o ensino, a pesquisa e a extensão.

Esse percurso histórico norteia o objetivo geral da minha tese que é analisar as implicações que as políticas de ação afirmativa na educação superior têm, ou não, na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as egressos/as do sistema de cotas. O processo de investigação focaliza, em especial, os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), durante o período de 2007 a 2014.

---

<sup>8</sup> Para uma reflexão sobre esses debates prós e contra as ações afirmativas no Brasil indico a pesquisa “Fronteiras da Igualdade no Ensino Superior: excelência & justiça racial” (MOEHLECKE, 2004).

Os objetivos específicos consistem em: a) identificar se os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS reconhecem a educação pública como um direito, bem como a própria política de ação afirmativa, e se foi importante, em maior ou menor medida, participar da política de cotas da UEMS; b) analisar se eles/as deram, ou não, continuidade na trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) e/ou *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), o que tem influenciado as escolhas neste âmbito e como são afetados/as pela discriminação racial; c) examinar a inserção, ou não, deles/as no mercado de trabalho, se as atividades desenvolvidas têm sido compatíveis com a graduação ou área de formação titulada, se há retornos em capital econômico e como são afetados/as pela discriminação racial; d) identificar na UEMS a existência, ou não, de políticas institucionais de avaliação da política de cotas e de acompanhamento de egressos/as com ênfase nos/as afro-brasileiros/as, bem como se há a persistência da discriminação racial na cultura universitária.

Para isso, fiz a escolha dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, participantes da pesquisa, como campo de investigação empírica para realização da tese, devido ao fato de que a UEMS foi a pioneira na implementação do sistema de cotas para negros/as e indígenas em seu processo seletivo, no Estado de Mato Grosso do Sul, completando mais de uma década de experiência neste sentido, o que permite estudar o fluxo de ingresso/permanência/conclusão. Apesar de hoje haver inúmeras pesquisas sobre as cotas na UEMS, inclusive no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, essa tese tem um diferencial porque pode contribuir com a análise das políticas de ação afirmativa na educação superior, com foco nos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, e trazer elementos para avaliação dessa política.

No aporte teórico que dá suporte à pesquisa, utilizo o sociólogo Bourdieu (1992, 1998, 2004, 2007)<sup>9</sup> para o estudo das dimensões econômica, social, cultural e simbólica, na perspectiva de desvelar as relações, a dominação, a reprodução e a violência simbólica que o Estado e a classe dominante exercem sobre os sujeitos, bem como que é a aquisição do capital (econômico, social, cultural e simbólico) que determinará a posição do sujeito na estrutura. Para as reflexões sobre as desigualdades sociorraciais que afro-brasileiros/as vivenciaram/vivenciam

---

<sup>9</sup> Ao utilizar Bourdieu no aporte teórico para analisar as implicações das políticas de ação afirmativa não desconsidero as críticas que Michael Manchara e diversos outros pesquisadores (Livio Sansone, Sérgio Costa, Michael Hanchard, John French, Edward Telles, Josélio Teles dos Santos, Osmundo de Araújo Pinho e Ângela Figueiredo) fazem ao artigo de autoria dele com Loïc Wacquant, intitulado “Sobre as Artimanhas da Razão Imperialista”. O debate encontra-se publicado na Revista Estudos Afro-Asiáticos (2002), na qual consta o artigo de Bourdieu e Wacquant e diversos outros artigos que vão apontando vários equívocos que os autores fazem em relação a produção do campo das relações raciais no Brasil. Ainda assim, analiso como pertinente o uso de Bourdieu, para isso lendo-o a partir de uma perspectiva afro-brasileira.



recorro a Fernandes (2008, 2008a), Guimarães (1999, 2002), Gonzalez (1982), Hasenbalg (1982), Hasenbalg e Silva (1992, 1998), e para as reflexões sobre as políticas de ação afirmativa, racismo e educação, implementação das cotas na UEMS recorro a Siss (2003), Hooks (2005), Moehlecke (2004), Gomes (2005), Munanga (2003), Gomes (2002), Cordeiro (2008, 2010), Bittar e Almeida (2006). Outros/as autores/as que também fazem a interface entre educação e relações étnico-raciais são utilizados/as nessa tese, visto que como destaca Evangelista (2009, p. 12), “[...] os aportes teóricos concretizam a possibilidade de diálogo sob uma forma peculiar: diálogo com autores e com a empiria por eles mediado. Este diálogo precisa ser inquiridor, fértil e levantar questões pertinentes”.

Nessa tese a abordagem qualitativa complementa-se com a quantitativa, sendo uma pesquisa de caráter bibliográfico, documental e exploratório, que em seu desenvolvimento recorre à técnica de coleta de dados com uso de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas. A análise e interpretação dos dados são feitas com recurso ao aporte teórico acima mencionado.

Além disso, minha análise se dá a partir da minha pertença étnico-racial, enquanto mulher afro-brasileira. Isso pode ser interpretado por alguns/algumas como uma análise puramente ideológica, sem a devida imparcialidade científica. Por isso, creio ser necessário distinguir a teorização ideológica da teorização sociológica radical. Para Guerreiro Ramos (1957, p. 36-37) pode-se distinguir dois tipos de teorização da realidade social: a ideológica e a sociológica ou científica. A ideológica quer justificar interesses particulares de um grupo ou classe, sendo caracteristicamente sectária. A teorização sociológica radical busca a compreensão global da sociedade e consciente das influências irracionais do pensamento é uma “[...] atitude crítica e autocrítica, radical, interessada em formular uma concepção configurada da realidade social, atenta a todas as tendências que a constituem, embora sem prejuízo do reconhecimento de um sentido dominante do desenvolvimento global da sociedade”. Por isso, o que pretendo aqui é uma teorização sociológica radical.

### **No Brasil, ser afro-brasileira é tornar-se afro-brasileira!**

Quando uso o termo raça na tese, não é a partir de um conceito biológico, mas como um constructo social. A psicanalista Souza (1990) escreveu “[...] ser negro não é uma condição dada a *priori*. No Brasil, ser negro é tornar-se negro” e a autora Gomes (2002, p. 42) ao refletir sobre isso, afirmou que “[...] o tornar-se negro enquanto uma construção social e individual se materializa na concretude de sujeitos sociais, dotados de identidade, corporeidade e memória”.

Desse modo, atualizo a expressão para “no Brasil, ser afro-brasileira é tornar-se afro-brasileira”, no sentido de que o étnico-racial em suas interseccionalidades (gênero, classe social, idade, orientação sexual, localização geográfica, religião, condição física, entre outras), pode assinalar ainda outras construções sociais e individuais. Na minha trajetória de vida vivencio o processo de reconhecimento enquanto mulher afro-brasileira.

Minha primeira graduação foi em Teologia, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), em 2007, e a segunda em Administração, na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 2016. Na Administração no trabalho final de curso, intitulado “O Planejamento Institucional na Administração Pública: um estudo de caso da UEMS”, realizei uma análise de dados dos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e Relatórios de Atividades da UEMS. Logo após concluir a primeira graduação ingressei no Mestrado em Ciências da Religião, também na PUC-GO, o qual conclui em 2009. Tanto na graduação como no mestrado, minhas pesquisas tiveram como enfoque a questão de gênero.

Afirmar-me afro-brasileira é algo que desvela um processo de tornar-me mulher afro-brasileira. Lembro-me quando as questões feministas e de gênero me instigavam na adolescência e juventude, como gostava de ler os livros que faziam reflexões críticas sobre a sociedade, os quais estavam na biblioteca de minha mãe, que é professora universitária.

Na graduação lá estava eu diante da obra de Simone de Beauvoir (2002), “O Segundo Sexo”, da célebre frase e constatação de que “eu não nasço mulher, eu me torno mulher”. Essa frase fazia emergir as construções sociais e culturais em torno daquilo que é ser “mulher”, problematizando os lugares e as funções sociais que foram naturalizados e normalizados em relação ao sexo feminino.

Em minha trajetória vou percebendo que inúmeras coisas influenciam minha identidade, o papel social que ocupo, sendo que a sociedade constantemente me mostrava/mostra “o não-lugar social” da mulher afro-brasileira. Porém, até parte da minha trajetória a percepção da questão racial não estava tão evidenciada em meus escritos. Por isso, como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 2) ao refletir sobre a célebre frase de Simone de Beauvoir, “[...] tornar-se negra é uma conquista”. Meu processo de empoderamento se intensificou a partir da militância no feminismo negro, no movimento de mulheres negras.

As relações e inserções sociais são significativas nesse aspecto. A presença de minha mãe, mulher afro-brasileira, educadora, professora universitária, que firme aos seus princípios travava as lutas cotidianas, fazia/desfazia/refazia as tramas da vida, tornou-se um dos maiores exemplos em minha trajetória.

O meu engajamento e a vivência em movimentos sociais, entre eles, na Casa da Juventude Pe. Burnier (CAJU), no Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos (CEBI) e na Comissão Nacional Pastoral da Terra (CPT), espaços que teciam/tecem reflexões críticas à sociedade, problematizavam/problematizam a questão da diversidade, e lutavam/lutam contra as desigualdades contribuíram em minha formação cidadã. O fato de ser e estar entre pessoas que constituem essa diversidade, vivenciam as discriminações e desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero (afro-brasileiros/as, mulheres, pobres, jovens, LGBTs, trabalhadores rurais, entre outras), foi um diferencial por possibilitar outros olhares, bem como a convivência com pessoas que militam pela transformação social, que estremecem o padrão hegemônico, heteronormativo. Tal padrão centra-se no homem branco, heterossexual, europeu, cristão, urbano, classe média alta/ rico, adulto, sem deficiência.

Na Comissão Pastoral da Terra (CPT), atuei como documentarista na secretaria nacional, na construção de dados estatísticos da violência no campo brasileiro<sup>10</sup>, de 2005 a 2007; e no Centro Ecumênico de Estudos Bíblicos (CEBI), regional Goiás, organização também de âmbito nacional que trabalha com formação popular, atuei como coordenadora estadual e secretária executiva, de 2004 a 2008, e até hoje como assessora popular.

Ao término do mestrado em Goiânia-GO, retornei à minha cidade natal, Campo Grande-MS, sendo que na época me sentia provocada a ter um engajamento mais direto no movimento de mulheres, o que me levou ao Coletivo de Mulheres Negras de MS (CMNEGRAS/MS). No final de 2009 comecei a participar de algumas reuniões do CMNEGRAS/MS, e como já tinha experiência profissional com projetos sociais, elaborei para o Coletivo o projeto “I Seminário de Integração das Políticas Públicas para inserção e empoderamento das mulheres negras”, em comemoração aos 15 anos de existência do Coletivo. No ano seguinte, redigi o artigo “Mulheres Negras ensaiando novas teias de significado” que foi encaminhado ao 5º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero, que é um concurso realizado pela ONU Mulheres/CNPq/MCTI/MEC/SPM. Para esse artigo tive a oportunidade de entrevistar uma das fundadoras do Coletivo, de retomar e sistematizar a história do movimento e de novamente entrar em contato com a realidade que nós mulheres afro-brasileiras vivenciamos no Brasil.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Cf. Conflitos no Campo Brasil 2006. Goiânia: CPT Nacional, 2006; e Conflitos no Campo Brasil 2005. Goiânia: CPT Nacional, 2005. Disponível em: < <http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/conflitos-no-campo-brasil>>. Acesso em: 24 maio 2013.

<sup>11</sup> No dia 18 de novembro de 2015 participei da I Marcha Nacional das Mulheres Negras, em Brasília/DF, ato político e histórico que demarcou a luta contra a discriminação de gênero e de raça, entre outras, que nós mulheres afro-brasileiras vivenciamos no Brasil cotidianamente. Estima-se que 50 mil mulheres afro-brasileiras de todas as regiões do país participaram da Marcha. Além disso, fui delegada titular na 4ª Conferência Nacional de Políticas

Com o passar do tempo, a percepção e a constatação que vou tendo do “não-lugar social” destinado às mulheres afro-brasileiras se intensifica. Os trabalhos seguintes que realizei tanto na Fundação Cândido Rondon (FCR), de 2009 a 2012, e depois na consultoria à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2012, me dão um contato maior com as políticas públicas, desde sua elaboração, execução, avaliação e prestação de contas, ajudando a perceber outras relações, o papel da sociedade civil organizada, seja demandando, fazendo o controle social e avaliando, bem como as implicações que cooperação internacional pode ter, o que me deu outros direcionamentos acadêmicos.

Além disso, em 2011, passo a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS), do qual fui vice-coordenadora até o início de 2014. Nesse período participei da elaboração do projeto “Fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/CNPq/UEMS para a criação do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Etnia – NEGRE/UEMS”, aprovado pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM). Atualmente funciona, ao invés do NEGRE, o Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia - CEPEGRE/UEMS ao qual estou vinculada como pesquisadora.<sup>12</sup>

Dentro do GEPEGRE/UEMS, ao integrar a linha que pesquisa a “participação social, política e cultural da mulher”, passo a me questionar sobre as formas que poderia contribuir com a reflexão do tema dentro do grupo de pesquisa, o que voltou minhas atenções para a situação das mulheres afro-brasileiras.

Em 2012, quando prestei a seleção para o doutorado em educação na UCDB, ingressei com o projeto de pesquisa “Políticas Públicas de Ações Afirmativas na Educação Superior: instrumento transformador de trajetórias de mulheres negras em Mato Grosso do Sul”, que já trazia expresso o desejo de estudar as implicações das políticas de ação afirmativa na trajetória de mulheres afro-brasileiras cotistas egressas da UEMS. Eu como mulher afro-brasileira passava a questionar academicamente as transformações que a obtenção de uma graduação poderia levar ou não à vida deste grupo que integro etnicamente.

A opção por esse tema se reafirma quando ajudo a organizar e participo do “I Seminário Estadual sobre Ações Afirmativas: 10 anos de cotas para negros e indígenas na

---

para as Mulheres em 2016, realizada em Brasília/DF, representando o segmento das mulheres afro-brasileiras, sendo que esse ano fui homenageada em evento alusivo ao Dia Internacional da Mulher Negra Latino-americana e Caribenha (25 de Julho), pelo trabalho em prol das ações afirmativas voltas à população afro em MS.

<sup>12</sup> Lista de pesquisadores/as do CEPEGRE/UEMS. Disponível em: <<http://www.uems.br/cepex/conteudo/ac1814ca75a5c2644607c45ec54f5fd1/ba514190cb18e9aa1dfcd731e504d834>>. Acesso em: 08 ago. 2016.

UEMS”, realizado em 30 de novembro de 2012, em Dourados-MS, na UEMS, experiência que foi significativa para que se confirmasse a necessidade de se questionar sobre as implicações das cotas étnico-raciais. O Seminário teve por objetivo apresentar um balanço dos resultados das cotas nos cursos da UEMS, além das palestras e mesas-redondas o evento contou com depoimentos de estudantes cotistas cursistas e egressos/as, afro-brasileiros/as e indígenas. Esses depoimentos suscitaram questões importantes não só sobre o ingresso, a permanência e a conclusão na educação superior, como também sobre as alterações no perfil socioeconômico, a inserção no mercado de trabalho, as possibilidades de mobilidade vertical ascendente, que podem ocorrer nas trajetórias de tais estudantes com a obtenção da titulação de nível superior, a militância que alguns passaram a ter, entre outras questões.

Foi essa dinâmica em minha trajetória de vida que me levou a buscar um programa de pós-graduação em educação que focasse as políticas educacionais, e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB se destacava por possuir várias pesquisas sobre as cotas na UEMS, porém nenhuma enfocando a avaliação das implicações das cotas e tendo como sujeitos os/as cotistas egressos/as, e aqui esta tese encontra relevância acadêmica, tanto na UCDB como na região Centro-Oeste, podendo abrir caminhos para outras pesquisas. No PPGE-UCDB, minha pesquisa vincula-se à linha de pesquisa “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente”. O enfoque nas implicações das cotas na trajetória de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as é importante pois possibilita uma série de considerações avaliativas sobre as ações afirmativas e sua aplicabilidade.

Durante os anos de 2013 e 2014 minha tese também se vinculou ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior (GEPPEs)<sup>13</sup>, que por sua vez se articula ao Grupo de Trabalho (GT 11) “Política da Educação Superior”, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)<sup>14</sup>, que congrega pesquisadores/as em educação superior do Brasil e da América Latina.

O grupo de pesquisa surgiu nos anos 1990 e esteve sob a coordenação da Profa. Dra. Mariluce Bittar (*in memoriam*) até fevereiro de 2014. A professora também era a orientadora da minha tese, que passou a ser orientada a partir de abril de 2014 pelo Prof. Dr. Ahyas Siss, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Com a mudança passo a integrar também o Grupo de Pesquisa Educação Superior e Relações Étnico-Raciais (GPESURER/UFRRJ), coordenado pelo meu orientador.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://www.ucdb.br/mestradoeducacao/grupogepes/index.php>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

<sup>14</sup> GT 11 Educação Superior. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt11>>. Acesso em: 16 mar. 2014.

No entanto, minha pesquisa seguiu articulada às discussões do GEPPE/MB. Atualmente, o GEPPE/MB é coordenado pela Profa. Dra. Carina Elisabeth Maciel e vice-coordenado por mim. No ano de 2015, o grupo passou a se vincular à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituição de trabalho da coordenadora do grupo e teve seu nome alterado para Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB), um gesto de homenagem à sua fundadora.

O grupo é um espaço de debate e aprofundamento de pesquisas em políticas da educação superior e desenvolve projetos coletivos que buscam analisar programas de expansão da educação superior, estudando entre outros aspectos as ações afirmativas. A participação no grupo foi/tem sido significativa, contribuindo com o amadurecimento da pesquisa e com o próprio exercício de pesquisar individual e coletivamente.

Um desses projetos coletivos é o Projeto Interinstitucional do Observatório de Educação (OBEDUC-CAPES) “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”, desenvolvido pela Rede Universitas/Br<sup>15</sup>, a qual se subdivide em 7 subprojetos. O subprojeto 5 “Políticas de expansão da educação superior e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes”, ao qual o GEPPE/MB também se vincula, tem como objetivo

[...] analisar programas de expansão da educação superior (Prouni, Reuni e propostas de ação afirmativa) e suas implicações para o acesso e a permanência de estudantes, buscando verificar alterações no seu perfil socioeconômico e compreender a mediação/contradição entre políticas sociais focalizadas e políticas universais.<sup>16</sup>

De forma breve, esses são alguns dos lugares dos quais falo como mulher afro-brasileira, como pesquisadora. Esses espaços me ajudam a refletir, como alerta Gomes (2002), a respeito da relação da educação com a identidade afro-brasileira e o papel que temos de construir uma pedagogia da diversidade, que visibilize a real participação do/a afro-brasileiro/a na história, economia e cultura do Brasil, problematizando com isso os processos históricos de invisibilização que nos afetam.

A autora ajuda ainda a refletir que isso proporcionará ao/à afro-brasileiro/a o lugar do sujeito que ele/a realmente é, que o racismo e as desigualdade econômicas caminham juntos. A educação brasileira tem que se haver com o processo histórico do racismo, com as práticas de discriminação racial, sendo provocada a construir outras práticas pedagógicas, didáticas e de diálogo, visto que muitas vezes legitimou esse processo histórico. Nesse sentido, “[...] refletir

---

<sup>15</sup> Informações da Rede Universitas/Br. Disponível em: <www.redeuniversitas.com.br>. Acesso em: 16 mar. 2015.

<sup>16</sup> Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), “Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil”. Propostas 20.346. Coordenadora: Profa. Dra. Deise Mancebo (UERJ). Concluído em 2017.

e afirmar a identidade negra nos coloca no cerne de processos coletivos e públicos [...] do reconhecimento da diferença e do racismo” (GOMES, 2002, p. 42-43).

### **Das inspirações e caminhos metodológicos...**

O processo de investigação desta tese é de abordagem qualitativa, com emprego de dados estatísticos, de tabelas e de gráficos, tendo a pesquisa de campo um plano aberto e flexível, onde se focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Dentre as técnicas de estudo e coleta de dados aqui privilegiadas no procedimento metodológico destacam-se as pesquisas: bibliográfica (livros, periódicos, teses e dissertações); documental (dados estatísticos, como por exemplo, do LAESER, IPEA, INEP, IBGE, DIEESE e CGEE, além de documentos oficiais sobre a política de cotas para negros/as da UEMS); e exploratória (entrevistas semiestruturadas). A análise do material coletado é feita à luz do aporte teórico, já mencionado, que confere suporte à pesquisa.

A abordagem qualitativa, com base em Laville e Dionne (1999), pode ser entendida como uma modalidade de análise e interpretação que consiste em identificar as nuances de sentido entre as categorias de um conteúdo, nas relações, nas especificidades que escapam ao domínio mensurável.

Conforme Chizzotti (2001, p. 79), essa abordagem parte do princípio de que existe “[...] uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. O autor destaca ainda que o conhecimento vai além de um rol de dados isolados, que “[...] o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”, por isso nem o objeto e nem o/a observador são imparciais, inertes, mas impregnados/as de sentidos, de relações, que sujeitos concretos criam a partir de suas ações.

O objeto desta tese está impregnado de sentidos e relações, assim como eu enquanto pesquisadora a partir dos lugares dos quais falo, do grupo étnico-racial afro-brasileiro ao qual pertencço. Por isso, as trocas acontecem num espaço que não é imparcial, mas que se (re)significa constantemente no processo de investigação, implicando em posturas políticas.

O problema de pesquisa leva assim a uma imersão enquanto pesquisadora na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias atuais que condicionam o problema, na partilha das experiências e percepções que participantes da pesquisa têm desses problemas, imergindo nos fenômenos além de suas aparências imediatas. Na pesquisa qualitativa o/a pesquisador/a

precisa ter uma atitude aberta diante das manifestações que observa, sem tecer explicações imediatas, procurando o melhor possível uma compreensão global dos fenômenos. Por esse motivo, a relação entre pesquisador/a e objeto de pesquisa é dinâmica (CHIZZOTTI, 2001). Com isso, compreendo que os lugares a partir dos quais teço minhas análises conversam constantemente com os lugares a partir dos quais os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as partilham suas experiências, numa relação dinâmica.

Para a coleta de dados utilizei da técnica de entrevistas semiestruturadas, com perguntas deflagradoras para as falas dos/as participantes da pesquisa, caracterizando-se como uma conversa entre iguais, e não como um intercâmbio formal de perguntas e respostas, sendo consideradas como um recurso que permite observar diferentes formas de expressão do sujeito, as quais adquirem sentido para a sua interpretação que foi operada com recurso à análise de discurso. Como Chizzotti (2001, p. 84) destaca, na pesquisa qualitativa tudo que envolve o fenômeno estudado é importante, “[...] a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. [...] o significado manifesto e o que permaneceu oculto”, bem como a experiência que os/as participantes da pesquisa têm, suas representações, seus conceitos.

Nas entrevistas em pesquisas qualitativas, Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2002, p. 168) destacam que as mesmas se assemelham mais a uma conversa, pouco estruturada e sem uma ordem rígida para as perguntas, nas quais o/a investigador/a interessa-se em “[...] compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana”. Nas entrevistas semiestruturadas há algumas perguntas específicas e focalizadas, mas o/a entrevistado/a fica livre para responder com seus próprios termos.

O critério de escolha da amostragem utilizado nesta tese foi o de ter a representação de gênero (mulheres e homens), das quatro áreas de conhecimento, e dos cursos localizados nas unidades de Dourados-MS (sede) e/ou Campo Grande-MS, preferencialmente, que mais tiveram afro-brasileiros/as cotistas egressos/as na UEMS, no período de 2007 a 2014. Não excluí a possibilidade da participação de egressos/as de outras unidades da UEMS. Importante ressaltar que Campo Grande é a capital de MS e Dourados a segunda maior cidade do Estado, onde fica a sede da UEMS. As quatro áreas de conhecimento são: 1. Área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde; 2. Área de Ciências Exatas e Tecnológicas; 3. Área de Ensino em Ciências Humanas; 4. Área de Ensino em Ciências Naturais. O universo da pesquisa é constituído por estudantes que acessaram a UEMS a partir do ano de 2004, por meio do sistema de cotas, logo sendo egressos/as entre os anos de 2007 e 2014.



O recorte temporal, de 2007 a 2014, justifica-se pelo fato permitir a análise do acesso à educação superior, ou seja, o entendimento do fluxo de ingresso/permanência/conclusão de afro-brasileiros/as cotistas na UEMS. Politicamente, esse período abrange o segundo mandato de governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010) e o primeiro mandato de governo da presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), contexto que propiciou a implementação de ações afirmativas na educação superior brasileira.

O ano de 2004 marca o ingresso dos/as primeiros/as estudantes pelo sistema de cotas étnico-raciais na UEMS, possibilitando que a partir de 2007 se tivesse os/as primeiros/as concluintes (egressos/as), que ingressaram por meio desse sistema de acesso à educação superior. Vale destacar que em 2011, conforme o PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a), a UEMS aderiu integralmente ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), alterando a forma de ingresso por meio das cotas raciais na UEMS.

Os dados de ingressantes e concluintes foram disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA) da UEMS à esta pesquisa. Sinteticamente, o período de 2004 a 2012, que abrange nove anos de ingressos de cotistas após a criação das leis nº 2.605/2003 e nº 2.589/2002, registrou 65.348 estudantes matriculados/as, sendo que destes/as foram 7.041 negros/as<sup>17</sup> cotistas e 1.753 indígenas cotistas. O período de 2007 a 2014, que abrange oito anos, registrou 9.318 egressos/as, sendo 8.010 gerais, 1.070 negros/as cotistas e 238 indígenas cotistas, totalizando 1.308 cotistas egressos/as.

Ao observar os dados estatísticos das quatro áreas de conhecimento houve a seguinte quantidade de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as na UEMS, no período de 2007 a 2014: 1. Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde (260 egressos/as); 2. Ciências Exatas e Tecnológicas (90 egressos/as); 3. Ensino em Ciências Humanas (375 egressos/as); 4. Ensino em Ciências Naturais (345 egressos/as).

A entrevista semiestruturada ocorreu com 06 afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, sendo 03 mulheres e 03 homens, todos/as adultos contemplando faixas etárias diversas, que se autodeclararam de cor preta, 05 se autodeclararam heterossexuais e 01 pessoa homossexual. Apenas um dos/as egressos/as é natural de outro estado, a maioria é natural de Mato Grosso do Sul, de cidades do interior, somente uma pessoa é natural da capital. Atualmente, três dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as residem em Campo Grande/MS, dois em Dourados/MS e um em Paranaíba/MS. As graduações abrangidas nas entrevistas

---

<sup>17</sup> A UEMS utiliza a terminologia “negro” ao invés de “afro-brasileiro”. Portanto, toda vez que houver menção aos dados institucionais da UEMS usarei a terminologia adotada pela instituição conforme consta na Lei nº 2.605/2003, sobre a “reserva de vagas para negros”.

foram: Pedagogia (02), Normal Superior (01), Direito (01), Química (01) e Física (01), graduados/as nas Unidades Acadêmicas da UEMS de Campo Grande/MS, Dourados/MS e Paranaíba/MS. Os/as entrevistados/as são egressos/as dos anos de 2007 (01), 2010 (01), 2011 (01), 2013 (02) e 2014 (01). É importante mencionar que um dos limites da pesquisa foi não ter conseguido entrevistar afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da Área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, sendo que diversos contatos foram feitos não havendo retorno manifestando a disponibilidade em participar da pesquisa.

A maioria dos/as egressos/as entrevistados/as deu continuidade em cursos de pós-graduação, atua no serviço público e compõe atualmente com a renda familiar a classe trabalhadora, em especial as classes D (2 a 4 salários mínimos) e C (4 a 10 salários mínimos), conforme classificação do IBGE. No conjunto, houve uma melhoria na renda pessoal com a obtenção da titulação acadêmica, mas para além desse aspecto econômico, as entrevistas mostraram implicações das políticas de ação afirmativa de ordem cultural, simbólica, na vida desses/as afro-brasileiros/as.

O objeto desta pesquisa envolve diversas relações. Nesse sentido, também foi importante realizar a entrevista semiestruturada com a Pró-Reitoria de Ensino (PROE), a Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) e a coordenação do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS), de modo a perceber o que mudou na instituição com o acesso dos/as cotistas, se a UEMS possui algum mecanismo de avaliação institucional da política de cotas e ainda se possui algum mecanismo de acompanhamento de egressos/as. Interessante destacar que duas das pessoas hoje nessas funções são mulheres autodeclaradas pretas e pós-doutoras, e que os/as entrevistados/as são docentes com décadas de serviço na UEMS, inclusive desde sua fundação.

O contato com os/as egressos/as para entrevista foi feito via *Facebook* e *Whatsapp*, por meio dos quais encaminhei uma breve explicação da pesquisa, convidando-os/as para entrevista. Após o aceite, combinava o local e horário que ficasse melhor para cada um/a. Já com a gestão da UEMS, o contato foi feito por e-mail inicialmente, no qual explicava a pesquisa e solicitava a entrevista. Após o e-mail ainda foram necessárias ligações telefônicas e idas à sede da UEMS em Dourados, na tentativa de conseguir agenda para entrevista.

É importante ressaltar que o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009-2013), da UEMS, aprovado pela Resolução do COUNI nº 348, de 14 de outubro de 2008, previu como forma de avaliação a implantação de um programa de acompanhamento de egressos/as e outro de acompanhamento de ingressantes, bem como a elaboração do perfil do/a ingressante e do/a egresso/a. Assim, percebe-se de antemão uma intenção política da UEMS em melhorar a

qualidade de seus cursos, porém a *priori* não se especifica nos documentos institucionais uma avaliação direta da política de cotas étnico-raciais, tanto com os/as ingressantes como com os/as egressos/as.

A percepção dessas diversas relações que envolvem o objeto desta pesquisa, é entendida do ponto de vista da dialética, como mostra Chizzotti (2001, p. 80), na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, na contradição dinâmica do fato observado, na atividade criadora do sujeito que observa, nas oposições contraditórias entre o todo e a parte, nos vínculos do saber e do agir. Para o autor, o/a pesquisador/a é assim “[...] ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais”.

Desta forma, os procedimentos metodológicos (Bibliográfica, Documental e Exploratória) focaram as relações que se tecem entre a política de cotas, a própria UEMS e os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as. O campo de análise teórica é percebido a partir da perspectiva de Bourdieu (2004) como permeado de poder, em todas as partes, sendo necessário detectar onde é menos percebido, praticamente ignorado, que é o poder simbólico que constrói a realidade. Os sistemas simbólicos são instrumentos de conhecimento e de comunicação que exercem um poder estruturante porque estão estruturados, visto que os símbolos são instrumentos de integração social que tornam possível o consenso e a reprodução da ordem social.

Bourdieu (2004, p. 11) destaca ainda que os sistemas simbólicos, enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento, possuem uma função política de imposição ou legitimação da dominação, com isso a violência simbólica na qual uma classe domina a outra. Haveria assim uma luta simbólica travada entre as diferentes classes e frações de classes para “[...] imporem a definição do mundo social mais conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais”.

As classes são entendidas, a partir de Bourdieu (2004, p. 136), como “[...] conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.” Não é tanto no sentido de grupo mobilizado para luta, mas de conjunto de agentes que colocarão menos obstáculos às ações de mobilização que qualquer outro conjunto de agentes, que tem a probabilidade de se mobilizar em movimentos organizados. Por isso, o que há é um espaço de relações, real como o espaço geográfico, dentro do qual as mudanças de lugar são pagas em trabalho, esforços e tempo (ex.

marcas ou estigmas desse esforço) e as distâncias se medem em tempo (ex. ascensão ou reconversão).

Para Bourdieu (2004, p. 14), o poder simbólico é entendido como “[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo”, que obtém o que é conseguido pela força (física e econômica), que mobiliza quando reconhecido, porém ignorado enquanto arbitrário. O poder simbólico não está nos sistemas simbólicos, mas na relação e por meio dela, entre quem exerce o poder e os que lhe são sujeitos.

As relações que são analisadas nessa tese desvelam lutas simbólicas, visões de mundo, o modo como os/as participantes da pesquisa reconhecem a problemática e como são reconhecidos/as, como os/as mesmos/as se relacionam com isso tudo, o campo que aí se constitui. O campo de poder, a partir de Bourdieu (2004, p. 29), é entendido como as relações de forças que se dão entre as posições sociais possibilitando aos sujeitos uma quantidade necessária de força social (ou capital) para que possuam condições de travar as lutas pelo monopólio de poder.

Para Bourdieu (2007, p. 74-77), o capital cultural pode existir no estado incorporado (“um ter que se tornou ser”), no estado objetivado (materializado na posse de bens culturalmente valorizados) e no estado institucionalizado (posse de títulos e diplomas). No capital cultural institucionalizado se encontra possibilidades de conversão em capital econômico.

Deste modo, a teoria bourdieusiana ajuda a compreender que como existem diversos capitais (econômico, cultural, social, simbólico, entre outros) logo existem diversos campos, que a noção de meritocracia passa ser superada quando problematizamos o capital cultural, o modo como a classe média e as classes populares lidam com o capital econômico e acreditam no papel que a escolarização tem nesse processo. As classes médias agem estrategicamente para manutenção de um capital social, de uma rede de agentes sociais da qual se pode tirar proveito. Por isso, o capital simbólico vincula-se ao capital social, representando todo um conjunto de valores e atributos que sujeitos incorporam ao longo de suas trajetórias de vida (títulos, nomes, honraria, lugares, entre outros). Assim, os comportamentos e códigos incorporados, logo o capital cultural, legitimados dizem muito da universidade que se estudou, do curso que se obteve, das escolhas que se fez/faz.

Nesse sentido, é uma construção social da qual as elites farão uso para se distinguirem, naquilo que é de difícil acesso, sinal de *status*, justamente por que é difícil acessar e só poucas pessoas usufruem. Para Bourdieu (2004), os efeitos da dominação não são frutos

apenas de uma vontade única e central, mas que os próprios agentes (inclusive os/as dominados/as) contribuem quer queiram e saibam, ou não, para dominação. Isso se dá através da relação estabelecida entre as atitudes desses/as agentes, as condições sociais de produção, as expectativas e interesses presentes nas posições nesses campos de luta, os quais podem ser designados sob a forma de Estado, Igreja ou Partido.

Para Bourdieu (2007, p. 55), a cultura da elite aproxima-se da cultura escolar. As classes populares só adquirem de forma penosa o que é cultivado dessa elite, no caso da cultura da elite que seria “[...] o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” [...] dessa classe”.

Essa conservação social, para Bourdieu (2007), sanciona e consagra as desigualdades reais, perpetuando e legitimando as desigualdades, permitindo que a elite justifique o que é pela “ideologia do dom” e as classes desfavorecidas pelo destino social que as leva a uma condição inferior, como se fosse fruto da sua falta de dons. Para o autor, o sistema escolar pode assim perpetuar privilégios culturais.

Tanto os desafios de cunho pedagógico, como socioeconômico e/ou cultural, mostram os diversos fatores que influem na permanência de estudantes, os/as levam a terem estratégias de resistência para não abandonar o curso, e no modo como a instituição traça suas políticas de permanência. O capital que os/as afro-brasileiros/as trazem e incorporam farão a diferença nas relações de forças que se travam nesse espaço de relações que é a universidade, visto que, como destaca Bourdieu (2004), o capital expressa o poder num campo, seja como propriedades materiais, bem como mecanismos que garantam a produção de uma categoria de bens, logo de um conjunto de rendimentos e ganhos.

Quando Bourdieu (2004, p. 139-141) fala da representação que os/as agentes têm do mundo social, ele pontua como importante a forma como esses/as contribuem com a construção da visão desse mundo, e com a própria construção dele, através do trabalho de representação realizado para impor sua visão de mundo, de sua própria identidade social. As categorias de percepção do mundo indicariam assim o que leva os/as agentes a aceitarem o mundo social como natural, mais do que se rebelarem contra ele, e o que caracteriza a visão de mundo dos/as dominados/as, a qual funciona como “[...] uma espécie de instinto de conservação socialmente construído”.

Diante dessas inspirações e caminhos metodológicos de pesquisa entendo a partir de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) que a pesquisa qualitativa gera um grande volume de dados que necessitam ser organizados e compreendidos. Esse processo é contínuo, e por

meio dele se identificam dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvelando seus significados e sentidos.

A reflexão em torno da luta contra a discriminação racial no Brasil implica em considerar as representações de mundo que os sujeitos possuem e que refletem visões de mundo. Esse exercício reflexivo, em torno dos campos de luta, do *habitus*, das posturas que contribuem com a dominação ou não, possibilita desvelar as relações de forças e as lutas simbólicas que se dão no espaço de relações. Na luta contra a discriminação racial no Brasil, que antes de tudo é uma luta simbólica contra os “não-lugares sociais” historicamente relegados à população afro-brasileira, alguns conceitos foram elaborados, outros reelaborados e outros ressignificados positivamente pelo movimento negro, movimento de mulheres negras e intelectuais afro-brasileiros/as e não afro-brasileiros/as que abordam a temática da diversidade étnico-racial.

Um desses conceitos é “raça” que na atuação do movimento social, para longe de ter um sentido biológico, é entendido como um constructo social, que dá visibilidade ao grupo afro-brasileiro e às suas reivindicações. Munanga e Gomes (2006, p. 175) destacam que o conceito evoca o reconhecimento da diferença, o sentido social e político da luta, o respeito à história afro-brasileira e a reflexão sobre a intersecção entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial, e mais desvela as trajetórias educacionais e salariais desiguais que existem entre afro-brasileiros/as e brancos/as. Além disso, como pontua Siss (2003, p. 21), é uma categoria “[...] entendida como mecanismo de estratificação social fundamentado na percepção da diversidade fenotípica, como cor da pele e textura de cabelo”, sendo as desigualdades sociais “[...] resultado de relações de poder assimétricas, social e politicamente construídas”.

O conceito “etnia” também é utilizado como menção ao pertencimento ancestral e étnico-racial de afro-brasileiros/as, bem como de outros grupos, na sociedade brasileira (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 177), o que possibilita “[...] identificar diferentes grupos sociais com tradições, cultura, língua e signos comuns, que a tornam manifesta. [...] Nessa perspectiva, a existência, ou não, de uma comunidade de sangue, não é fator determinante” (SISS, 2003, p. 21). Por isso, tanto a categoria “raça” como “etnia” evocam representações sociais num trabalho de representação da identidade afro-brasileira.

O uso do termo “racismo” remete a disposição incorporada, a uma postura, ou como colocam Munanga e Gomes (2006, p. 179), a “[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor da pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.”.

O racismo, esse comportamento e postura que no campo das relações tenta impor uma identidade social como superior, única, verdadeira, hegemônica e padrão, o faz em detrimento de outras identidades. Para Munanga e Gomes (2006, p. 179), “[...] exemplo disso são as teorias raciais que serviram para justificar a escravidão no século XIX, a exclusão dos negros e a discriminação racial”. Gomes (1997, p. 20) enfatiza ainda que “[...] a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade”. Nesse sentido, também lidamos inclusive com o chamado racismo institucional, que se materializa em práticas de discriminação racial na educação, no mercado de trabalho, na saúde, na mídia, entre outros.

Uma das teorias que contribuíram com a exclusão dos/as afro-brasileiros/as e com a discriminação racial no país é a chamada “Teoria do Branqueamento Racial”, que alavancou a política de imigração de trabalhadores/as brancos/as da Europa e pregava a miscigenação entre branco e negro, que na ideia de tal teoria seria “[...] um processo de seleção natural onde prevaleceriam as características brancas” (SISS, 2003, p. 33-34).

Quando se utiliza, portanto, o termo “preconceito racial” se faz menção à “[...] um julgamento negativo e prévio que os membros de uma raça, de uma etnia, de um grupo, de uma religião ou mesmo de indivíduos constroem em relação ao outro. [...] apresenta como característica principal a inflexibilidade” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 181). Já a discriminação racial pode ser entendida como “[...] a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 184), que produz as desigualdades sociorraciais.

Nesse sentido, a resistência se mostra uma força social importante na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as enquanto enfrentamento a discriminação racial que se levanta como “muralha”, como uma barreira nessa trajetória (FERNANDES, 2008a), reproduzindo ciclos cumulativos de desvantagens (HASENBALG; SILVA, 1998).

A reflexão sobre as políticas de ação afirmativa envolve a reflexão sobre a categoria acesso, que aqui é entendida em suas dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/qualidade na educação superior (SILVA, 2011). Os discursos dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, para além do ingresso e da conclusão (diploma), explicitam questões referentes a permanência, ao percurso acadêmico. Por isso, a categoria permanência diz respeito aqui não apenas as questões socioeconômicas, mas pedagógicas e culturais (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2015).

É a partir das perspectivas acima que compreendo os conceitos de raça, etnia, racismo, preconceito racial e discriminação racial, e é nesse sentido que são utilizados nesta tese. Esses conceitos historicamente cunhados emanam as representações do mundo social de

afro-brasileiros/as, no espaço de relações, para contrapor um discurso que naturaliza as desigualdades sociorraciais no Brasil.

Alguns conceitos anunciados nessa tese são fundantes, são categorias de análise, entre eles, capital cultural e *habitus*, discriminação racial, resistência, “muralhas”, ciclos cumulativos de desvantagens, políticas de ação afirmativa/cotas, acesso à educação superior e permanência. Outros tantos conceitos apresentados no decorrer desta tese são de caráter contextual.

### **A produção acadêmica sobre a política de cotas para negros/as na UEMS**

Com a implementação da política de cotas étnico-raciais na UEMS, surge a necessidade de pesquisas sobre esse processo. A partir de 2008 é possível visualizar uma série de pesquisas que passam a ser realizadas sobre o tema, como por exemplo, as de Cordeiro (2008), Castro (2008), Santana (2010), Emerich (2011) e Lima (2013). A maioria das pesquisas identificadas, na região Centro-Oeste, se encontra no Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e uma no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, nível de Mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

A dissertação de mestrado de Luciane Andreatta de Castro (2008), “Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade de Aquidauana: a percepção dos alunos cotistas e professores”, apresentada no PPGE-UCDB e vinculada ao GEPPEs, teve por objetivos “a) Investigar a política de cotas na percepção dos acadêmicos cotistas e dos professores; b) Verificar em quais aspectos a política de cotas para negros provocou mudanças na UEMS após sua implementação”. A autora constatou que os/as alunos/as cotistas negros/as da UEMS continuam enfrentando preconceito e/ou discriminação devido ao racismo histórico presente na sociedade brasileira, e que o corpo docente precisa de um aprofundamento sobre a temática, bem como enfrentar o debate sobre as características do racismo na educação superior.

Outra pesquisa que teve como campo de estudo as cotas para negros/as na UEMS, foi a dissertação de mestrado de Renato Oliveira Santana (2010), “Efeitos da Educação Superior nas Identidades de Negros Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul”, apresentada na PPGE-UCDB, inserida na Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, com objetivo geral de “conhecer os efeitos das experiências vivenciadas no espaço universitário nas identidades dos acadêmicos negros, denominados cotistas, da Universidade



Estadual de Mato Grosso do Sul, selecionados no concurso vestibular de 2004”. Para Santana (2010), o fato de apenas a lei de cotas para negros/as possuir o critério de que o/a estudante deva ser oriundo/a de escola pública ou bolsista integral de escola particular, revela mais uma vez que o fator classe superou a questão racial, ressaltando que tal critério não consta na lei de cotas para indígenas.

A dissertação de mestrado de Daisy Ribas Emerich (2011), “A Percepção dos Professores sobre o Sistema de Cotas para Negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Curso de Pedagogia de Dourados (2004-2008)”, apresentada no PPGE-UCDB, vinculada ao GEPPES e inserida na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente, objetivou “[...] analisar a percepção dos professores do curso de pedagogia em relação ao sistema de cotas para negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Dourados, no período de 2004 a 2008”. Os resultados da pesquisa apontaram “[...] a percepção dos professores quanto ao papel da UEMS como instrumento de transformação social, mas acentuaram a necessidade de se aprofundar, cada vez mais, as discussões sobre as cotas para negro”.

Uma das mais recentes foi a dissertação de mestrado de Aires David de Lima (2013), “Negros Cotistas no Curso de Direito da UEMS: dificuldades e conquistas – turma de 2008”, apresentada no PPGE-UEMS. A dissertação teve como objetivo “identificar as conquistas e dificuldades para permanência enfrentadas por estes acadêmicos com ingresso em 2008, bem como as ações efetivadas, ou que deveriam ter sido realizadas pela instituição, voltadas à permanência e à formação com qualidade”. A análise da trajetória acadêmica dos/as cotistas e da percepção da coordenação do curso de Direito, mostrou dificuldades em relação à permanência, por fatores socioeconômicos, dificuldades em algumas disciplinas e na relação professor/aluno.

Porém, é importante pontuar que uma das primeiras pesquisas sobre a política de cotas na UEMS foi realizada por Maria José de Jesus Alves Cordeiro (2008), na tese de doutorado em educação “Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso”, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), fora da região Centro-Oeste. O objetivo foi “identificar e analisar o que ou a quem se atribui o sucesso ou insucesso acadêmico dos cotistas, do ingresso à formatura”. A autora estudou o desempenho de estudantes brancos/as, negros/as e indígenas em trinta e sete cursos de graduação da UEMS, abrangendo os períodos de ingresso de 2003 a 2006, e de conclusão de 2004 a 2007, com aplicação de questionários que

possibilitaram o levantamento do perfil socioeconômico dos/as cotistas negros/as e indígenas, entre outros elementos.

Diante desse cenário de produções acadêmicas sobre a política de cotas para negros/as da UEMS, minha pesquisa torna-se relevante e pertinente ao avançar nas análises sobre o tema, em Mato Grosso do Sul, bem como no Brasil, dando enfoque nas implicações ocorridas na trajetória acadêmica e profissional de egressos/as. Essa demanda de pesquisa foi observada no levantamento mais abrangente que fiz sobre as produções acadêmicas relacionadas às políticas de ação afirmativa, produzidas na região Centro-Oeste, no período de 1998 a 2013, o que permitiu verificar os programas, áreas de pesquisa, enfoques, lacunas, referenciais, entre outros aspectos. Foi possível perceber que o enfoque mais abordado nas produções acadêmicas foi o princípio de igualdade/ constitucionalidade, seguido do debate sobre as cotas, identidade, acesso, racismo, mulheres negras, democratização, percepção de cotistas, permanência, evasão, movimento negro, percepção de professores/as e percepção de estudantes de ensino médio/ pré-vestibular, terceiro setor, perfil sócio-étnico-racial e desempenho. Houve pesquisas que abordaram mais de um aspecto. O enfoque sobre afro-brasileiros/as cotistas egressos/as com vista a demanda avaliativa das cotas na educação superior foi uma lacuna identificada (CORDEIRO, 2014a).

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No Primeiro Capítulo “Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: a questão racial em pauta!” analiso alguns aspectos da problematização da questão racial e de sua materialização em políticas de ação afirmativa, na modalidade cotas para negros/as na educação superior, num processo de enfrentamento à discriminação racial e às desigualdades sociorraciais no Brasil. Para isso, considero o contexto histórico do acesso à educação superior brasileira, seus traços elitistas e excludentes, o papel do movimento negro e do movimento de mulheres negras no enfrentamento à discriminação racial, de modo especial na educação e no mercado de trabalho, e que mesmo com a diminuição de índices que retratam as desigualdades sociorraciais ao longo do tempo, é preciso avançar muito ainda. Isso aponta a necessidade de que a questão racial continue em pauta e justifica a relevância e pertinência das cotas para negros/as na educação superior, como um dos caminhos para reverter as desigualdades de oportunidades na educação e no mercado de trabalho.

No Segundo Capítulo “O Sistema de Cotas Étnico-raciais da UEMS” analiso o sistema de cotas étnico-raciais da UEMS, que por meio da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, destina cotas de 20% para negros/as (pessoas autodeclaradas pretas e pardas conforme IBGE) e da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas, focalizando as cotas destinadas aos/às afro-brasileiros/as. Para isso, considero o contexto de implementação

das cotas, os desafios da permanência, e o combate à discriminação racial dentro da própria universidade. Entendo aqui o acesso à educação superior de modo ampliado como uma categoria que diz respeito ao ingresso, permanência, formação com qualidade e conclusão. Os desafios enfrentados pelos/as estudantes cotistas são compreendidos na perspectiva de que a permanência é uma categoria que além de abranger as questões socioeconômicas, envolve aspectos de ordem pedagógica e cultural.

No Terceiro Capítulo “A Política de Cotas Étnico-raciais sob a Perspectiva de Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS”, analiso as implicações das políticas de ações afirmativas, na modalidade cotas étnico-raciais na educação superior, na trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas egressos da UEMS, no período de 2007 a 2014. Para isso, são abordadas questões como as influências na escolha do curso, a importância das cotas e qual a avaliação que fazem das mesmas, se conhecem avaliações da UEMS sobre as cotas, se deram continuidade na pós-graduação e as influências nesse sentido também, as dificuldades de permanência, as ações da UEMS voltadas para a temática étnico-racial e casos de discriminação racial pelos quais passaram.

No Quarto Capítulo “A Inserção Profissional de Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS”, analiso as implicações da política de cotas étnico-raciais, da obtenção de um diploma, logo de capital cultural, na trajetória profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, no período de 2007 a 2014. Para isso, observo a inserção deles/as no mercado de trabalho, se as atividades desenvolvidas são compatíveis com a área de formação titulada, que lutas enfrentam contra à discriminação racial no ciclo de desvantagens que afeta a trajetória profissional de afro-brasileiros/as e se houve conversão do capital cultural, no seu estado institucionalizado (diploma), em capital econômico (renda).

No Quinto Capítulo “A Avaliação da Política de Cotas Étnico-raciais e o Acompanhamento de Egressos/as da UEMS”, analiso a existência, ou não, de políticas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais e de acompanhamento de egressos/as da UEMS, visto que mesmo com o levantamento e análise documental realizado no capítulo dois ainda se fez necessário recorrer à entrevista semiestruturada com a atual Pró-Reitoria de Ensino (PROE), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) e Coordenação do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE).

Por fim, na conclusão da tese apresento uma síntese da pesquisa, seus principais resultados, se a tese levantada foi confirmada ou não, bem como indicações para novas pesquisas. Aponto que as políticas de ação afirmativa tiveram implicações na trajetória

acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, bem como na cultura universitária da instituição que se sensibilizou mais para a questão da diversidade. A cultura universitária é entendida aqui como a vida e o contexto universitário. No período de 2007 a 2014 foram 1070 afro-brasileiros/as cotistas egressos/as. A análise indicou que as cotas se evidenciam como um direito social, um mecanismo de combate aos ciclos de desvantagens sociorraciais e à discriminação racial possibilitando o acesso à educação superior de grupos historicamente alijados desse espaço, a obtenção de capital cultural (diploma) possível de ser convertido em capital econômico (renda), e de uma força social para as lutas sociais.

## **CAPÍTULO I – POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A QUESTÃO RACIAL EM PAUTA!**

*[...] há que superar compreensão distorcida das relações sociais, particularmente das relações étnico-raciais, e também das que se desencadeiam no interior da universidade, fomentadas pelo mito de que no Brasil viver-se-ia a experiência de uma democracia racial, de uma sociedade hegemônica. Há que analisar e avaliar a organização social vigente no decorrer de cinco séculos de nossa história brasileira, assim como os resultados a que, com ela, se chegaram. A partir disso, encontrar formas e criar oportunidades de educação que garantam indistintamente possibilidades iguais de formação para cidadania a todos os brasileiros. (Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva)<sup>18</sup>*

O objetivo deste capítulo é analisar alguns aspectos da problematização da questão racial e de sua materialização em políticas de ação afirmativa, na modalidade cotas para negros/as na educação superior, num processo de enfrentamento à discriminação racial e às desigualdades sociorraciais no Brasil. Para isso, considero o contexto histórico do acesso à educação superior brasileira, seus traços elitistas e excludentes, o papel do movimento negro e do movimento de mulheres negras no enfrentamento à discriminação racial, de modo especial na educação e no mercado de trabalho, e que mesmo com a diminuição de índices que retratam as desigualdades sociorraciais ao longo do tempo, é preciso avançar muito ainda. Isso aponta a necessidade de que a questão racial continue em pauta e justifica a relevância e pertinência das

---

<sup>18</sup> Cf. SILVA, 2003, p. 52.

cotas étnico-raciais na educação superior, como um dos caminhos para minimizar as desigualdades de oportunidades na educação superior e no mercado de trabalho.

A discriminação racial se materializa em várias desigualdades sociorraciais, e em muitas outras interseccionalidades, que afetam a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as, o que expressa que não temos em nosso país a aparente harmonia étnico-racial pregada por meio do mito da democracia racial. O movimento negro e o movimento de mulheres negras, os/as intelectuais afro-brasileiros/as, têm sido protagonistas na problematização da questão racial ao longo da história, colocando o debate étnico-racial em pauta, fazendo denúncias e atos políticos, formando militantes e pressionando o Estado por políticas públicas específicas, além da conquista de marcos legais, da formulação de propostas de políticas (cotas, estatuto da igualdade racial, entre outras). Esta é uma luta por direitos e oportunidades iguais como salienta Silva (2003) na citação que serve de epígrafe a este capítulo.

As políticas de ação afirmativa são compreendidas como políticas públicas de caráter social, voltadas a um público específico. As políticas de caráter universal embora garantam direitos para todas as pessoas, em um contexto de desigualdades sociais nem todos/as acessam esses direitos de modo igual, o que reforça exclusões sociais. No caso dos/as afro-brasileiros/as, que de acordo com o IBGE (2011) correspondem a grande parte da população brasileira em situação de vulnerabilidade social, esse acesso é prejudicado devido a origem social dos/as mesmos/as e a discriminação racial que os/as afeta, sendo que as políticas focalizadas produziram maiores resultados ao atender demandas específicas dessa população. No entanto, compreendo que as políticas universais e focais se complementam.

A política pública origina-se, como destaca Azevedo (1997, p. 61-63), a partir “[...] de uma questão que se torna socialmente problematizada. A partir de um problema que passa a ser discutido amplamente pela sociedade, exigindo atuação do Estado” e do quanto a sociedade civil encontra-se organizada. Para a autora (1997, p. 5), “abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’”.

Essa organização da sociedade civil, aqui no caso dos/as afro-brasileiros/as, tem demandado ao Estado que direitos sejam atendidos, garantidos e exercidos. Esse atendimento se materializa principalmente em políticas públicas de caráter social, na compreensão de que as

Políticas Sociais constituem – e não apenas em um plano simbólico, como pretendem certos segmentos da classe social dominante – a possibilidade de conquista dos direitos sociais: acesso a bens, recursos e serviços, transferência de renda para os mais pobres, satisfação de necessidades humanas básicas e vitais, melhoria da qualidade de

vida e participação na gestão democrática de serviços sociais públicos (SILVA, 1997, p. 191).

Numa sociedade com contornos neoliberais, que possui uma lógica de mercado capitalista, não há como pensar a política social desvinculada das influências das políticas econômicas. Abranches (1998, p. 10-13) enfatiza essa correlação de forças entre a acumulação e as necessidades sociais básicas, acumulação que gera desequilíbrios sociais, sendo que “[...] a política social, como ação pública, corresponde a um sistema de transferência unilateral de recursos e valores, sob variadas modalidades, não obedecendo, portanto, à lógica de mercado, que pressupõe trocas recíprocas.”

Bourdieu (1998, p. 48), quando analisa o neoliberalismo no contexto da França, destaca que “o Estado é uma realidade ambígua. Não se pode dizer que é um instrumento a serviço dos dominantes”, mas que não é de todo independente dos dominantes, é lugar de conflitos, e que se torna mais forte quanto mais conquistas sociais tiver alcançado. Para resistir ao movimento que retrocede o Estado e sacrifica progressivamente as funções sociais, educação, saúde, entre outras, o movimento social precisa se apoiar nos responsáveis pelas pastas sociais.

O autor chama atenção ainda para o discurso neoliberal, que não é um discurso como os outros, mas um “discurso forte”, difícil de enfrentar porque tem a seu favor “[...] todas as forças de um mundo de relações de força”, o qual está “[...] orientando as escolhas econômicas daqueles que dominam as relações econômicas e acrescentando assim a sua força própria, propriamente simbólica, a essas relações de força”. Bourdieu aponta que seria assim um ‘programa científico de conhecimento’ que se converte em ‘programa político de ação’ cumprindo um trabalho político que garante as condições de efetivação da teoria e de destruição dos coletivos. A utopia neoliberal de mercado põe em perigo estruturas coletivas que podem resistir a lógica do mercado puro (BOURDIEU, 1998, p. 136-137).

Esse avanço da utopia neoliberal, para o autor, tem ampliado a miséria e o sofrimento de uma parcela populacional cada vez maior nas sociedades economicamente avançadas, agravado as diferenças de rendas, destruído instâncias coletivas que podem resistir ao efeitos dessa utopia, da qual o Estado é uma das representações “[...] depositário de todos os valores universais associados à idéia de *público*”. É preciso um enfrentamento simbólico “[...] contra o trabalho incessante dos ‘pensadores’ neoliberais, para descreditar e desqualificar a herança de palavras, tradições e representações associadas às conquistas históricas dos movimentos sociais do passado e do presente” e de defesa das instituições que prezam pelo direito do trabalho, assistência social, previdência social, entre outros, na contramão de uma

tentativa de condená-las como algo ultrapassado, como “privilégios inúteis ou inaceitáveis” (BOURDIEU, 1998, p. 144-147, grifos do autor). Por isso, o Estado é visto como um campo de lutas (BOURDIEU, 2004). A luta contra a discriminação racial seria assim a resistência de afro-brasileiros/as no enfrentamento aos ciclos de desvantagens que afetam suas trajetórias.

Na realidade brasileira, de país de economia periférica, a “utopia neoliberal de mercado” age aumentando ainda mais a pobreza, se ancora e se legitima também em práticas discriminatórias (étnico-racial, classe, gênero, orientação sexual, entre outras), por isso, uso o termo desigualdades sociorraciais. As trajetórias acadêmicas e profissionais de afro-brasileiros/as são afetadas cotidianamente por essas práticas discriminatórias e pelo racismo.

Quando Hasenbalg e Silva (1998) analisam as relações raciais no Brasil apontam que a “raça” ou “cor” são determinantes na estratificação social, desqualificando grupos sociorraciais na competição por benefícios simbólicos e materiais, o que se expressa em vantagens para alguns grupos e desvantagens para outros. As pessoas de cor preta ou parda

[...] sofrem uma desvantagem competitiva em todas as etapas do processo de mobilidade social individual. Suas possibilidades de escapar às limitações de uma posição social baixa são menores que as dos brancos da mesma origem social, assim como são maiores as dificuldades para manter as posições já conquistadas (HASENBALG, 1988, p. 177 *apud* HASENBALG; SILVA, 1998, p. 3).

A mobilidade social, a movimentação de indivíduos e grupos na hierarquia social, é prejudicada em relação aos afro-brasileiros/as, pois em todo o processo estão em desvantagem devido a origem social e a discriminação racial. O que se percebe é que as desigualdades no mercado de trabalho também estão associadas às desigualdades que vem do âmbito educacional, visto que esse mercado exige mão-de-obra qualificada, porém, além dos fatores acadêmicos (diploma) e econômicos (renda), ou seja, da acumulação de capital cultural e econômico, outros se somam nas desvantagens que afetam afro-brasileiros/as, entre eles, o racismo, as discriminações e os preconceitos, que implicam no capital social e simbólico. O próprio contexto histórico do acesso à educação superior brasileira expressa essa desigualdade de oportunidades ao persistirem traços excludentes e elitistas, como analiso seguir.

### **1.1. O panorama histórico do acesso à educação superior no Brasil**

A educação em um contexto neoliberal também é impactada, enquanto política pública de caráter social, pela lógica capitalista de mercado que rege as políticas econômicas. O Estado expressando essa correlação de forças e procurando amenizar as desigualdades produzidas por tal lógica, delega cada vez mais ao mercado e ao terceiro setor a prestação de



serviços sociais (educação, saúde, entre outros), sem que todas as pessoas tenham condições de acesso a isso.

Para os neoliberais a solução para a crise do Estado é transferir tudo para o mercado (privatização). Para a social-democracia é o Estado de Bem-Estar Social. E para a terceira via/nova social-democracia é transferir para a sociedade civil o que o Estado não dá conta, por meio da implementação de políticas sociais, entrando em cena o Terceiro Setor (entidades privadas sem fins lucrativos, ou com fins públicos, na estatal). Neves (2005) chamará de Neoliberalismo da Terceira Via, pois entende que a sociedade civil passa a dizer o que o governo deve fazer.

A história da hegemonia burguesa no Brasil, porém, não se restringe à sua atuação na aparelhagem estatal. Ela se amplia por meio da construção, na sociedade civil, de uma diversificada rede de organismos de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da sociedade, comprometidos, em níveis diversos, com diferentes projetos societários, e também da atuação de outros sujeitos políticos coletivos e de seus aparelhos a esses projetos (NEVES, 2005, p. 87).

Pauta-se a questão do financiamento e de como se faz o controle social. Questiona-se o foco, que muda. No período de governo do então presidente FHC, se compreende que se a sociedade civil executa ela pode controlar melhor, porém, o foco anterior de mecanismo de articulação e fiscalização muda para a estimulação dessa forma de participação, de transferência de responsabilidades estatais. Tanto que no Plano Diretor de Reforma do Estado (1995) – PDRAE, as políticas sociais não são consideradas serviços exclusivos do Estado.

O discurso neoliberal, como pontua Mancebo (2008, p. 58), defende o Estado-mínimo e a redução na prestação de serviços públicos, o que não significa que o Estado esteja saindo do cenário político e econômico. Para a autora, o Estado continua participando fortemente em um sentido social mais amplo a partir de seu “[...] papel controlador, disciplinador e regulador dos sistemas sociais” com foco na administração gerencial e na competição de mercado.

A educação superior no Brasil tem uma história recente se comparada à de outros países da Europa e aos Estados Unidos da América (EUA), sendo marcada por algumas peculiaridades, entre elas, o avanço do sistema de ensino privado com fins lucrativos e a persistência de traços elitistas e excludentes. Durham (2005)<sup>19</sup> aponta que as primeiras instituições de ensino superior surgem em torno de 1808, já as primeiras universidades

---

<sup>19</sup> Não desconsidero o posicionamento de Durham (2003) no debate sobre as cotas para negros/as, e as críticas feitas à ela por Silvério (2003) por se apoiar em ideias que diminuem o papel da raça/cor na desigualdade social.

públicas<sup>20</sup> somente a partir da década de 1930. Uma outra característica que difere o Brasil de outros países é que aqui o ensino público se desenvolve paralelamente ao ensino privado, fenômeno que aumenta consideravelmente a partir da década de 1960.

A autora coloca que é possível dividir o contexto histórico da educação superior, em períodos, a partir das transformações políticas no Brasil, que começam com o período monárquico, de 1808, até o início da República, em 1889, marcado pela “[...] implantação de um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, por exclusiva iniciativa da Coroa”]; seguem por toda a Primeira República, de 1889 a 1930, no qual “[...] o sistema se descentraliza e, ao lado das escolas federais, surgem outras, tanto públicas (estaduais ou municipais) quanto privadas. Até o final desse período, não há universidades no Brasil, apenas escolas superiores autônomas centradas em um curso” (DURHAM, 2005, p. 192-193).

Essas transformações continuam, conforme a autora, da gestação na década de 1920, implantação na de 1930 até o final da Primeira República, com a instalação do governo autoritário de Getúlio Vargas. No período, que se encerra em 1945 com a queda de Vargas e o processo de redemocratização do país, houve a criação das primeiras universidades públicas. De 1945 até 1964, temos a ampliação do número de universidades públicas, sendo que a partir de 1964 com o novo período autoritário, o modelo de universidade sofre reformas e o sistema privado ganha impulso ao seu desenvolvimento. As transformações seguem em 1985 com o processo de redemocratização gradual do país, período em que se institui a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, com significativas transformações políticas, econômicas e educacionais (DURHAM, 2005).

Para Sguissardi (2008), a educação superior no Brasil, no período de 1964 a 2006 pode ser dividida em dois momentos, o primeiro de 1964 a 1994 e o segundo de 1994 a 2006 (Governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva). Na época do regime militar-autoritário havia pouca cobertura do sistema e as matrículas se concentravam nas instituições públicas de ensino, 61,6% nas IES públicas contra 38,4% nas IES privadas, em sua maioria confessionais.

Na primeira década de regime militar-autoritário, segundo Sguissardi (2008), começa o movimento de privatização do sistema, em 10 anos de regime político há uma inversão, se antes de um total de 142 mil matrículas, 87 mil eram em IES públicas e 54 mil em IES privadas, uma década depois passa a ser de 36,4% em IES públicas e 63,6% em IES

---

<sup>20</sup> Alguns exemplos são a Universidade do Rio de Janeiro organizada pela Reforma Francisco Campos (1931); a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934; e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, que foi extinta em 1939.

privadas. Na segunda década do regime militar-autoritário, de 1974 a 1984, o crescimento de matrículas (40,9% públicas e 59,1% privadas) é pequeno em relação à década anterior. Na terceira década, com a abertura política, a partir dos governos de Sarney, Collor e Itamar Franco, os índices de matrículas na educação superior permaneciam praticamente inalterados (41,6% públicas e 58,4% privadas).

De 1994 a 2006, o período que engloba três mandatos presidenciais, conforme Sguissardi (2008), destaca-se pela retomada do processo de expansão da educação superior por meio da privatização, que estava estável até o final da década de 70. Essa expansão pela privatização pode ser observada no quantitativo de IES, bem como no número de matrículas em IES públicas e privadas. De 1994 a 2002, o número de IES dobra de 851 para 1.637, aumento de 92,4%, porém acompanhada da redução de IES públicas (-10,5%) e aumento das privadas (127,8%), visto que se em 1994 havia 25,6% IES públicas e 74,4% privadas, em 2002 passa para 11,9% públicas e 88,1% privadas. No período de 1994 a 2006, 12 anos, as matrículas nas IES cresceram desproporcionalmente 75% nas públicas e 257% nas privadas.

Essa expansão de vagas na educação superior por meio da privatização que se intensificou nas últimas décadas revela as contradições do sistema educacional brasileiro. Em suma, concordo com Mancebo (2008, p. 64-65) quando alerta que a expansão do acesso à educação superior por meio do sistema de ensino privado deve ser controlada, pois a tendência é que aumente nos setores populares as condições históricas de discriminação e a negação do direito à educação superior, ao direcionar estudantes pobres para instituições particulares, mesmo com programas de bolsas (por exemplo, ProUni). Para autora, isso legitima uma “[...] dinâmica de segmentação e diferenciação no sistema escolar, destinando escolas academicamente superiores para os que passarem nos vestibulares das instituições públicas e escolas academicamente mais fracas, salvo exceções, para os pobres”.

Em relação aos/às afro-brasileiros/as, historicamente o que temos é uma interdição do acesso à educação em todos os níveis de ensino, seja legalmente expressa em alguns momentos ou não. Siss (2003, p. 13-14) traz que “[...] durante a vigência do regime escravocrata no Brasil, poucos defenderam propostas de instrução escolarizada, ainda que primária, aos escravizados, aos libertos e aos ingênuos”. Para o autor, propostas de abolicionistas como Luiz Gama, Joaquim Nabuco e André Rebouças não foram nem levadas em conta, e que mesmo a Constituição imperial outorgada em 1824 dispoendo em seu artigo 179, parágrafo 32º, que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos e o artigo 10, parágrafo 2º, do Ato Adicional de 1834, dispor que era dever das províncias garantir a educação, o presidente da Província do Rio de Janeiro, capital do império na época, ao dispor sobre o acesso às escolas públicas na

Província, aprovou na Lei nº 1, de 4 de janeiro de 1837, no artigo 3º, a proibição à todas as pessoas com moléstias contagiosas, aos/às escravos/as e aos/às pretos/as africanos/as, mesmo se fossem livres ou libertos/as, de frequentar as escolas públicas.

As primeiras demandas de afro-brasileiros/as por educação, conforme Siss (2003), que se tem conhecimento, aparecem em 1907, no jornal “O Propugnador”, que participa do contexto da denominada Imprensa Alternativa Negra (IAN), o qual faz referência às aulas oferecidas pela Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e que recebiam estudantes independente de sua origem racial. Essa demanda se acentuará até 1937. Nesse período surgiu a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, que realizou três Conferências Nacionais de Educação, respectivamente em 1927 (Curitiba), 1928 (Belo Horizonte) e 1929 (São Paulo), porém sem tratar da questão do analfabetismo que afetava os/as afro-brasileiros/as. O autor destaca que de 1930 a 1937 tanto as críticas como as iniciativas e realizações de afro-brasileiros/as na área da educação terão seu ápice, destacando-se a atuação de várias organizações como: Centro Cívico Palmares, o Clube Negro de Cultura Social, a Sociedade Beneficente Amigos da Pátria, o Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, a Sociedade Amigos da Pátria, o Clube 13 de Maio dos Homens Pretos e a Frente Negra Brasileira (FNB).

Uma retomada da história brasileira e do percurso da educação brasileira, evidencia que em cada período o “não-lugar social” relegado aos/às afro-brasileiros/as e as “desvantagens sociais” vão se acumulando em suas trajetórias educacionais e profissionais, que são resultado do racismo à brasileira e constituem o retrato da estratificação social no país, no qual as desigualdades sociorraciais se perpetuam ao longo dos séculos.

Bittar e Bittar (2012) apontam que no período de 1930 a 1960 o país viveu a aceleração do modelo capitalista de produção e mudanças estruturais que influenciaram diretamente a construção de um sistema nacional de educação pública. Nesse período de transição do modelo econômico agrário-exportador para industrial-urbano vive-se a Revolução de 1930 e o golpe de Estado de 1964.

As autoras destacam que no contexto da Revolução de 1930, logo após Getúlio Vargas assumir o governo, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública, coordenado por Francisco Campos, que realizou a Reforma de 1931 ou Reforma Francisco Campos, como passou a ser conhecida. A referida Reforma dispôs que o ensino secundário fosse dividido em dois ciclos (fundamental de cinco anos e complementar de dois anos), a ser realizado após os quatro anos de ensino primário, sendo que para ingressar na educação superior era obrigatório o primeiro ciclo de cinco anos do ensino secundário. As características seletivas do ensino secundário e a manutenção da dicotomia entre ensino profissional e secundário acabaram

favorecendo os/as filhos/as da elite. Além disso, a Reforma Francisco Campos realizou a reforma da educação superior conforme estava disposto no Estatuto das Universidades Brasileiras (BITTAR; BITTAR, 2012).

Cabe ressaltar que até a década de 1930 não havia uma política educacional sistematizada nacionalmente no Brasil, que entendo aqui como “[...] um processo que só existe quando a educação assume uma forma organizada, sequencial, ditada e definida de acordo com as finalidades e os interesses que se tem em relação aos aprendizes envolvidos nesse processo” (MARTINS, 1994, p. 8). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido em 1932, por 26 intelectuais, foi uma primeira tentativa de organizar uma política educacional, de maneira informal. Período do então Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), é um documento de importância histórica, que levanta a bandeira de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória, num contexto de pós-república, industrialização, urbanização e fragmentação. Ele é dirigido ao povo e ao governo, tendo sua relevância numa época em que a grande maioria da população brasileira era analfabeta.

Naquela época o documento já pontuava que a universidade possui uma tríplice função “que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes” (AZEVEDO, 2010, p. 56), ou seja, já trazia a ideia de ensino, pesquisa e extensão. Esse documento trouxe uma série de questões que continuam até hoje como demandas para educação brasileira, porém, ideias como “mesmas oportunidades de educação”, “hierarquia de capacidades”, “desenvolvimento natural”, expressas no documento, se tornaram questionáveis num contexto de desigualdades sociorraciais no acesso à educação.

Cunha e Góes (1999) destacam que nos “anos de chumbo”, época de governos militares popularmente conhecidos como “ditadura militar”, os movimentos de educação popular foram destruídos, os/as educadores/as cassados/as, presos/as e exilados/as. O golpe de 1964 levou ao poder defensores do privatismo na educação,

[...] em compensação, as verbas públicas destinadas ao ensino deveriam ser transferidas às escolas particulares que, então, se encarregariam da escolarização das crianças e dos jovens. Só onde a iniciativa privada particular não tivesse interesse em abrir escolas é que a escola pública seria bem-vinda (CUNHA; GÓES, 1999, p. 42).

Para Cunha e Góes (1999), o Conselho Federal de Educação assumiu uma posição de apoio ao governo golpista e à expansão do ensino superior privado, tanto que o Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962 e revisado em 1965, ganhou orientações e funções

privatistas. Da privatização do ensino, concessão de salário-educação (isenção fiscal para empresas), à bolsas de “obrigatoriedade escolar” (para crianças de 7 a 14 anos que não conseguem vaga em escola pública perto de sua residência) e bolsas de “compensação” (bolsas de impostos sobre serviços e do imposto predial e territorial devidos pelas escolas), sendo que práticas de desvios de recursos públicos, bolsas “fantasmas”, e enorme expansão do ensino privado de educação, foram algumas das consequências. Para conter as demandas de acesso à educação superior foram tomadas medidas como: investimento no setor privado, criação de cursos profissionalizantes e o mecanismo do vestibular.

O golpe militar de 1964, que depôs João Goulart e colocou o Marechal Castelo Branco na presidência, barrou um processo de autonomia que a educação vinha tendo. A Reforma de 1968 significou um golpe na educação. Para Bittar (2001, p. 124-126), “[...] o golpe militar consistiu numa ruptura política para garantir a continuidade do modelo econômico capitalista alinhado aos Estados Unidos da América”. O Marechal Castelo Branco governou até 1967. Depois governaram o Brasil: General Artur da Costa e Silva, até 1969, General Emílio Garrastazu Médici, até 1974, General Ernesto Geisel, até 1979, e General João Batista de Figueiredo, até 1985. Os governos militares utilizaram da Constituição de 1967 para censurar os movimentos populares. Antes da promulgação do Ato Institucional nº 5, em 13 de dezembro de 1968, o movimento estudantil já se destacava como resistência ao regime ditatorial.

A Reforma Universitária, Lei nº 5.540/1968, imprimiu ao sistema educacional a função de atender às demandas da economia. O/a educando/a passa a ser visto como capital humano, como força de trabalho, indispensável para o desenvolvimento econômico. A referida lei, visando desarticular o movimento esquerda (grupos de trabalhadores/as e estudantes que se opunham ao regime militar), instituiu a departamentalização e matrícula por disciplina, o regime de créditos e a sistemática do curso parcelado. A adoção do vestibular unificado e classificatório aliada ao ciclo básico (disciplinas comuns para estudantes de variados cursos) visou eliminar os excedentes, as demandas por educação superior. Além disso, como já destacado o governo incentivou o crescimento de instituições de ensino isoladas (que dissociam ensino, pesquisa e extensão) e a iniciativa privada, com isso estabelecimentos de ensino regidos pelas leis de mercado (BITTAR, 2001).

Nessa época destaca-se uma lei de cotas, que não foi muito contestada visto que se dirigia aos filhos da elite, a Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, chamada de “Lei do Boi”, que dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos de ensino agrícola:

Art 1º Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de

preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Quanto aos governos posteriores, Vieira (2000) que aborda os governos dos então presidentes José Sarney (15/03/1985 a 14/03/1990), Fernando Collor de Mello (15/03/1990 a 29/12/1992), Itamar Franco (30/12/1992 a 31/12/1994) e Fernando Henrique Cardoso (janeiro a dezembro de 1995) traz elementos importantes. Sobre a época do então governo de José Sarney (15/03/1985 a 14/03/1990), a autora chama de ‘tempos de transição’ e destaca que este é um momento distinto da política educacional, no qual o foco das ações que se concentra no Executivo se desloca para o Congresso, cujo principal produto será a Constituição de 1988. As políticas educacionais objetivadas pela Nova República se encontram em documentos como “Educação para Todos: caminhos para mudança (MEC, ago./1985)” e “I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República 1986-89 (Brasil, jun./1986)”, além de outros dados que se encontram no texto síntese do “Dia Nacional de Debate sobre Educação (MEC, nov./1985)”, conhecido como o “Dia D da Educação”.

Nesse contexto, a autora destaca que “[...] as políticas educacionais deixam de ter como referência apenas as realidades nacionais e locais para incorporar prioridades de agendas internacionais em suas próprias orientações para a área de educação”. O Brasil torna-se signatário de compromissos internacionais, junto com países que enfrentavam problemas da educação básica e de analfabetismo. Isto esboça a sintonia entre os objetivos estabelecidos pela Constituição de 1988 e a discussão feita por organismos internacionais. Prioriza-se a universalização da educação básica, sendo que os documentos deste período “[...] expressam de algum modo intenções e preocupações com as questões de qualidade/quantidade e com centralização/descentralização, silenciando sobre o tema público/privado” (VIEIRA, 2000, p. 78-81).

No governo do então presidente Fernando Collor de Mello (15/03/1990 a 29/12/1992), denominado de ‘tempos de muito discurso e pouca ação’, a ideologia neoliberal e a privatização da educação seguem seu curso. Os documentos que explicitam as políticas educacionais deste governo são: “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990)”, o “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na Área de Educação 1991-1995 (1990)”, e “Brasil: um projeto de reconstrução nacional (1991)”. Para a educação brasileira, o governo Collor foi muito discurso e pouca ação. “[...] A paralisia da máquina federal, mais emperrada que antes, em função da extinção de órgãos, de ameaças de demissões e de

disponibilidade, associada a um clientelismo sem precedentes contribuiria para com o esgarçamento da política educacional”, semelhante ao governo anterior (VIEIRA, 2000, p. 91-113).

O governo do então presidente Itamar Franco (30/12/1992 a 31/12/1994) pode ser denominado como ‘tempos de tentativa de retomada’ e teve uma gestão que focou na universalização do ensino fundamental. Os processos de mobilização que envolvem a educação neste governo estão presentes nas discussões de elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos (1993)”, que converge em planos educacionais nos estados e municípios. Acontece também a “Conferência Nacional de Educação para Todos (1994)”, na qual se discute uma agenda de temas. O planejamento geral da gestão do governo Itamar Franco consta no documento “Diretrizes de Ação Governamental (jan./1993)”. No plano educacional há ainda textos como “Linhas Programáticas da Educação Brasileira – 1993/94 (ago./1993)” e “Educação no Brasil: situação e perspectivas (1993)” (VIEIRA, 2000, p. 116-117).

Já o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo período analisado é de janeiro a dezembro de 1995, pode ser denominado como ‘tempos de definição de rumos’. Nesta gestão vão sendo anunciadas prioridades no âmbito da educação. A autora analisa textos como “Mãos à obra Brasil: proposta de governo (Cardoso, 1994)”, documento da campanha presidencial, “Planejamento Político-Estratégico – 1995/1998 (MEC, mai./1995)”, e “Relatório de Atividade do Ano de 1995 (MEC, dez./1995)”. Tanto a campanha como a gestão tem como proposta: “prioridade ao ensino fundamental e à escola; ênfase em questões de qualidade, eficiência, equidade, gestão e avaliação; papel do MEC e descentralização”. O governo de Fernando Henrique Cardoso merece um segundo destaque quanto as “reformas institucionais”: “1. Lei 9.131 – Novo Conselho Nacional de Educação; 2. Redefinição do processo de escolha dos reitores das universidades federais; 3. PEC da educação; 4. Nova LDB; e 5. Outros projetos a serem apresentados ao Congresso em 1996” (VIEIRA, 2000).

Vieira (2000) destaca assim que os anos 1990 refletem um reconhecimento da importância da educação, uma atenção dos governos (federal, estadual e municipal), porém para o ensino fundamental. A educação é reconhecida como elemento fundante da cidadania. Da perspectiva governamental, isso significou articulações com agências internacionais, para apoio técnico e financeiro, como o Banco Mundial, o que conjugou com imposições oriundas da própria crise do Estado. Da perspectiva social, a organização de baixo para cima, visando caminhos de uma democratização que ultrapasse os tempos de transição.



Embora por um período tenha havido grande enfoque no ensino fundamental, concordo com Veloso e Maciel (2015)<sup>21</sup> que o acesso à educação superior pós-LDBEN/1996 traz momentos de maior expansão da educação superior que expressam enfoques diferentes. Para as autoras, na década de 1990, época do então presidente Fernando Henrique Cardoso as políticas da educação superior pautaram-se no crescimento quantitativo (instituições, vagas, cursos, matrículas) no setor privado/mercantil. De 2003 a 2010, com o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva as políticas da educação superior voltaram-se para o debate da democratização e inclusão, apesar de não ter havido ruptura com o modelo capitalista.

O termo inclusão possui diversos sentidos conforme a conjuntura política, econômica e social, na qual é utilizado. Numa sociedade capitalista, o Estado desenvolve estratégias para minimizar as desigualdades sociais, entre elas as políticas de ações afirmativa. O objetivo do capitalismo é o lucro, a partir da exploração da força de trabalho, sendo que o discurso da inclusão apontaria que todos/as deveriam ter acesso aos direitos, entre eles a educação. Um dos principais meios pelo qual o discurso de inclusão é transmitido seria as políticas sociais. As contradições desse discurso emergem nas disputas entre aqueles/as que defendem políticas universais e os/as que defendem políticas voltadas para grupos específicos, embora ambas se complementem. No governo do então presidente Lula, o termo inclusão apareceu nos documentos nacionais acompanhando leis que visavam diminuir as desigualdades sociais e orientar a educação. Além disso, vários atores sociais utilizam desse discurso, entre eles, organismos multilaterais e movimentos sociais (MACIEL, 2009).

De 1995 a 2002, destaca-se como já mostrado a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), bem como a promulgação da LDBEN/1996 um novo marco legal para educação, implicando em mudanças para educação superior. A LDBEN/1996 altera o termo ‘vestibular’ para ‘processo seletivo’, dando possibilidades às instituições para alterarem seus mecanismos de seleção. Além disso, foram implementadas no governo FHC, a Lei nº 10.260/2001 que dispõe sobre o Fies, direcionando recursos públicos para as instituições privadas; a Lei nº 10.168/2000 que instituiu o Programa de Estímulo à Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação, envolvendo parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado; a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, cujos inúmeros vetos evidenciaram no financiamento da educação a explícita transferência de responsabilidade do poder público para sociedade. A expansão da educação superior durante

---

<sup>21</sup> O artigo de Veloso e Maciel (2015) traz parte dos resultados das discussões que realizamos desde 2008 no Subprojeto 5 – Acesso e Permanência na Expansão da Educação Superior, que integra pesquisadores/as de diversas IES (UFMS, UFMT, UFPB, UFGD, UNEMAT e UEMS), na Rede Universitas/Br.

esse governo favoreceu o setor privado não universitário (o qual dissocia ensino, pesquisa e extensão) (VELOSO, MACIEL, 2015).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso não houve criação de nenhuma universidade pública e a privatização da educação superior foi ampliada. O cenário que se percebe na educação superior é de “[...] extrema desigualdade de acesso e permanência, na exclusão de milhões de jovens desse nível de ensino, em especial negros e indígenas, na privatização, e no ensino de baixa qualidade, entre outros” (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 165).

No período de 2003 a 2012, governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em relação a educação superior tivemos a promulgação de políticas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), cujos objetivos explicitam a expansão e defesa da universidade pública, destacando-se programas como: o Programa Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que traz um modelo de implantação de administração gerencial para administração pública e se insere no contexto da Reforma do Aparelho do Estado dos anos 1990; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); e alterações no Prouni e no Fies. Antes do Reuni houve o Programa Expansão das Universidades Federais que levou a criação de 09 universidades federais e na instalação de 41 *campi* no ano de 2003 (VELOSO, MACIEL, 2015).

Em 2011, quando assume a então presidenta Dilma Rousseff, houve continuidade nas ações do governo anterior, destacando-se a implementação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), mecanismo de ingresso na educação superior e a Política de Cotas (Lei nº 12.711/2012), voltados para as universidades federais. A ideia de inclusão volta-se para minimização das desigualdades sociais, sem romper contudo com o sistema capitalista vigente (VELOSO, MACIEL, 2015).

Assim, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência (2003-2010), por dois mandatos, e foi sucedido por Dilma Rousseff (2011-2016/Interrompido), que apesar de todas as contradições, inclusive entre público/privado, trouxe um cenário de maior investimento na educação superior pública, de implementação de ações afirmativas e um olhar para o acesso e a permanência de estudantes neste nível de ensino, na perspectiva da democratização e inclusão de grupos historicamente alijados desse espaço.

As contradições podem ser explicitadas em algumas críticas que são direcionadas, por exemplo, ao Prouni. Entre as críticas estão a de que é uma política de acesso à educação superior que mantém os traços privatizantes dos anos 1990, não se voltando muito para a permanência do estudante, o que seria fundamental para sua democratização. O risco de evasão aumenta diante das meias-bolsas que obrigam os/as estudantes a manter em dia suas

mensalidades, sendo que a inadimplência implica na não renovação de matrícula. Com isso, haveria uma ideia equivocada de democratização visto que “[...] legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente” (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006, p. 126-136). Muito se tem pensado sobre a universidade,

[...] Pode-se mesmo afirmar que, para alguns pesquisadores, há um certo consenso sobre a universidade que se almeja: aquela capaz de oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência do aluno em seus bancos; que seja adequada às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país e seja capaz de contribuir para a formação crítica do cidadão. A universidade que se almeja deve oferecer o ensino associado à pesquisa e a produção científica e cultural nela elaborada, deve contribuir para o desenvolvimento da tecnologia e para o diagnóstico dos problemas sociais, interpretando-os e transformando-os (BITTAR, 2001, p. 132).

O processo de expansão e democratização do acesso à educação superior, que ocorreu na última década, caracteriza-se como uma ampliação quantitativa (vagas, estrutura física, corpo docente, entre outros), aliado à implementação das políticas de ação afirmativa (cotas para estudantes oriundos/as de escola pública, negros/as e indígenas), proporcionando uma alteração no cenário universitário brasileiro e colocando em xeque o padrão heteronormativo, hegemônico (homem, branco, urbano, economicamente privilegiado, heterossexual, cristão, entre outros) que retrata os traços elitistas e excludentes da educação superior brasileira.

Por isso hoje, quando se fala em acesso à educação superior se diz respeito “[...] a participação na educação superior, o que implica, idealmente, em considerar as dimensões de ingresso, permanência, conclusão e formação/ qualidade desse nível de ensino” (SILVA, 2011, p. 14). Isso significa que o acesso precisa ser pensado para além do ingresso.

É importante romper com mecanismos que interdita a entrada de grupos alijados historicamente da educação superior, garantindo oportunidades. Porém, é preciso ir além na garantia de realização dessas oportunidades, primando pela permanência desses/as estudantes com vistas a terminalidade do curso. Deste modo,

Essa ampliação do acesso, da presença da diferença e diversidade no meio universitário tem implicado em fatores de permanência, que envolvem não somente questões socioeconômicas, já que muitos/as estudantes são oriundos/as de grupos em situação de vulnerabilidade social (ausência ou acesso precário a bens e serviços, como saúde, educação, moradia, previdência social, emprego, etc.), mas questões pedagógicas e culturais, já que a universidade enquanto espaço de relações é desafiada a não transformar a diversidade e diferença em desigualdade escolar, logo, em fator de evasão escolar (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 132).

O Censo da Educação Superior de 2014 (Tabela 1), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), aponta a expansão da educação superior que se concentra no setor privado. As formas pelas quais programas como Fies e o Prouni ajudam na permanência de estudantes nas instituições privadas são enfatizadas no Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2013). Interessante perceber que para o governo federal, na época a então presidente Dilma Rousseff, o Fies e o Prouni são vistos como fatores de permanência. Já a ampliação do acesso nas instituições públicas estaduais assume algumas características peculiares e ocorre com a expansão, interiorização e implementação de cotas, das quais foram pioneiras.

Tabela 1 - Instituições de Educação Superior – Censo Educação Superior 2014

IES	Nº	%	Cursos	%	Matrículas	%	Ingressantes	%	Concluintes	%
Públicas	298	13%	11.036	34%	1.961.002	25%	548.542	18%	241.765	24%
Privadas	2.070	87%	21.842	66%	5.867.011	75%	2.562.306	82%	785.327	76%
Total	2.368	100%	32.878	100%	7.828.013	100%	3.110.848	100%	1.027.092	100%

\*Fonte: Dados do Censo da Educação Superior do ano de 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Censo de 2013 (INEP, 2013) destaca aspectos importantes em relação aos impactos da expansão da educação superior e aponta que os mesmos podem ser percebidos nas características de escolaridades entre as gerações mais recentes no país. Apesar de haver avanços em diversos indicadores (renda, cor ou raça, sexo e região geográfica), recomenda-se que as políticas de inclusão vigentes sejam mantidas e ampliadas em vista da igualdade de oportunidades na educação.

A igualdade de condições de acesso e permanência constam na Constituição Federal (BRASIL, 1988), no art. 206º, inciso I, a qual dispõe que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, o que também encontra-se disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), no art. 3º, inciso I. Porém, uma coisa é a Lei e outra a sua aplicação numa sociedade permeada por desigualdades sociorraciais e étnico-raciais.

No documento “Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação”, no item II “O Espírito deste PNE: uma política de Estado de educação para a próxima década”, o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a, p. 9), é colocado como uma política de Estado para “[...] enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania”. A educação superior aparece nas metas 12, 13 e 14 do PNE, tendo como maior

preocupação o aumento da taxa de matrículas e de vagas. Embora o PNE 2014-2024 se coloque como uma Política de Estado, é preciso avançar para que se efetive como uma Política de Estado, visto que com a mudança de governo o que se percebe é a descontinuidade política na implementação das metas.

O PNE 2001-2010, aprovado pela Câmara dos Deputados em 14 de junho de 2000, se estruturava em três eixos: “a) a educação como direito individual; b) a educação como fator de desenvolvimento econômico e social; c) a educação como meio de combate à pobreza”. Os objetivos consistiam na elevação do nível de educação da população, melhoria de qualidade do ensino nos diversos níveis, diminuição das desigualdades sociais e regionais no acesso e permanência na educação pública, e democratização da gestão do ensino público. A ANPEd criticou esse PNE no sentido de que grande parte das metas omitia o papel da União, por não considerar as projeções de aumento demográfico populacional, não tratando assim adequadamente as novas demandas (AGUIAR, 2010, p. 710-711).

Em relação à educação superior, o PNE 2001-2010, tinha por meta a oferta de vagas para pelo menos 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, a ampliação do ensino público, e a promoção do aumento anual de mestres/as e doutores/as. No entanto, identificou-se diversos problemas, entre eles o baixo percentual de atendimento visto que somente 12% da faixa etária de 18 a 24 anos estava nesse nível de ensino, assim um crescimento da matrícula que não acompanhou a demanda, além disso a expansão desenfreada do setor privado, sem garantia de qualidade, a necessidade de fortalecer as instituições públicas de ensino, a distribuição regional desigual das vagas. O que se observa é que as desigualdades socioeconômicas estão correlacionadas às desigualdades educacionais, por isso, medidas apenas de caráter burocrático-administrativo não são suficientes para elevar a escolaridade da população brasileira (AGUIAR, 2010). A essa correlação somam-se também as desigualdades étnico-raciais.

Já no Plano Plurianual – PPA 2012-2015 (BRASIL, 2012) da União, no Programa Temático “Educação Superior: Graduação, Pós-graduação, Ensino, Pesquisa e Extensão”, também aparece a preocupação com a expansão da oferta de vagas e matrículas na graduação, a todos os segmentos da população, o que é apontado no documento como um instrumento de inclusão social. O PPA 2012-2015 recomendava a manutenção e ampliação das medidas que tinham por objetivo garantir o acesso à educação superior, entre elas, a expansão e interiorização da rede pública federal gratuita, as bolsas de estudo, os financiamentos estudantis, o apoio à permanência de estudantes com baixa renda, entre outros.

Um dos aspectos que têm sido discutido sobre as políticas educacionais formuladas em contextos neoliberais e capitalistas é o que se mostrou anteriormente, uma expansão da

educação superior que tem privilegiado o setor privado, sobretudo de instituições com fins lucrativos, e com isso a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Poucas são as universidades nesse processo de expansão, ou seja, aquelas instituições que se dedicam ao ensino, pesquisa e extensão. É crescente o número de faculdades privadas e da formação de grandes oligopólios educacionais.<sup>22</sup>

Com isso, pensando nas diversas relações (étnico-raciais, sociais, econômicas, culturais, entre outras) inerentes a educação enquanto fenômeno social, a ampliação das possibilidades de acesso à educação superior, mesmo com todas as suas contradições, têm permitido que grupos sociais (pobres, afro-brasileiros/as, indígenas, pessoas com deficiência, do campo, entre outros) historicamente incluídos de forma precária e minoritária na educação superior adentrem aos espaços universitários. Isso passa a exigir da universidade uma mudança cultural e pedagógica, pois como já aponte o acesso vai para além do ingresso, implica em permanência, conclusão e formação/qualidade desse nível de ensino. As práticas de racismo, de discriminação racial e de todo tipo de preconceito precisam ser combatidas dentro e fora da universidade. Não se pode mais admitir que a diversidade seja transformada em desigualdades educacionais que levam a evasão, melhor dizendo, exclusão escolar.

A democratização do acesso à educação superior precisa pautar o combate à discriminação racial, aos diversos preconceitos e ao racismo, que estudantes afro-brasileiros/as enfrentam no ingresso e em todo o decorrer do curso, bem como no mercado de trabalho. Pensar essas questões é pensar sobre a produção do conhecimento, sobre as práticas pedagógicas e a cultura universitária, é colocar a questão étnico-racial em pauta dentro da universidade.

Como destaca Ristoff (2008), expansão e democratização não devem ser confundidas, expansão tem relação com o crescimento do sistema no período. O desafio que se coloca à educação superior brasileira é democratizar, ou seja, criar oportunidades para que grupos afetados pelas desigualdades sociais acessem a educação superior. Não é suficiente expandir o setor privado se as vagas continuarem ociosas e aumentar as vagas no setor público se apenas a elite economicamente privilegiada continuar monopolizando esse espaço. Em suma, são necessárias ações radicais que assegurem os direitos às pessoas historicamente excluídas, o acesso e a permanência de todos/as, a desprivatização e a democratização. Para o autor, apesar de todas as contradições, o ProUni, a criação de novos *campi* nas instituições federais, a expansão do ensino noturno público, a criação de novas universidades federais e da Universidade Aberta, a proposição de converter a dívida dos Estados em investimentos na

---

<sup>22</sup> Sobre esse assunto indico a tese “Grandes Oligopólios da Educação Superior e a Gestão do Grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)” (RUAS, 2015).

educação, as bolsas permanência, a retomada da contratação de docentes e técnicos, são algumas medidas que seguem no sentido da democratização da educação superior.

Essa postura da universidade e a compreensão mais ampla do que seja o acesso à educação superior passa a fazer parte de um processo de luta contra a discriminação racial no Brasil, há muito engendrado pelo movimento negro e movimento de mulheres negras. Embora hoje a questão racial encontre-se debatida de forma mais evidente na sociedade brasileira, tenha maior visibilidade, a sua relação com a educação vem de longa data.

## **1.2. A luta contra a discriminação racial no Brasil**

A discriminação racial, entendida como prática do racismo e do preconceito, tem produzido historicamente desigualdades sociorraciais, estratificações sociais nas quais os/as afro-brasileiros/as são os/as mais afetados/as. O “não-lugar social” construído em relação ao/a afro-brasileiro/a implicou em seu acesso precário (quase nulo em muitos momentos) à educação em todos os níveis de ensino, o que impacta na sua inserção no mercado de trabalho. Por isso, há uma luta simbólica contra a discriminação racial, a necessidade da questão racial ser posta em pauta e implementadas as transformações necessárias.

Ao mesmo tempo que todo aquele movimento ocorria na educação, em especial na educação superior, como analisei no tópico anterior sobre o panorama histórico da educação superior, a luta contra a discriminação racial acontecia na sociedade brasileira. A visibilidade em torno na questão racial se intensificou com o contexto de implementação das ações afirmativas, porém diversos marcos históricos mostram que há muito tempo o combate à discriminação racial é feito no Brasil, tanto pelo movimento negro, movimento de mulheres negras, intelectuais afro-brasileiros/as ou não afro-brasileiros/as que problematizam a questão étnico-racial.

A chamada imprensa alternativa negra foi um veículo na transmissão de representação do mundo social, da visão que o/a afro-brasileiro/a possui de si mesmo/a e da realidade social. Em São Paulo, por exemplo, houve “O Menelick” (1915), “A rua e O Xauter” (1916), “O Alfinete” (1918), “O Bandeirante” (1919), “A Liberdade” (1919), “A Sentinela” (1920), “O Kosmos” (1922), “O Getulino” (1923), “O Clarim da Alvorada e Elite” (1924), “Auriverde, O Patrocínio” (1928), “O Progresso” (1928), “Chibata” (1932), “A Evolução, O Estímulo, A Raça e Tribuna Negra” (1935), “A Alvorada” (1936), “Senzala” (1946), “Mundo Novo” (1950), “O Novo Horizonte” (1954), “Notícias de Ébano” (1957), “O Mutirão” (1958), “Hifen e Niger” (1960), “Nosso Jornal” (1961), “Correio d’Ébano” (1963), entre outros. No

Rio de Janeiro, o “Jornal O Homem de Cor” (1833), um dos primeiros, já defendia os direitos da população afro-brasileira afetada pela situação de escravidão.

Em 13 de maio de 1888 foi promulgada a Lei Áurea, que extinguiu oficialmente a escravidão no Brasil. Sobre a referida lei é importante perceber que

A partir de 1888, com a abolição da escravatura, os conflitos continuam e a resistência negra assume outras características dentro do processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Se a exclusão escravista não se justificava, agora por causa de um preceito legal, a inclusão não poderia acontecer, pois os negros representavam uma massa de ex-escravos e mesmo com a proclamação da República não foram “automaticamente” considerados cidadãos. A luta pela cidadania perpassa toda nossa experiência republicana (GOMES, 1997, p. 18-19).

Em 1910, na Revolta da Chibata, o afro-brasileiro João Cândido liderou a mencionada revolta que colocou fim nos castigos físicos impostos aos marinheiros. Em 1914, foi fundada a primeira organização sindical que se dedicou à causa dos/as afro-brasileiros/as. Outro marco histórico foi, em 1931, com a eleição do primeiro juiz afro-brasileiro do Supremo Tribunal Federal, Hermenegildo Rodrigues de Barros, que instalou o Tribunal Superior de Justiça Eleitoral (STF, 2016).

Siss (2003) cita dois exemplos que podem ser considerados como implementação de políticas de ação afirmativa na década de 1930. O primeiro, quando Getúlio Vargas após ter assumido a presidência criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em 1930, e promulgou a “Lei da Nacionalização do Trabalho”, além de reduzir as cotas de imigração.

A “Lei da Nacionalização do Trabalho” também chamada de “Lei dos Dois Terços”, foi implementada pelo Decreto-Lei nº 1.843, de 7 de dezembro de 1939, o qual dispõe sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional, obrigando as empresas a terem em seus quadros de empregados dois terços de trabalhadores brasileiros natos.

O segundo exemplo, foi o da Guarda Civil de São Paulo. Siss (2003) cita que a Guarda Civil de São Paulo não possuía na época do governo Vargas nenhum membro afro-brasileiro, consequência da discriminação racial praticada pela administração interna composta em sua maioria por imigrantes. Essa realidade fez com que a Frente Negra Brasileira (FNB) recorresse ao então Presidente da República, o que implicou na ordem de que a Guarda Civil contratasse um contingente de 200 afro-brasileiros, o que durante toda a década de 1930 chegou a cerca de 500 afro-brasileiros no quadro da organização, sendo que um deles se tornou coronel.

No período de 1930 a 1937 a atuação dos/as afro-brasileiros/as se intensificou consideravelmente por meio de diversas organizações que realizaram atividades educacionais e culturais nessa época, em vários estados brasileiros. As organizações que se destacaram foram: Centro Cívico Palmares, Clube Negro de Cultura Social, Sociedade Beneficente



Amigos da Pátria, Grêmio Dramático e Recreativo Kosmos, Sociedade Amigos da Pátria, Clube 13 de Maio dos Homens Pretos e Frente Negra Brasileira, essa última uma das mais relevantes organizações do movimento negro no período, a qual possuía um periódico chamado “A Voz da Raça” (SISS, 2003).

A Frente Negra Brasileira (FNB), localizada em São Paulo, era uma organização política que virou partido político e foi extinta no Estado Novo, predominantemente de direita, chegando a possuir grupamento militar. Em 1932, os/as afro-brasileiros/as resistem dar apoio à revolução constitucionalista paulista, que era regionalista e separatista, mas em 1937 apoiam o golpe de Vargas, o qual atendeu algumas reivindicações da FNB (GUIMARÃES, 2002).

No que se refere à educação, segundo Siss (2003, p. 43-44), a Frente Negra Brasileira tinha “[...] escolas primárias, cursos de alfabetização de adultos, de formação social, ginásial, secundário e comercial. As escolas primárias contavam com professoras nomeadas pelo Estado e pagas pelas lideranças negras, ou por suas respectivas organizações”, e com diversos cursos profissionalizantes (corte-costura, pintura, ornamentação, pedreiro, manicure e cabeleireiro, marcenaria), com departamentos de artes e ofícios, esportivo, de música, e dramático.

Para Guimarães (2002), no período de redemocratização o protesto afro-brasileiro não desapareceu, mas se ampliou e amadureceu intelectualmente, visto que com o avanço da sociedade de mercado e da competição, a discriminação racial, os preconceitos, os estereótipos e a situação de marginalização social afetavam a vida da população afro-brasileira.

Em 1944, no Rio de Janeiro, foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), por Abdias Nascimento, juntamente com Alberto Guerreiro Ramos e Ironildes Rodrigues. Guimarães (2002, p. 89) pontua que de início o TEN tinha objetivo cultural, no campo das artes cênicas brasileiras, de formação de atores e atrizes afro-brasileiros/as, tornando-se para além disso, “[...] agência de formação profissional, clínica pública de psicodrama para a população negra e movimento de recuperação da imagem e da auto-estima dos negros brasileiros”. Seus/suas intelectuais criticaram o imperialismo cultural europeu e norte-americano e estavam alinhados/as com a política nacionalista e populista de Vargas.

O Comitê Democrático Afro-Brasileiro, braço político do TEN, de acordo com Siss (2003), elaborou uma Declaração de Princípios frente à conjuntura política do Brasil e retratou a realidade vivida por afro-brasileiros/as historicamente no país. Entre as reivindicações pontuadas no documento estavam

[...] plena integração do negro no mercado de trabalho – fim das seleções com base no critério da raça para cargos diplomáticos e escolas militares, punição para empresas

que acionavam o critério racial contra candidatos negros -, requeriam ainda a liberdade de culto das religiões afro-brasileiras; estimulavam a democratização das eleições para a diretoria das organizações afro-brasileiras bem como incentivavam a prática da política de alianças entre as organizações negras e as diversas organizações populares, associações esportivas, religiosas e beneficentes (SISS, 2003, p. 52).

Siss (2003) destaca que toda uma produção de pesquisas e literatura afro-brasileira emergiu com os/as intelectuais do TEN, trazendo propostas de integração social, de mobilidade vertical dos/as afro-brasileiros/as, sendo que a educação é vista como primordial nesse processo, como “redentora” dos/as afro-brasileiros/as. O autor (2003, p. 62) afirma ainda que é o TEN quem emprega pela primeira vez o termo afro-brasileiro/a, remetendo aos/às negros/as brasileiros/as descendentes de africanos/as nascidos/as no Brasil, sendo que,

Os intelectuais do TEN, em seu programa de ação, demandam fortemente o direito ao ensino universal e gratuito e a “admissão subvencionada de estudantes negros nas instituições de ensino secundário e universitário”. A luta contra o racismo, a desmistificação da cultura e da história dos afro-brasileiros e a sua reconfiguração em bases novas, poderosas o suficiente para informar os processos de criação de subjetividades dos afro-brasileiros em bases positivas, bem como para a formação de uma elite intelectual negra constituem-se nas principais preocupações do TEN (SISS, 2003, p. 51).

O ano de 1945 foi marcado pela criação da Associação do Negro Brasileiro, em São Paulo, e do Comitê Democrático Afro-Brasileiro, no Rio de Janeiro, e pela realização da Convenção Nacional do Negro Brasileiro, dentre outros.

A Convenção Nacional do Negro Brasileiro realizou-se em dois momentos, o primeiro no ano de 1945, em São Paulo, o segundo em 1946, no Rio de Janeiro, contando com intelectuais e ativistas da questão racial no Brasil, além de parlamentares de diversos partidos políticos. Nessa Convenção elaborou-se o Manifesto à Nação Brasileira que continha “[...] reivindicações como a criminalização do preconceito racial, a elaboração de uma lei anti-racista e de medidas que possibilitassem sua efetivação, além de solicitar que a Constituição explicitasse o caráter multirracial da sociedade brasileira”, sendo que para o TEN a educação escolarizada é o principal mecanismo de ascensão social dos/as afro-brasileiros/as (SISS, 2003, p. 53).

Outro marco importante foi a realização da Conferência Nacional do Negro, em 1949, no Rio de Janeiro, organizada pelo TEN, com principal objetivo de levantar as aspirações do/a afro-brasileiro/a, mas também elaborar um programa de combate à discriminação racial, desmistificar as concepções sobre o/a afro-brasileiro/a no país cunhadas pelas “teorizações antropológico-sociológico convencionais sobre o negro” e divulgadas nos Congressos Afro-Brasileiros de 1934, em Recife, e de 1937, em Salvador. Participaram da Conferência lideranças

como Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo, Alberto Guerreiro Ramos, Arthur Ramos, Edison Carneiro, Florestan Fernandes e Roger Bastide, artistas com Ruth de Souza, e representante da ONU Brasil, Paul V. Shaw, e da imprensa negra dos Estados Unidos da América. No ano seguinte, em 1950, realizou-se o I Congresso do Negro Brasileiro que deu continuidade ao debate da Conferência, sendo também organizado pelo TEN. O Congresso gerou uma declaração e reuniu intelectuais como Abdias do Nascimento, Aguinaldo Camargo, Arthur Ramos, Darcy Ribeiro, Edison Carneiro, Gilberto Freyre, Alberto Guerreiro Ramos, Luís Aguiar da Costa Pinto e Sebastião Rodrigues Alves, entre outros/as, além de artistas, militantes e sociedade em geral (SISS, 2003, p. 54-59).

Além disso, em 1950 foi criado o Conselho Nacional de Mulheres Negras. No ano seguinte, promulgada a Lei Afonso Arinos, Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1951, que incluiu entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de cor ou raça.

No ano 1954, em São Paulo, lideranças afro-brasileiras como o poeta Solano Trindade e Abdias do Nascimento, jornalistas e intelectuais, fundaram a Associação Cultural do Negro (ACN), que tinha como objetivos recuperar socialmente afro-brasileiros/as, trabalhar a memória e cultura afro-brasileira e combater o preconceito racial. A ACN possuía departamentos de cultura, esporte, estudantil e feminino, e uma comissão de recreação (SISS, 2003).

O período de governo autoritário ocorrido no Brasil entre 1964 e 1978, para Guimarães (2002), impactou a sociedade civil brasileira, sendo que após isso a luta afro-brasileira recuperou seu fôlego com o Movimento Negro Unificado (MNU). O MNU se difere pela posição política de esquerda revolucionária, se posicionando ideologicamente num racialismo radical. O autor destaca que isso pode ser percebido em algumas influências:

[...] primeiro, a crítica de Florestan Fernandes à ordem racial de origem escravocrata, que a burguesia brasileira mantivera intacta e que transformara a democracia racial em mito; segundo, o movimento dos negros americanos pelos direitos civis e o desenvolvimento de um nacionalismo negro nos Estados Unidos; terceiro, a luta de libertação dos povos da África meridional (Moçambique, Angola, Rodésia, África do Sul). Mas, a esses se deve juntar pelo menos mais três: o movimento de mulheres negras, no plano internacional, que possibilita a militância de mulheres negras; o novo sindicalismo brasileiro que, apoiado nos chãos-de-fábrica, retira as lideranças sindicais da órbita dos partidos políticos tradicionais; e os novos movimentos sociais urbanos, que mantêm a sociedade civil mobilizada, durante toda a década de 1980 (GUIMARÃES, 2002, p. 90).

O golpe civil-militar de 1964 impactou diretamente na população afro-brasileira, sob o *slogan* de “pacificação” executou a repressão aos setores populares e suas representações políticas. Entre as medidas e suas consequências são exemplos a supressão de partidos políticos,

cassação de políticos, enfraquecimento do Congresso, prisões, torturas, desaparecimentos e banimentos de pessoas. As decisões tomadas nessa época se legitimavam nos chamados Atos Institucionais (AIs), cujo AI-5 foi o mais expressivo. O “milagre econômico” brasileiro caracterizou-se assim na chamada “Tríplice Aliança”, ou seja, na união entre Estado militar, multinacionais e empresariado nacional. Um processo de “crescimento” que levou ao aumento da dívida externa, saindo caro ao/a trabalhador/a brasileiro/a (GONZALEZ, 1982, p. 11-12).

A desnacionalização ou desaparecimento das pequenas empresas, onde se concentrava o/a trabalhador/a afro-brasileiro/a e o escoamento da mão-de-obra barata, em grande parte afro-brasileira, na construção civil, foram alguns dos impactos. O setor de prestação de serviços absorveu parte da mão-de-obra barata, na qual o/a trabalhador/a afro-brasileiro/a estava representado/a, em serviços de limpeza urbana, domésticos, correios, segurança, transporte urbanos, entre outros. Assim, “[...] deslocando-se do campo para a cidade, ou do nordeste para o sudeste, e se concentrando num mercado de trabalho que não exige qualificação profissional, o trabalhador negro desconheceu os benefícios do ‘milagre’” (GONZALEZ, 1982, p. 12-14).

Condições precárias de vida, repressão policial, exploração da mão-de obra-barata, foi a realidade da população afro-brasileira naquela época e implicou em não se falar de discriminação racial nesses anos de “milagre econômico”. Denunciar qualquer discriminação racial era bater de frente com a Lei de Segurança Nacional caracterizando crime de subversão. E assim o “milagre” seguia e carros carregavam a frase “Brasil: ame-o ou deixe-o”. O golpe de 1964 desarticulou intelectuais afro-brasileiros/as, transformou as escolas de samba em empresas da indústria turística, sendo que diante da repressão à militância negra, Abdias do Nascimento, uma das maiores representações do movimento negro na época, buscou exílio nos Estados Unidos, onde intensificou a denúncia ao racismo que acontecia no Brasil (GONZALEZ, 1982, p. 16-30). Entretanto, as vozes afro-brasileiras não se calaram.

A década de 1970 foi marcada por várias iniciativas. No ano de 1974 fundou-se o Bloco Afro Ilê Ayê, em Salvador, e organizações paulistas como o Centro de Estudos da Cultura e da Arte Negra, o Movimento Teatral Cultural Negro, o Instituto Brasileiro de Estudos Africanistas (IBEA) e a Federação das Entidades Afro-brasileira do Estado de São Paulo. Já no Rio de Janeiro, o Instituto de Pesquisas da Cultura Negra (IPCN), a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África e o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA).

Em 1979 foi fundado o Movimento Negro Unificado (MNU), importante organização, que instituiu o ‘20 de Novembro’ como Dia Nacional da Consciência Negra, em memória ao herói negro Zumbi dos Palmares. Nesse mesmo ano, o quesito cor foi incluído no

recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em consequência da pressão do movimento negro.

No final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988 fica disposto nos artigos 215 e 216 o direito à preservação da cultura, a saber como expressa no Art. 215 “§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988) e no artigo 68, o direito à propriedade das terras de comunidades remanescentes de quilombos. No ano de 1984, no então governo de Franco Montoro em São Paulo, foi criado o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra em SP (CEDEPRON). Em 1989, internacionalmente, com a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), estabeleceu-se o direito à auto-definição de povos e comunidades tradicionais, promulgada pelo Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. E em 1991, no então governo de Leonel Brizola no Rio de Janeiro, criou-se a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Afro-Brasileiras (SEAFRO), na qual estavam Abdias, Florestan Fernandes e outros/as militantes.

A luta contra a discriminação racial no Brasil se intensifica no decorrer da década de 1990 e no século XXI. No dia 20 de novembro de 1995, aconteceu a Primeira Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida, em Brasília/DF. Importante mencionar que com a pressão do movimento negro e do movimento de mulheres negras, o então presidente Fernando Henrique Cardoso assumiu publicamente o racismo no Brasil. Esse passo levou à algumas ações por parte do governo no debate em torno da questão racial.

Uma dessas ações foi a instituição, em 20 de novembro de 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com objetivo de desenvolver políticas para valorização da população afro-brasileira, cujos integrantes eram representantes da sociedade civil e dos ministérios de governo. A outra ação foi a realização do Seminário Internacional “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, pelo Ministério da Justiça, em 1996. Siss (2003), ressalta que o GTI trouxe propostas de políticas de ação afirmativa para as áreas da educação, trabalho, comunicações e saúde, sendo que se estruturou em 16 áreas temáticas, as quais foram:

[...] 1ª) Informação – Quesito Cor; 2ª) Trabalho e Emprego; 3ª) Comunicação; 4ª) Educação; 5ª) Relações Internacionais; 6ª) Terra (Remanescentes de Quilombo); 7ª) Políticas de Ação Afirmativa; 8ª) Mulher Negra; 9ª) Racismo e Violência; 10ª) Saúde; 11ª) Religião; 12ª) Cultura Negra; 13ª) Esportes; 14ª) Legislação; 15ª) Estudos e Pesquisas e 16ª) Assuntos Estratégicos (SISS, 2003, p. 148-149).

No ano seguinte, a Assembleia Geral da ONU, por meio da Resolução 2142 (XXI), de 26 de outubro de 1996, instituiu o dia 21 de Março como Dia Internacional pela Eliminação

da Discriminação Racial. A data faz referência ao Massacre de Shaperville (21/03/1960), em Johannesburgo, na África do Sul, na luta pelo fim do *apartheid*, além de demarcar a luta contra a discriminação racial na atualidade.

Porém, é no ano de 2001, com a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pela ONU, em Durban, na África do Sul, que o Brasil se tornará signatário da declaração desta conferência passando a empreender algumas políticas de ações afirmativas. O documento indica aos Estados a implementação de ações afirmativas como medida de combate ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia e à intolerância correlata, mas também como ações positivas de promoção da diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação de todos/as, possibilitando as condições necessárias para o exercício dos direitos civis, culturais, políticos e sociais, em todas as áreas.

Além das indicações do documento que o governo brasileiro se tornou signatário na Conferência de Durban, em 2001, organismos internacionais como o Banco Mundial trouxeram a indicação de financiamento aos Estados que promovessem ações afirmativas, sendo eles “*Prioridades y Estratégias para la Educacion*” (1995), “Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável” (2002) e “Estratégia de Assistência ao País/ 2004-2007” (2003).

Para que as políticas de ação afirmativa passassem a ser implementadas o governo precisou preparar toda uma estrutura de gestão das mesmas, o que marcará o cenário governamental a partir de 2003, época do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e seguirá na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016).

No ano de 2003, criou-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República (SEPPIR/PR), com *status* de ministério, fundamental na gestão de políticas direcionadas aos/às afro-brasileiros/as e demais diversidades. No mesmo ano também ocorreu a implementação da Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9.394/1996 (LDB), que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino e obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, que sofrerá alterações com a Lei nº 11.645/2008 dispondo além do mencionado a temática indígena. Em 2003, destacam-se dois decretos, o Decreto nº 4.887, que dispõe sobre a regularização fundiária de terra e quilombos, e o Decreto nº 4.886, que instituiu a Política de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR).

O PNPIR tem por objetivo reduzir as desigualdades raciais com especial atenção à população afro-brasileira e considera os princípios contidos na Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação, no documento Brasil sem Racismo e no Plano

de Ação de Durban (III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata).

Em 2004 foi instituído pelo Ministério da Saúde, o Comitê Técnico de Saúde da População Negra, que tem por objetivo efetivar a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que será disposta em lei no Estatuto da Igualdade Racial (2010). Houve ainda a criação do Programa Brasil Quilombola que congregou ações de 20 ministérios, em quatro eixos temáticos: acesso à terra, infraestrutura e qualidade de vida, desenvolvimento local e inclusão produtiva, direitos e cidadania, além disso a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (Secadi), vinculada ao Ministério da Educação.

A luta contra a discriminação racial, especialmente na área da educação, precisa atuar em várias frentes, desde o ingresso, a permanência, a formação de professores/as, entre outras. Em 2008, uma ação voltada nesse sentido foi a implementação do Curso Gênero e Diversidade na Escola (GDE), pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), em parceria com a SEPPIR e Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade a distância, direcionado aos/as professores/as e abordando transversalmente os temas gênero, raça e sexualidade.

Em 2009, o CNPq e a SEPPIR, implementaram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas - PIBIC-AF do CNPq, que concede bolsas de estudos à estudantes cotistas de universidades públicas. A SPM/PR, em parceria com a SEPPIR e universidades brasileiras, passou a oferecer também o Curso de Atualização e Especialização em Gestão Pública com foco em Gênero e Raça (GPP-GeR), que visa a capacitação de servidores/as públicos/as, de modo que garantam as dimensões de raça e de gênero nos processos de implementação, monitoramento e avaliação de programas e ações governamentais. Outro marco histórico foi a aprovação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR), por meio do Decreto nº 6.872, de 04 de junho de 2009, que se baseia nas definições da I Conferência de Promoção da Igualdade Racial (I CONAPIR), em 12 eixos temáticos: 1) trabalho e desenvolvimento econômico; 2) educação; 3) saúde; 4) diversidade cultural; 5) direitos humanos e segurança pública; 6) comunidades remanescentes de quilombos; 7) povos indígenas; 8) comunidades tradicionais de terreiro; 9) política internacional; desenvolvimento social e segurança alimentar; 11) infraestrutura; 12) juventude.

A Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, alterando as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, nº 9.029, de 13 de abril de 1995, nº 7.347, de 24 de julho de 1985, e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003. O Estatuto é um importante

instrumento legal na luta contra à discriminação racial, que objetiva garantir à população afro-brasileira “[...] a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. Além disso, propõe várias ações, entre elas, a “adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa” e dispõe sobre diversos direitos: à saúde, à educação, ao esporte e ao lazer, à liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos, do acesso à terra e à moradia adequada e ao trabalho. Para a realização dos objetivos propostos instituiu também o Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Sinapir), em fase de implementação por todo o Brasil. Em julho de 2015, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, aderiu ao Sinapir, na presença da então ministra-chefe da SEPPIR, Nilma Lino Gomes, ato do qual participei.

Vale ressaltar dois instrumentos legais fundamentais no combate à discriminação racial, na linha de ação punitiva, que estabelecem a punição aos crimes de injúria racial (Art. 140, parágrafo 3º, Código Penal) e aos crimes de racismo (Lei nº 7.716/1989, imprescritível e inafiançável). Porém, apesar de haver esses marcos legais é necessário avançar na efetivação das punições.

Em 2011, a SEPPIR em parceria com o MEC elaborou a linha temática “Promoção da Igualdade Racial” que contempla projetos desenvolvidos por docentes e estudantes de universidade federais e estaduais, com vigência anual. No mesmo ano, foi constituído o Fórum Tripartite de Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial para o Trabalho Decente, pela SEPPIR e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), que aborda temas relacionados ao mercado de trabalho.

Nesse processo de debate em torno da questão racial no Brasil, cada vez mais a agenda política governamental desse período passou a incorporar mecanismos de combate à discriminação racial. Isso pode ser observado no Plano Plurianual – PPA 2012-2015, o qual trouxe o programa temático Enfrentamento ao Racismo e Promoção da Igualdade Racial, além tratar transversalmente a questão racial em diversos outros programas, metas, iniciativas e ações governamentais do PPA.

Entre as muitas ações nos anos seguintes, houve o Plano “Juventude Viva”, executado pela Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que visa a prevenção à violência física e/ou simbólica que afeta a juventude afro-brasileira. Entre as medidas tomadas a partir do Plano, temos a publicação “Os Jovens no Brasil – Mapa da Violência 2014” (WAISELFISZ, 2014), que retrata a violência



contra a juventude (15 a 29 anos), trazendo dados com o recorte racial, o que visibiliza a realidade da juventude afro-brasileira.

No mesmo ano, a já mencionada Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso às universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio, instituiu a reserva de no mínimo 50% das vagas para estudantes de escola pública, negros/as e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos/as, pardos/as e indígenas do último Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com isso, em 11 de outubro de 2012 foi instituído o Comitê de Acompanhamento e Avaliação da Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio, por meio do Decreto nº 7.824/2012, coordenado pelo MEC em parceria com a SEPPIR e FUNAI. Nem todas as instituições federais possuem o comitê ainda, mas há exemplos como a da Pró-reitoria de Ações Afirmativas e Assistência Estudantil da UFBA e da UFRRJ, entre outras.

Outro marco histórico foi a Marcha Nacional de Mulheres Negras, realizada em 18 de novembro de 2015, em Brasília/DF, da qual participei e que marcou minha trajetória de militância. Nela, o movimento de mulheres negras demarcou nacionalmente a luta contra o machismo e o racismo na sociedade brasileira, que afeta a trajetória de mulheres afro-brasileiras. Estima-se que 50 mil mulheres afro-brasileiras, de diversas regiões do país, participaram do ato, que teve como lema “Contra o Racismo, a Violência e pelo Bem-Viver”.

No âmbito da educação, a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), fundada na década de 1980, e o Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (COPENE), cuja primeira edição ocorreu em 2000 já estando na nona edição, são espaços importantes para intelectuais afro-brasileiros/as, ou não, na reflexão sobre a realidade afro-brasileira. O IX COPENE ocorreu de 23 a 28 de janeiro de 2017, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), em Dourados/MS, com o tema “Novas Fronteiras da Intolerância Racial: Velhas práticas de discriminação e novos espaços – Universo WEB”, do qual fiz parte da comissão organizadora. A ABPN tem como objetivo a “[...] defesa da pesquisa acadêmico-científica e/ou espaços afins realizadas prioritariamente por pesquisadores negros, sobre temas de interesse direto das populações negras no Brasil e todos os demais temas pertinentes à construção e ampliação do conhecimento humano” (ABPN, 2016).

O Grupo de Trabalho (GT) 21 “Educação e Relações Étnico-Raciais” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), criado oficialmente em 2001, possibilita esse “[...] outro lugar para a discussão e debate sobre relações étnico-raciais e educação no interior da Associação, nas suas produções, pesquisas e posicionamentos

político-acadêmicos” (ANPED, 2016). Conforme Siss e Oliveira (2007), até a criação do GT 21, os/as pesquisadores/as desta temática apresentavam suas pesquisas nos diferentes GTs da ANPEd, sendo que apesar da receptividade o tema não era prioridade de tais GTs, essa demanda, como pôde ser mapeada no trabalho do autor e da autora foi uma das maiores influências na criação do GT 21.

Importante ressaltar que houve muitas outras ações contra a discriminação racial, uma luta intensa que em alguns momentos na história brasileira teve mais visibilidade noutros não, mas o fato é que a questão racial sempre esteve posta em debate pelo movimento negro, movimento de mulheres negras e intelectuais afro-brasileiros/as ou não. Em suma,

Em sua pluralidade, o movimento negro recente trouxe para a cena brasileira uma agenda que alia política de reconhecimento (de diferenças raciais e culturais), política de identidade (racialismo e voto étnico), política de cidadania (combate à discriminação racial e afirmação dos direitos civis dos negros) e política redistributiva (ações afirmativas ou compensatórias) (GUIMARÃES, 2002, p. 15).

A persistência das desigualdades sociorraciais no Brasil tem sido analisada de diversos modos e se constitui como um indicador de que o debate em torno da questão racial precisa continuar, bem como a luta contra a discriminação racial. Essa ênfase não é feita de modo desconectado da realidade, mas a partir de um retrato de indicadores sociais, com recorte racial, que dão visibilidade a tais desigualdades. Os dados estatísticos são, portanto, um instrumento na luta contra a discriminação racial.

O tratamento teórico e analítico que as desigualdades sociorraciais brasileiras, ou seja, as relações assimétricas de poder, produto das discriminações raciais, receberam ao longo do tempo pode ser esboçado na proposta que Osório (2009) faz das “três grandes ondas teóricas”. O autor (2009, p. 16) destaca que a analogia “onda teórica” tem um sentido de “[...] fluidez, continuidade e diferença” e que “[...] qualquer tentativa de periodização rígida da produção teórica sobre desigualdade racial, ou mesmo de separação de autores por escolas estaria de antemão fadada ao fracasso”, visto que muitos autores/as se fazem presentes em mais de uma das ondas teóricas. Por isso, a noção de “onda” implica em que autores/as e suas obras estejam presentes em uma onda e em outro momento noutra, ou com ideias e reflexões comuns às três ondas teóricas.

Osório (2009) aponta que quando se olha para a tradição sociológica de modo panorâmico pode-se identificar “três grandes ondas teóricas” que possuem em alguns momentos pontos comuns de explicação da desigualdade racial no Brasil, os quais são:

Primeiro, têm como pano de fundo uma “condição inicial”, que é o estado da desigualdade racial no Brasil no momento da Abolição e a divisão da história da

desigualdade em antes e depois desse evento. Segundo, o fato de articularem o peso da raça – discriminação racial – e da classe – origem social – nos processos de mobilidade social a partir da Abolição para explicarem a desigualdade racial (OSORIO, 2009, p. 14).

Na primeira onda teórica, em alguns estudos nas décadas de 1940 e 1950, está presente uma perspectiva de que com o processo de urbanização e industrialização, bem como com o crescimento econômico do Brasil haveria mais oportunidades de ascensão social para todos os brasileiros, de modo geral. As desigualdades raciais tenderiam a desaparecer, não havendo barreiras à ascensão social de quem quer que fosse, o grande problema estava na condição inicial ainda (proximidade histórica da escravidão), pois se acreditava que seriam necessárias várias gerações para que a população afro-brasileira se integrasse na estrutura econômica (OSORIO, 2009).

O autor destaca que antes da primeira onda teórica havia um cenário em que “[...] os defensores dos aspectos negativos da miscigenação começavam a minguar, e ganhava força nos discursos a ideia de que a miscigenação estava a produzir um tipo genuinamente brasileiro, o moreno”. É nessa época que se concebe o “mito da democracia racial” cujos intelectuais mais influentes foram Silvio Romero e Gilberto Freyre. Também nesse processo aparece a “tese de miscigenação branqueadora” que pregava que na miscigenação haveria o prevaecimento dos elementos étnicos europeus e o desaparecimento dos elementos étnicos afro-brasileiros e indígenas, considerados mais fracos, culminando no chamado “moreno”. Os intelectuais da primeira onda verão na mobilidade ascendente dos “mulatos” uma prova de que o racismo não existia ou era pouco no Brasil (OSORIO, 2009, p. 18-19).

Osorio (2009, p. 19-20) destaca ainda que Artur Ramos ao fazer a introdução da edição brasileira de uma obra do Pierson, reforçava as ideias deste: “[...] os negros de cor mais escura haviam sido escravos por mais tempo, e estando nas posições sociais inferiores sofriam mais com o preconceito de classe que os mulatos, que já contavam com representantes que haviam ascendido socialmente.” Na linha de Pierson, Azevedo realizou um estudo voltado à mobilidade e estratificação social em Salvador, parte do projeto UNESCO e publicado em 1953. Nele Azevedo constata que existe o preconceito racial, porém o coloca como tendo menos implicação que o de classe, e mais que apenas os afro-brasileiros e mestiços é que pautavam a questão do racismo e que mesmo que o afro-brasileiro e o mestiço ascendessem socialmente isso não significava uma mudança de *status*, ou seja, poderiam ocupar outros espaços profissionalmente “[...] mas dificilmente pertenceriam aos clubes ou seriam introduzidos nos círculos familiares dos brancos nessas profissões”.

Essa mudança apenas em parte do *status* social remete ao que Bourdieu (2007, p. 67) aborda na noção de capital social como “[...] único meio de designar o fundamento de efeitos sociais”, por meio da ação das relações, em que indivíduos obtêm de modo desigual um capital (econômico ou cultural), conforme as possibilidades de mobilização do capital de um grupo (família, clube selete, entre outras). O volume de capital social dependerá da rede de relações e do volume de capital (econômico, cultural ou simbólico), visto que,

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações* permanentes e úteis (BOURDIEU, 2007, p. 67, grifos do autor).

Assim, Osorio (2009, p. 21) afirma que “[...] na primeira onda teórica, a proximidade histórica da escravidão é indicada como explicação para a sobre-representação dos negros nos estratos inferiores e para sua sub-representação nos superiores.”

A segunda onda teórica continua reforçando a ideia de que com o crescimento econômico as desigualdades raciais tenderiam a desaparecer. Porém, diferente da primeira onda teórica apontou que o processo de modernização era lento e que o racismo permanecia como condição inicial da população afro-brasileira no Brasil, que o preconceito de cor atrasava sua integração social (OSORIO, 2009).

As ideias da segunda onda teórica remontam a década de 1950 e 1960, em que dados censitários desconstroem a ideia de igualdade de oportunidades entre as raças e apontam que as desigualdades raciais não diminuía como se esperava com o crescimento econômico do país. Esse contexto leva a reflexões sobre o racismo à brasileira, porém, se manteve a ideia de que a modernização com o tempo integraria a população afro-brasileira e não admitiria mais o racismo (OSORIO, 2009).

Osorio (2009, p. 23-25) destaca que Oracy Nogueira foi um dos representantes da segunda onda, o qual elaborou a ideia de que o preconceito racial no Brasil é um preconceito de “marca”, ou seja, baseia-se no fenotípico das pessoas (cor da pele, cabelo, feições). “[...] Daí a importância do branqueamento, quanto mais branca uma pessoa, maiores suas possibilidades de ascensão social e menores as chances de ser vítima de discriminação.” Por isso, o autor ao parafrasear Nogueira afirma que “[...] para os imigrantes italianos a estrutura social foi altamente permeável; para os negros, altamente impermeável”, sendo que com a ascensão social de alguns afro-brasileiros/as o preconceito racial se aflorou para impedir esse processo com objetivo de manter os privilégios da classe branca dominante.

O representante mais influente da segunda onda teórica foi Florestan Fernandes, seguido de seus alunos Octavio Ianni e Fernando Henrique Cardoso. Fernandes também traz a ideia de que a transição do Brasil Colônia para a sociedade de classes fará o preconceito racial desaparecer e que racismo apenas atrasava a integração social do/a afro-brasileiro/a. Cardoso e Ianni seguiram a mesma linha, porém, revendo a ideia de que o preconceito racial desapareceria com a transição para uma sociedade de classes (OSORIO, 2009). Para Florestan Fernandes,

[...] a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de se reeducar e de se transformar para corresponder aos novos padrões e ideais de ser humano, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo (FERNANDES, 2008, p. 35-36).

Por isso, Fernandes (2008) destaca que tanto a sociedade brasileira, como o Estado são duplamente responsáveis pelo desequilíbrio social e político, em especial o Estado por permitir que a sociedade brasileira se enriquecesse ilicitamente por meio da escravidão e após a Abolição relegasse ao abandono as pessoas que contribuíram com tal enriquecimento.

O autor pontua em suas reflexões que no Brasil se construiu uma ideia de que o/a afro-brasileiro/a não enfrenta problemas, não existem distinções raciais, sendo as oportunidades de acumulação de riqueza, prestígio social e poder iguais para todos/as, que não há problema de justiça social em relação ao/a afro-brasileiro/a, com exceção do que foi resolvido pela revogação do estatuto servil e pela universalização da cidadania (FERNANDES, 2008).

Como já destacado, na segunda onda teórica acredita-se que com o crescimento econômico do país as desigualdades raciais tenderiam a desaparecer com o tempo. Para Fernandes (2008a, p. 183-184), o/a afro-brasileiro/a ao ter uma ocupação estável passaria a participar da ordem social competitiva e em consequência a pensar em questões como educação, futuro, moradia, padrão de vida, entre outras, descobrindo que “não é escravo do trabalho” mas que pelo trabalho se liberta, se afirma e ascende socialmente, de igual para igual com o/a branco/a, desmentindo ideias pregadas no fim do século XIX e início do XX de sua “inferioridade inata” ou “incapacidade de se adaptar à tecnologia moderna”.

Ianni (2004), neste sentido, segue a mesma linha e destaca que o crescimento da mercantilização fez com que o/a afro-brasileiro/a deixasse de ser mercadoria, obtivesse assim as condições jurídicas e políticas de negociar sua força de trabalho enquanto cidadão/ã, ultrapassando a contradição entre mercadoria e escravo.

O autor pontua ainda que as condições adversas que a população afro-brasileira enfrenta não são fruto apenas da competição de mercado, que é um dos aspectos apenas, mas que a população afro-brasileira desde a Abolição encontrou condições desvantajosas de

competição seja com a população branca, nacional ou imigrante. O monopólio político e econômico (governos, ministérios, secretarias, gerências, entre outros), bem como do acesso à educação e à cultura, em que os brancos se colocam apenas reforçam essas condições adversas (IANNI, 2004).

Nessa direção já afirmava Fernandes (2008a, p. 238-239) que a desigualdade racial não é apenas uma condição desvantajosa para a população afro-brasileira, mas também uma “[...] verdadeira muralha contra a qual se esbatem e anulam as esperanças mais fortes, ambiciosas e sadias” dessa população. O acesso, em especial à educação superior, passa a ser visto como indicador de igualdade racial e a escola como meio de “ascensão social”.

A terceira onda teórica, na década 1970, constata a persistência da desigualdade racial e do racismo como antes não era concebido que haveria no processo de modernização, protegendo os privilégios da população branca. A discriminação racial produzia assim a manutenção da desigualdade racial nos processos de mobilidade social, o que passou a ser apontado em pesquisas baseadas principalmente em métodos estatísticos por representantes da terceira onda. “[...] A tendência da desigualdade racial era persistir, e somente o ativismo político dos movimentos negros poderia interromper seu ciclo de reprodução” (OSORIO, 2009, p. 14-15).

Essa onda teórica traz a explicação mais utilizada hoje para se entender a persistência da desigualdade racial no Brasil. Os principais representantes dela são Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, cujas teses defendidas em 1978 nos Estados Unidos, tiveram como tema as desigualdades raciais no Brasil nos anos 1960 e 1970. Nas décadas de 1980 e 1990, ambos “[...] analisaram o peso da discriminação racial vis-à-vis o da origem social na realização educacional, no mercado de trabalho, no posicionamento na estratificação social, e mesmo na atividade política” (OSORIO, 2009, p. 30-31).

Siss (2003, p. 73) pontua que enquanto Florestan Fernandes percebia o racismo como consequência da estrutura econômica da sociedade, Carlos Hasenbalg constatava a variável raça como um constructo social, a partir do qual “as desigualdades são produzidas e reproduzidas, de modo ininterrupto”. O autor destaca ainda que Hasenbalg aborda a variável educação e sua relação com a renda e mercado de trabalho, evidenciando que até quando há a mesma escolaridade existem desvantagens entre afro-brasileiros/as e brancos/as.

Hasenbalg e Silva (1998, p. 2) constata a implicância que a raça ou cor tem na estratificação social, que o preconceito e a discriminação não são apenas parte das relações de classe, ou de uma condição social do passado escravista, mas mais além que a discriminação racial é um “[...] instrumento de desqualificação de grupos sociais no processo de competição

por benefícios simbólicos e materiais, resultando em vantagens para o grupo branco em relação aos grupos não-brancos (pretos e pardos) na disputa por esses benefícios.” Para os autores, isso demonstra a relação que a discriminação e o preconceito racial tem com a competição por posições sociais, o que caracteriza os grupos não-brancos num “processo de cumulação de desvantagens” em suas trajetórias sociais.

Os dados estatísticos mais recentes sobre as desigualdades sociorraciais no Brasil, em especial na educação e no mercado de trabalho, explicitam a persistência de um retrato de desigualdades sociorraciais assim como as pesquisas da terceira onda teórica apontaram. Nesse cenário, a luta do movimento negro e do movimento de mulheres negras contra a discriminação racial tem sido fundamental no processo de transformação dessa realidade que afeta a população afro-brasileira cotidianamente. Na luta empreendida pelo movimento social se encontra o protagonismo na derrubada da “muralha” que se ergue à trajetória de vida de afro-brasileiros/as. As ações afirmativas são, portanto, algumas das alternativas de correção dessas desigualdades sociorraciais no Brasil.

O Brasil possui a segunda maior população afro fora da África, atrás apenas da Nigéria. O último Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2011) apontou que o país tem 190.755.799 habitantes, sendo que deste total 91.051.646 (47,7%) se declarou cor branca, 82.277.333 (43,1%) parda, 14.517.961 (7,6%) preta, 2.084.288 (1,1%) amarela, 817.963 (0,4%) indígena e 6.608 sem declaração, o que corresponde dizer que a população negra brasileira (preta e parda) é de 50,7%. Outro dado importante é que dos/as jovens na faixa etária adequada ao ingresso na educação superior (18 a 24 anos), o Brasil possuía 23.878.190 habitantes jovens, ou seja, 12,5% da população total, sendo que desses/as jovens, 53,62% são negros/as (pretos/as e pardos/as), 44,7% brancos/as, 1,1% amarelos/as e 0,4% indígenas.

De acordo com a publicação Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça (IPEA, 2011, p. 20-21), do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), apesar dos avanços graduais no indicador educação, entre 1995 e 2009, “[...] observa-se a manutenção das desigualdades que têm, historicamente, limitado o acesso, a progressão e as oportunidades, principalmente, da população negra, de nordestinos e da população rural na educação”. Em 2009 observa-se que 65,5% das mulheres ocupadas, com 16 anos ou mais, possuíam 9 anos de estudo, sendo que a taxa das mulheres negras era de 48,7%, o que demonstra que no Brasil existe um mecanismo de desigualdade que entrelaça “gênero, raça e educação formal”.

Ao olhar para a taxa de escolarização líquida na educação superior, que verifica a proporção de pessoas matriculadas em adequação a sua idade, chegava a 14,4% em 2009 da população total no Brasil em idade adequada. As disparidades aparecem visto que embora a

taxa de escolarização das mulheres (16,6%) seja maior que a dos homens (12%), a taxa da população branca era de 21,3%, da população negra de 8,3%, sendo a das mulheres brancas (23,8%) era maior que a das mulheres negras (9,9%). Para o IPEA, “[...] as políticas de expansão das universidades, o Prouni, as ações afirmativas e outras políticas têm contribuído para os avanços nesta área, no entanto, as desigualdades raciais que determinam e limitam as trajetórias de jovens negros/as explicam a discrepância dos dados” (IPEA, 2011, p. 21).

No que se refere ao mercado de trabalho, as taxas de desemprego da população de 16 anos ou mais, segundo sexo e cor/raça em 2009, o IPEA destaca que

Apesar das mudanças das últimas décadas, a inserção no mercado de trabalho segue sendo um fator central para a construção de identidade, a definição do padrão de sociabilidade e, sobretudo, para obter recursos que permitam suprir as necessidades básicas de forma autônoma. Para as mulheres, a conquista da autonomia econômica é condição essencial para que se possa projetar uma vida de autonomia plena. Para a população negra, o acesso ao mercado de trabalho é pressuposto para enfrentar uma realidade de pobreza e privação a que historicamente foi relegada (IPEA, 2011, p. 26).

Em 2009, as mulheres negras possuíam a maior taxa de desemprego no país (12%) para a menor taxa que era dos homens brancos (5%), intercalada pela das mulheres brancas (9%) e dos homens negros (7%). Entre 1995 e 2009, o trabalho formal (carteira assinada) se expandiu, mas em 2009, os homens brancos tinham os índices mais altos de formalização (43% com carteira assinada) para o pior índice que estava com as mulheres negras (25% com carteira assinada) (IPEA, 2011).

O trabalho doméstico remunerado, em 2009, continuava predominantemente feminino, sendo que das mulheres ocupadas no país, 12,6% eram mulheres brancas trabalhadoras domésticas e 21,8% mulheres negras trabalhadoras domésticas. Do total de trabalhadoras domésticas, apenas 29,3% das brancas tinham carteira assinada para 24,6% das negras, o que já apontava para a necessidade da “formalização do trabalho doméstico remunerado” (IPEA, 2011, p. 29).

Mas foi apenas em 2015, que a então presidente da República Dilma Rousseff sancionou a lei que regulamentou a Proposta de Emenda Constitucional nº 72/2013, conhecida popularmente como a “PEC das Domésticas”, além de ampliar os direitos das/os trabalhadoras/es domésticas/os. Apesar de a carteira assinada já ser garantida há mais tempo pela Lei nº 5.859/1972 com a regulamentação da emenda houve um avanço na formalização do trabalho doméstico remunerado. A Emenda Constitucional nº 72/2013, altera a redação do parágrafo único da Art. 7º da Constituição Federal estabelecendo a igualdade de direitos trabalhista entre os/as trabalhadores/as domésticos/as e os/as demais trabalhadores/as urbanos/as e rurais, como por exemplo, adicional noturno, recolhimento do Fundo de Garantia



por Tempo de Serviço (FGTS) por parte do/a empregador/a, seguro desemprego, salário família, auxílio creche e pré-escola, seguro contra acidentes de trabalho e indenização em caso de despedida sem justa causa.

Analisando o rendimento médio, entre 1995 e 2009, a pesquisa do IPEA (2011, p. 34-35) destaca que “conquanto a população negra tenha experimentado aumento relativo da renda média *per capita* superior ao da população branca, a desigualdade permanece expressiva, pois se parte de patamares muito díspares”. Em 2009, o rendimento médio da “população negra” era 55% do recebido pela população branca, e o cenário que se mostra é o dos rendimentos médios mais altos com os homens brancos, seguidos na pirâmide social pelas mulheres brancas, homens negros e por fim, as mulheres negras, na base da hierarquia social. Outra questão que marca a realidade brasileira é que “[...] a distribuição racial da riqueza é incontestável, e a população negra segue sub-representada entre os mais ricos e sobre-representada entre os mais pobres: em 2009, no primeiro décimo da distribuição (10% mais pobres da população), os negros correspondiam a 72%.”

O Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 (LAESER, 2010), do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), vinculado ao Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, analisou neste último relatório diversos indicadores, entre eles o acesso ao sistema de ensino e as políticas de promoção da igualdade racial.

No que se refere ao acesso à educação superior, o mencionado relatório analisou a taxa bruta (população adequada ao nível de ensino) e taxa líquida (população matriculada no nível de ensino), entre os anos de 1988, 1998 e 2008:

Tabela 2. Taxa bruta e líquida de escolaridade no ensino superior (18 a 24 anos) da população residente, segundo os grupos de cor ou raça selecionados (brancos e pretos & pardos) e sexo, Brasil, 1988, 1998 e 2008 (em % da população de 18 a 24 anos)							
Sexo	Cor/Raça	1988		1998		2008	
		Taxa Bruta	Taxa Líquida	Taxa Bruta	Taxa Líquida	Taxa Bruta	Taxa Líquida
Homens	Branco	12,3	7,2	15,0	9,6	31,7	18,2
	Pretos & Pardos	3,1	1,6	3,2	1,7	13,0	6,2
	Total	8,2	4,8	9,4	5,9	21,6	11,8
Mulheres	Branco	12,4	8,1	18,4	12,2	39,9	22,7
	Pretas & Pardas	4,1	2,0	5,0	2,4	20,0	9,2
	Total	8,9	5,6	12,3	7,8	29,6	15,7
Total	Branco	12,4	7,7	16,8	10,9	35,8	20,5
	Pretos & Pardos	3,6	1,8	4,0	2,0	16,4	7,7
	Total	8,6	5,2	10,9	6,8	25,5	13,7

Fonte: Tabelas 6.18 e 6.19 do Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (LAESER, 2010, p. 227), baseada em dados do IBGE, microdados PNAD.

\*\*Nota 1: a população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

Nota 2: nos anos de 1988 e 1998 não inclui a população residente nas áreas rurais da região Norte (exceto Tocantins em 1998).

\*\* Tabela publicada: CORDEIRO, Ana Luisa A. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: relevâncias do perfil socioeconômico de negros cotistas. In: SOUSA, Andréia da Silva Q.; CAMARGO, Arlete Maria M. de (Org.). Interfaces da Educação Superior no Brasil. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 157-170.

Os dados mencionados na Tabela 2, a partir do Relatório das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010 (LAESER, 2010), indicam um progressivo aumento no número de estudantes na educação superior e que a taxa de escolarização da população negra (pretos/as e pardos/as) tem avançado mais que a da população branca. A taxa de escolarização bruta da população total tem aumentado, passando de 8,6% em 1988 para 25,5% em 2008, um crescimento de 197,8%, sendo que a da população branca teve no mesmo período um crescimento de 189,2% e a população negra (preta e parda) de 350,4%. No entanto, visualiza-se um crescimento da desigualdade entre a população branca e negra, pois se em 1988 a vantagem para o grupo branco era de 8,8 pontos percentuais, em 2008 passou a ser de 19,5 pontos percentuais.

A Tabela 2 permite observar ainda que no período de 1988 a 1998 a taxa bruta e líquida de escolarização quase não teve alteração, o que é possível visualizar entre 1998 e 2008. As mulheres possuem uma taxa bruta de escolaridade na educação superior maior que a dos homens, sendo que a das mulheres brancas é o dobro das mulheres negras (pretas e pardas). A taxa de escolarização líquida aumentou 164,4% entre 1988 e 2008, sendo que a da população branca aumentou 165,9% no mesmo período, e da população negra (preta e parda) 321,6%. Esses dados revelam que, em 2008, 79,5% da população branca e 92,3% da população negra em idade adequada ainda não frequentavam a educação superior. Deste modo, o relatório destaca que o aumento da população afro-brasileira na educação superior pode ser resultado da adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades públicas e dos incentivos do Governo Federal para as instituições privadas, como por exemplo o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (LAESER, 2010).

Apesar do aumento no número de estudantes na educação superior, visualizado no período entre 1988 e 2008, é necessário pontuar que a educação superior brasileira ainda não dá conta de atender nem a metade da demanda da população brasileira adequada a este nível de ensino. Mesmo com mudanças visíveis, os traços elitistas se mantêm quando a juventude afro-brasileira, que corresponde a 53,62% da juventude brasileira (IBGE, 2011) adequada a esse nível de ensino, segue sub-representada na educação superior.

Esse retrato de desigualdades sociorraciais que se mantêm no Brasil remete ao que Hasenbalg e Silva (1998) concluem sobre as pessoas de cor preta e parda. Para os autores, como já destacado, essas pessoas enfrentariam desvantagens competitivas e maiores dificuldades de superar uma posição social baixa e de se manter em posições sociais melhores que conquistem.

Isso é retomado por Guimarães (2002, p. 67) ao refletir sobre o “ciclo cumulativo de desvantagens” abordado por Hasenbalg e Silva. O autor afirma que tanto o ponto de partida

da população afro-brasileira é desvantajoso, ou seja, sua herança de um passado escravista, bem como cada fase da competição social, seja na educação ou no mercado de trabalho, com as discriminações que aumentam as desvantagens. “[...] Ou seja, as estatísticas demonstram que a desvantagem dos negros não é apenas decorrente do passado, mas é ampliada no tempo presente, através de discriminações”. E mais, que no Brasil, diferente dos Estados Unidos ou África do Sul, o fator racial não é uma justificativa de discriminação facilmente detectável e explícita, o que quer dizer que a discriminação racial ocorre muito de forma velada.

Essa realidade leva, portanto, a que medidas imediatas de correção das desigualdades sociorraciais sejam demandadas por segmentos do movimento negro, movimento de mulheres negras, intelectuais afro-brasileiros/as, ou não, e que o Estado assuma sua responsabilidade e passe a adotar as cotas para negros/as no acesso à educação superior.

Essa grande “muralha” de “ciclo cumulativos de desvantagens” posta à trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as, poda cotidianamente os direitos desses/as cidadãos/ãs brasileiros/as, mostrando que a tal falada igualdade de oportunidades é um horizonte distante que na prática não se concretiza, ou demora a se concretizar, igualmente para todos e todas com as chamadas políticas universais.

### **1.3. A política de cotas étnico-raciais na educação superior**

As políticas de ação afirmativa se expressam em uma série de estratégias em diversas áreas da sociedade, sendo as cotas étnico-raciais uma dessas estratégias voltadas para área da educação superior. Elas consistem pois no objetivo de corrigir de modo imediato, a curto prazo, as desigualdades raciais que se expressam no acesso e permanência na educação superior e que são consequências de processos históricos discriminatórios, de ontem e de hoje.

Na legislação educacional brasileira, com a LDBEN/1996 se estabeleceu reformas na educação superior, concebendo a política educacional com caráter universal porém mencionando a diversidade étnico-racial. Por meio deste marco legal, o Estado desempenha um papel de gerenciamento e controle das políticas educacionais, no uso de inúmeros instrumentos normativos. Isso pode ser visualizado no Título II, Art. 2º e 3º, o qual dispõe que:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.  
 Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
 I - **igualdade de condições** para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII - consideração com a **diversidade étnico-racial**. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996). [grifos meus]

No entanto, entre a legislação e sua aplicação na prática existem as contradições. Para Munanga (2003, p. 119), em contextos de preconceito e discriminação racial no qual estudantes brancos/as pobres e estudantes afro-brasileiros/as pobres não são iguais, ora discriminados/as pela condição socioeconômica, ora pela condição racial e socioeconômica, as políticas universais não atingem as mudanças necessárias para a população afro-brasileira. Por isso, sobretudo na correção histórica, destaca-se

[...] a importância da implementação de políticas de ação afirmativa, entre as quais a experiência das cotas, que, pelas experiências de outros países, afirmou-se como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica, considerado como um dos aspectos não menos importante da desigualdade racial (MUNANGA, 2003, p. 119).

A implementação de ações afirmativas no Brasil alinha-se com as indicações de combate à discriminação presentes em diversos documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, entre eles: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (1969), Convenção III da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Discriminação no Emprego e na Profissão (1968), Declaração do Milênio (2000), Declaração da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas (2001), Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), entre outras.

O Governo Federal brasileiro ao implementar as ações afirmativas compreende-as como “[...] políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo dos anos”, visando a igualdade de oportunidades. Entende ainda que elas se dão em diversas áreas da sociedade (saúde, educação, trabalho, juventude, mulheres, entre outras) e que podem objetivar a reversão dos quadros de sub-representação dos/as afro-brasileiros na educação e mercado de trabalho, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate ao preconceito e racismo. Por isso, a ação afirmativa também visa a correção dos efeitos que um passado de injustiças provocou por meio

da discriminação e racismo, não assegurando plenamente direitos à população afro-brasileira (SEPPPIR, 2015).

Essa compreensão do Governo Federal brasileiro, época da então presidente Dilma Rousseff, em relação às políticas de ação afirmativa vai de encontro com a perspectiva adotada nessa tese. Como já destacado, entendo-as como políticas públicas de caráter social, de combate à discriminação racial e suas interseccionalidades. Com isso, são estratégias para corrigir hoje os efeitos que as discriminações operam desde o passado, efetivando de fato a igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

Gomes (2005, p. 57) ao tratar dos objetivos das ações afirmativas destaca que essas vão para além do estabelecimento de normas, de regras que proíbam a discriminação. As regras proibitivas são importantes, mas não bastam, é necessário promover a diversidade e pluralidade e transformar comportamentos e mentalidades coletivas que são influenciados pela tradição, costumes, em suma pela história. Entre os objetivos desejados com as ações afirmativas estariam o “ideal de concretização da igualdade de oportunidades” e as “transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica” que desconstruam no imaginário coletivo as ideias de supremacia e subordinação. Isso significa que é preciso o reconhecimento das práticas discriminatórias e, ao mesmo tempo, a implementação de políticas públicas que deem visibilidade ao pluralismo e à diversidade.

Para além do ideal de concretização de igualdade de oportunidades, as ações afirmativas prezam pelo ideal de realização, no sentido da garantia do direito ao acesso, mas também das condições de usufruir plenamente deste acesso. Gomes (2005, p. 58) destaca que “[...] as ações afirmativas têm como objetivo não apenas coibir a discriminação do presente, mas sobretudo eliminar os ‘efeitos persistentes’ (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar.” Com isso, busca-se inclusive mais representatividade de grupos alijados nas diversas esferas da sociedade, tanto pública como privada, corrigindo sub-representações no mercado de trabalho. As ações afirmativas constituem um “mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente”.

A definição de política de cotas, de acordo com Munanga e Gomes (2006, p. 191-192), refere-se “a prática de estabelecer uma proporção ou número de vagas para estudantes em instituições educativas e para trabalhadores no mercado de trabalho a partir de critérios sociais”. As ações afirmativas vão para além da política de cotas, sendo que “as cotas representam uma das estratégias de ação afirmativa e, ao serem implantadas, revelam a existência de um processo histórico e estrutural de discriminação que assola determinados grupos sociais e étnico/raciais

da sociedade”, desmontando o mito da democracia racial – “que todas as raças e etnias convivem harmoniosamente e participam democraticamente de todas as oportunidades em nosso país” – e a ideia de que solucionando a dimensão socioeconômica a questão racial também seria resolvida.

Outras situações na realidade brasileira já mostravam tentativas de correção dos efeitos provocados por diversas discriminações, em especial de gênero e de deficiência. A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943, já dispunha em seu Art. 373-A disposições legais contra a discriminação no ambiente de trabalho, estabelecendo que deve haver igualdade entre homens e mulheres, além de trazer dispositivos legais voltados para correção das distorções que afetam o acesso das mulheres ao mercado de trabalho.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), no Art. 37, inciso VIII, afirma em relação à Administração Pública cotas para pessoas com deficiência quando dispõe que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. Nesse sentido, a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, no Art. 5, parágrafo 2º, dispõe em relação ao regime jurídico dos/as servidores/as públicos/as da União, das autarquias e das fundações públicas federais, garantindo às pessoas com deficiência o direito de inscrição “em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso”. A Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, no Art. 24, inciso XX, dispensa de licitação

[...] na contratação de associação de portadores de deficiência física, sem fins lucrativos e de comprovada idoneidade, por órgãos ou entidades da Administração Pública, para a prestação de serviços ou fornecimento de mão-de-obra, desde que o preço contratado seja compatível com o praticado no mercado (BRASIL, 1993).

Um outro exemplo, de cotas de gênero, é com a Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997, que traz as diretrizes eleitorais, dispondo no Art. 10, parágrafo 3º (alterado pela reforma eleitoral de 2009, Lei nº 12.034/2009), sobre a cota eleitoral de gênero, estipulando que cada partido político poderá registrar candidatos/as para a Câmara dos Deputados, Câmara Legislativa, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais, até 150% do número de lugares a preencher. Além disso, prevê que “[...] do número de vagas resultante das regras previstas neste artigo, cada partido ou coligação preencherá o mínimo de 30% (trinta por cento) e o máximo de 70% (setenta por cento) para candidaturas de cada sexo”.

Embora a lei acima se refira a proporção entre ambos os sexos, masculino e feminino, ela é um mecanismo de correção da sub-representação feminina e sobre-representação masculina em partidos políticos brasileiros. As desigualdades de gênero afetam as mulheres na política num país em que mais da metade da população é feminina, o que não se reflete nos quadros políticos. Conforme o IBGE (2011), 51% da população brasileira é feminina.

No mercado de trabalho temos em vigência a Lei nº 12.990/2014 que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros/as em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Nessa perspectiva, muitos Estados e Municípios têm criado leis de reserva de vagas para negros/as na administração pública estadual e municipal.

Em Mato Grosso do Sul, tínhamos a Lei nº 3.594/2008 que reservava 10% das vagas, a qual foi alterada pela Lei nº 4.900/2016 para se ajustar a lei federal passando a reservar 20% das vagas para negros/as em concursos para administração pública direta e indireta estadual. Cabe ressaltar que os processos de aprovação dos projetos de lei envolvem muitos campos de disputa, nos quais a presença dos movimentos sociais têm sido fundamental para pressionar na aprovação dos mesmos.

Em suma, foi quando se cogitou cotas étnico-raciais que os debates se acirraram e que o racismo à brasileira se desvelou. Obviamente o mito da democracia racial presente no senso comum apontava tais cotas como um caminho de segregar um país no qual as “raças” conviviam harmoniosamente. Tal “harmonia” é desconstruída quando os dados estatísticos da realidade brasileira são desagregados retratando que no Brasil a pobreza tem cor e gênero, e mais que um ciclo vicioso de desigualdades afeta a trajetória da população afro-brasileira resultado de discriminações raciais, como foi possível observar no tópico anterior.

As universidades estaduais foram as pioneiras na implementação de cotas para negros/as, indígenas, pobres e/ou estudantes oriundos/as de escolas públicas, entre elas, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, e no mesmo ano a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), dirigida na época pela primeira reitora afro-brasileira no país, Ivete Sacramento, seguida da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade de Brasília (UNB) e diversas outras universidades estaduais. A UEMS foi a universidade pioneira a implementar ações afirmativas no Estado de Mato Grosso do Sul. Ela reserva cotas de 20% para negros/as, por meio da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, e cotas de 10% para indígenas, por meio da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002.

Quando retomamos como estava a presença da população afro-brasileira na educação superior, ao final da década de 1980, e relembramos que era um acesso precário, décadas depois é possível perceber um tímido aumento neste acesso, principalmente na questão do ingresso, tendo presente que acesso vai além do simples ingresso, envolve permanência, formação com qualidade e conclusão. Esse aumento no ingresso de pessoas autodeclaradas pretas e pardas é uma das consequências das cotas étnico-raciais na educação superior.

O Censo da Educação Superior 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mostrou que do total de 7.828.013 matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância realizadas, 1.961.002 (25%) concentravam-se nas instituições de educação superior públicas e 5.867.011 (75%) nas privadas. Deste total de 7.828.013 matrículas quando desagregadas por cor/raça (Tabela 3) registraram-se 2.431.006 (31%) por pessoas autodeclaradas brancas, das quais 25% em IES públicas e 75% em IES privadas; 338.537 (4,3%) por pessoas autodeclaradas pretas, das quais 30% em IES públicas e 70% em IES privadas; 1.395.529 por pessoas autodeclaradas pardas, das quais 30% em IES públicas e 70% em IES privadas; 101.664 por pessoas autodeclaradas amarelas, sendo 25% em IES públicas e 75% em IES privadas; 22.009 por pessoas autodeclaradas indígenas, sendo 37% em IES públicas e 63% em IES privadas; 958.619 matrículas não dispõem de informação, sendo 22% em IES públicas e 78% em IES privadas, sem informação de cor/raça; 2.580.649 não declararam cor/raça, destas 23% em IES públicas e 77% em IES privadas (INEP, 2014).

Observando os dados do INEP (2014) há ainda um grande número de matrículas que não registraram a cor/raça dos/as matriculados/as e que a presença crescente de pessoas autodeclaradas pretas e pardas já é um reflexo, por exemplo, da Lei nº 12.711/2012. Ainda assim, as pessoas brancas representavam 31% das matrículas na educação superior, pretas e pardas 22,3%, amarelas 1,3%, indígenas 0,2%, sem informação 12,2% e não declaradas 33%.

Tabela 3 – Desagregação cor/raça – Censo Educação Superior 2014

Cor/Raça	IES Públicas	%	IES Privadas	%	Total	%
<b>Brancas</b>	618.653	25%	1.812.353	75%	2.431.006	100%
<b>Pardas</b>	411.251	25%	984.278	74%	1.395.529	100%
<b>Pretas</b>	102.066	19%	236.471	81%	338.537	100%
<b>Amarelas</b>	24.896	23%	76.768	77%	101.664	100%
<b>Indígenas</b>	8.226	23%	13.783	77%	22.009	100%
<b>Sem Informação</b>	211.757	22%	746.862	78%	958.619	100%
<b>Não Declararam</b>	584.153	23%	1.996.496	77%	2.580.649	100%
<b>Total Matrículas</b>	<b>1.961.002</b>		<b>5.867.011</b>		<b>7.828.013</b>	

\*Fonte: Dados do Censo da Educação Superior 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).



Mais uma vez o que se observa é a sub-representação da população afro-brasileira na educação superior, visto que mais da metade da juventude em idade adequada a educação superior é afro-brasileira, conforme dados do último Censo do IBGE (2011). Isso indica a necessidade de manutenção e ampliação das ações afirmativas.

Ao olhar em específico para as universidades estaduais públicas, destaca-se um estudo realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA). Neste estudo, os autores Júnior, Daflon, Barbabela e Ramos (2013, p. 1) analisam as políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais a partir de “[...] editais, resoluções universitárias, leis estaduais, termos de adesão ao SISU e manuais de candidatos referentes ao vestibular para ingresso no ano de 2013, complementada por dados do INEP e IBGE”.

Das 37 universidades estaduais públicas mapeadas, foram detectadas 32 com algum tipo de política de ação afirmativa (Quadro 1). Essas universidades são consideradas como “locus dessas políticas por excelência”, as que implementaram e disseminaram as ações afirmativas de forma mais rápida (JUNIOR; DAFLON; BARBABELA; RAMOS, 2013, p. 2-3).

Quadro 1 – Universidades Estaduais com Ações Afirmativas

Norte	Universidade do Estado do Amazonas Universidade do Tocantins Universidade Estadual de Roraima Universidade do Estado do Amapá
Nordeste	Universidade Estadual de Feira de Santana Universidade Estadual do Maranhão Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia Universidade Estadual de Santa Cruz Universidade Estadual do Piauí Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas Universidade do Estado da Bahia Universidade de Pernambuco Universidade Estadual de Alagoas Universidade Estadual da Paraíba Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Universidade Estadual Vale do Acaraú
Centro-Oeste	Universidade Estadual de Goiás Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade do Estado de Mato Grosso
Sudeste	Universidade do Estado de Minas Gerais Universidade do Estado do Rio de Janeiro Universidade Estadual de Campinas Universidade Estadual de Montes Claros Universidade de São Paulo Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Sul	Universidade Estadual de Londrina Universidade Estadual de Maringá Universidade Estadual do Centro-Oeste Universidade Estadual do Oeste do Paraná Universidade Estadual do Rio Grande do Sul Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina Universidade Estadual de Ponta Grossa

Fonte: Junior, Daflon, Barbabela e Ramos (2013, p. 5).

No que se refere a modalidade de ação afirmativa adotada pelas universidades estaduais, os autores destacam que se distinguem especialmente entre cotas e bônus (ou vantagem adicional), sendo as cotas a reserva de vagas a serem concorridas entre o grupo com perfil e o bônus ou vantagem adicional uma pontuação ou crédito extra que considera mais a trajetória escolar e as qualificações, dadas aos/às candidatos/as após a concorrência com todos/as. O sistema de bonificação estaria produzindo poucos resultados quando se olha para o acesso de grupos desprivilegiados, além de distribuir desigualmente os/as candidatos/as entre os cursos, os de maior prestígio social continuam praticamente inatingíveis (JUNIOR; DAFLON; BARBABELA; RAMOS, 2013).

O estudo mostra ainda que a Região Centro-Oeste é a que possui o maior percentual de vagas reservadas (40,2%), seguida do Nordeste (32,6%), Sul (29%), Norte (26,6%) e Sudeste (16,7%), mas que é importante observar o índice de inclusão racial, ou seja, a distribuição regional das reservas conforme a proporção de vagas destinadas a pretos/as, pardos/as e indígenas, ou seja, conforme a composição étnico-racial da população nas diferentes regiões do país. O índice de inclusão racial é calculado na razão entre o percentual de vagas destinadas para PPIs (pretos/as, pardos/as e indígenas) nas universidades e a proporção de PPIs em cada região de acordo com os dados do Censo do IBGE 2010, sendo que a proximidade de 1 indica o quão melhor é o índice de inclusão racial (JUNIOR; DAFLON; BARBABELA; RAMOS, 2013). Esse índice mostra que:

[...] enquanto as universidades federais caminham no sentido de uma representação proporcional das populações locais no seu corpo discente, as estaduais permanecem com resultados bastante desiguais. Enquanto o Centro-Oeste é a região que mais se aproxima do índice 0,5%, precisamente aquele buscado pela lei federal, que prevê 50% de reserva de vagas, parte das quais deveria ser designada para PPIs conforme sua presença no estado, as demais regiões apresentam índices bastante distantes desse ideal: o Norte apresenta o pior resultado (0,04), enquanto Nordeste (0,19), Sudeste (0,18) e Sul (0,19) apresentam índices igualmente insatisfatórios (JUNIOR; DAFLON; BARBABELA; RAMOS, 2013, p. 18).

As universidades estaduais são, portanto, um laboratório das políticas de ação afirmativa na educação superior, por serem as pioneiras em tornar seus processos de seleção mais inclusivos e o contexto universitário mais plural e democrático. No entanto, como a Lei nº 12.711/2012 dirige-se às universidades e institutos federais de ensino superior, as universidades estaduais públicas continuam ligadas aos “[...] interesses locais e regionais de manutenção do status quo, que se expressa na correlação negativa entre qualidade e inclusão, ou seja, quanto melhor a qualidade auferida menor a presença e efetividade das políticas de inclusão”. Isso significa que as universidades estaduais públicas mais elitizadas optam por modalidades de ação afirmativa que produzem tímidos resultados, como os já mencionados

programas de bonificação em detrimento das modalidades de cotas étnico-raciais (JUNIOR; DAFLON; BARBABELA; RAMOS, 2013, p. 24).

Essa conservação de privilégios remete ao que Bourdieu (1992) aponta sobre o esforço que as classes dominantes empreendem para conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio, esforços esses velados em procedimentos de seleção democráticos, com critérios únicos de mérito e talento, no qual as pessoas das classes dominadas que conseguem não ser eliminadas são tidas como “milagrosas”, num “milagroso” destino de exceção.

Aqui se põe a relevância de olhar para a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as. Para Bourdieu (1992, p. 7-8), o trajeto social não é estático mas sincrônico, levando a pensar nas características da posição definida sincronicamente e nas características relacionadas ao futuro da posição de modo que “[...] duas posições aparentemente idênticas do ponto de vista da sincronia podem se revelar muito diferentes quando referidas apenas ao contexto real, isto é, ao futuro histórico da estrutura social em conjunto, e portanto, ao futuro da posição.”

Em suma, esse percurso histórico de olhar para as características elitistas da educação superior brasileira, para a luta contra a discriminação racial engendrada pelo movimento negro e movimento de mulheres negras, para a persistência das desigualdades sociorraciais tendo nas cotas étnico-raciais uma das estratégias de transformação desse contexto, aponta para a necessidade de manutenção e ampliação das cotas étnico-raciais que já produzem resultados no aumento gradual de afro-brasileiros/as na educação superior. Ao mesmo tempo, aponta para desafios frente a “muralha” da discriminação racial, com raízes profundas na cultura brasileira e do “processo de cumulação de desvantagens” que afeta a trajetória de afro-brasileiros/as em diversas áreas da vida, entre elas a educação e o trabalho.

Por isso, a educação brasileira é chamada a considerar aspectos da permanência e da conclusão desses/as afro-brasileiros/as nas universidades, para além do ingresso. E mais, mesmo diante dos retrocessos atuais em relação aos direitos do/a afro-brasileiro/a já garantidos, o movimento negro, movimento de mulheres negras, intelectuais afro-brasileiros/as são chamados/as a intensificar cada vez mais sua intervenção social.

No próximo capítulo, analiso o sistema de cotas étnico-raciais da UEMS, que por já ter mais de uma década de implementação é um lócus privilegiado de pesquisa que permite analisar o fluxo do acesso à educação superior, enquanto ingresso/permanência/conclusão, de afro-brasileiros/as cotistas.

## CAPÍTULO II – O SISTEMA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS DA UEMS

*A educação superior é um espaço de discurso e como tal detém o poder porque produz conhecimento, detendo também parte do controle simbólico, pois controla o texto, a produção e comercializa esse mesmo conhecimento. Ter acesso à educação, principalmente a superior, é adquirir formas de empoderamento, é assumir poder, é ter a possibilidade de ocupar novas posições na divisão social do trabalho, de classes. Saber é Poder. Discurso é, então, objeto de poder porque o realiza, constrói o poder.  
(Maria José de Jesus Alves Cordeiro)<sup>23</sup>*

O objetivo deste capítulo é analisar o sistema de cotas étnico-raciais da UEMS, que por meio da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003, destina cotas de 20% para negros/as (pessoas autodeclaradas pretas e pardas conforme IBGE) e da Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, cotas de 10% para indígenas. Nessa tese, o foco é a política de cotas para negros/as da UEMS.

O pioneirismo da UEMS na implementação das ações afirmativas no Estado de Mato Grosso do Sul e no Brasil, compondo a trajetória de mais de uma década de experiência, a coloca como um laboratório privilegiado para estudo das cotas étnico-raciais, pois permite visualizar o acesso à educação superior em seu fluxo ingresso/permanência/conclusão de afro-brasileiros/as cotistas. Isso possibilitou que eu analisasse a trajetória de cotistas afro-brasileiros/as egressos/as da UEMS, no período de 2007 a 2014.

---

<sup>23</sup> Cf. CORDEIRO, 2008, p. 83.

De acordo com o Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011) a população de Mato Grosso do Sul foi estimada com um total de 2.449.341 habitantes, sendo que 1.229.166 (50,2%) são mulheres e 1.220.175 (49,8%) homens. Quanto a composição étnico-racial, 47,3% se autodeclarou branca, 4,9% como preta e 43,6% como parda, retratando que 48,5% da população é negra (preta e parda).

Embora o Estado de Mato Grosso do Sul possua uma diversidade étnico-racial com a presença da população afro-brasileira, indígena, brasiguaiá, japonesa, entre outras, e destaque-se possuir 21 comunidades quilombolas espalhadas pelo seu território, sendo 02 tituladas e as demais em processo de auto-reconhecimento ou não reconhecidas ainda, a discriminação racial é uma realidade que afeta os/as afro-brasileiros/as que aqui residem. Essa discriminação racial se intersecciona com outras discriminações ligadas às questões de gênero, orientação sexual, classe, deficiência, entre outras.

As cotas étnico-raciais da UEMS, destinadas aos/às afro-brasileiros/as, são resultado da pressão do movimento negro e movimento de mulheres negras de MS e cumprem a missão de combater a discriminação racial no acesso à educação superior, que interrompe a trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as e consequentemente influencia sua trajetória profissional. Por serem uma demanda que partiu da sociedade civil organizada, no âmbito da implementação enfrentou resistências e continua enfrentando na medida em que para muitas pessoas a compreensão de política educacional fixa-se apenas enquanto política universal.

Porém, mesmo com todas as dificuldades de percurso, no período de 2004 a 2012, foram nove anos com processos seletivos com a reserva de vagas para negros/as (pretos/as e pardos/as), após a criação da lei estadual. Nesse período, registrou-se 65.348 estudantes matriculados/as, dos quais 7.041 negros/as cotistas e 1.753 indígenas cotistas (Tabela 4).

Tabela 4 – Número de Estudantes Matriculados/as na UEMS, de 2004 a 2012.

Ano	Gerais	Negros/as Cotistas	Indígenas Cotistas	Total
2004	5943	240	67	6250
2005	6281	481	96	6858
2006	6581	630	164	7375
2007	6106	770	181	7057
2008	6020	877	198	7095
2009	6052	840	215	7107
2010	6285	969	247	7501
2011	6513	1088	280	7881
2012	6773	1146	305	8224
<b>Totais Gerais</b>	<b>56554</b>	<b>7041</b>	<b>1753</b>	<b>65348</b>

\*Fonte: Dados de matrículas disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA), da UEMS.

O Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação da UEMS - CPA 2012-2015 (UEMS, 2014), apontou que a concorrência maior está nos cursos de Pedagogia em Campo Grande (40 candidatos/vagas), em seguida vem Direito em Naviraí (30,6 candidato/vaga) e Direito em Dourados (24,2 candidato/vaga). Os cursos menos concorridos são Letras Habilitação Português/Inglês de Dourados (5,7 candidatos/vaga), Ciências Sociais de Paranaíba (6,0 candidatos/vaga) e Letras Habilitação Português/Inglês de Cassilândia (6,2 candidatos/vaga).

No período de 2007 a 2014, a partir dos dados mais atualizados que se têm, registrou-se 9.318 egressos/as, sendo 8.010 gerais, 1.070 negros/as cotistas e 238 indígenas cotistas. Portanto, é um total de 1.308 cotistas egressos/as (negros/as e indígenas) no referido período, o que inegavelmente já aponta um dos resultados das cotas étnico-raciais na UEMS (Tabela 5).

Tabela 5 – Número de Estudantes Concluintes na UEMS, de 2007 a 2014.

Ano	Gerais	Negros/as Cotistas	Indígenas Cotistas	Total
2007	814	48	9	871
2008	773	100	9	882
2009	1023	106	22	1151
2010	693	117	14	824
2011	756	112	14	882
2012	1254	155	66	1475
2013	1283	180	57	1520
2014	1414	252	47	1713
<b>Totais Gerais</b>	<b>8010</b>	<b>1070</b>	<b>238</b>	<b>9318</b>

\*Fonte: Dados de concluintes disponibilizados pela Diretoria de Registro Acadêmico (DRA), da UEMS.

O percurso histórico da UEMS, na implementação das ações afirmativas, trouxe à tona desafios que se colocam atualmente às instituições de ensino superior. Tais desafios apontam no sentido não apenas do ingresso, mas da permanência, formação com qualidade e conclusão desses/as estudantes, bem como do combate à discriminação racial dentro e fora da universidade.

A permanência é entendida aqui como “[...] as políticas, os programas e/ou as ações assumidas pela instituição que visam garantir, atender e/ou sanar aspectos não apenas de ordem socioeconômica, mas também pedagógicas e culturais” (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016, p. 134). Na permanência precisamos observar também as estratégias de resistência que os/as estudantes realizam para concluir seus cursos. A cultura universitária precisa se transformar para que no meio universitário haja o respeito a diversidade bem como a produção de conhecimento para além do padrão posto como hegemônico, o eurocêntrico e heteronormativo.

A universidade exerce parte do controle simbólico, como traz a epígrafe desse capítulo, influenciando trajetórias de vida, o que remete ao que Bourdieu (2004, p. 14) aborda em relação ao poder simbólico enquanto “[...] poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo e, deste modo, a acção sobre o mundo, portanto o mundo”. Esse poder simbólico é exercido por meio do discurso no campo de relações.

Entender esse campo de relações, quando se analisa a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, significa olhar para a universidade, para seus processos e no que eles resultam. Mais ainda, inserida num contexto nacional e internacional de demandas por ações afirmativas, como essa demanda emerge, torna-se uma lei estadual, provoca alterações no cenário universitário e se materializa na diplomação de milhares de estudantes afro-brasileiros/as agora egressos/as, que com esse capital cultural estão aptos/as ao mercado de trabalho e a dar continuidade em suas trajetórias acadêmicas no nível da pós-graduação. Nesse entendimento, a seguir analiso o processo de implementação da Lei nº 2.605/2003, que destina 20% das vagas para negros/as na UEMS.

## **2.1. A implementação da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003**

A UEMS possui sede e foro no município de Dourados-MS e foi criada pela Constituição Estadual de 1979, ratificada pela Constituição de 1989, instituída pela Lei nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e credenciada pela Deliberação CEE/MS nº 4.787 do Conselho Estadual de Educação. Atualmente conta com 15 unidades universitárias (Figura 1), incluindo a sede, estando presente em 9 microrregiões que compõem o Estado de Mato Grosso do Sul, oferecendo 61 cursos de graduação (31 licenciaturas, 26 bacharelados e 04 tecnológicos), 08 cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu*, nas diversas áreas do conhecimento e 09 programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, além disso possui 06 polos de educação a distância (Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Miranda e São Gabriel) (UEMS, 2014a).

Figura 1 – Localização das Unidades Universitárias da UEMS no Estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a, p. 4)

O perfil dos/as estudantes da UEMS é majoritariamente de oriundos/as da escola pública, sendo que ela direciona sua oferta para o atendimento das necessidades regionais. Por um tempo a instituição adotou a rotatividade dos cursos, mas depois de processos avaliativos os mesmos passaram a ser permanentes em sua oferta, com lotação de professores/as e concursos públicos para docentes por região (UEMS, 2014a). A UEMS tem como missão

Gerar e disseminar o conhecimento, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades humanas, dos aspectos político, econômico e social do Estado, e com compromisso democrático de acesso à educação superior e o fortalecimento de outros níveis de ensino, contribuindo, dessa forma, para a consolidação da democracia (UEMS, 2014a, p. 7).

Em relação a implementação da “reserva de vagas para negros”, nomenclatura utilizada no dispositivo legal, Bittar e Almeida (2006), destacam que no final dos anos 1990 e 2000 os movimentos sociais organizados de Mato Grosso do Sul pressionaram os poderes públicos para a elaboração de políticas visando a transformação social. Enquanto parte da pauta do movimento negro no Brasil como um todo, a implantação do sistema de cotas nas universidades públicas passou a ser debatida, sendo que em 2003 o deputado estadual Pedro Kemp (PT-MS), após sessão pública na Assembleia Legislativa Estadual de MS, conseguiu de



forma unânime a aprovação da proposta de implantação do sistema de cotas para negros/as na UEMS, por meio da Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003.<sup>24</sup>

Para justificar a implantação do sistema de cotas na UEMS, o deputado Pedro Kemp argumentou que:

Na Constituição Federal está expresso o princípio da igualdade de direitos, sendo papel do Estado promover o bem estar social sem preconceitos de origem, raça, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

No entanto, por mais que na Lei conste expresso o repúdio a qualquer tipo de discriminação, vimos na prática a não superação do racismo. O Relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, feito em parceria com Global Exchange, afirma que “a população negra brasileira é a segunda maior do mundo após a Nigéria, e o Brasil foi o último país ocidental a abolir a escravidão. A imensa desigualdade racial tem sua origem no processo de colonização. Hoje, a mortalidade infantil atinge 62 crianças negras e 37 brancas, em cada 1000 crianças. A taxa de analfabetismo entre a população negra é de 22%. Apenas 18% dos negros têm acesso à universidade e somente 2,3% concluem o curso superior”.

Pesquisa recente realizada na região metropolitana de São Paulo pelo INSPIR (Instituto Sindical Interamericano pela Igualdade Racial) apontou que a taxa de desemprego entre homens negros é de 20,9%, enquanto a mesma taxa é de 13,8% entre brancos. O valor do salário médio diário de negros e brancos também revela grandes disparidades: em São Paulo, os negros ganham em média R\$ 2,94 por dia, enquanto os brancos recebem R\$ 5,50.

**O quadro de desigualdade social entre negros e brancos está relacionado tanto a fatores estruturais quanto à discriminação. Entre os fatores estruturais, sem dúvida, o mais significativo é o componente educacional.** Ao se situarem nos grupos com menor acesso à educação formal, os negros também ocupam postos de menor prestígio no mercado de trabalho.

Nesse sentido, é preciso que o Estado invista em políticas públicas afirmativas, invertendo a lógica da estrutura de oportunidades, que está profundamente marcada por práticas violadoras de direitos e de discriminações baseadas na raça.

Assim sendo, acreditamos no auxílio dos nobres pares na aprovação da propositura, porque confiamos ser o papel desta Casa lutar contra a discriminação racial, que vai além da luta em favor de um povo. Ela é, sobretudo, uma luta política em favor de uma sociedade nova que muitos querem construir (KEMP, 2003, s/p). [grifos meus]

O argumento do deputado Pedro Kemp evocou assim o quadro de desigualdade social que afeta a população afro-brasileira, mas ao mesmo tempo denunciou a discriminação racial que se ergue como barreira às trajetórias de vida dessa população a colocando nos piores índices sociais. Os dados estatísticos aparecem como embasamento ao discurso do deputado, que por fim chamou o Estado para a responsabilidade de resguardar direitos e combater discriminações, aqui as raciais.

Cordeiro (2008), que na época da implementação do sistema de cotas, em 2003, era Pró-Reitora de Ensino da UEMS, descreveu em sua tese todo o processo de implementação e com isso a criação de uma comissão na Câmara de Ensino que realizou o “Fórum de Discussão sobre a Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos”. Do fórum

<sup>24</sup> Já o percentual de 10% das vagas para indígenas, garantido na Lei nº 2.589 de 26 de dezembro 2002, foi posteriormente estabelecido pelo Conselho Universitário (COUNI) em conjunto com lideranças indígenas.

participaram lideranças indígenas, do movimento negro, do Conselho Estadual de Direito do Negro, da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR/MS), da comunidade acadêmica e sociedade civil em geral.

O processo de implementação da lei, por vir de uma lei estadual demandada pela sociedade civil, foi visto por muitos/as docentes da UEMS como “de cima para baixo” e trouxe diversas reações internas e resistências contra o sistema de reserva de vagas. Apesar disso, a instituição promoveu discussões e informações em relação aos critérios do sistema de cotas, nas diversas unidades da universidade.

Um desses momentos de discussão ocorreu, por exemplo, nos dias 03 e 04 de fevereiro de 2005 com a capacitação da comunidade universitária, “UEMS e as Políticas de Ações Afirmativas”. Os/as servidores/as foram convocados/as a participar, a falta implicaria em desconto na folha de pagamento. No período de 04 a 20 de maio de 2005, ocorreram debates sobre o tema com o corpo discente. De 18 a 20 de julho de 2005, a UEMS promoveu uma segunda etapa de debate com professores/as, gestores/as e profissionais da educação superior, “UEMS e as Políticas de Ação Afirmativa: Capacitação da Comunidade Universitária II” (DOURADOS NEWS, 2005).

O processo de seleção e critérios para afro-brasileiros/as e indígenas ingressarem na UEMS, por meio do sistema de cotas, está estabelecido em diversas resoluções da instituição, entre elas: a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 382, de 14 de agosto de 2003, que regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas; a Resolução do Conselho Universitário (COUNI) nº 241, de 17 de julho de 2003, que dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS; a Resolução COUNI nº 250, de 31 de julho de 2003, “ad-referendum”, que altera a redação da alínea “b” do Art. 1º da Resolução COUNI nº 241/03; a Resolução CEPE nº 430, de 30 de julho de 2004, que regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas; a Resolução COUNI nº 256, de 07 de maio de 2004, “ad-referendum”, que homologa a Resolução COUNI nº 250; a Resolução COUNI nº 272, de 05 de novembro de 2004, que homologa a Resolução COUNI nº 269; e a Resolução CEPE nº 1.028, de 30 de junho de 2010, que aprova a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adesão integral da UEMS ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU) gerenciado pelo Ministério da Educação, como forma de inscrição, seleção e ocupação das vagas dos cursos de graduação.

A Resolução CEPE/UEMS nº 382, de 14 de agosto de 2003 (revogada pela Resolução CEPE/UEMS nº 430, de 30 de julho de 2004, a qual manteve as mesmas exigências), estabelece os critérios para inscrição de estudantes pelo sistema de cotas, que são:

Quadro 2 – Critérios exigidos para inscrição de negros/as e indígenas pelo sistema de cotas na UEMS.

<b>Critérios Estudantes Negros/as Cotistas</b>	<b>Critérios Estudantes Indígenas Cotistas</b>
<p>Art. 10. Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de vinte por cento para negros serão exigidos, além dos incisos I, II, III, IV e V do art. 9º:</p> <p>I - uma foto colorida recente 5x7 cm;</p> <p>II - autodeclaração, constante na ficha de inscrição;</p> <p>III - fotocópia do Histórico Escolar do Ensino Médio ou atestado de matrícula expedido por escola da rede pública de ensino;</p> <p>IV - declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso.</p> <p>§ 1º Os candidatos inscritos no percentual de vagas para negros terão as suas inscrições avaliadas por uma comissão instituída pela Pró-Reitoria de Ensino, composta por representantes da UEMS e do Movimento Negro, indicados pelo Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro do Mato Grosso do Sul e pelo Conselho Estadual de Defesa dos Direitos do Negro, que as deferirá ou não, por decisão fundamentada, de acordo com o fenótipo do candidato.</p> <p>§ 2º Os candidatos que tiverem suas inscrições indeferidas concorrerão automaticamente nos setenta por cento referentes às vagas gerais.</p>	<p>Art. 11. Aos candidatos que optarem por concorrer no regime de cotas de dez por cento para indígenas serão exigidos, além dos incisos II, III, IV e V do art. 9º:</p> <p>I - fotocópia da cédula de identidade indígena (frente e verso);</p> <p>II - declaração de descendência indígena e etnia, fornecida pela Fundação Nacional do Índio em conjunto com uma Comissão Étnica, constituída em cada comunidade.</p>

Santana (2010, p. 56), em sua pesquisa de dissertação sobre as cotas para negros na UEMS, destaca que é necessário uma crítica em relação aos critérios de concorrência pelo regime de cotas para negros da UEMS, no que tange a apresentação de histórico escolar de instituição pública de ensino ou declaração que comprove o fato de terem sido bolsistas em escola particular. Para o autor, tal critério transforma a lei de cotas para negros em lei de cotas para estudantes de escola pública, com o recorte racial, ou seja, “[...] o fator classe social superou a questão racial até então presente, porém isso só ocorreu com os negros. No caso dos estudantes indígenas, não há a exigência de conclusão do ensino médio em escola pública”.

No entanto, por meio da recente Portaria UEMS nº 079/2016, publicada no Diário Oficial nº 9.232 de 18 de agosto de 2016, com alteração no Diário Oficial nº 9.234 de 23 de agosto de 2016, foi instituída comissão para deliberar sobre os critérios de inscrição e ingresso de indígenas no regime de cotas em cursos de graduação da UEMS. Nas discussões pretende-se estabelecer como obrigatória a apresentação de histórico escolar que comprove que o/a candidato/a cursou integralmente o Ensino Médio em escola pública, alterando assim a Resolução CEPE-UEMS nº 1.045, de 23 de setembro de 2010, capítulo II, seção II, no que se refere aos critérios para inscrição e ingresso pelas cotas, passando a ter vigência no processo seletivo de 2017. Outra alteração na Resolução, em processo de discussão, é a retirada do item “IV – declaração da condição de aluno bolsista fornecida por instituição da rede privada de ensino, quando for o caso”, passando as cotas para negros/as a se destinarem apenas para

estudantes oriundos/as de escola pública. A intenção é se alinhar cada vez mais a Lei nº 12.711/2012, lei federal que dispõe sobre as cotas.

Até 2010 os/as estudantes que se inscreviam pelas cotas para negros/as passavam por uma comissão de análise das inscrições. A partir desse ano, quando a UEMS aderiu integralmente ao Sistema de Seleção Unificada (SiSU), os/as candidatos/as às cotas passam por uma entrevista pessoal em uma banca de avaliação fenotípica (características físicas, como por exemplo, cor da pele, cabelo, entre outras), que é composta por professores/as pesquisadores/as de questões étnico-raciais da UEMS, de outras instituições, bem como convidados/as de outras áreas e/ou militantes de movimento social com formação acadêmica. É uma banca avaliadora normatizada pela UEMS em 2013, que ocorre no mesmo dia e horário da matrícula (deferindo ou não a matrícula) e que tem por objetivo validar a autodeclaração que os/as candidatos/as fazem ao preencherem o SiSU, procurando evitar quaisquer desvios (CORDEIRO; CORDEIRO; MULLER, 2016). Caso ocorra o indeferimento da matrícula, o/a candidato/a perde a vaga, tendo o direito de recorrer e passar por nova avaliação em outra banca composta por outros/as integrantes.

Em relação ao perfil socioeconômico dos/as estudantes da UEMS, Cordeiro (2008) traz em sua tese de doutorado uma análise desse perfil, no período de 2003 a 2006, que de antemão já mostra que mais de 80% dos/as estudantes da UEMS nesse período são oriundos da escola pública, majoritariamente brancos, sendo que em relação ao trabalho remunerado e a renda familiar evidenciou-se que

[...] 33,25% dos alunos a exercem em tempo integral (8 horas de jornada), 18,03% em regime parcial e de todos os que trabalham 40,44% se sustentam ou ajudam a sustentar a família. O que é preocupante ainda mais é a faixa de renda familiar, na qual a maioria dos nossos alunos (brancos, negros e índios), 49,53% se encaixam: de um a três salários mínimos (CORDEIRO, 2008, p. 94-94).

No último Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011) dividiu-se as faixas de renda, dos salários mínimos (SM), em: sem rendimentos, até ½ salário mínimo, de ½ até 1 salário mínimo, de 1 a 2 salários mínimos, de 2 a 3 salários mínimos, de 3 a 5 salários mínimos, de 5 a 10 salários mínimos, de 10 a 20 salários mínimos e mais de 20 salários mínimos. A Classe A (acima de 20 SM), Classe B (10 a 20 SM), Classe C (4 a 10 SM), Classe D (2 a 4 SM), Classe E (Até 2 SM).

A pesquisa de Cordeiro (2008) mostrou que os/as estudantes negros/as e indígenas que cursavam a graduação, no período de 2003 a 2006, constituíam a maioria dos/as estudantes com renda até 3 (três) salários mínimos. Desta forma, constata-se que os estudantes negros/as

e indígenas que ingressaram pelas cotas étnico-raciais na UEMS, são das classes E e D, ou seja, pertencem aos grupos de maior vulnerabilidade social no Brasil.

Mesmo que os principais desafios postos à UEMS para permanência de estudantes pareçam ser de antemão os de ordem socioeconômica, no contexto universitário emergem também os de demanda pedagógica e cultural. Esses aspectos mais amplos da permanência na UEMS serão analisados a seguir.

## **2.2. Os desafios do acesso para além do ingresso**

A educação superior brasileira, pós-LDBEN/1996, expandiu-se consideravelmente em aspectos quantitativos (instituições, cursos, vagas, matrículas, entre outros), como analisei no primeiro capítulo. Nessa perspectiva, a democratização do acesso é colocada como um dos desafios atuais, no que se refere a inclusão de grupos sociais e étnico-raciais historicamente incluídos de forma precária, como o caso dos/as afro-brasileiros/as.

Assim, uma vez dentro da universidade, a permanência para que se alcance a conclusão do curso, ou seja, a obtenção da titulação acadêmica, e com isso condições e competências de alçar outros espaços no mercado de trabalho, é aspecto chave no processo. Por isso, é preciso pensar o acesso para além do ingresso, que é importante visto que ingressar é fundamental, mas o acesso não se resume apenas nisso.

Enquanto laboratório para se analisar o fluxo ingresso/permanência/conclusão, a UEMS com os diversos estudos já feitos sobre ela torna possível evidenciar os inúmeros desafios que se colocam para além do ingresso. Docentes e acadêmicos/as têm apontado tais desafios, que para além do aspecto socioeconômico, mostram-se de ordem pedagógica e cultural, sendo que ao serem visibilizados, elencados, discutidos, podem auxiliar enquanto subsídio na efetivação de uma política de permanência mais alinhada à realidade da universidade.

A origem social dos/as acadêmicos/as da UEMS, se reafirma com o Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação – CPA 2012-2015 (UEMS, 2014). O Relatório destaca, em 2014, que 85% do corpo discente é de egressos/as de escolas públicas, de famílias com até 3 salários mínimos, e que para garantir a permanências dos/as mesmos/as são ofertadas bolsas de auxílio e estímulo, bem como apoio psicológico com intuito que aqueles/as que possuem dificuldades financeiras não desistam do curso.

No entanto, quando se pensa os desafios do acesso para além do ingresso, é interessante analisarmos o que a instituição projeta em seus Planos de Desenvolvimento

Institucional – PDIs. No PDI 2002-2007 (UEMS, 2002, p. 11-19), apesar de apontar como um de seus princípios o “pluralismo”, de haver menção de estratégias direcionadas aos/às estudantes indígenas, não há uma menção explícita de estratégias direcionadas aos/às estudantes afro-brasileiros/as. Nesse período ocorreu a implementação das cotas para negros/as e indígenas, porém, o PDI foi elaborado antes dessa implementação. Interessante ressaltar que já nessa época aparece na meta “reestruturar os projetos pedagógicos de todos os cursos até 2007” a estratégia de “traçar o perfil sócio-econômico dos candidatos egressos dos cursos de graduação”.

No que se relacionava ao ensino profissional, o PDI 2002-2007 (UEMS, 2002, p. 18-23) aponta na meta “Diversificar, gradualmente, as modalidades dos cursos oferecidos pela UEMS, até 2007, promovendo a democratização do acesso ao Ensino Superior” a estratégia “Estabelecer parcerias com o Setor Produtivo do Estado, buscando financiamento e colocação dos formandos no mundo do trabalho”. Na “Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários” também se menciona na meta “Criar o atendimento psicológico nas Unidades Universitárias da UEMS que oferecem cursos em período integral e expandir em 50% o atendimento na Unidade de Dourados” a estratégia de “realizar levantamento do perfil sócio-econômico e psicológico dos alunos dos diferentes cursos para a criação de um banco de dados que permita mapear o perfil do aluno da UEMS”. Na meta “Implantar, até 2007, o Programa de Assistência Estudantil da UEMS para oferecimento de uma série de ações subsidiadas pela instituição que visem atender aos alunos de famílias de baixa renda nas suas necessidades básicas, garantindo a sua permanência durante o período do curso”, percebe-se que o foco é “famílias de baixa renda”.

Portanto, desde 2002, a UEMS percebe como algo importante mapear o perfil socioeconômico do/a estudante matriculado/a e egresso/a. O PDI dessa época expressa uma preocupação com a pluralidade, porém de maneira tímida no documento e voltada apenas para o população indígena, também não há menções à objetivos, metas e ações voltadas para questões interseccionais (gênero, orientação sexual, deficiências, entre outras).

Já o PDI 2008 (UEMS, 2008, p. 26), elaborado na época em que já se tinha alguns anos de experiência de cotas para negros/as e indígenas, traz um item sobre “Promoção de acessibilidade”, com o subtítulo “apoio à inclusão e diversidade, sistema de cotas e assistência estudantil”, no qual se avalia o que foi feito no período de 2002 a 2007. Nos resultados apontados, menciona o processo de reestruturação organizacional da UEMS e que esse trabalho de promoção da acessibilidade passou a fazer parte da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC), enquanto Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), a qual tem por objetivo “[...] não só atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, mas

também a assuntos ligados à comunidade afro-descendente, indígena, questões de gênero, identidade sexual, DST/AIDS, no que tange à política de inclusão e diversidade”. No documento, a instituição reconhece a política de cotas como uma política institucional de inclusão social, que atende “[...] grupos étnicos historicamente excluídos do contexto educacional brasileiro” e que a mesma é um direito. Isso expressa que a instituição assume assim em seu documento oficial o discurso da inclusão.

Essa compreensão que a instituição assume oficialmente em seu PDI, da política de cotas enquanto um trabalho junto ao movimento negro e às representações indígenas, de que é um direito, ganha força no decorrer de todo o PDI 2008 (UEMS, 2008). Isso pode evidenciar transformações culturais que a instituição começa a ter com a implementação das cotas, as perspectivas se abrem para olhar a diversidade como um todo e isso perpassará de modo mais intenso os próximos PDIs. Apesar das resistências já mencionadas, por parte da instituição quando a lei de cotas chega, os documentos institucionais apontam para um processo de transformação institucional nesse sentido, na percepção em torno da política de cotas.

O PDI 2008 (UEMS, 2008, p. 36-41) apontou como ponto forte da graduação da UEMS a inclusão social promovida pelas cotas para negros/as e indígenas, e na extensão, cultura e assuntos comunitários, a política de inclusão e diversidade. Nessa perspectiva ainda, o documento vai apontar para a instituição metas e diretrizes voltadas à inclusão e diversidade:

[...] Metas da PROE para o ano de 2008

- Promover discussões sobre a Educação Superior inclusiva, com a colaboração da Divisão de Inclusão e Diversidade (DID), tanto no que se refere ao trabalho a ser desenvolvido com alunos cotistas, quanto ao tratamento dado a projetos especiais demandados pela sociedade sul-mato-grossense, como: educação no campo, educação indígena, dentre outras;

[...] Diretrizes de trabalho da PROEC

- Implementação, estímulo e consolidação da política de inclusão, respeito à diversidade e a prática de solidariedade;

[...] Metas da PROEC para o ano de 2008

- Capacitar a comunidade acadêmica para questões relacionadas a necessidades educacionais especiais, gênero, raça, etnia, orientação sexual, bem como contribuir para a elaboração de projetos pedagógicos que incluam questões relacionadas a estes temas;

- Estimular a formação de grupos de estudo e a participação de docentes e técnicos administrativos em editais que tratem de temáticas de inclusão e diversidade (UEMS, 2008, p. 38-42).

A UEMS incorpora assim em seu planejamento institucional a perspectiva da diversidade étnico-racial, a inclusão social, em especial voltada para afro-brasileiros/as e indígenas, bem como outras interseccionalidades, entre elas a população do campo. Isso explicita o que Gomes (2005) aponta em relação às ações afirmativas, que para além de normas,

elas promovem a diversidade e a transformação de comportamentos e mentalidades coletivas, na perspectiva cultural, pedagógica e psicológica.

Apesar de o sistema de ensino, na perspectiva bourdieusiana, contribuir para conservar estruturas sociais ao lado de outros mecanismos de conservação social (economia, política, entre outras), produzindo um discurso científico sobre o mundo social, ele também carrega em si as possibilidades de desvelar esses mecanismos de dominação, de reprodução, e com isso quebrar a legitimidade da dominação. Por isso, o sistema de ensino embora reproduza, conserve e legitime, traz consigo o potencial e mecanismos de transformar a si mesmo e ao mundo social.

O PDI 2009-2013 (UEMS, 2008a, p. 17-20) trouxe objetivos, metas e ações por área de atuação propondo para a área de ensino a elaboração de mecanismos que traçassem o perfil de ingressantes e egressos/as de cada curso, com objetivo de identificar e minimizar os índices de evasão, com isso favorecer a permanência de discentes. Em relação à extensão, apontou o objetivo de se “implementar, estimular e consolidar a política institucional de inclusão, respeito à diversidade e prática da solidariedade”. Para isso, estipulou algumas metas, entre elas: implantação até 2010 de políticas institucionais direcionadas às necessidades educacionais especiais, gênero, identidade, etnia, orientação sexual, entre outras, visando a convivência na comunidade acadêmica; formação de grupo de estudo em cada área temática da diversidade; promoção de no mínimo um evento ao ano referente às temáticas de inclusão e diversidade na UEMS. Também foram previstas ações, entre elas: assessoria na construção de Projetos Pedagógicos, em relação aos temas inclusão e diversidade; apoio e orientação à docentes e técnicos-administrativos em vistas da participação em editais que abordem temáticas direcionadas à inclusão, diversidade e direitos humanos; gestão junto a Pró-Reitoria de Ensino e comissões de cada curso para que os Projetos Pedagógicos contemplem essas temáticas; parcerias com órgãos governamentais e não-governamentais na defesa dos Direitos Humanos; viabilização da participação de docentes, técnicos-administrativos e discentes em eventos, comissões, fóruns, grupos de estudos que trabalhem a inclusão e diversidade.

Enfim, evidencia-se que na UEMS o tema da inclusão e diversidade, com a implementação das cotas, seguiu um movimento em que isso se tornou uma política institucional. Nesse PDI vemos a questão ampliar-se para objetivos, metas e ações direcionadas aos aspectos socioeconômicos sim, mas também pedagógicos e culturais. Há uma compreensão de que isso é um trabalho de toda a instituição: docentes, discentes e técnicos-administrativos. Porém, tanto os casos de discriminação racial que trago no próximo tópico como as experiências que os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as entrevistados trazem evidenciam que a



discriminação racial por parte de docentes e colegas persiste na universidade, o que mostra que esse processo tem fraturas e contradições.

Atualmente, vigora o PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a), que apresenta agora uma concepção em relação às leis estaduais de cotas para negros/as e indígenas, enquanto

[...] políticas de Ação Afirmativa (AA), consideradas como medidas compensatórias que tem como objetivo principal reparar as desigualdades constatadas ao longo da história do Brasil e acelerar a inserção de negros e indígenas na educação superior, ou seja, são **políticas de inclusão** (UEMS, 2014a, p. 5). [grifos meus]

No PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a) destaca-se que o processo seletivo com reserva de vagas para negros/as e indígenas iniciado em 2003 foi até dezembro de 2009 (10% para indígenas, 20% para negros e 70% para vagas gerais), com Comissão de Análise da Documentação dos Inscritos para a Cota de Negros ligada a Pró-Reitoria de Ensino da UEMS, a qual era composta de docentes pesquisadores das questões étnico-raciais e representantes do Movimento Negro, como já destaquei anteriormente. A partir de 2010, com a adesão integral ao Sistema Unificado de Seleção (SiSU), a UEMS mantém as cotas, porém modifica a forma de seleção dos/as inscritos para 2011, sendo que para quem optasse pela cota para negros/as era preciso autodeclaração e assinatura de termo de responsabilidade no ato de matrícula. A partir de 2013, adequando-se ao processo de matrícula conforme as normas do SiSU, o COUNI instituiu bancas de avaliação fenotípica para os/as candidatos/as às cotas para negros/as.

As bancas de avaliação fenotípica de candidatos/as às cotas para negros/as têm recebido críticas de alguns setores da sociedade, que acusam que isso funciona como um “tribunal racial”<sup>25</sup>. No entanto, não concordando com isso, a prática na UEMS tem mostrado que elas funcionam sim como um mecanismo de evitar quaisquer desvios (autodeclarações falsas) e são um momento de conversa com esses futuros acadêmicos/as, de acolhida, de sanar dúvidas, e nas unidades onde há movimentos estudantis, de convite ao engajamento. Muitos/as dos/as estudantes que chegam hoje pelas cotas são também militantes, alguns e algumas estão vindo de outras cidades, e tem o interesse de continuar no engajamento social, como relata nas entrevistas a Coordenadora do CEPEGRE e o egresso 4.

O PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a) traz como positivo o fato de que além de 82% do corpo discente ser oriundo de escola pública, aproximadamente 85,5% são do Estado de Mato Grosso do Sul. Assim, avalia que a UEMS contribui com o desenvolvimento de MS, e de outros estados, o que é consequência também do sistema de cotas étnico-raciais e da adesão ao

<sup>25</sup> Exemplo do caso da UNB que foi chamado de “tribunal racial”. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/08/1798304-polemico-grupo-para-analisar-autodeclaracao-foi-extinto-na-unb.shtml>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

SiSU por meio do qual pessoas de todo o Brasil podem participar da seleção sem sair de suas localidades.

Em relação a política institucional de inclusão, respeito às diferenças e à prática da solidariedade, o PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a), propõe como meta seu estímulo e fortalecimento, por meio da Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC). Nesse sentido, dá continuidade ao já previsto no PDI anterior. Em relação a Política de Atendimento ao Estudante, a instituição reconhece o desafio que se coloca frente as alterações que vem ocorrendo no perfil dos/as estudante da UEMS.

Entre os objetivos previstos no PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a) está a implantação da ouvidoria. Esse é um passo importante para que a discriminação racial e tantas outras discriminações e violências que ocorram no espaço universitário possam ser denunciadas e combatidas institucionalmente.

Dos programas voltados para permanência de estudantes na UEMS, o PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a), apresenta os seguintes: Programa de Assistência Estudantil-PAE (bolsa permanência; auxílio alimentação e auxílio moradia); Programa Nacional de Assistência Estudantil-PNAEST do MEC, para universidades estaduais (moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID (fomenta a iniciação de estudantes de cursos de licenciatura na docência); Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-PIBIC; e o Programa Institucional de Bolsas de Extensão.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), conforme PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a, p. 46), é ofertado na UEMS com objetivo de “[...] despertar a vocação científica, proporcionar aprendizagem de técnicas e métodos científicos, estimular o desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade”. Na evolução do número de bolsistas, no período de 1999 a 2014, é possível perceber um aumento no quantitativo de bolsas. Na modalidade Bolsas UEMS: 1999-2000 (40 bolsas); 2000-2001 (60); 2001-2002 (88); 2002-2003 (110); 2003-2004 (110); 2004-2005 (110); 2005-2006 (150); 2006-2007 (150); 2007-2008 (175); 2008-2009 (175); 2009-2010 (175); 2010-2011 (178); 2011-2012 (178); 2012-2013 (178); 2013-2014 (178). As Bolsas CNPq passaram a ser oferecidas a partir de 2003, sendo: 2003-2004 (10 bolsas); 2004-2005 (10); 2005-2006 (20); 2006-2007 (25); 2007-2008 (25); 2008-2009 (35); 2009-2010 (40 CNPq e 16 Ações Afirmativas); 2010-2011 (45 CNPq e 16 Ações Afirmativas); 2011-2012 (50 CNPq e 16 Ações Afirmativas); 2012-2013 (50 CNPq e 16

Ações Afirmativas); 2013-2014 (50 CNPq e 16 Ações Afirmativas). Destaca-se aqui que a partir de 2009 a UEMS dispõe de Bolsas PIBIC Ações Afirmativas, direcionadas aos/às estudantes cotistas. Já as Bolsas CNPq PIBIT foram ofertadas a partir de 2012, sendo: 2012-2013 (10 bolsas); 2013-2014 (10).

Porém, os resultados das pesquisas com cotistas (CORDEIRO, 2008; 2010) mostraram que as bolsas são importantes na permanência, mas insuficientes ainda. Nesse sentido, a UEMS (2014, p. 25) no Relatório Parcial CPA 2012-2015, reconhece que as mesmas precisam ser ampliadas, que “a Política de Permanência, estabelecida no Programa de Assistência Estudantil – PAE para os alunos da Instituição, ainda se apresenta limitada, considerando o número elevado de alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica”.

O Relatório Parcial CPA 2012-2015 (UEMS, 2014), aponta o quantitativos de Bolsas e Apoio Estudantil oferecidas em 2013. Os programas, cuja fonte de recurso é o Governo do Estado de MS, foram o Programa Vale Universidade Indígena (54 bolsas mensais, sendo R\$ 300,00 mais R\$ 46,00/transporte) e Programa Vale Universidade (142 bolsas mensais, sendo R\$ 472,00). No Programa de Assistência Estudantil – PAE, cuja fonte de recurso é a UEMS, foram oferecidas no ano 133 Bolsas de Permanência (240,00/mensal), 34 Auxílios Alimentação (R\$ 210,00/mensal) e nenhum Auxílio Moradia.

O Programa Institucional de Bolsas de Extensão-PIBEX, oferece bolsas com recursos próprios da UEMS, as quais são mensais com duração de três, seis ou doze meses, conforme o projeto de extensão. Conforme dados da PROEC, no período de 2003 a 2014, das bolsas de extensão contempladas foram: 2003 (36 bolsas); 2004 (43 bolsas); 2005 (60 bolsas); 2006 (70 bolsas); 2007 (100 bolsas); 2008 (137 bolsas); 2009 (195 bolsas); 2010 (181 bolsas); 2011 (135 bolsas); 2012 (197 bolsas); 2013 (168 bolsas); 2014 (90 bolsas, até julho) (UEMS, 2014a, p. 50).

Cordeiro (2008), para sua pesquisa de tese, aplicou questionário com negros/as e indígenas cotistas matriculados/as em 2007 na UEMS, os/as quais apontaram diversas questões que facilitam ou dificultam a permanência e o desempenho do/a cotista na UEMS. Os/as estudantes cotistas indicaram como fatores facilitadores: ser uma universidade pública, facilidade de acesso, localização da instituição, bolsas, projetos, iniciação científica, monitorias, estágios, ajuda no passe de ônibus, auxílio moradia, aquisição de materiais didáticos, acompanhamento pedagógico, ensino de qualidade, professores acessíveis, tempo para estudar e frequência ao curso, apoio da família, apoio comunitário, apoio de colegas e professores não discriminando, autoestima, tratamento igual de professores e funcionários

perante os demais alunos, inclusão no ensino superior, palestras, debates, seminários, conferências e cursos de capacitação, especialmente sobre ações afirmativas.

Já como fatores que dificultam a permanência e o desempenho, Cordeiro (2008) destaca que os/as estudantes cotistas apontaram: questão financeira e a demora no repasse da bolsa universitária ou a perda da mesma, número restrito de vagas nos projetos com bolsas, falta de ajuda financeira para o não bolsista, falta de ajuda e incentivo do governo, transporte (distância), alimentação, moradia, ausência de auxílio, auxílio dado ainda é baixo, falta de estrutura (espaço físico) visto que trazem comida para esquentar e passam o dia na universidade, compra de material e xerox, custo de vida na cidade é alto, dificuldade em conseguir professores orientadores nos projetos com temas étnico-raciais, acervo de livros disponíveis é pequeno e desatualizado, poucos laboratórios de informática e faltam instrumentos para trabalho de campo. Além disso, ser oriundo de um ensino médio fraco, dificuldades didáticas, falta de acompanhamento pedagógico em algumas disciplinas, principalmente de exatas, monitores que falem com a mesma linha de pensamento, falta de informações, os acadêmicos não são unidos, discriminação, muitos cotistas não possuem uma estrutura familiar sólida ocasionando dificuldade no aprendizado, adaptação e integração ao meio social e acadêmico, baixa-estima, falta apoio psicológico e moral, falta de incentivo, curso integral é muito corrido, rótulo de cotista e preconceito de alguns colegas de sala.

Os/as estudantes negros/as cotistas destacaram ainda na época questões como não se ter uma disciplina sobre as questões raciais e história da África e a pouca divulgação dos eventos relacionados a população negra. No entanto, apontaram como importantes o Programa Brasil Afroatitude, o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER) e possibilidade assumir a identidade étnico-racial, entre outros (CORDEIRO, 2008).

Anos depois, entre 2009 e 2010, várias pesquisas de iniciação científica integrantes de um projeto institucional de pesquisa na UEMS, coordenado por Cordeiro (2010), estudaram os índices de evasão e repetência de cotistas e não cotistas. As referidas pesquisas de iniciação científica, orientadas pela professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, foram: 1. “Evasão dos indígenas cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, no período letivo de 2004 a 2007: levantamento e análise das causas, face às ações de permanência desenvolvida pela instituição” (da bolsista PIBIC, Pedagogia, Shirley Flores Zarpelon); 2. “Negros cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: índices e causas de evasão no período de 2004 a 2007 e as ações de permanência desenvolvidas pela universidade” (da bolsista PIBIC, Pedagogia, Walgistela Ponse Aguiar Blanco); 3. “A repetência de negros e indígenas cotistas nos cursos de Letras da UEMS no período letivo de 2004 a 2007” (Letras, Edvaldo Teixeira

Moraes); 4. “As dificuldades dos negros/negras cotistas durante o primeiro ano dos cursos de licenciatura da UEMS na assimilação, compreensão e interpretação dos conteúdos nas diversas disciplinas” (da cotista, bolsista PIBIC/AF/CNPq, Pedagogia, Hedickleya de Oliveira Almeida da Silva).

Essas pesquisas apontaram várias considerações em relação aos/às negros/as e indígenas cotistas. O que se destaca em relação aos/às negros/as cotistas é que a precariedade das ações de permanência (Ex.: Bolsas de Pesquisa e Extensão, Núcleo de Estudos Étnico-Raciais e Programa Brasil Afroatidade) influencia a evasão, e que é preciso o incentivo a discentes e docentes não negros a participarem de eventos e debates junto aos/às cotistas. Também se observou que os índices de evasão de cotistas não são tão diferentes dos índices de não-cotistas, que muitas dificuldades relacionam-se com o ensino médio cursado e com a questão socioeconômica, entre diversas outras. Apesar do aspecto econômico ter tido grande evidência nos resultados das pesquisas, emergiram fatores como a forma que se trata a questão da diversidade cultural, a falta de políticas institucionais direcionadas aos/às cotistas, currículos que custam se adaptar ao novo cenário universitário, falta de ações pedagógicas que promovam o “nivelamento” de estudantes com dificuldades em conteúdos básicos, discentes, docentes e funcionários/as com discursos discriminatórios, e assim vai (CORDEIRO, 2010).

Em suma, entre a política institucional e sua efetivação há um longo caminho, que é perceptível quando colocamos lado a lado os discursos institucionais e os discursos dos/as acadêmicos/as. O percurso feito pela UEMS desde a implementação das cotas precisa ser destacado, pois mesmo com as resistências, a forma como a lei chegou, houve uma intenção política em assumir a questão étnico-racial como parte da instituição, em assumir o desafio da inclusão na educação superior, trazendo inclusive tantas outras interseccionalidades junto.

Agora, os relatos dos/as acadêmicos/as mostram que ainda há lacunas, que as bolsas são insuficientes, há uma demanda por ações voltadas diretamente aos/as cotistas, que no contexto universitário rola discriminações por parte de professores/as e colegas, currículos que ainda não contemplam a diversidade, enfim, muitos fatores que pesam na permanência. Cabe a UEMS, diante desses subsídios alinhar cada vez mais seus PDIs às demandas da diversidade, em vista da efetivação dos mesmos.

Os desafios do acesso para além do ingresso são muitos, quando pensamos a permanência de modo ampliado. Para os/as afro-brasileiros/as cotistas soma-se às dificuldades socioeconômicas e pedagógicas, a discriminação racial. A seguir trago alguns casos emblemáticos, que ganharam repercussão midiática, desde a implementação das cotas para negros/as na UEMS.

### 2.3. A discriminação racial no contexto universitário

As informações apresentadas neste tópico foram obtidas por meio de pesquisa secundária, ou seja, de um levantamento de informações e dados em jornais de circulação local, estadual e nacional, boletins e publicações da instituição e de outras instituições. Interessava neste momento trazer casos de discriminação racial na UEMS que ganharam repercussão midiática, praticados tanto por docentes como por colegas, para posteriormente nos relatos dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as analisar que no cotidiano universitário essa é uma realidade que afeta diariamente cotistas e seu desempenho acadêmico, o que evidencia as fraturas da política de cotas da UEMS, ou seja, a persistência da discriminação racial contra afro-brasileiros/as.

O espaço universitário, sem dúvida nenhuma, reproduz a discriminação racial, bem como diversas outras discriminações e violências. Casos emblemáticos denunciados por acadêmicos/as afro-brasileiros/as evidenciam isso, e mais ainda aquelas discriminações cotidianas e veladas.

A discriminação racial geralmente evocada para lembrar ao/à afro-brasileiro/a seu “não-lugar social” e feita por aqueles/as que historicamente, nas lutas simbólicas por capital cultural, social, econômico, entre outros, a utilizam para manutenção de seus próprios privilégios. A universidade precisa criar mecanismos que possibilitem aos/às estudantes denunciarem isso, além de investir em processos formativos preventivos que sensibilizem a comunidade universitária para o respeito à diversidade, ou seja, formar cidadãos/ãs também para diversidade.

Com a implementação das cotas para negros/as na UEMS, a discriminação racial se evidenciou no dia-a-dia universitário, o que não significa que não existisse antes, apenas era mais velada. Um caso que ganhou repercussão logo no início da implementação das cotas, em 2004, foi o de um estudante de Ciências Biológicas, no campus de Ivinhema da UEMS, que denunciou um professor.

O Jornal Folha de São Paulo destaca que o acadêmico registrou queixa na Polícia Civil contra o professor, denunciando que o mesmo fazia piadas sobre afro-brasileiros na sala de aula, citando como exemplo o fato do dia 23 de junho de 2004 em que o professor teria falado: "tratava-se de um homem que, cansado após um dia de trabalho, entrava no ônibus e torcia para que quem sentasse ao seu lado fosse uma loira, mas para seu azar era um negão que se sentaria". Além disso, dizia coisas como "um sujeito com muita melanina [proteína de cor preta encontrada na pele]" e "pretinho básico", "nivelar por cima, e não por baixo" em relação

aos que entram pelas cotas. O inquérito foi encaminhado ao Ministério Público, com base na Lei nº 7.716/1989, que dispõe sobre crimes de “preconceito de raça ou de cor”, prevendo pena de um a três anos de prisão e adicional de multa. No dia 12 de novembro, a denúncia foi aceita pelo juiz César Castilho Marques, de Ivinhema (CORREA, 2004).

Outra reportagem, da Revista Isto É, menciona que o acadêmico solicitou por três vezes junto ao gerente da unidade de Ivinhema a retratação do professor, além do afastamento do mesmo. Na delegacia, no ato da queixa o delegado teria ouvido duas testemunhas do acadêmico e sorteado outras cinco, que confirmaram o depoimento. A universidade na época, a partir do relato do procurador jurídico da UEMS, entendeu que o afastamento do professor não era necessário, que o pioneirismo com as cotas não deveria se abalar frente às denúncias. O acadêmico apontou que a universidade precisa ter atitudes mais efetivas frente ao racismo, que a discussão sobre a democratização do acesso à universidade tem um longo caminho e que comportamentos não se transformam com decretos (MORAES, 2004).

Esse caso de racismo, que ganhou repercussão nacional, mostra a discriminação racial por detrás das piadas, que na verdade não são simples piadas e brincadeiras. O acadêmico mesmo traz a reflexão do desafio de democratizar a educação superior, de incluir grupos sociais e étnico-raciais nesse espaço, o que é direito de todos e todas. Para ele, o “decreto” ou seja a lei de cotas não muda comportamentos discriminatórios de modo imediato. Isso evoca à minha memória o que Paulo Freire já dizia “a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo”, ou seja, são as pessoas em seus processos reflexivos que se abrem para o respeito à diversidade capazes de transformar realidades de discriminação racial, de mudar discursos que legitimam realidades de dominação, que conservam estereótipos em relação à população afro-brasileira.

Além do movimento negro ter se posicionado junto ao acadêmico e o apoiado, houve manifestação na época, no plenário da Câmara dos Deputados, com o pronunciamento do Deputado Federal João Grandão (PT-MS), em 14 de setembro de 2004:

Senhor Presidente, Senhoras e Senhores

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) é uma das instituições de ensino superior no Brasil, pioneira na implantação do sistema de cotas para negros e índios em seus vestibulares, está passando por um momento *sui generis* onde um estudante do curso de Biologia está processando um professor por crime de racismo. É justamente um aluno negro que entrou na UEMS pelo sistema de cotas que denuncia estar sendo tratado de forma preconceituosa pelo professor que se utiliza piadas racistas em sala de aula. A denúncia tornou-se pública e o Diretório Central de Estudantes está acompanhando o caso que foi registrado na delegacia de Polícia Civil de Ivinhema. Segundo os dirigentes do Diretório, a Universidade não tomou nenhuma providência, alegando que o processo é “civil” e não “acadêmico”.

Devemos ficar atentos à denúncia para que casos como esse não se repitam não apenas na UEMS mas em outras universidades brasileiras onde funcionam os sistemas de cotas que é um luta de vários anos do movimento negro.

Como coordenador do Núcleo de Parlamentares Negros (NUPPAN) desta Casa, estamos preocupados com esta questão justamente no momento em que comemoramos a aprovação da Lei que inclui nos currículos escolares a disciplina de História da África.

O Governo Popular de Mato Grosso do Sul, através do Conselho Estadual dos direitos do Negro (Cedine) e o Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro, estão atentos à denúncia registrada na polícia civil de Ivinhema no início de Julho, para combater e prevenir a discriminação racial em universidades.

É de fundamental importância que a direção da UEMS abra uma sindicância administrativa para apurar o caso, ao mesmo tempo, que elabore um programa com a realização de palestras, seminários e fóruns de capacitação aos docentes sobre a igualdade étnica e racial, a fim de prepará-los no relacionamento com todas as raças possibilitando assim a “unidade na diversidade”.

Que este seja o primeiro e último caso de racismo envolvendo o sistema de cotas na Universidade, para o bem da democracia, pelo respeito ao cidadão e pela convivência pacífica entre todos os segmentos da sociedade.

João Grandão, Deputado Federal (PT-MS). (GRANDÃO, 2004).

O discurso do Deputado Federal João Grandão mostra o tratamento dado pela UEMS ao caso de racismo como algo “civil” e não “acadêmico”, ou seja, o fato ocorre dentro da universidade, entre acadêmico e professor, no momento de aula e não é visto como acadêmico. O deputado além da crítica ao tratamento que a instituição deu ao caso de racismo, sugere a UEMS ações preventivas (palestras, seminários e fóruns) envolvendo toda a comunidade acadêmica, e alerta que tanto o movimento negro como a sociedade política estarão atentos/as acompanhando esse e outros casos. Em suma, esse controle da implementação e execução de políticas públicas é um dos papéis do movimento social, da sociedade civil como um todo.

O acompanhamento que o movimento negro fez ao acadêmico aparece também em outra reportagem de um jornal local, no qual se menciona que o reitor da UEMS, na época Luiz Antônio Alvarez Gonçalves, recebeu em setembro de 2004 um documento elaborado pelo Conselho Estadual dos Direitos do Negro (Cedine) e Fórum Permanente de Entidades do Movimento Negro, solicitando a abertura de uma sindicância para averiguar o caso de racismo denunciado dentro da universidade (FÁTIMA NEWS, 2004).

O Jornal Folha de São Paulo trouxe o desenrolar do processo, em junho de 2005. Na reportagem destaca-se que o professor acabou fazendo um acordo com o Ministério Público de MS, cumprindo pelo período de dois anos obrigações de não frequentar casas de jogos e de prostituição, não sair da cidade por mais de trinta dias sem autorização judicial, informar mensalmente suas atividades, não mudar de casa sem avisar e doar em dinheiro R\$ 500,00 para entidade de assistência social, depois desses dois anos o processo seria extinto. Tanto o movimento negro, como o acadêmico, por meio do seu advogado Hédio da Silva Júnior, na



época Secretário Estadual da Justiça de SP, se manifestaram insatisfeitos com os resultados do processo (CORREA, 2005).

Houve também reações por parte do corpo discente. Uma acadêmica, descendente indígena, publicou em jornal local um manifesto intitulado “O poder de uma denúncia de racismo na UEMS”. No texto, a acadêmica afirma que a discriminação em seus vários formatos está dentro da universidade e que a denúncia exige de todos/as uma reflexão. Ela menciona inclusive um artigo de um professor de outra universidade pública questionando os antecedentes do acadêmico que fez a denúncia, que mesmo com a abertura da sindicância o corpo docente tem um peso político maior, citando o processo eleitoral em que o corpo docente é 70% do peso, o discente 15% e o técnico-administrativo 15%, porcentagem de representação adotada pelos conselhos universitários, criticando que a sindicância foi composta por dois técnicos de nível superior e um assessor jurídico. Para acadêmica, as piadas não são meras brincadeiras, mas reprodutoras de preconceitos (BARBOSA, 2004).

No fim, o acadêmico acabou abandonando o curso. Assim, casos de racismo na universidade como esse e tantos outros que ganham repercussão midiática chamam a atenção para a questão, mas é fato que essas práticas discriminatórias são cotidianas na vida de afro-brasileiros/as cotistas ou não. Em 30 de novembro de 2012, aconteceu o ‘I Seminário Estadual sobre Ações Afirmativas: 10 anos de Cotas para Negros e Indígenas na UEMS’, com objetivo de apresentar um balanço das cotas nos cursos da UEMS. O evento contou com palestras e mesas-redondas sobre: caminhos para educação antirracista e inclusiva na sala de aula; critérios de acesso à cota para negros e o ingresso via SISU: fenótipo versus autodeclaração; 10 anos de ações afirmativas na UEMS: avaliação dos resultados das cotas para negros e indígenas; e depoimentos de afro-brasileiros/as e indígenas cotistas matriculados/as e egressos/as.

Eu estive na equipe de organização e participei do evento, e nesses depoimentos chamou atenção como as discriminações vividas pelos/as cotistas marcam suas trajetórias acadêmicas e interferem na permanência e no desempenho dos/as mesmos/as, pois além de tudo o que compete ao curso, têm de encontrar forças para enfrentar tais discriminações. A sensação que eu tive no momento de escuta dos depoimentos, desde relatos de ter passado fome, da discriminações sofridas, da militância intensificada, era de ouvir relatos daqueles/as “milagrosos” destinos de exceção que trata Bourdieu (1992), daqueles/as que sobrevivem no jogo das classes dominantes. Obviamente, que exemplos como esses/as, em especial dos/as cotistas egressos/as, fortalecem a luta dos/as que estão no percurso e incentivam os/as que pretendem entrar para educação superior, ou seja, agem como representações simbólicas na luta pelo capital cultural, pois se pensa “se eles/as conseguiram eu também consigo”.

Outro caso emblemático de denúncia de racismo na UEMS ocorreu em 2015, na unidade de Paranaíba, com um acadêmico do curso de Direito que teve sua carteira de estudo repleta de desenhos de cunho racista. Nas reportagens, o nome do acadêmico foi mantido em sigilo, bem como das demais pessoas envolvidas. A UEMS abriu sindicância, publicada em diário oficial, para averiguar o ato de racismo denunciado em carta de repúdio pela coordenadoria-geral do Diretório Central dos Estudantes, em 26 de junho de 2015. Em resposta também, a UEMS publicou carta de esclarecimento em sua página no *Facebook*, condenando o caso de injúria racial, e criou um canal para identificar e acompanhar denúncias relacionadas a qualquer discriminação (GONÇALVES, 2015).

Nesse caso de racismo, a resposta da UEMS foi rápida com abertura de sindicância, carta de esclarecimento e criação de um canal para denúncias de qualquer tipo de discriminação. Dez anos depois, a rapidez na resposta foi diferente do outro caso de racismo que mencionei anteriormente, e isso tem um impacto na comunidade acadêmica.

A Comissão de Sindicância aberta em 07 de julho de 2015, publicada no Diário Oficial do Estado de MS (DOEMS, 2015, p. 22), teve como membros um professor e um assistente técnico representante da Procuradoria Jurídica da UEMS. O referido ato de racismo denunciado ocorreu no dia 26 de junho de 2015. A Sindicância teve prazo de 15 dias que podiam ser prorrogados com justificativa.

Abaixo trago a carta de esclarecimento da UEMS, publicada em 30 de junho de 2015, ou seja, quatro dias após o ocorrido:

Na última semana, a comunidade acadêmica da UEMS em Paranaíba presenciou um lamentável caso de injúria racial envolvendo um aluno do curso de Direito. Na ocasião, desenhos com conotação racista foram feitos na carteira onde o jovem costuma se sentar, fato interpretado pelos presentes como clara tentativa de ofendê-lo. A Universidade já iniciou um processo de investigação para identificar os responsáveis, que estão sujeitos às devidas penalidades administrativas e legais.

Diante desse triste acontecimento, a UEMS vem à público para repudiar veemente todo e qualquer ato de racismo, ou intolerância de qualquer ordem. O episódio é absolutamente incompatível com os princípios que fazem a UEMS ser reconhecida nacional e internacionalmente por sua atuação socialmente inclusiva. E diante disso, afirmamos nosso compromisso em realizar tudo o que estiver ao nosso alcance para que esse caso seja esclarecido, assim como para coibir outros que infelizmente ainda possam ocorrer no futuro.

O momento é oportuno para lembrar a todos da comunidade universitária, e também a todos os cidadãos sul-matogrossenses que investem seus impostos nesta instituição, que a UEMS é, e sempre foi, vanguardista em questões relacionadas à efetivação de direitos sociais. A Universidade foi uma das primeiras instituições de ensino superior brasileira a adotar cotas para negros, a primeira (e única) a garantir o direito de acesso de indígenas em seus cursos de graduação e uma das universidades com o maior índice de alunos concluintes do Ensino Médio na rede pública do Brasil. Estas e outras posturas demonstram o empenho e a coragem que a UEMS sempre teve em adotar as medidas necessárias para tornar a educação uma verdadeira ferramenta de transformação social. E continuará sendo assim.

A UEMS tem orgulho de sua história, orgulho de sua tradição inclusiva e de acolher com respeito e dignidade seres humanos de diferentes raças, credos, orientações sexuais, orientações políticas, posicionamentos ideológicos, entre outros. E é por enxergar nessa diversidade algo precioso, que a Universidade não tolerará nenhum caso de discriminação.

#### CANAL DE DENÚNCIAS

Como parte das medidas adotadas para identificar e acompanhar casos que envolvam qualquer tipo de discriminação, a UEMS criou o email denuncia@uems.br. A partir de julho este canal poderá ser utilizado por qualquer pessoa, seja da comunidade interna ou externa à Universidade. Reitoria (UEMS, 2015, s/p).

Na carta de esclarecimento, poucos dias após o ocorrido, nesse caso de racismo a UEMS demarcou seu posicionamento repudiando a discriminação racial, enfatizando seu compromisso e vanguarda com a inclusão na educação superior, tanto de afro-brasileiros/as, indígenas, estudantes oriundos/as de escola pública, entre outros. E, o mais importante assumiu um posicionamento público de não tolerar nenhum caso de discriminação.

O atual reitor da UEMS, Fábio Edir dos Santos, foi até a unidade de Paranaíba uma semana após o caso de racismo, onde se reuniu com professores/as, movimento estudantil e representantes do Coletivo Negro Theresa Affricana<sup>26</sup> discutindo propostas de combate ao preconceito e discriminação. O reitor destacou que a universidade é espaço de disseminação de conhecimento, incentivo a promoção da diversidade e que o caso fere os princípios da instituição. Já um dos professores da unidade e membro do Coletivo Negro, ressaltou o fato de a UEMS ter dado uma resposta rápida à denúncia (URUE, 2015).

Esse caso de racismo ainda encontra-se em processo de apuração. O acadêmico permanece no curso, continua exercendo sua militância e utilizando do fato para demarcar o combate à discriminação racial dentro da universidade, por mais doloroso que tenha sido isso em sua trajetória acadêmica. O Coletivo Negro Theresa Affricana exerce um papel importante nessa permanência, é o capital social, a rede de relações que tem fortalecido esse acadêmico na sua permanência no curso.

Eu tive a oportunidade de compor uma mesa de debate com esse acadêmico e ouvir pessoalmente seu relato sobre o caso de racismo sofrido. Isso foi durante o 1º Fórum Estudantil de Diversidade e Gênero, que ocorreu em Campo Grande/MS, de 18 a 20 de setembro de 2015. O evento foi organizado pelo Diretório Central dos e das Estudantes da UEMS e reuniu acadêmicos/as das 15 unidades da instituição, abordando várias interseccionalidades. Eu fui convidada, participei como debatedora na mesa “racismo, movimento negro e sua resistência” e fiquei integralmente no evento. A diversidade estava ali, e mais uma vez a escuta e constatação

---

<sup>26</sup> Coletivo Negro Theresa Affricana. Disponível em: <<https://www.facebook.com/TheresaAffricana/>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

das diversas discriminações que impactam nas trajetórias acadêmicas de afro-brasileiros/as, indígenas, mulheres, LGBTs e pessoas com deficiência.

E assim fui realizando as escutas desses relatos que não aparecem nas mídias mas que são uma realidade na vida de afro-brasileiros/as cotistas. Um outro momento que destaco foi quando de 19 a 21 de agosto de 2015, o Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS, realizou o I Seminário Sul-Matogrossense em Educação, Gênero, Raça e Etnia & II Seminário sobre Ações Afirmativas: os desafios da permanência, em parceria com a Secretaria de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), a Fundação de Apoio a Pesquisa, ao Ensino e a Cultura de Mato Grosso do Sul (FAPEMS) e Coletivo de Mulheres Negras de Mato Grosso do Sul (CMNEGRAS/MS).

Nesse evento, tive a oportunidade de coordenar a mesa temática “Políticas de Ações Afirmativas na Educação Superior e os desafios da permanência”. O evento contou com várias mesas temáticas, além da que já mencionei, sobre: políticas públicas para as mulheres no enfrentamento à violências de gênero e de raça; educação, justiça e direitos humanos: mecanismos de formação cidadã, e combate ao racismo, homofobia, e demais formas de violência e discriminação; o estado da arte construído com pesquisas e eventos científicos feitos sobre discriminação, violência e ações afirmativas ligadas a gênero, raça e etnia, com ênfase em mulheres negras e indígenas no Mato Grosso do Sul, pós LDB; mulheres em perspectiva: superando preconceitos e discriminações. Além disso, foram realizadas oficinas de dança afro, capoeira e juventudes e sexualidades.<sup>27</sup>

Eventos como esse são momentos de análise de dados institucionais, de intervenção dos/as estudantes, de formação nas temáticas da diversidade e de trazer o debate dessas questões para o ambiente universitário. E aqui uma dimensão importantíssima da permanência, que é a cultural, eventos assim provocam transformações culturais na comunidade acadêmica e externa.

Também participei, de 28 a 30 abril de 2016, do Seminário ‘Diversidade na UEMS’, realizado pelo Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia – CEPEGRE/UEMS, na sede em Dourados, e aberto à comunidade acadêmica e ao público em geral. O evento contou com palestras e debates sobre: diversidade e inclusão no ensino superior; a inclusão na UEMS: desafios e conquistas; e cotas para indígenas na UEMS. Além disso, diversas oficinas nos temas gênero e sexualidade na educação, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), estudos indígenas, estética negra e indígena, educação escolar indígena, literatura afro-brasileira, e formação para criação de coletivos de estudantes. O objetivo do evento foi:

---

<sup>27</sup> II Seminário sobre Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/seminario-de-genero-raca-e-etnia-discute-os-desafios-da-permanencia-na-universidade-100631>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

[...] discutir o racismo institucional na Universidade, suas múltiplas expressões, formas de combate e superação; refletir sobre as relações de gênero e suas implicações no cotidiano acadêmico; sensibilizar a comunidade acadêmica com relação promoção da igualdade racial, étnica, gênero e social; discutir as práticas de acessibilidade e as respectivas redes de apoio ao acadêmico com deficiência.<sup>28</sup>

Nesse evento fui uma das ministrantes da oficina de “Gênero e Sexualidade na Universidade”. Os relatos também foram diversos e chama a atenção o papel que os coletivos de estudantes tem na permanência de estudantes. Ao final da oficina provocamos os/as acadêmicos/as a fazerem recomendações à UEMS, as quais foram redigidas e entregues à coordenação do CEPEGRE. No grupo que participou da oficina haviam vários afro-brasileiros/as cotistas, e como ato final da oficina percorremos os corredores da UEMS com a bandeira LGBT até a sala do CEPEGRE, na qual a bandeira foi afixada.

Enfim, a discriminação racial no contexto universitário é uma realidade, porém mais importante que essa constatação são as ações efetivas feitas para combater e prevenir isso, bem como transformar a cultura universitária. Quando se pensa no acesso, na permanência de estudantes, há que se pensar em muitas coisas e inclusive nisso.

Ao analisar nos próximos capítulos a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, mais que afirmar diversos aspectos abordados até agora, abre-se um leque para observarmos o que continua insistindo no ciclo cumulativo de desvantagens, as estratégias de resistência para obter a titulação, e principalmente a implicação que a política de cotas teve na vida dessas pessoas. Com isso, analisar também se a UEMS possui mecanismos de avaliação da política de cotas e de acompanhamento de egressos, o que por meio da análise documental que aqui fiz não é possível afirmar *a priori*.

No próximo capítulo, analiso as implicações das cotas na trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, no período de 2007 a 2014, na perspectiva da garantia de um direito social e do enfrentamento a discriminação racial.

---

<sup>28</sup> Seminário Diversidade na UEMS. Disponível em: <<http://diversidadenuems.wixsite.com/uems>>. Acesso em: 24. Ago. 2016.

### **CAPÍTULO III – A POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS SOB A PERSPECTIVA DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DA UEMS**

*[...] é, eu vejo um ganho incrível assim em termos de afirmação 'né', de quem tá ali, do uso de um direito, do reconhecimento de uma identidade.  
(Egresso 4, 2016)*

O objetivo deste capítulo é analisar as implicações das políticas de ação afirmativa, na modalidade cotas étnico-raciais na educação superior, na trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, no período de 2007 a 2014. Para isso, abordo questões como a importância das cotas e qual a avaliação que fazem das mesmas, se conhecem avaliações da UEMS sobre as cotas, as influências na escolha do curso, se deram continuidade na pós-graduação e as influências nesse sentido também, as dificuldades de permanência, as ações da UEMS voltadas para a temática étnico-racial e casos de discriminação racial pelos quais passaram e como isso foi tratado pela instituição.

As implicações dizem, portanto, respeito aos possíveis resultados de se ter utilizado a política de cotas étnico-raciais na educação superior. A trajetória acadêmica refere-se aqui em específico ao percurso na graduação, uma vez que todos/as os/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as entrevistados/as obtiveram seus títulos acadêmicos na UEMS, mas ao mesmo tempo se houve continuidade na pós-graduação *lato-sensu* (especialização) e/ou *stricto-sensu* (mestrado e doutorado).

As análises se dão com base nos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), com seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS que aceitaram o convite em participar da pesquisa. Na época de contato com os/as egressos/as enviei diversos convites via os aplicativos de comunicação *Facebook* e *Whatsapp*, e tive poucos retornos. Eu tinha consciência, inclusive depois da leitura de pesquisas com egressos/as, da dificuldade de uma pesquisa com esse público-alvo. Como esses aplicativos informam a visualização do recado, eu percebi que a maioria visualizava mas não respondia e muitas coisas me passaram pela mente nesse momento, se conseguiria os/as egressos/as, o que estava fazendo com que se negassem a dar tal entrevista, seria o receio de tocar em questões que não queriam mais tocar, enfim ao silêncio nesse caso li uma resposta negativa ao meu convite.

No entanto, os/as seis que aceitaram também não responderam de imediato. Eu percebi que leram e somente um ou dois dias depois, ou após eu insistir, é que responderam que aceitavam dar a entrevista. Eu respeitei o silêncio e novamente inúmeras coisas me passaram pela mente sobre o porquê daquele silêncio, se eu não tinha sido entendível no recado redigido, e então foi quando por um instante tive receio de não atingir a meta da pesquisa, o que logo passou. Para uma pesquisadora isso é aterrorizante e desafiante, no entanto onde há o não, também há o sim, e seis confirmações chegaram.

Com essas confirmações ainda não havia conseguido retorno positivo de ninguém da Área de Ciências Agrárias, Biológicas e da Saúde, mas conseguido representações das demais, da Área de Ciências Exatas e Tecnológicas, da Área de Ensino e Ciências Humanas e da Área de Ensino em Ciências Naturais, prosseguindo assim na coleta de dados. Foi nesse momento de contato com os/as egressos/as que também decidi ampliar o período de análise da pesquisa, que antes era de 2007 a 2012, passando a ser de 2007 a 2014, de modo a ter as informações mais atualizadas possíveis.

Eu fazia, portanto, esse primeiro contato pelo aplicativo de comunicação, após o retorno do/a egresso/a combinava o local e horário que ficaria melhor para ele/a. Dois egressos entrevistei em eventos que nos encontramos, em Dourados/MS e Maringá/PR, outro egresso e egressa na biblioteca do Museu da Imagem e do Som-MIS, em Campo Grande/MS, e outras duas fui até suas residências, também aqui em Campo Grande/MS. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas, sendo que fluíram como uma conversa, um diálogo mesmo e duraram em média uma hora cada. Os/as entrevistados/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e terão seus nomes mantidos em sigilo.

Deste modo, a entrevista semiestruturada ocorreu com 06 afro-brasileiros/as cotistas egressos/as (Apêndice F), sendo 03 mulheres e 03 homens, todos/as adultos

contemplando faixas etárias diversas (entre 30 e 60 anos), que se autodeclararam de cor preta, a maioria se autodeclarou heterossexual e uma pessoa homossexual. Apenas um dos/as egressos/as é natural de outro Estado, a maioria é natural de Mato Grosso do Sul, de cidades do interior, somente uma pessoa é natural da capital. Atualmente, três delas residem em Campo Grande/MS, dois em Dourados/MS e um em Paranaíba/MS.

Quando me refiro aos/às entrevistados/as utilizo a nomenclatura “Egresso” ou “Egressa” e uma numeração, sendo que: a Egressa 1, é graduada em Pedagogia, na Unidade de Campo Grande/MS, em 2014; a Egressa 2, também em Pedagogia, na Unidade de Campo Grande/MS, em 2013; a Egressa 3, em Normal Superior, na Unidade de Campo Grande/MS, em 2011; o Egresso 4, em Direito, na Unidade de Paranaíba/MS, em 2013; o Egresso 5, em Química, na Unidade de Dourados/MS, em 2010; e o Egresso 6, em Física, na Unidade de Dourados/MS, em 2007.

A maioria dos/as egressos/as entrevistados/as deu continuidade em cursos de pós-graduação, atua no serviço público e compõe atualmente com a renda familiar as classes D (2 a 4 salários mínimos) e C (4 a 10 salários mínimos). No conjunto, houve uma melhoria na renda pessoal com a obtenção da titulação acadêmica, mas para além desse aspecto econômico, as entrevistas mostraram implicações das políticas de ação afirmativa de ordem cultural, simbólica, na vida desses/as afro-brasileiros, como analiso a seguir.

### **3.1. A política de cotas étnico-raciais e a garantia de direitos sociais**

A política de cotas étnico-raciais, compreendida enquanto política pública de caráter social, estão sob a ótica da garantia de direitos sociais, entre eles a educação e o trabalho. Bobbio (2004) destaca a ligação que há entre as mudanças sociais e o surgimento de novos direitos, devendo o direito ser refletido enquanto um fenômeno social, visto que para além do “homem” tido como ente genérico, em abstrato, há agora o reconhecimento da especificidade e concretude de inúmeras formas de ser em sociedade. Do “homem genérico” passamos a diversidade do ser humano em seus vários *status* sociais, nas diversas características de diferenciação (sexo, idade, condições físicas, entre outras), que desvelam diferenças específicas problematizando o tratamento igual e igual proteção. Para o autor, essa multiplicação por especificação se deu em especial nos direitos sociais.

Bobbio (2004) pontua ainda que os direitos de liberdade negativa, que foram os primeiros a serem reconhecidos e protegidos, têm validade para o “homem abstrato”, cuja universalidade, ou não-discriminação, no gozo dos direitos de liberdade não tem aplicabilidade



para os direitos sociais, bem como políticos, mediante os quais as pessoas são iguais genericamente mas não especificamente. Para o autor,

Isso quer dizer que, na afirmação e no reconhecimento dos direitos políticos, não se podem deixar de levar em conta determinadas diferenças, que justificam um tratamento não igual. Do mesmo modo, e com maior evidência, isso ocorre no campo dos direitos sociais. Só de modo genérico e retórico se pode afirmar que todos são iguais com relação aos três direitos sociais fundamentais (ao trabalho, à instrução e à saúde); ao contrário, é possível dizer, realisticamente, que todos são iguais no gozo das liberdades negativas. E não é possível afirmar aquela primeira igualdade porque, na atribuição dos direitos sociais, não se podem deixar de levar em conta as diferenças específicas, que são relevantes para distinguir um indivíduo de outro, ou melhor, um grupo de indivíduos de outro grupo (BOBBIO, 2004, p. 34).

Assim, a partir dessa perspectiva as políticas de cotas étnico-raciais atuam na garantia do direito à educação superior. A discriminação positiva possui sua legitimidade ao direcionar tratamento específico à grupos específicos, grupos esses historicamente afetados por ciclos de desvantagens cumulativas e pela discriminação racial.

Uma das primeiras indagações que fiz na entrevista semiestruturada aos/às afro-brasileiros/as cotistas egressos/as foi sobre a importância das cotas para obter a graduação, observando aí as implicações que teve o fato de se ter utilizado da política de cotas étnico-raciais da UEMS. O reconhecimento da importância das cotas foi unânime, porém alguns/as ressaltaram as dificuldades que advinham da educação básica e ensino médio e a perspectiva do uso de um direito, que para alguns deles não se deu de um dia para o outro:

[...] pra começar, eu uma pessoa que já teve uma dificuldade na minha formação primária, muitos anos parada, então provavelmente se eu fosse concorrer de igual pra igual eu teria dificuldade na, na hora 'né', e a cota ela contribui sim, e a gente é um direito 'né', a gente tem mais é que utilizar direito, direito a gente tem mais que utilizar, porque foi, é uma conquista, não é por acaso, porque advém da luta 'né' e é o nosso direito (EGRESSA 1, 2016).

[...] mas você ter essa consciência, você oriundo de escola pública há anos 'né' sem estudar, já tinha terminado o Ensino Médio, eu terminei em 2001, então você tá assim um tempão fora da escola, vou conseguir? "Cê" não vai. Primeiro pensamento que você tem é de que você não vai. E aí as cotas ela meio que abriu esse leque 'né', eu posso tentar e posso conseguir, vou concorrer com "menos" pessoas, então eu tenho mais chance de, de entrar. [...] e aí eu optei por ser cotista 'né', entrar pelas cotas. Mas depois a surpresa grande é que seu eu tivesse tentado normal eu também teria conseguido, por que a minha colocação foi boa 'né' (EGRESSA 3, 2016).

[...] foram importantes sim, elas são importantes, apesar de que eu poderia ter entrado até sem... sem... pelas cotas 'né', sem ter feito pelas cotas, mas, elas são importantes sim por que 'né' ela dá uma condição melhor pra... pra pessoa ingressar 'né' no caso 'né' pra ter uma graduação 'né', pro negro ter uma graduação (EGRESSO 5, 2016).

A Egressa 1 foi a que tinha mais idade dentre os/as entrevistados/as, e tanto nas falas dela como na da Egressa 2, há uma consciência das dificuldades advindas da formação anterior e o entendimento de que pelas cotas a concorrência se dá entre os/as cotistas. As duas

egressas vem de uma militância anterior à graduação, na fala da Egressa 1 é enfática a consciência de que se está usufruindo de um direito, repetindo isso várias vezes. Para ela, esse direito é uma conquista fruto da luta do movimento negro, tanto que ao final da entrevista ela volta a pontuar no sentido do uso de um direito que é “justiça social”, “dizer esse lugar é meu”, “esse espaço é meu”, “eu tenho direito”, o que explicita a luta que os/as afro-brasileiros/as fazem contra os “não-lugares sociais”, na reafirmação de que a educação superior também é nosso lugar por direito.

Outro aspecto que chama a atenção nas respostas é que vários/as disseram que ficaram surpresos/as ao descobrirem que pelas notas que tiraram e pela concorrência do curso que escolheram, teriam entrado pelas vagas gerais. No entanto, nem por isso deixaram de ver nas cotas um direito garantido, bem como avaliado que as mesmas devem continuar na educação superior.

Além da dimensão do ingresso na educação superior, alguns egressos reconheceram implicações das cotas no sentido do empoderamento, do amadurecimento enquanto pessoa. Para esses egressos, as cotas levaram às profundas transformações no entendimento delas enquanto um direito:

[...] Então eu teria entrado mesmo, mesmo sem cotas [...] eu não tava tão, tão empoderado no movimento assim, tão mais é, é, é com uma compreensão tão diferente como eu tenho hoje sobre o movimento. Então naquela época “fazê” pelas cotas ainda era a saída que muitas pessoas ainda hoje também encontram, tipo ‘eu não vou conseguir, a minha nota é baixa, então eu acho que se for pelas cotas a coisa dá’. E foi um pouco isso, ‘né’. Não tem como negar que foi um pouco isso. Não foi assim que era um direito meu, então eu vou usar esse direito [...] mais ter passado pela UEMS no período em que se tinha cotas por me possibilitou é, pensar a questão das cotas por um outro ângulo ‘né’ [...] a discussão dentro da universidade sobre as cotas, os alunos negros, ‘mais’ depois de muitos anos a presença do Coletivo Negro<sup>29</sup>, então eu acho que de algum modo “tê” estudado em universidade que tem cotas me possibilitou outros ganhos, que assim são pelo menos hoje pra mim inegáveis (EGRESSO 4, 2016).

[...] olha, eu acho que as cotas é, foi importante pra que eu, eu me amadurecesse como pessoa, porque assim, é pra ingressar talvez eu tinha minhas dúvidas se é foi tão necessário assim, porque o meu curso tem uma concorrência baixíssima. Eu lembro que a concorrência pelas cotas deu um e meio, pela concorrência, pelas vagas não cotas deu dois por cento, naquela época. É, então acho que se eu tivesse feito pelas cotas, se eu não tivesse feito eu teria ingressado da mesma forma. É eu lembro que na época eu não concordava muito com essa ideia de cotas, não entendia, faltava é informações e alguns discernimentos, então eu tinha aquela, aquela consciência do senso comum do ensino médio, é onde as cotas é vista como um demérito. Ai eu nem prestaria pelas cotas. Ai um dia eu conversando com um colega ele falou “olha do que que você tem medo de prestar pelas cotas”, eu falei “não porque eu não sei até que ponto isso é necessário” ele falou “se você entrar na universidade, quando você entrar, tendo cotas, você fazendo ou não pelas cotas as pessoas vão olhar você pela sua cor, vão dizer óh aquele ali entrou pelas cotas. É, se o teu problema é realmente o

<sup>29</sup> Coletivo Negro Theresa Affricana, na UEMS de Paranaíba/MS.

preconceito não adianta, o preconceito já está na sua pele”. Ai eu fiquei refletindo sobre aquilo, ele falou “olha é um direito que foi colocado pra vocês, é uma coisa que você deve fazer”. Ai eu pensei, refleti, e falei “realmente ele tem razão”, se é um direito colocado é pros negros, pros pretos, por que, porque não ‘né’. Como eu decidi, mas ainda foi um momento um pouco conflitante, eu resolvi fazer pelas cotas (EGRESSO 6, 2016).

O Egresso 4 reconhece a implicação das cotas para seu empoderamento. Ele que hoje participa de um Coletivo Negro relata que quando entrou pelas cotas não tinha a consciência de estar usufruindo de um direito, apenas viu nelas a possibilidade de ingressar no curso. Dos/as entrevistados/as, ele é o único que tinha uma segunda graduação, o mesmo já era formado em Psicologia por outra instituição. Hoje, ele ressalta que para além do ingresso as cotas deixaram ganhos inegáveis em sua trajetória, da própria reflexão sobre o/a afro-brasileiro/a dentro da universidade.

Nesse sentido, o Egresso 6 destaca seu amadurecimento enquanto pessoa, reconhece que via as cotas pelo viés do senso comum, como um demérito, sentindo-se constrangido em utilizá-las, e que mesmo sendo convencido por um colega a usar as cotas enquanto direito, partilhou que esse momento de ingresso pelas cotas foi algo conflitante, visto que ainda não concordava com as mesmas, mas as utilizou. O colega que o estimula para isso, o questiona sobre seus medos e ressalta que entrando ou não pelas cotas ele irá sofrer o preconceito de cor, sendo que o melhor é enfrentar tudo isso de uma vez. Isso me remete à compreensão de Gomes (2002, p. 39), que entende a “[...] identidade negra como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos”.

Os/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as entrevistados/as avaliaram unanimemente que a política de cotas étnico-raciais deve continuar na educação superior. Eles/as fizeram diversas considerações nesse aspecto, desde a minimização de desigualdades sociais, a militância, o reconhecimento e a afirmação de uma identidade, o ingresso em cursos de alta concorrência, e a discriminação positiva de um grupo historicamente afetado por desvantagens no Brasil.

[...] elas tem que continuar ‘né’ a gente tá vendo ai esse movimento ai de que, com esse governo novo vai... eles tão querendo cortar, tirar, as cotas ‘né’, e... eu acho que têm que continuar porque eu acho que é importante sim, muitas vezes as pessoas num... o próprio negro não tem consciência da importância do [...] uma dívida que o.. o Governo, o... o país tem para com os negros ‘né’ que vieram lá do, escravizados lá contra a vontade ‘né’, então, e ai foram libertos, e assim, sem nenhuma ‘né’, “ah, você tá livre, pronto! Acabou!” então ‘né’ quer dizer, sem condição nenhuma [...] então já tá mais do que comprovado de que realmente é... a cota ela vale... ela tem... ela vale a pena. Pode não ser uma coisa definitiva por que lógico depois de um tempo que você tiver as cotas ‘né’ ai você vai ter já um... um... uma população que já vai ter uma condição melhor daí você pode até gradativamente acabando ‘né’, mas, por enquanto não, por enquanto é importante essa inserção ‘né’ (EGRESSO 5, 2016).

[...] ah na minha avaliação as cotas elas devem continuar não só na UEMS porque eu acho que tem que ampliar em todas as universidades públicas (EGRESSA 1, 2016).

[...] muito importante! Importantíssima. As, as políticas públicas realmente tão sendo realizadas 'né' e eu acho que foi essencial cotas para negros, é, ela foi que abriu a porta mesmo, pras pessoas que é menos favorecida e ela fez toda a diferença no debate dentro de sala de aula (EGRESSA 2, 2016).

[...] eu defendo as cotas, eu acho que as cotas têm que continuar sim [...] as cotas têm que permanecer, até essa desigualdade social terminar ou pelo "meno" minimizar, talvez não termine, mas ela possa minimizar pelo menos, possa é dar oportunidades [...] porque se não fosse só as cotas, eu não teria entrado, fiz um vestibular, eu sei, mas eu concorri com outros cotistas, é, foi... é bem diferente [...] a mesma prova pra todos, mas a minha concorrência era os cotistas 'né' (EGRESSA 2, 2016).

[...] deve continuar sim, as cotas elas, elas são muito importantes e a UEMS tá tendo muitos cursos interessantes inclusive agora medicina aqui 'né' em Campo Grande 'né', então a condição do negro tá inserido, inclusive eu tenho alunos ai que querem fazer 'né' sempre eu falo pros meus alunos: "oh gente, tem medicina na UEMS, a UEMS tem cota 'né' o pobre tem condição de cursar 'né', o negro tem condição de cursar", então eles têm... têm vários interessados, então assim eu acho que é importante sim, a UEMS ela é uma das pioneiras na... na... em cotas 'né' no Brasil (EGRESSO 5, 2016).

Deste modo, pauta-se a avaliação de que a política de cotas é uma política pública, uma dívida que o Estado tem com a população afro-brasileira. Isso retoma o que Azevedo (1997) afirma em relação às políticas públicas, que são a materialidade da intervenção do Estado, dentro das quais se encontra a educação enquanto política social.

As cotas são avaliadas também como estratégias pra minimizar as desigualdades sociais, ao garantir oportunidades de ingresso à educação superior, para estudantes afro-brasileiros/as e pobres, com isso possibilidades de condições melhores de vida. E nisso, a UEMS é avaliada como uma das pioneiras no Brasil.

A dimensão de valorização da cultura, de afirmação e reconhecimento de uma identidade, de amadurecimento do próprio afro-brasileiro/a também é destacada na avaliação e pontuada como fator para sua continuidade. Chama a atenção que se avalia que o reconhecimento é um processo na trajetória e que momentos como a banca de avaliação fenotípica têm sido uma oportunidade de dialogar nesse sentido.

[...] importante é, só que mais do que ser importante eu acho que ela tem que ser correta, porque assim é muito fácil as pessoas se identificar como afrodescendente, utilizar das cotas, é fazer, ter a sua formação 'né' e virar as costas pro seu povo, pra luta. Então, assim é não acabar mas ter a questão de valorização, a partir do momento que ele é cotista, que eu me intitulei afrodescendente, é eu não tenho que ter vergonha disso, deixar dessa de usar o benefício só quando me convém, se convém eu sou cotista, se não convém é, eu não sou. [...] tem que manter, tem que manter mas ela precisa ser podada várias arestas pra poder ser um programa é cem por cento 'né', assim de ênfase mesmo do, do negro na, na educação (EGRESSA 3, 2016).

[...] ah, com certeza (risos de ambos), com certeza. [...] é, eu vejo um ganho incrível assim em termos de afirmação 'né', de quem tá ali, do uso de um direito, do

reconhecimento de uma identidade [...] talvez até seja interessante a gente pensar em estratégias de divulgar melhor, porque tem muitos alunos que nem têm conhecimento que existe cotas, como faz pra entrar, se ele se encaixa no perfil ou não ‘né’, e eu vejo que os alunos que entram, e hoje a gente tem é, trabalho de acolhimento, até por parte do Coletivo que participa das bancas, é, de avaliação, eu percebo que o acolhimento é, é fantástico assim pra permanência do aluno [...] por que ele, ele, grande parte dos nossos cotistas eles, eles começam a se reconhecer como negro a partir dessa experiência, da experiência de passar pela banca, quando os meninos fazem o convite pra participar do Coletivo Negro, e já tem ali um diálogo sobre essa coisa de se aceitar negro na universidade, como que é isso. Então eu vejo a política de cotas muito do benefício dela, também por essa perspectiva ‘né’ (EGRESSO 4, 2016).

[...] sim, sem sombras de dúvidas. É, porque eu acho que elas, eu acho que ela tem assim, pra mim elas foram importantes como eu já disse lá no começo. É, foi uma questão de amadurecimento. É, e o fato assim de ter esse amadurecimento, e o fato especificamente do curso de Física não ter uma concorrência tão alta, de repente ter vagas pra todo mundo isso não implica nos benefícios que trazem ai pra outros cursos. Então, por exemplo, eu já vi cotistas, na época que eu tava na UEMS, muitos cotistas da área de enfermagem, cotistas da área de Direito, que é, as cotas foram fundamentais, entendeu! ‘Ah’, sem as cotas eles num estariam ali dentro. E além de ter essa questão política de amadurecimento. Então é não, não resta dúvida que o sistema de cotas ele é importante e é uma discriminação positiva, pra mim hoje isso é bem claro, antes eu tinha dúvida sobre isso, mas pra mim isso é bem claro hoje (EGRESSO 6, 2016).

Portanto, a partir de Gomes (2002, p. 39), a universidade pode ser vista como um espaço de formação num processo educativo maior, em que além de currículos, disciplinas, regimentos, entre outros, “[...] deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram”. A Egressa 2 destaca que sua militância, seu engajamento social, se deu após a formação em Pedagogia, passando a integrar o movimento de mulheres negras e diversos outros espaços, entre eles, de filiação partidária e representação em conselhos. Apesar das críticas da Egressa 3, a qual é oriunda de uma comunidade quilombola, de que muitos/as cotistas se assumem cotistas quando convém, apenas para ingressar no curso, o que pode acontecer, casos como o da Egressa 2, do Egresso 4 e do Egresso 6, mostram implicações das cotas quanto ao incentivo à militância, diferente da Egressa 1 e Egressa 3 que já tinham uma militância antes de ingressar no curso e do Egresso 5 que afirmou não participar de nenhum movimento social. Apesar disso, o Egresso 5 tinha um discurso engajado e multiplicador, tanto que quando o indaguei se participava de movimento social pois tinha uma fala engajada ele respondeu que apenas fazia muitas leituras.

Outra questão interessante expressada tanto pelo Egresso 4 como pelo Egresso 5 é que hoje eles fazem um trabalho de conscientização sobre a política de cotas étnico-raciais, nos espaços onde estão, um na universidade e outro na educação básica. O Egresso 4, destaca que esse trabalho precisa atingir o ensino médio pois muitos/as estudantes sequer têm consciência desse direito, e o Egresso 5, que é professor em uma escola na periferia de Campo Grande/MS, ressalta que realiza esse trabalho de conscientização com os/as estudantes da escola, já tendo

inclusive resultados de estudantes ingressando na educação superior pelas cotas, devido ao incentivo que ele faz. Ao mesmo tempo, o Egresso 5 manifestou preocupações diante do atual cenário político brasileiro, do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, dizendo “[...] a gente tá vendo aí esse movimento aí de que, com esse governo novo vai... eles tão querendo cortar, tirar, as cotas”.

Por mais que vários/as deles/as tenham afirmado que com suas notas em conjunto com a concorrência do curso escolhido, teriam entrado pelas vagas gerais, como o Egresso 6 destaca as cotas são fundamentais em cursos de grande concorrência, e cita como exemplo os cursos de Enfermagem e Direito, nos quais pessoas que ele conhece só ingressaram porque tiveram a possibilidade das cotas étnico-raciais. Então, em cursos de grande concorrência as cotas conseguem alterar um cenário de elitização.

Ainda sobre a avaliação das cotas, indaguei se conheciam ou tinham participado de alguma avaliação da UEMS sobre a política de cotas. A Egressa 1 e a Egressa 3 relataram que na época em que estavam cursando não tiveram conhecimento de nenhuma avaliação. No entanto, a Egressa 1, formada em Pedagogia, na Unidade de Campo Grande/MS, em 2014, reconhece que não se envolveu muito na discussão sobre a questão racial dentro da UEMS, que aconteceram eventos, cita dois, mas que não participou de nenhum e que poderia ter feito mais nesse sentido. Ela também critica a instituição afirmando que não percebeu na sua época nenhum incentivo para que os/as cotistas se assumissem enquanto cotistas, e nem professores/as com projetos envolvendo cotistas.

Os/as demais egressos/as (Egressa 2, Egresso 4, Egresso 5 e Egresso 6) afirmam terem tido conhecimento de avaliações sobre as cotas na UEMS, porém somente o Egresso 6 relatou a participação numa dessas avaliações. A Egressa 2, formada em Pedagogia, na Unidade de Campo Grande/MS, mencionou que teve conhecimento de algo em Dourados/MS, mas que não participou. O Egresso 5, formado em Química, na Unidade de Dourados/MS, também cita ter tido conhecimento, mas que não participou. O Egresso 4, formado em Direito, na Unidade de Paranaíba/MS, afirmou conhecer vários trabalhos avaliando as cotas na UEMS, citou o de um amigo dele numa especialização, o do professor Aires David de Lima (2003) que já mencionei nessa tese, o de dois estudantes de iniciação científica, o da professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro (2008) também citado diversas vezes aqui na tese, que para ele “[...] é um acompanhamento mais amplo da universidade, como um todo sabe, desde o começo ‘né’ da primeira turma”, sendo que além disso mencionou que teve vários colegas que participaram de entrevistas nessas pesquisas, mas que é a primeira vez que alguém o procurou para falar sobre sua experiência como cotista, que no caso foi para minha tese.

O Egresso 4 também partilhou que na Unidade de Paranaíba/MS, por meio do Coletivo Diversas<sup>30</sup>, estão aplicando questionários com todos/as os/as estudantes afro-brasileiros/as cotistas, e que nesse levantamento que estão fazendo constatou que a própria unidade não tinha os dados que o Coletivo estava levantando, não possuindo a relação de quem evade e porque evade, de que não há um acompanhamento e entende que as próprias coordenações ou secretarias acadêmicas poderiam fazer esse acompanhamento. Para ele, a “[...] a instituição desconhece completamente ‘né’ quem são os cotistas, quem tá acompanhando, quem evadiu, quem não continua”.

O Egresso 6, o único que relatou ter participado de uma dessas avaliações, afirmou que chegou a ser procurado por uma menina que realizava uma pesquisa sobre as cotas mas que depois a mesma não retornou para entrevistá-lo. Depois, que um professor aplicou um questionário e que ele lembra de ter respondido o mesmo, mas que foi há muito tempo. Ele se formou em Física, na Unidade de Dourados/MS, em 2007, ou seja, foi de uma das primeiras turmas após a implementação das cotas na UEMS, o que demonstra que desde o início pesquisas abordando as cotas têm sido feitas sobre a política de cotas étnico-raciais da UEMS.

No que se refere ao que influenciou na escolha do curso, entre os motivos destacaram-se o trabalho em que atuavam na época de decidir o curso, a afinidade com a área, a abrangência da área, as condições socioeconômicas, e o retorno que se daria na militância. A Egressa 2 destacou que o fato de ter feito o curso Normal Médio, que é direcionado a formar professores/as para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como de trabalhar na época no Centro de Referência de Assistência Social e em seguida no Centro de Educação Infantil, influenciaram a escolha da Pedagogia, e afirmou convicta que “[...] e eu fiz o curso e não me arrependo nenhum pouco (risos)”.

Como achei importante saber se os/as egressos/as haviam direcionado suas pesquisas de monografia e dissertações para temáticas da diversidade, sendo que essa curiosidade surgiu em uma das entrevistas, acabei buscando nos currículos *lattes* e acervo da biblioteca da UEMS as pesquisas realizadas por eles/as. No caso da Egressa 2, a pesquisa foi direcionada para uma escola estadual com enfoque na formação. Ela deu continuidade na Especialização em Educação Especial e manifestou o desejo de ingressar futuramente no mestrado, ressaltou que o fato de gostar de trabalhar com crianças, a quantidade de vagas no curso e a facilidade e o custo de ser semipresencial a influenciaram na escolha da pós-graduação *lato-sensu*.

---

<sup>30</sup> Coletivo Diversas, na UEMS de Paranaíba/MS. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Coletivo-Diversas-316880415092468/>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

A Egressa 3 também apontou o fato de trabalhar como educadora no Centro de Educação Infantil, mas contratada o que gerava uma instabilidade profissional, influenciando na escolha do curso Normal Superior. Mas, durante o curso acabou indo profissionalmente para área da saúde, como concursada, sendo que mesmo assim decidiu terminar a faculdade. Ela foi uma das egressas que desenvolveu a monografia voltada para a temática da diversidade, em específico a étnico-racial e deu continuidade na Especialização em Políticas Públicas em Gênero e Raça, que não chegou a concluir por problemas pessoais, os quais não partilhou na entrevista.

Ela relatou que foi influenciada a fazer essa especialização por pensar que a mesma trataria da educação quilombola, e no decorrer do curso sentiu-se frustrada pelo tema não ter sido abordado. Ao ser indagada sobre a continuidade não descartou a possibilidade de um mestrado e destacou que seria “[...] em alguma área que eu possa mesmo tá fazendo a diferença, servir de, de exemplo mesmo pro, pras comunidades ‘né’, de puxar a galera pra frente” e afirmou que mesmo que a mãe dela se orgulhe de ter três filhas formadas ela não vai e nem pode se acomodar. Esse desejo de fazer a diferença para a população afro-brasileira remete a Bourdieu (2004), quando trata do trabalho de representação que os/as agentes sociais fazem para trazer sua visão de mundo, sua própria identidade social, na construção desse mundo.

O Egresso 4 destacou que desde quando fez a primeira graduação já tinha interesse em cursar Direito. Na época em que ingressou no Direito por meio das cotas, trabalhava no núcleo jurídico de uma universidade pública e tinha contato direto com estudantes do curso na instituição, o que o estimulou bastante na decisão, realizando assim um sonho que tinha na época da primeira graduação. Sua monografia foi na temática da diversidade, no caso a sexual, tratando dos direitos homoafetivos, e tanto na especialização como no mestrado em educação abordou a diversidade, neste último a de gênero.

Para ele, o que o influenciou a fazer o mestrado em educação foi a questão financeira visto que era o mestrado que havia na cidade, além disso estar participando do observatório da violência nas escolas, no qual dois professores o incentivaram também e havia a possibilidade de bolsa de estudos, o que acabou ocorrendo. Já a especialização, fez para aumentar o salário de técnico, e mesmo com essa intenção direcionou a pesquisa para o tema da diversidade.

O Egresso 5, que se graduou em Química, relatou que o que o influenciou foi a afinidade com a área e as condições financeiras, já que o curso era noturno e permitia que ele trabalhasse durante o dia. Chamou a atenção quando ele destacou que sempre quis se graduar, mas por falta de condições não conseguiu realizar isso na idade adequada. Sua monografia



enfocou os egressos do curso de Química. Ele também deu continuidade na especialização e no mestrado em química, que está cursando no momento, destacando que o que o influenciou foi continuar aprofundando sua área de formação já pensando num futuro doutorado.

O Egresso 6, graduado em Física, também apontou que o que o influenciou foi a afinidade com a área desde o Ensino Médio. No entanto, que ele tinha afinidade com três áreas, Ciências Sociais, História e Física, optando por Física devido às suas condições financeiras, já que Ciências Sociais só havia em Campo Grande e ele reside em Dourados. O curso de História ele avaliou como um campo profissional com grande quantidade de profissionais no mercado. Sua monografia voltou-se para análise das dificuldades que estudantes possuem na disciplina de Física. Além da especialização, cursou também o mestrado em educação no qual abordou o tema do acesso à educação superior. O que o influenciou na escolha da especialização na sua área de formação foi pretensões de atuação profissional e de melhorar seus conhecimentos, já o mestrado foi o fato de estar trabalhando como técnico em assuntos educacionais numa universidade pública e a possibilidade de no futuro atuar como docente. Há poucos dias, ele foi aprovado no doutorado em uma universidade pública aqui em MS.

Para Bourdieu (2007, p. 46-52), a posição social dos membros de diferentes classes sociais implica nas atitudes a respeito do estudo, da cultura escolar<sup>31</sup> e do futuro que pode ser oferecido nesse sentido, inclusive de dizer “isso não é para nós” que é mais profundo que apenas falar “não temos meios para isso”, que expressam concomitantemente impossibilidade e interdição. Para o autor, o êxito na educação superior liga-se fortemente ao passado escolar mais distante e que escolhas precoces comprometem as oportunidades de ser bem sucedido, sendo que “[...] em síntese, as cartas são jogadas muito cedo”.

Nas entrevistas, evidencia-se o estímulo que a política de cotas leva aos/às afro-brasileiros/as, cuja grande parte já passou da idade adequada de ingresso na educação superior por diversos fatores desde condições socioeconômicas e a própria discriminação racial. Isso se mostra nas falas de que a universidade também é espaço e direito do/a afro-brasileiro/a.

A Egressa 1, formada em Pedagogia, ficou um tempo em silêncio para responder sobre as influências que teve na escolha do curso. Ela então destacou que foi influenciada por ser uma área abrangente, e por ver na titulação a possibilidade de na militância desenvolver projetos comunitários. Ela percebe no trabalho junto à comunidade a dificuldade em ter alguém orientando e assinando projetos. A monografia dela também foi voltada para temática da diversidade étnico-racial, sendo que manifestou intenção em continuar os estudos, mas não por

---

<sup>31</sup> Fatores internos, características, conjunto de normas e valores, o cotidiano, entre outros, da escola.

agora devido problemas de saúde e no trabalho, sendo que deseja “[...] contribuir na questão do movimento, tanto na questão de gênero quanto de raça, porque eu acho que quanto mais a gente se aprimora, e a gente vai atrás do conhecimento, a gente contribui pra nossa gente”. Aqui se expressa novamente o trabalho de representação de que trata Bourdieu (2004).

Em suma, as implicações da política de cotas étnico-raciais na trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as evidenciam que para além do ingresso no curso, houve uma transformação pessoal, no reconhecimento da própria identidade afro-brasileira, de sua afirmação, do engajamento social, do modo como alguns passaram a compreender as cotas enquanto um direito. Obviamente que isso é um processo na trajetória da pessoa, que com o tempo se intensificou numa mudança na postura de vida, remetendo ao que Bourdieu (2004) aborda no conceito de *habitus* enquanto conhecimento adquirido, capital, disposição incorporada, praticamente uma postura. Afirmo assim, que a mudança no *habitus* foi uma das implicações das cotas, além do próprio ingresso e titulação na educação superior, corroborando a minha tese.

Uma vez dentro da universidade, esses/as afro-brasileiros/as tiveram que travar muitos enfrentamentos para chegar a terminalidade de seus cursos. Para além do ingresso, passo a analisar a seguir se usufruíram de alguma ação da política de permanência da UEMS e, em especial, como a resistência<sup>32</sup> foi importante para superar as dificuldades no percurso universitário, sejam elas de cunho pedagógico, socioeconômico e/ou cultural.

### **3.2. A resistência de afro-brasileiros/as cotistas diante dos desafios de permanência**

Um dos questionamentos que levantei na entrevista semiestruturada centrou-se na indagação sobre as dificuldades de permanência que tiveram na época em que cursavam a graduação, e se a UEMS tinha feito alguma ação voltada para a temática étnico-racial. Os relatos dos/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as expressaram desde dificuldades de adaptação no curso, de relacionamento, de acompanhamento dos conteúdos, devido a defasagem trazida do Ensino Médio, passando por questões financeiras, conseguir conciliar trabalho, família e estudo, até ter sofrido ataques à sua intelectualidade, ou seja, discriminação racial.

A universidade enquanto espaço concreto de relações, é um campo de poder no sentido que aborda Bourdieu (2004), pois ali se dão relações de forças entre diversas posições

---

<sup>32</sup> Opto pelo termo resistência embora algumas pesquisas utilizem o termo “persistência” na análise da permanência de estudantes, o que ocorre mais em pesquisas no exterior (FREITAS; ARAÚJO, 2016; FREITAS, 2009).

sociais. Para o autor, isso garantirá aos que ocupam tais posições a força social suficiente, ou seja, o capital para as lutas sociais.

Os/as afro-brasileiros/as ao vir de um ensino médio público com uma defasagem de conhecimento, possuem dificuldades financeiras para questões básicas da vida, e com isso ainda terem de enfrentar a discriminação racial no campo universitário, possuem um capital desigual em várias dimensões. Embora, a UEMS tenha em seu quadro mais de 80% de estudantes oriundos/as da escola pública, grande parte do interior do Estado e há mais de uma década tenha implementado a política de cotas para negros/as e indígenas, não há como fugir do entendimento do campo universitário, no sentido que Bourdieu (2004) trata a noção de campo, observando as crenças que historicamente no Brasil sustentam uma educação superior elitizada, do jogo de linguagem que ali se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo ali geradas, as ações dos/as produtores/as e as obras que produzem ali.

Portanto, é preciso observar o jogo de relações de forças que se dá no campo universitário. Analisar a permanência, as ações da instituição e as estratégias dos/as estudantes para driblar os desafios do caminho direciona a olhar a universidade como espaço de relações, que Bourdieu (2004) define como muito real em que as mudanças de lugar são pagas em trabalho, esforços e tempo.

Nas respostas dos/as egressos/as pude observar questões de cunho pedagógico, quando relatam não terem tido uma base com o Ensino Médio, dificuldades de leitura, de entendimento do conteúdo, e como relata a Egressa 3 que cursou Normal Superior na Unidade de Campo Grande/MS o período em que a UEMS não tinha polo definido nessa unidade, o que gerava uma insegurança, sendo que a mesma passou por vários locais durante o curso. Foi apenas em 2015 que a UEMS inaugurou sua nova Unidade em Campo Grande/MS. O relato do Egresso 4 chama a atenção visto que quase jubilo no curso de Direito, na Unidade de Paranaíba/MS:

[...] e, eu não fiz o curso em cinco anos, eu fiz em oito 'né' (risos). Então assim cumpri o máximo que eu podia antes de jubilar, porque é, é como eu te falei eu tinha uma, uma, uma, uma, uma sedução assim com o Direito 'né', eu via o Direito de uma forma muito romântica. E a partir do segundo ano eu me decepcionei com o Direito, mas eu achava que assim, que eu começava eu tinha que terminar, então eu fui levando aquilo e fui levando [...] E quando chegou no último ano, no oitavo ano 'né' aquilo já tava insuportável assim pra mim, justamente por, é, tá no curso há tanto tempo, é... o estigma de tá fazendo "DP"<sup>33</sup> 'né', aquela coisa de ficar "ai meu Deus mais uma DP, mais uma DP esse ano", e conciliar aquilo tudo com trabalho assim, foi difícil (EGRESSO 4, 2016).

---

<sup>33</sup> Dependência em alguma disciplina.

O Egresso 4 se decepcionou com o curso que fazia ainda no segundo ano mas prosseguiu nos estudos mesmo assim, enfrentando essa quebra de expectativa com a área e ao mesmo tempo tendo que empreender esforços para não jubilar e conciliar os estudos com o trabalho. Ele mesmo afirma que compreendia que se começava algo tinha que terminar, e sua estratégia foi ir levando a situação, o que faz pensar sobre o que estaria em jogo enquanto valores caso abandonasse o curso, de onde vinha esse princípio incorporado por ele que tinha que ir até fim. Essa dimensão em que, nas relações de forças, é preciso empreender mais trabalho, esforço e tempo, é visível no relato do Egresso 5:

[...] olha, no meu caso primeiro é... é... eu acho que era o pré requisito, é... como fazia algum tempo que eu tinha parado de estudar, então foi, tive essa dificuldade em... de retomar 'né' o... os estudos novamente, aquele ritmo de estudo 'né' e a outra dificuldade também é você trabalhando 'né', você precisa trabalhar, mas você precisa também se dedicar 'né' e química é um curso difícil 'né' [...] então é a gente tinha que, eu mesmo, eu na época eu não tinha fim de semana, feriado, estudava no fim de semana, feriado, porque não tinha como, você tinha que... [...] pra poder dar conta, então às dificuldades foram essas aí, eu acho que é a questão mesmo do... da dificuldade do próprio curso e tempo pra você fazer 'né' o curso (EGRESSO 5, 2016).

O Egresso 5 reconhece as dificuldades de ter parado por um tempo de estudar entre o término do Ensino Médio e o ingresso na universidade. Para driblar as dificuldades de acompanhar do ritmo de estudo, de conciliar o trabalho com o estudo e estar numa área difícil que é Química, ele sacrificou o próprio tempo para “poder dar conta”, seus fins de semana e feriados, o que foi uma estratégia de resistência.

Porém, no espaço universitário esse é um desafio à política de permanência da instituição, pois não dá para pensar sujeitos desiguais como iguais ao usufruir de direitos, no caso do direito a educação superior, pois há especificidades. Bourdieu (2007, p. 53) alerta que ao balizar os/as educandos/as como iguais em direitos e deveres, os/as quais são desiguais no concreto da vida, o sistema escolar sanciona as desigualdades iniciais frente a cultura. Para o autor, “[...] a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”.

A universidade legitima as desigualdades sociais quando sanciona e exalta o capital cultural herdado pela elite e baliza todos/as como iguais ficando indiferente às desigualdades, às especificidades de corpo discente. Nesse jogo de forças há que se pensar muito sobre o conhecimento produzido e legitimado na universidade, conhecimento de quem e para quem, bem como sobre as possibilidades cotidianas dadas àqueles/as que pendem nessa balança desigual com seus capitais (cultural, econômico, simbólico, entre outros) para ter as condições mínimas de usufruir, incorporar e produzir conhecimento.

As dificuldades socioeconômicas são uma realidade na trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas, que no caso da UEMS são também oriundos/as de escola pública ou bolsistas em escola privada, conforme os critérios de ingresso pelas cotas étnico-raciais dessa instituição. A Egressa 2 relatou suas dificuldades financeiras e que no segundo ano do curso de Pedagogia tornou-se bolsista PIBID, o que foi fundamental para sua continuidade no curso, visto que seu desempenho estava baixo e precisava conciliar o estudo com o trabalho. Ela também partilhou momentos de constrangimento em sala de aula diante de algumas atividades solicitadas por uma professora:

[...] material, tudo era por minha conta, eu não tinha nem computador na época, jamais vou esquecer a palavra da professora (*nome omitido*). Uma menina falou pra ela “eu não tenho como fazer isso daí, só se a senhora comprar um computador pra mim ‘né’” e ela disse “eu não sou sua mãe” (risos) e eu também não tinha, então eu fiquei bem quietinha ‘né’, porque eu vi a resposta que ela deu pra menina e falei “eu é que não vou falar ‘né’”, mas eu falo pra você Ana que com toda a arrogância da professora (*nome omitido*), ela foi uma pessoa que ‘invês’ dela me diminuir ela foi uma pessoa que ela fez eu crescer, porque não que ela em algum momento esboçasse preconceito, mas pela forma como ela falava, sabe, “tudo você chora, tudo”, então ela foi colocando assim um jeito, mostrando um jeito, pra mim, principalmente, que muitas coisas a gente deixa pela metade, ou não faz, porque é mais fácil. Eu, eu via isso assim nela, teve vários alunos que não viram isso, mas eu... eu tirei assim isso dela, sabe [...] eu entrei no PIBID, que foi o que me ajudou. Eu sai do meu emprego e entrei no PIBID. Não ganhava tanta coisa, mas ganhava. [...] uma bolsa e mais conhecimentos, que era o que ‘tava’ me... ‘tava’ faltando também pra mim. Então, foi muito bom. [...] eu tava no segundo ano (EGRESSA 2, 2016).

É interessante que embora nesse momento a Egressa 2 não expresse que viu preconceito por parte dessa professora, tanto ela como a Egressa 1 e 3, que fizeram seus cursos na mesma unidade, irão relatar casos explícitos de preconceito por parte dessa professora que inclusive levou discente a abandonar o curso. Essas contradições na fala ou melhor esquecimentos de preconceitos vivenciados são compreensíveis na medida em que marcam a trajetória acadêmica, em que são processos dolorosos que se quer mesmo é esquecer, ou ainda podem fazer parte da resistência à discriminação racial da ocupação de lugares sociais.

A Egressa 3 também relatou dificuldades financeiras, que embora estivesse numa universidade pública ela precisava comer, adquirir material, entre outros. Uma estratégia que ela encontrou foi vender chipa, um tipo de salgado de queijo típico aqui da região, que no início levava para consumo próprio e depois viu que os/as colegas gostavam, passando a levar para vender. O dinheiro das vendas do dia ela utilizava para almoçar, e assim foi driblando os percalços financeiros.

[...] E também a questão de, de financeira ‘né’, porque eu trabalhava já como contratada mas o salário não era lá essas coisas, e por mais que a gente vai pra uma universidade pública ‘né’, que a gente não pague é, é difícil você se manter na faculdade sem, sem dinheiro ‘né’, porque você tem fome, você tem sede ‘né’ (risos),

you have the necessities, you need a xerox, you need 'né' de, of material even to study and so. Then, when you don't have money it's a big challenge, and so I started to win these few challenges, I sold chips. I carried, I started to carry for "mim" to eat a snack like I didn't have for lunch and so in that of sharing, offers for one offers for another the people ate, liked until I went to carry. Then I carried my "chip" thermal bag full of chips, I sold my chip of the morning and at lunch I had the money to go to the restaurant with the people to eat 'né', I ate a 'PF'<sup>34</sup> or many times I managed to eat a *self service*, but it is, at the beginning it was good, very complicated (EGRESSA 3, 2016).

In this way, basic questions like food are extremely challenging and remaining in university without the minimum conditions to study, basic conditions of life, is very complicated as the graduate reported. The fact is that many/are responsible or have to contribute with the family's income, needing during the faculty to conciliate work and study. The Graduate 4 also expressed this challenge:

[...] I think that it was to conciliate work and faculty. So that, since my high school I tried to conciliate this 'né', to fulfill this triple journey of working in the morning, afternoon, studying at night and the graduation in Psychology was like that, the graduation in Law was also (EGRESSO 4, 2016).

Cultural capital, according to Bourdieu (2007, p. 74-76), is possible in the incorporated, the objectified and the institutionalized state. In the incorporated state it requires a work of assimilation that costs time to be invested only by the person who incorporates, "it is a being that becomes a being", a *habitus*, paid with personal time, being intransferable, dying with its carrier/a, having more disposition to function as symbolic capital. This time to be invested in the acquisition of cultural capital depends on the free time that the family provides, just as it does for the economic conditions.

For the author (BOURDIEU, 2007, p. 76-77), in the objectified state there is materiality while cultural goods that relate to the incorporated form, or to the incorporated capital that allows enjoying these cultural goods. Thus, "[...] cultural goods can be the object of material appropriation, which presupposes economic capital, and of symbolic appropriation, which presupposes cultural capital", as for example to own machines requires economic capital, now to use them it is necessary to have incorporated capital, to know how to make the machines work. And in the institutionalized state, as for example the school certificate that confers original properties.

This incorporation of cultural capital by Afro-Brazilians/as shows many times a task that is arduous and tiring. I affirm this, because even investing what is more precious

---

<sup>34</sup> Expression used to refer to "prato feito" in restaurants, which is generally cheaper.

que é o tempo, encontrando estratégias para enfrentar as dificuldades financeiras, conciliar trabalho e estudo, sacrificando a família, esbarram nas muralhas da discriminação racial na qual são questionados em sua própria intelectualidade, e aí é muito difícil persistir no curso, na trajetória acadêmica.

Santos e Gentil (2014) apontam que a questão de se originar das classes populares implica num *habitus* que enquanto capital cultural não é o valorizado pela academia, o que se desvela em dificuldades na trajetória de estudantes na educação superior. Para as autoras, a teoria social de Bourdieu ajuda a entender a lógica reprodutora de desigualdades presente nos sistemas de ensino, quando coloca como critério indistinto para todos/as o mesmo tipo de capital cultural, desconsiderando as desigualdades na apropriação dele e as desvantagens que existem na vida dos/as estudantes de classes populares.

O contexto universitário, principalmente para quem ingressa numa idade posterior a adequada, traz desafios de adaptação, de sentir-se parte da universidade. Uma das egressas, com essa idade disse o seguinte:

[...] eu tive muita dificuldade nesse sentido, em adaptar nesse contexto ‘né’, já me considero terceira idade ‘né’, então tinha muitas coisas assim que a gente acha tem dificuldade [...] de relacionamento com algumas pessoas, até pela questão de que o que elas tinham não tinha nada a ver com meu pensamento, nada a ver comigo (EGRESSA 1, 2016).

Esse relato mostra que pensar a permanência é pensar a diversidade, as interseccionalidades que constituem os sujeitos, que nesse caso emergem questões geracionais. Para Egressa 3, somou-se às dificuldades financeiras o fato de ter um filho bebê na época da faculdade. O curso que ela fez, Normal Superior era modular, e ocorria na sexta-feira e sábado integralmente.

[...] então assim quando eu comecei a faculdade meu filho era bebê e aí era uma questão assim, você vai o dia inteiro mas eu não tinha como vir em casa almoçar, ‘dá’ mamar e voltar, eu já ficava o dia na, na faculdade. Então era difícil [...] um desafio grande ‘né’ você passar o dia inteiro estudando, você passa a sexta-feira inteira e aí na, “cê” chega em casa e você quer era descansar porque no sábado tinha uma rotina de novo ‘né’ e às vezes não conseguia descansar, ia dormir tarde, mas no sábado sete horas da manhã eu tinha que estar em sala de aula ‘né’, foi um desafio grande (EGRESSA 3, 2016).

Na apropriação do capital cultural, que exige o investimento do tempo, a Egressa 3 enfrentou o desafio de conciliar isso com o fato de ter um filho bebê que demanda cuidados e tempo, sacrificando portanto seu descanso. Já o Egresso 6, formado em Física na Unidade de Dourados/MS trouxe um relato sobre os desafios que teve para permanecer que se encaixaria

no próximo tópico, no qual abordarei o enfrentamento à discriminação racial, mas fecharei esse tópico com o relato dele e da Egressa 2.

O Egresso 6 é de uma das primeiras turmas concluintes após a implementação da política de cotas étnico-raciais na UEMS, formado em 2007. Ele destacou quanto a esse contexto que:

[...] eu acho que assim foi uma quebra de paradigmas tanto pra mim como talvez pra, pra alguns professores do curso, porque assim como a política estava sendo implementada naquele momento ainda, e eram os primeiros acadêmicos 'né' que chegaram ali na UEMS, como foi o meu caso, então alguns professores num, boa parte 'né' dos professores eles num aceitavam, era um ou outro ali que era mais simpático à essas políticas. Então ai o fato deles não aceitarem e ao fato deles talvez olharem pra mim e verem a materialização talvez dessa política, então é eu não sofri assim preconceitos diretos mas eu sofri preconceitos velados, alguns eram com, com ataques assim é fulminantes, fulminantes assim, no sentido assim da minha intelectualidade, da formação que eu queria, que é que tipo de profissional eu seria se eu saísse de lá é formado. Então, é qualquer, qualquer deslize que eu poderia dar ali de repente durante o processo de aprendizagem, ou qualquer questão que eu fazia poderia ser interpretado como um, era dimensionado como uma coisa assim é absurda, uma coisa é fora do comum (EGRESSO 6, 2016).

Portanto, ele recorda esse contexto de implementação das cotas e o fato de que muitos/as docentes não concordavam com isso naquele momento, vendo-o como a materialização dessa política, o afro-brasileiro cotista dentro da universidade. Para ele, os preconceitos que sofreu são entendidos de forma velada, em que suas escolhas profissionais, sua capacidade intelectual para isso foram colocadas à prova pelo fato de ele ser afro-brasileiro cotista. Ele enfrentou os olhares preconceituosos de docentes e o receio de qualquer deslize no processo de aprendizagem, e resistiu frente a tudo isso.

A predisposição que ele trazia consigo, o olhar de si mesmo, para além dos olhares preconceituosos, foi fundamental no enfrentamento à discriminação racial e na persistência no curso de Física. Ele pontuou que tinha consciência de suas capacidades e deficiências, inclusive por ter cursado o Ensino Médio na época em que era militar e viajava muito, o que implicou em estudar sozinho e reconhece que sempre foi autodidata, pegava os cadernos e estudava sozinho. O curso na área de exatas foi desafiante pelo Ensino Médio não ter dado a bagagem necessária, pela defasagem de conhecimento, que ele tinha consciência recorrendo aos livros do nível de ensino anterior para suprir essas questões. No entanto, ele mostrou como se davam os boicotes de um professor ao seu desempenho acadêmico:

[...] é, então eu nunca tive aquele medo assim. Eu tinha certeza que no final das contas eu é iria conseguir, que ia ser difícil. É então é, preconceito de alguns professores que, que não acreditavam talvez na, no meu êxito, eu procurava responder é com 'avali', com minhas notas, com meu desempenho. E na, uma das questões assim é bem, bem polêmica eram as avaliações, as avaliações subjetivas, apresentações de seminários, elaboração de relatórios, onde cabia uma interpretação subjetiva. Então é não em todos



os momentos mas em alguns momentos eu tenho impressão que eu fui é prejudicado referente a isso. E assim, eu lembro que na, na minha apresentação de seminário é o professor ele fechava, parecia que ele colocava é um tapa-ouvidos, e colocava é um tapa-olhos ali, e ele já tinha ‘talv’, parecia que ele já tinha pensado antes o que ele ia falar sobre minha apresentação. Então ele nem prestava atenção no que eu tava dizendo, é e depois ele já tinha um discurso pronto pra dizer o que tinha feito. E num era nada daquilo que eu tinha feito. Ai em alguns momentos teve até o pessoal da minha turma percebeu que o professor pegava no meu pé, ai alguns ainda tentaram interferir, assim me defender “mas professor você tá dizendo que ele não explicou se ele explicou” ai o professor foi é, usou naquele momento aquele seu poder todo de autoridade pra é, pra fazer os outros alunos pararem ali de, de tentar argumentar ao meu favor. É, só que ai mesmo esse professor falou, falou, falou, eu fui levando ali, porque tudo bem podia falar, falar, o meu objetivo não era ‘faz’ ter um confronto direto, meu objetivo era terminar o curso, então eu deixei ele falar, ele falou um monte, foi assim em alguns momentos dolorosos, é que ‘de’ joga um pouco pra baixo assim, só que ai como nas avaliações subjetivas ele já tinha as concepções que acabava fundamentando ele me dar uma nota baixa, nas avaliações objetivas eu procurava tirar uma nota boa (EGRESSO 6, 2016).

Nas relações de forças, para se apropriar do capital cultural, o Egresso 6 reconheceu que isso foi difícil frente a discriminação racial, aos boicotes do professor nas avaliações subjetivas, como por exemplo as apresentações de seminários. A própria turma constatou e entreviu, mas o discurso do professor legitimado em sua autoridade pela academia, mais uma vez se impôs. A estratégia de resistência do Egresso 6 foi deixar o professor falar e tocar em frente focado no objetivo de concluir seu curso, um processo que ele avalia com “momentos dolorosos” que “joga um pouco para baixo”. O fato, é que o racismo adoece e mata! Já que o professor estava “cego e surdo” em seu preconceito, em seu racismo, prejudicando-o como podia nas avaliação subjetivas, ele tentava driblar isso nas avaliações objetivas, tirando uma nota alta.

[...] Ai eu acho que teve uma que foi a última, eu falei “ele deve até ter guardado pra ele, tomara que ele tenha colocado num quadro lá”. É, que ele pegou marcou uma avaliação pra uma data que eu não poderia fazer por que eu trabalhava, ai eu peguei e falei “professor eu não posso fazer nessa data e nesse horário e não é uma data horário do curso”, ai ele pegou a avaliação e pediu pra adiantar pra que eu fizesse então, adiantasse a avaliação, que eu fizesse antes da, da turma. Ai eu fiz essa avaliação antes da turma e fiz praticamente no gabinete dele, ele olhando pra mim o tempo todo, cada linha que eu escrevia ele ficava olhando, no final eu tirei uma boa nota na avaliação, acho que foi um nove, nove ponto cinco, foi uma das melhores notas se não a melhor nota da turma que fez a mesma avaliação, com as mesmas questões que ele passou depois pra turma. Então, eu não fui atrás depois pra ele me devolver essa prova, ele nunca me procurou pra me devolver, mas só sei que foi um dos momentos assim que realmente eu senti que, que a pessoa não queria que eu continuasse no curso. Ela queria de qualquer forma, não ‘perai’ “vamo” tirar essa pessoa daqui, que isso não pode dar certo. É foi um, foram questões nesse sentido. Ai assim fora isso ‘né’ teve vários casos de professor dizendo assim “aqui na universidade nós não temos que nivelar por baixo”, foi o que eu vi assim por exemplo é, é uma fala muito recorrente que eles, que eles faziam pra outros cotistas. E assim, e quando por exemplo eu fazia algum tipo de cálculo, alguma coisa muito sofisticada alguns olhava assim é de forma ascética não acreditando talvez que eu tinha feito aquilo. Então por isso que eu digo que pra mim foi um momento de aprendizagem, tanto pra alguns professores ali que olhavam pra, pra isso como uma forma de desconfiar, de não acreditar na capacidade

e como, como pra todos os alunos. Então, alguns alunos também olhavam assim ‘nossa mas não é possível’ e no final a gente entrou com uma turma de quarenta alunos, alguns foram ficando, no segundo ano nós tínhamos só dez ou quinze, no terceiro ano reduziu mais ainda, acho que eram seis, no final formaram três no tempo correto. E eu tive a felicidade de ser um desses três (EGRESSO 6, 2016).

Os olhares do docente, colocando à prova até o final da disciplina a capacidade intelectual do estudante, os olhares dos/as colegas de curso também desconfiando que um afro-brasileiro não seria capaz de um cálculo sofisticado e difícil, apontam que a academia não é vista como um espaço para o/a afro-brasileiro/a e mais que a própria carreira como intelectual não é algo para afro-brasileiros/as. Os “não-lugares sociais” são afirmados constantemente em relação ao/à afro-brasileiro/a por aqueles/as que detém os privilégios na sociedade brasileira, e derrubar esse estereótipo é mais um dos desafios que se colocam à trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas. E assim, quando olhamos para os quadros docentes das universidades vemos o que chamamos de racismo institucional, a precária presença de docentes afro-brasileiros/as.

A Egressa 2 pontuou algo que considero simbólico, de que as cotas foram importantes para ingressar, mas permanecer, persistir e resistir até o final envolveu outras questões. Para ela, não desistir envolveu esforço, mérito, força de vontade diante da pressão de sala de aula e do desejo de muitos/as de vê-la desistindo. Embora, cabe ressaltar que o processo de seleção por meio da política de cotas também envolva mérito, no qual os/as afro-brasileiros/as concorrem entre si pelo percentual de vagas reservadas.

[...] eu entrei pelas cotas, mas eu não permaneci lá por causa delas, eu permaneci lá por causa do meu mérito, por causa do meu esforço, porque eu não desisti, com toda a pressão que tem dentro de sala de aula, eu não desisti. Então entrei sim pelas cotas, eu sempre falava isso para eles, mas eu não estou aqui só por elas, eu “tô” por me... pela minha, a minha força de vontade, porque se fosse por eles, eles fazem essa pressão mesmo pra você desistir (EGRESSA 2, 2016).

Há mais de dez anos atrás, Moehlecke (2004), numa das primeiras pesquisas sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil, já destacava que afirmar a educação superior como um direito implica na redefinição do que entendemos por mérito. O perfil dos/as estudantes que ingressam nas universidades brasileiras é diferente do perfil dos/as estudantes que ingressavam nos anos 1980, em que praticamente possuíam um conjunto de bens culturais e sociais comuns. No entanto, alerta que as universidades ainda não romperam com a maneira como trabalham com seus/suas estudantes, emergindo constantemente processos de “violência simbólica” e diferenciações internas, na perspectiva das análises de Bourdieu e Passeron (2014). Para avançar no debate em torno das políticas de ação afirmativa, do sistema de cotas, é preciso

redefinir o que se entende por mérito, compreendendo a igualdade no acesso como parte da qualidade da instituição. Assim,

[...] O mérito passaria a significar, então, a capacidade que os estudantes têm de, em condições adversas, superarem as dificuldades encontradas através do esforço realizado, mesmo que os resultados ainda não sejam os mesmos que daqueles estudantes que se encontravam em situações bem mais favoráveis. O mérito concebido como medida justa do empenho de cada um. Para além de uma mera retórica, essa concepção tem se mostrado não só necessária, diante das desigualdades de oportunidades de acesso existentes, como também viável, pois os diversos estudos apresentados anteriormente identificaram resultados positivos em termos de qualidade alcançados pelas instituições que se utilizaram de programa de ação afirmativa (MOEHLECKE, 2004, p. 172-173).

Quando perguntei aos/às afro-brasileiros/as cotistas egressos/as se souberam e/ou participaram de ações da UEMS voltadas para a temática étnico-racial, que é uma forma de a instituição ir transformando a cultura do racismo, das egressas formadas na Unidade de Campo Grande/MS, apenas a Egressa 3 afirmou que não teve, mas citou outro evento posterior realizado na sede da UEMS em Dourados/MS, no qual ela ministrou uma oficina ligada a questão afro-brasileira. A Egressa 1 mencionou uma viagem, mas criticou a forma como foi escolhida na época a representante dos/as afro-brasileiros/as cotistas. A Egressa 2 relatou que da parte dos/as professores/as não viu comentários racistas e cita um debate sobre o tema da diversidade étnico-racial que uma das professoras realizou em sala de aula, que nessa ocasião a maioria dos/as colegas saiu da sala, permanecendo pro debate apenas os/as afro-brasileiros/as. Destaco a contradição que emerge no discurso da Egressa 2, talvez pelo esquecimento, de não querer lembrar ou não querer falar sobre algo, visto que posteriormente relata casos de comentários racistas praticados por uma outra professora.

Os Egressos 5 e 6 que se formaram na Unidade de Dourados/MS afirmaram que houveram eventos e que participaram dos mesmos. O Egresso 6 relatou que foram feitas diversas palestras com representantes do movimento negro e discussões sobre as cotas, lembrando que ele é da época da implementação das cotas.

Já o Egresso 4, formado na Unidade de Paranaíba/MS, destacou que em sua época não viu ações nem por parte de professores/as, turmas e UEMS na unidade, mas que pode ter acontecido algo que ele não se lembre. Ele afirmou que a realidade hoje na unidade é diferente, que esse espaço de discussão foi sendo conquistado aos poucos, seja através de professores/as que realizaram pesquisas ou orientaram iniciação científica tendo como tema as cotas para negros/as, seja com a chegada do Coletivo Diversas e do Coletivo Negro Theresa Affricana, que pautam mais enfaticamente essa discussão dentro da instituição enquanto coletivos estudantis.

A reflexão em torno da permanência de estudantes na educação superior visibiliza assim as violências simbólicas contra a diversidade, no caso a discriminação racial que afeta os/as afro-brasileiros/as, e aponta a necessidade de se reafirmar a necessidade de ações que combatam a cultura do racismo, do machismo, da homofobia, e tantas outras discriminações em suas interseccionalidades. O racismo interrompe trajetórias acadêmicas!

### **3.3. As “muralhas” de discriminação racial derrubadas na universidade**

A discriminação racial no ambiente universitário não é de agora, mas é fato que se intensifica e se torna mais desvelada com a implementação das cotas étnico-raciais para afro-brasileiros/as e indígenas na educação superior, grupos que historicamente foram incluídos/as de forma precária nesse espaço. A política de cotas estremece esse círculo vicioso elitista e coloca em xeque uma produção do conhecimento que prioriza o capital cultural da classe dominante.

Utilizo a metáfora da “muralha”, a partir de Fernandes (2008a), para apontar as barreiras que a desigualdade racial impõe às trajetórias de vida da população afro-brasileira. Nessa perspectiva, o acesso à educação superior pode ser visto como indicador de igualdade racial e de “ascensão social”.

A “ascensão social” é colocada entre aspas por todas as críticas que teço até agora a partir de Bourdieu, do sistema de ensino que ao privilegiar o capital cultural da classe dominante baliza todos/as como iguais, sancionando e legitimando desigualdades sociais. Nesse sentido, enquanto a educação superior servir ao capital cultural e econômico da elite, a ascensão social possível às classes populares precisa ser questionada.

É preciso problematizar de que tipo e a partir de que perspectiva se fala em ascensão social, ascensão de quem, para quem e para servir a qual projeto político-econômico-social estaria em xeque. O que quero dizer é que não podemos abrir mão de nossa identidade afro-brasileira no propósito de ascensão social, pois é justamente um projeto de sociedade que vai contra as classes populares, as diversidades (étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, entre outras), que pregará uma ascensão social em detrimento dessas diversidades, o qual precisamos combater em todas as instâncias sociais, entre elas a academia em sua produção do conhecimento.

No capítulo dois mostrei alguns casos emblemáticos de racismo que ganharam repercussão midiática, viraram processos judiciais e geraram aberturas de sindicância na UEMS. No entanto, casos de racismo emblemáticos como os que explicitarei e tantos outros que

nesses anos ocorreram no Brasil podem dar uma impressão equivocada de que com as cotas o racismo emergiu na universidade, quando pelo contrário, a maior entrada de afro-brasileiros/as e indígenas apenas aflorou, desvelou, a cultura de racismo que existe no Brasil e fez da academia um “não-lugar social” dos/as afro-brasileiros/as e indígenas. Por isso, quando se diz que a discriminação racial é cotidiana e velada, quer se dizer que no Brasil há uma cultura do racismo que precisa ser combatida de todas as formas, ou seja, há uma construção histórica que legitima a aversão e o ódio a pessoas devido seu pertencimento étnico-racial, em especial aos/as afro-brasileiros/as e indígenas.

Na universidade, a cultura do racismo interrompe trajetórias acadêmicas, é fator motivador de evasão de estudantes. Aqui na tese, os/as seis afro-brasileiros/as egressos/as são casos daqueles/as que resistiram na trajetória acadêmica derrubando essas “muralhas”. Eles/as vivenciaram cotidianamente a torcida por suas desistências, os olhares, as falas preconceituosas, os boicotes e tiveram sua capacidade intelectual colocada à prova. Para eles/as havia sim de antemão, como aborda Munanga e Gomes (2006), o julgamento negativo e inflexível pelo simples fato de serem afro-brasileiros/as, ou seja, o preconceito racial. Por isso, Gomes (2005) destaca que as políticas de ação afirmativas eliminam barreiras colocadas às trajetórias de afro-brasileiros/as.

Esse trabalho de derrubada das “muralhas”, das barreiras que a cultura de racismo impõe às trajetórias acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as é um processo constante. Na universidade, é uma luta simbólica contra as violências simbólicas.

No espaço universitário evidenciam-se processos de violência simbólica e de luta simbólica. Para Bourdieu (2004, p. 146-148), na luta simbólica os indivíduos (agentes) investem capital simbólico apropriado em lutas anteriores e o poder conferido por meio dos títulos para imporem suas visões do mundo social, produzindo nomeações acerca de si mesmo e dos/as demais (sobrenomes, insultos, acusações, calúnias, entre outras). Há também o agente autorizado, nomeado oficialmente, o título como o título escolar que é válido em todos os mercados, “definição oficial da identidade oficial” que autoriza e reconhece agentes sociais na luta simbólica. A nomeação oficial têm sua exímia expressão no título (nobiliário, escolar, profissional), o qual é capital simbólico, social, juridicamente garantido.

Nos relatos dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as emergiu a denúncia de que o preconceito racial é cotidiano, seja velado ou não. Os questionamentos que fiz foram se tinham sofrido algum tipo preconceito na universidade, se viram alguém sofrer e se fizeram algo, se recorreram à alguma instância da UEMS.

A Egressa 1 enfatizou que o preconceito é cotidiano, é uma cultura, algo internalizado nas pessoas, e que muitas vezes se passa por ele sem perceber, ou seja ocorre de forma velada. Ela expressa algo muito comum também no preconceito, do demérito e novamente do “não-lugar social” implicado à mulher afro-brasileira.

[...] o preconceito ‘né’, a gente... sofre a todo momento, até mesmo porque ela tá eternizado nas pessoas, e na gente mesmo, que às vezes a gente tá sofrendo e a gente não percebe... mas tive sim, alguns preconceitos sim, daí na questão por eu ser uma pessoa que não deixo passar as coisas, eu falo mesmo, por eu ser militante, então teve muitas questões que diria, que não só na sala de aula, mas em todo momento do meu dia-a-dia eu sofro esse tipo de preconceito porque acha que a gente quer se aparecer quando você defende uma bandeira, ‘né’, e daí vem aquela questão né “óh, quer se aparecer”, “aquela neguinha devia ficar no lugar dela”, ‘né’, então nesse sentido, mas acho que até pela questão da gente ser, do meu jeito de ser, que provoca mesmo, e querendo ou não o preconceito ele tá ai, o racismo ele tá ai, e sofri sim (EGRESSA 1, 2016).

Então, que lugar é esse que a “neguinha” deveria ficar, que espaço é esse o da universidade que ela ousa entrar, dia-a-dia pauta a cultura do racismo. A Egressa 1 relatou que não chegou a denunciar nenhum preconceito que sofreu, pois acredita que sua atitude já é uma resposta às pessoas preconceituosas.

Já a Egressa 2 contou que em sua turma havia muitos colegas militares, que constantemente se diziam contra as cotas, o programa bolsa família, contra tudo nesse sentido. Para ela, isso era um ataque direto aos/às estudantes afro-brasileiros/as, pois quem eram os estudantes cotistas senão essas pessoas, sendo que tinha a percepção que isso ocorria por não entenderem o significado que as cotas tinham na vida dela e de tantas outras pessoas, sendo que esse preconceito levou muitos/as colegas a abandonarem o curso.

[...] eu via neles assim que eles não tinham entendimento o que era aquilo pra mim, pras outras pessoas e quantos da minha sala não continuaram esse curso por causa que foram massacrados dentro de sala de aula, por causa com esse posicionamento deles lá dentro... a universidade não é tudo isso bonitinha não (EGRESSA 2, 2016).

Portanto, a Egressa 2 apontou também a discriminação racial cotidiana. Ela seguiu comentando que sentiu o preconceito de uma das professoras. Essa professora é a mesma mencionada anteriormente, com o nome omitido. Ela destacou ainda duas situações em que viajou para eventos (Rio+20 e São Paulo), representando a instituição e afirmou ter sentido nesse momento o preconceito vindo dos/as colegas afro-brasileiros/as:

[...] eu fui tachada dentro de sala de aula mesmo, forte, porque que só eu que ia pros lugares, porque que era eu que era representante dos negros, sendo que nem pele tão escura eu tinha, e porque que eu, e eu, e eu, sabe, ficou um clima bem pesado, bem chato, “invês” de ser assim uma coisa que ia agradar, foi uma coisa que realmente mexeu muito comigo porque eu senti o preconceito, não do branco, eu senti o preconceito do negro, contra a minha pessoa, então, aquilo ali me marcou bastante,

que independente delas não terem ido, tava indo uma representante delas lá e elas não aceitaram isso (EGRESSA 2, 2016).

Por detrás desse relato pode haver problemas que envolvem os processos de escolha dessa representação de estudantes, o que no decorrer da fala da egressa parece ter sido algo mais acordado com uma das professoras do curso. Independentemente dessa legitimidade que toda representação necessita e por isso o choque de posicionamento com as outras estudantes que não se sentiram sequer consultadas no processo, é importante o destaque de que sempre que nos sentimos atingidos/as em nossos privilégios, ou no que se pode usufruir como privilégio, afloramos preconceitos e atacamos o/a outro/a em sua identidade, mesmo que seja a nossa identidade também.

A cultura do racismo, que como destacou a Egressa 1 está impregnada na sociedade, nas pessoas e em nós mesmos/as, também precisa ser desconstruída nos/as próprios/as afro-brasileiras/as. O mesmo mecanismo de discriminação racial acionado pelas estudantes afro-brasileiras para contestar a colega, é a discriminação que se voltará contra elas mesmas, por isso necessitamos de mudanças estruturais porque não basta combater uma discriminação e reproduzir outra que se voltará contra nós mesmos/as logo à frente.

A Egressa 3 relatou que depois de uma situação envolvendo a professora mencionada anteriormente, com nome foi omitido, em que sofreu discriminação, ela acabou formando um grupo de cotistas na Unidade de Campo Grande/MS. Ela se mostrou indignada de que na época poucos/as eram os/as afro-brasileiros/as que após terem ingressado/a como cotistas continuavam se assumindo como cotistas, e destacou que havia uma rejeição dos/as professores às cotas, sendo que tanto ela como alguns colegas indígenas passaram por situações envolvendo a professora mencionada.

A Egressa 3 chegou a procurar a coordenadora do curso na época do ocorrido, relatando o fato. A coordenadora do curso se solidarizou, conversaram, mas ficou por ali mesmo com a justificativa de que a unidade não tinha estrutura para encaminhar a situação. Após isso, a egressa recorreu à sede da UEMS em Dourados/MS, mas por dificuldades de encontrar os/as cotistas que passavam discriminação, ficou por isso mesmo. Ela expressou que chegava nos/as colegas e questionava: “[...] você é cotista? Não, eu entrei normal. Ai eu falava “gente, que... qual que é o problema de você assumir que você é cotista?” ‘né’ o que que te impedia eles ‘né’ de assumir”. Para ela isso significava que “[...] a pessoa só se assume, só de identifica quando convém”. As coisas se intensificaram e segundo ela:

[...] num dos piores episódios com a professora, ela me disse que se dependesse dela eu não colaria grau na UEMS, ‘né’, ai foi um desespero tremendo, ‘né’, por que assim,

é eu já fazia o curso semipresencial, já era funcionária pública contratada, então você já tinha, na sexta-feira como o nosso curso era o dia inteiro, a gente já era dispensado do serviço pra isso, ‘né’ então, tinha aquela, aquele desgosto dos colegas de, de trabalho de “ah sexta-feira ela passa o dia inteiro na aula e a gente aqui, ‘né’, trabalhando, fazendo o serviço dela” e aí a professora virar e falar pra você que no que dependesse dela você não colaria grau, dá, deu aquela sensação de que tá na hora de chutar o balde, e aqui não é pra mim realmente ‘né’, eu não tenho capacidade pra, pra isso (EGRESSA 3, 2016).

A referida professora de forma explícita expressou que impediria a estudante de se formar, o que psicologicamente afetou a estudante na época a ponto de chegar a pensar em abandonar a universidade. Essa mesma egressa que tinha um filho bebê, que vendia chipa para driblar as dificuldades financeiras, ouviu isso de uma das professoras. Nesse caso, permanecer e persistir exigiu um esforço de superar a sensação de querer chutar o balde, de mais uma vez como mulher afro-brasileira achar que a universidade não é um lugar para ela e mais profundo que não tinha capacidade para isso. A Egressa 3 apesar disso tudo persistiu, mas muitos/as ficaram pelo caminho. Nesse episódio, ela procurou a coordenadora do curso e reconhece como importante o apoio dado pela coordenadora, que também tinha um familiar afro-brasileiro e partilhou com ela como a discriminação racial também a afetava. Isso ajudou a Egressa 3 a permanecer no curso, como destacou: “[...] e aí foi que conversando com a (*nome omitido*) ela foi me... me ajudando assim ‘né’ a não, a não desistir”.

O relato da egressa não parou por aí, mencionando que o fato dela usar turbante também chegou a incomodar uma professora. O turbante é um pano que pode ser utilizado de diversas formas na cabeça, símbolo da cultura afro-brasileira. A Egressa 3 que é oriunda de uma comunidade quilombola, destacou que enfrentava isso de frente e na semana seguinte ia com um turbante maior ainda, visto que para ela o turbante “não é moda, é uma questão de identidade”, expressa resistência.

Para Egressa 3 se sofre discriminação por ser afro-brasileira, por ser mulher. Ela destacou como um dos momentos de preconceito que mais marcou ela foi quando em um dos módulos fizeram uma atividade sobre a cidade de Campo Grande/MS. Ela levou o trabalho enfocando a sua comunidade quilombola, as contribuições dessa comunidade para a história da capital, e o professor afirmou que não sabia. Tal invisibilidade na história a marcou, tanto que afirmou:

[...] então tipo assim é ele foi pra dar aula, fez uma pesquisa mas nenhum momento os negros, as comunidades quilombolas entrou ‘né’ pra questão de estudo, de conhecimento ‘né’ e aí você vai é formar professores que vão ter que formar crianças e, e aí, se ele não viu ele vai passar como? [...] e aí eu me senti assim um ‘zé ninguém’ na sala de aula, falei aí e minha comunidade como é que fica... como é que é? ‘né’. Aí você fala assim “opa, é a vez, é o gancho que eu tenho pra poder, pode mostrar isso” (EGRESSA 3, 2016).



O capital simbólico que a Egressa 3 traz de sua família, de sua origem quilombola, lhe possibilitou travar as lutas simbólicas na universidade, fazendo inclusive desse esquecimento/ invisibilidade dos/as afro-brasileiros/as na produção do conhecimento, uma oportunidade para mostrar isso. Ela expressou como isso a afetava, tanto que diz que se sentiu depreciada em sua identidade na sala de aula, mas mesmo assim persistiu derrubando as “muralhas” da discriminação racial que invisibilizavam mais uma vez o papel do/a afro-brasileiro/a na história. Ela que estava em um curso que formava professores/as questionou o conhecimento produzido na academia que mais uma vez justificava o capital cultural dominante e indagou como é que a base, a educação lá na ponta, vai se transformar se os/as professores/as sequer tem acesso a isso na universidade.

Para ela, a tudo isso se somava a questão do vínculo com os/as colegas, com a universidade. O fato de ser cotista era visto na formação de grupos de estudos com os/as colegas de curso de forma discriminatória: “[...] as pessoas sempre te põe assim, “ah trabalho em grupo será que ela sabe, ela entrou pelas cotas ‘né’, será que invés de ajudar ela num vai prejudicar o grupo” ‘né’ [...] então assim eu senti muito essa, essa questão”.

Esses relatos da Egressa 3 explicitam como o sistema educacional mantém de geração em geração a transmissão de poder e privilégios da classe dominante. Por isso, a importância das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que alteram a LDBEN/1996, dispondo a obrigatoriedade da história africana, afro-brasileira e indígena na educação. A educação, nível após nível de ensino, vai sancionando as heranças culturais familiares e transformando-as em mérito escolar, porém as da classe dominante em detrimento das da classe popular.

Assim como esse professor que afirmou que “não sabia” da contribuição de tal comunidade quilombola na história da capital, muitos/as que invisibilizam a presença afro-brasileira na sociedade irão negar que é racismo. Deste modo, Santos (2005) alerta sobre a necessidade de detectar a dinâmica da cultura política de negação do racismo, que das relações individuais e interpessoais transfere-se para instituições sociais, como o trabalho, saúde, educação, segurança pública e entretenimento, ou seja, na forma de racismo institucional, reproduzido em desigualdades nas instituições que desvalorizam a cultura de matriz africana e neutralizam as possibilidades de ascendência social da população afro-brasileira.

O Egresso 6, que já havia relatado os boicotes de um professor ao seu desempenho acadêmico, todo o preconceito racial que atingia sua intelectualidade, destacou que não são casos explícitos mas velados. Conforme ele,

[...] num foi um caso explícito mas foi, é um, são preconceitos velados, que ocorre assim pra pessoa, ela num, ela não vai xingar de preto sei lá, também não vai te atacar

de forma racista, mas são preconceitos velados, ou seja, a pessoa pelo fato de você ser preto, pelo fato de você tá participando de um, de políticas de cotas, é, existe um tratamento diferenciado, talvez mais, mais rígido de forma velada atacando você é indiretamente, com ofensas contra a sua capacidade intelectual ou é contra a questão do seu mérito de estar ali ou não. É, então essa, esse é o principal ataque que tem. É, eles procuram passar pro cotista que é, que ele não deveria estar ali, que aquela política ali é, não tem validade, que aquilo ali, que ele não está ali pelo mérito dele, são coisas nesse sentido. Eu acho que talvez muitos desistem por conta disso. Então, talvez essa é uma questão é boa de se trabalhar. O fato de ele ter entrado é pelo sistema de cotas não é um demérito, é um direito. [...] então é, o preconceito aberto assim eu não eu não cheguei a 'da', a presenciar, o professor xingar de preto ou alguma coisa assim, ou outra forma, mas é sempre dessa forma, aquele preconceito dissimulado, mas também é muito agressivo, entendeu! Então isso eu vi várias vezes, é bom "nós não podemos nivelar por baixo", "essa política de cotas não dá certo" (EGRESSO 6, 2016).

O egresso ressaltou que não chegou a presenciar preconceitos diretos, ofensas abertas contra ele ou quem quer que seja, mas que cotidianamente eram preconceitos velados, dissimulados e agressivos. Ele destacou que isso ocorria no tratamento diferenciado dados aos cotistas, com ofensas indiretas a capacidade intelectual, com uma rigidez maior no processo de ensino-aprendizagem, questionando o mérito do/a cotista estar ali, desqualificando a política de cotas em frases recorrentes como "nós não podemos nivelar por baixo", "essa política de cotas não dá certo". Em suma, um olhar que via na política de cotas a diminuição da qualidade de ensino e não o contrário como aponta Moehlecke (2004), a maior democratização do acesso à educação superior é expressão de maior qualidade.

Mesmo tendo vivenciado isso, o Egresso 6 disse que não sentiu necessidade de acionar qualquer instância da UEMS. Ele relatou que o preconceito também se expressou no cotidiano do mestrado, cursado em outra instituição pública:

[...] é, assim, o preconceito até de colegas de classe, que hoje são meus colegas até aqui no mestrado, do doutorado, do mestrado, tão aqui nesse ambiente com nós aqui era um discurso assim "ah, não as cotas não são justas, elas não são válidas". E assim, quando tinham oportunidade de tocar no assunto seja num seminário ou alguma coisa eles tocavam, entendeu. Eles tocavam e procuravam alfinetar assim, nesse sentido, é eu respeitava sempre a opinião de todo mundo, é sempre procurei defender a minha, como eu disse pra você no começo eu também eu tinha aquele olhar assim 'nossa mais', com o tempo eu fui amadurecendo. Então é, por isso por exemplo eu procuro não é, é olhar assim com aquele olhar raivoso pras pessoas que pensam diferente de mim sobre essa questão. Então, por exemplo, apesar de sentir é, de não, de não gostar, de me sentir mal, acho que eu nunca precisei de assim ser, de ver que realmente era um ataque é focado em mim (EGRESSO 6, 2016).

Na opinião dele, a UEMS procurou de certo modo enfrentar esse preconceito com palestras do movimento negro e discussões sobre a questão de cotas, que pelo menos uma vez ao ano havia algo nesse sentido. Apesar disso, afirmou que a partir do segundo ano de curso era o único cotista em sala de aula, pois todos os/as cotistas que tinha conhecido ficaram no

primeiro ano, e sentiu que “[...] então quer dizer, só tinha eu, bom ‘só tem ele então vamos derrubar ele’”.

Já o Egresso 4 relatou que não se lembrava de ter sofrido algum preconceito racial, ou de outro tipo, afirmou que sofreu racismo explícito apenas uma vez na vida, no trabalho. Ele expressou que hoje possui uma percepção diferente do racismo e da violência, e admitiu que possa ter sofrido algo que deve ter sido de forma simbólica, acabando por não identificar naquela época. O discurso do Egresso 5 também caminhou nesse sentido, de que não se lembrava e que no Brasil o racismo é muito velado. Esse não lembrar do Egresso 4 e 5, pode ser lido a partir de Orlandi (1999, p. 34-36), a qual aborda que no interdiscurso, nas relações de sentido, a memória é afetada pelo esquecimento, sendo que “[...] os sujeitos ‘esquecem’ que já foi dito – e este não é um esquecimento voluntário – para, ao se identificarem com o que dizem, se constituírem em sujeitos”.

Ao relatarem casos de discriminação que presenciaram contra outras pessoas, mencionaram situações tanto contra colegas como contra professoras afro-brasileiras. O racismo que afeta o/a outro/a também tem um impacto simbólico na vida de quem compartilha dessa diversidade étnico-racial, tanto no sentido de se solidarizar, de se auto proteger como de partir para o enfrentamento e afirmação de uma identidade derrubando as “muralhas” da cultura do racismo.

O Egresso 4 relatou que não chegou a presenciar casos de discriminação contra outras pessoas na universidade, mas que sabia de um caso com seu amigo formado antes da implementação das cotas na UEMS, em que um professor fez um comentário racista em relação a ele na sala de aula. Ele destacou que de doze cotistas da sua turma, dez concluíram o curso, sendo que oito fizeram o exame da ordem, passaram e são advogados. Além disso, avaliou que talvez o fato de não ter havido discussões na época sobre essas questões, não tenha possibilitado um espaço mais aberto para que os/as estudantes falassem das discriminações que sofriam, o que hoje é diferente, é outra realidade na Unidade de Paranaíba/MS, e que se tivesse ocorrido ele procuraria o caminho do diálogo.

A Egressa 2 e a Egressa 3 trouxeram relatos sobre colegas que sofreram preconceito e que por conta disso abandonaram o curso:

[...] Vi sim. Inclusive ela, ela, ela... ele, ele saiu da UEMS... [...] por conta disso. Deixou o curso por conta disso. [...] era coisas cotidianas, que muitas vezes, ela, ele já tava cheio já ‘né’, já tinha os problemas dele também, porque não é fácil você frequentar uma universidade, você trabalhando o dia todo, isso daí interfere muito e os cursos na UEMS não é brincadeira, não é brincadeira. [...] era da Pedagogia. Ele, ele, simplesmente parou de estudar porque eu acho, faltou incentivo do professor também (EGRESSA 2, 2016).

Esse caso que a Egressa 2 trouxe também foi com a professora que mencionei em casos anteriores e omiti o nome. Ela relatou que o colega chegou a levar o fato para coordenação do curso, mas que não deu em nada, e que “[...] ele simplesmente desistiu, como ele falou ‘eu não vou ficar aqui discutindo com professora que grita toda hora que ela é doutora ‘né’, todo momento ela é doutora e tá anos dentro de uma universidade, quem sou eu’”.

A Egressa 3 relatou outra situação envolvendo a mesma professora, no caso agora com um dos colegas indígenas e que isso marcou a turma toda:

[...] olha, teve um rapaz da minha sala que ele desistiu no primeiro módulo, e assim, eu não, acho que a turma inteira não... não esqueceu disso, porque no primeiro módulo de cara nós pegamos a (*nome omitido*) [...] ela pediu pra gente na segunda semana de aula uma resenha [...] E esse indígena... nós tínhamos sete indígenas na sala, e esse menino fez [...] ela corrigiu e entregou na sala, aí na hora dela entregar ela chamou ele e perguntou se era ele mesmo que tinha feito, ele falou “foi”, ela falou assim “não dá pra acreditar que foi um índio que fez isso”. [...] todo mundo ficou assim, indignado. E esse foi o último dia que nós o vimos na aula. Ele desistiu do curso, ele era muito inteligente ‘né’, porque assim, é depois ela tentou consertar, dizer que foi a melhor ‘né’, que ele entendeu o que que ela queria qual que é o processo, mas ela já tinha dado um banho de água fria nele quando disse ‘né’ que era surpreendente um indígena ter aquela capacidade. E ele desistiu do curso e aí conseqüentemente debandaram alguns indígenas, tanto que na nossa colação só tinha... só foram três indígenas. Os outros foram se desanimando e foram saindo. Até porque o... o preconceito com eles também era muito grande ‘né’, tipo assim, “eles são empurrados”, “eles não precisam estudar”, “passam a mão”, “eles ganham pra tá aqui”, ‘né’, era bem é... [...] isso, então eu, pra mim, já era difícil ‘né’ que é igual é... a gente fala, tipo as minorias se, ‘né’, se reconhecem entre si, tem uma afinidade (EGRESSA 3, 2016).

Ao ver o colega indígena sofrer o preconceito racial por parte da referida professora, ter sua capacidade intelectual colocada à prova, a Egressa 3 se solidariza, visualiza a mesma cultura do racismo que a afeta, lembrando que essa foi a professora que disse que se dependesse dela a Egressa 3 não terminaria o curso. Obviamente, o capital simbólico que a Egressa 3 trazia de lutas anteriores, de sua trajetória de vida, a ajudou a enfrentar situações difíceis, inclusive vendo muitos/as colegas desistirem do curso por conta do preconceito racial.

Tanto a Egressa 2 como a Egressa 3 relataram situações de discriminação racial contra uma professora afro-brasileira. Num dos casos, quando a professora trabalhou uma disciplina que abordou a temática de gênero, a Egressa 2 sentiu que a turma ficou resistente e que se fosse outra professora a receptividade teria sido diferente.

[...] eu notei que dependendo do assunto parece que não é para você, mulher negra, estar ali mesmo com o seu mestrado, o seu doutorado, o seu entendimento, os seus livros publicados, você não tem essa credibilidade, você não tem essa confiança, sabe, os alunos não te deposita (EGRESSA 2, 2016).

A Egressa 3 também ouviu falas preconceituosas em relação a mesma professora afro-brasileira:

[...] nossa várias vezes a gente ouve muito “ah essa mulher não sabe de nada, o que que ela pensa, óh a roupa que ela tá vestindo e tal”, aí eu ficava só olhando, “cê” veio pra estudar ou pra analisar o perfil do professor ‘né’ [...] a gente percebia sim de repente não era tão bem-vinda uma negra ‘né’ como professora, ter as portas abertas pra tá fazendo alguma coisa (EGRESSA 3, 2016).

Essas duas egressas que relatam o preconceito contra a professora afro-brasileira, são mulheres afro-brasileiras que haviam escolhido cursos para uma carreira docente, a Pedagogia e o Normal Superior e se deparam com um ambiente institucional extremamente elitizado que é a universidade no qual são poucos/as os/as professores/as afro-brasileiros/as. Então, como presenciar situações assim pode ser um fator desmotivador para seguir a carreira docente, visto que mais uma vez essas mulheres afro-brasileiras veem diante si que a intelectualidade da mulher afro-brasileira é desacreditada.

Hooks (2005, p. 466-467), chama a atenção para o fato de que as mulheres negras sempre desempenharam um papel como professoras pensadoras críticas e teóricas culturais, em especial na vida da população negra, porém quando grande parte dos/as negros/as tecem suas reflexões evocam as imagens de intelectuais homens, as intelectuais negras são praticamente invisibilizadas na sociedade. Para autora, “[...] essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe institucionalizados e um reflexo da realidade de que grande número de negras não escolhem o trabalho intelectual como sua vocação.”

A universidade não é vista como um lugar social para as mulheres afro-brasileiras, seja como discente ou como docente. Para Hooks (2005, p. 468-470), a cultura patriarcal em sua supremacia branca interdita o trabalho intelectual para as mulheres negras, pois os estereótipos construídos sobre a mulher negra incutem a ideia de que ela está nesse mundo única e simplesmente para servir aos/às outros/as. Ora as mulheres negras são vistas como “símbolo sexual”, corpo sem mente, o que legitimou a exploração masculina branca e o estupro das mulheres negras na época da escravidão; ora como a “mãe preta” que deve estar sempre disposta a servir com abnegação, a limpar a sujeira de todos/as; e ora como “empregada doméstica”, sendo que seja qual for o *status* no trabalho ou a carreira escolhida, esses estereótipos são constantemente evocados em relação a mulher negra e fatores impeditivos da escolha de se tornarem intelectuais.

Nesse sentido, afirmar o trabalho intelectual como algo para afro-brasileiros/as também exige:

[...] a necessidade de demonstrar e defender a humanidade dos negros incluindo sua habilidade e capacidade de raciocinar logicamente, pensar coletivamente e escrever lucidamente. O peso desse fardo inescapável para alunos negros no meio acadêmico branco, muitas vezes tem determinado o conteúdo e caráter da atividade intelectual negra. Esses conflitos parecem particularmente agudos para as negras que também

têm de lutar contra aqueles estereótipos racistas/sexistas que o tempo todo levam outros (e até nós mesmas) a questionar se somos ou não competentes, se somos capazes de excelência intelectual (HOOKS, 2005, p. 472).

Essa discriminação racial contra docentes afro-brasileiras<sup>35</sup> tem um impacto simbólico nas estudantes afro-brasileiras a ponto de influenciá-las a não escolher o trabalho intelectual como carreira, pois significa viver constantemente combatendo o descrédito e a desconfiança por parte de colegas de profissão e estudantes. Mas, aquelas que escolhem enfrentar e transformar essa realidade tem um trabalho desafiante pela frente, que exige vigilância e um capital simbólico necessário para travar as lutas simbólicas contra a cultura do racismo, na afirmação de sua identidade, capacidade e credibilidade.

[...] Para contrabalançar a baixa estima constante e ativamente imposta às negras numa cultura racista/sexista e anti-intelectual, aquelas entre nós que se tornam intelectuais devem estar sempre vigilantes. Temos de desenvolver estratégias para obter uma avaliação crítica de nosso mérito e valor que não nos obrigue a buscar avaliação e endosso críticos das próprias estruturas, instituições e indivíduos que não acreditam em nossa capacidade de aprender. Muitas vezes temos de ser capazes de afirmar que o trabalho que fazemos é valioso, mesmo que não seja julgado assim dentro de estruturas socialmente legitimadas. Afirmando no isolamento que o trabalho que fazemos pode ter impacto significativo numa estrutura coletiva, devemos com frequência tomar a iniciativa de chamar a atenção para o nosso trabalho de um modo que reforce e fortaleça um senso de público (HOOKS, 2005, p. 474).

A política de cotas teve, portanto, várias implicações na trajetória acadêmica dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS. As cotas são um legado para a história, na perspectiva de democratizar a educação superior e incluir grupos historicamente inseridos de forma precária, afetados em suas trajetórias de vida por ciclos de desvantagens sociais e pela discriminação racial, portanto é a garantia de um direito social, no caso a educação. A discriminação racial praticada por docentes e colegas mostra as contradições da política de cotas da UEMS tem fraturas, não é bem recebida por muitos/as na instituição, sendo o respeito à diversidade um desafio que se coloca a instituição.

A política de cotas étnico-raciais da UEMS implicou no ingresso na educação superior e com isso na obtenção do diploma, capital cultural que representado no título escolar permite ocupar outros espaços nas relações sociais. Desde a escolha de fazer a seleção pelas cotas, se afirmar como cotista, enfrentar a discriminação e o preconceito racial tanto por parte de colegas como de professores/as, esses/as egressos/as incorporaram capital cultural, ampliaram o capital simbólico que tinham nas lutas simbólicas que travaram, vivenciando a mobilidade social.

---

<sup>35</sup> Para aprofundar mais sobre o tema, sugiro a pesquisa “Enfrentamento ao Racismo e Discriminações na Educação Superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente” (SILVA, 2013).

Eles/as foram desafiados/as a empreender trabalho, esforço e tempo, resistindo frente a discriminação racial, ao capital econômico precário que tinham, as defasagens de conhecimento herdadas do Ensino Médio, para chegar a conclusão do curso. É certo que essa trajetória acadêmica não foi nada fácil, como os relatos deles/as explicitaram, e nisso eles/as têm todo o mérito, enquanto esforço empreendido para superar as muitas adversidades do caminho. Eles/as longe de serem privilegiados/as resistiram na luta pelo direito à educação.

Eles/as, de posse do diploma, que Bourdieu (2007, p. 78-79) aponta como “[...] certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”, passam a ter a possibilidade convertê-lo em capital econômico. Para o autor, essa conversão do capital escolar em capital econômico, dos benefícios materiais e simbólicos que o investimento em tempo e esforço pode trazer, também dependerá da raridade desse diploma.

A minha tese de que o capital incorporado por esses/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, para além do capital econômico que possam obter, alterou o *habitus*, a própria maneira como muitos/as deles/as percebiam as cotas enquanto um direito, a universidade como seu espaço, foi se evidenciando. O relato de que ter optado pelas cotas étnico-raciais na UEMS levou ao amadurecimento como pessoa, ao reconhecimento e à afirmação da identidade afro-brasileira, é com certeza algo imensurável nesse processo.

No próximo capítulo, analiso a implicação da política de cotas étnico-raciais na trajetória profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, no período de 2007 a 2014, na perspectiva da inserção profissional deles/as no mercado de trabalho, do direito ao trabalho, dos retornos em capital econômico (renda) e do enfrentamento à discriminação racial.

## **CAPÍTULO IV – A INSERÇÃO PROFISSIONAL DE AFRO-BRASILEIROS/AS COTISTAS EGRESSOS/AS DA UEMS**

*[...] Então, você encontra barreiras em todo lugar, em todo lugar, aí se você for daqueles assim que abaixa a cabeça, você vai ter dificuldade em tudo, as dificuldades vêm, você cai, levanta, sacode a poeira e vai embora, porque não tem como ficar ali parado...  
(Egressa 2, 2016)*

O objetivo deste capítulo é analisar as implicações da política de cotas étnico-raciais, com isso da obtenção do diploma, de capital cultural, na trajetória profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS, no período de 2007 a 2014. Para isso, observo a inserção deles/as no mercado de trabalho, se as atividades desenvolvidas hoje são compatíveis com a área de formação titulada, que lutas enfrentaram/enfrentam contra à discriminação racial no ciclo de desvantagens que afeta a trajetória profissional de afro-brasileiros/as e se houve conversão do capital cultural, no seu estado institucionalizado (diploma), em capital econômico (renda). Além disso, a avaliação que fazem em relação a reserva de vagas para negros/as nos concursos públicos e quais são as maiores desigualdades que identificam no mercado de trabalho.

A trajetória profissional é aqui entendida como o percurso de atuação no mercado de trabalho, desde que passaram a atuar nele seja formal ou informalmente. Além das entrevistas semiestruturadas (Apêndice C), foi necessário recorrer posteriormente a aplicação de um questionário *online* (Apêndice E) para obter maiores informações sobre a renda dos/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as. Para isso, elaborei um questionário autoaplicável



com cinco questões, via Formulário *Google*, que levava aproximadamente dois minutos para ser respondido.

Após a elaboração do questionário, voltei a contactar os/as seis egressos/as via *Whatsapp* e *Facebook* encaminhando o *link* com uma explicação, sendo que dos/as seis apenas um respondeu o questionário de imediato. Diante disso, aguardei dois dias e passei a telefonar para cada um/a deles/as, que alegaram diversas coisas, que o *link* não abria, ou que tinha ficado sem conexão de internet, ou que em breve responderia, entre outros motivos. Porém, estrategicamente no momento da ligação eu explicava novamente o porquê de procurá-los/as e a necessidade de obter a informação sobre a renda deles/as, e que se pudessem já preencheríamos o formulário naquele momento. Todos/as aceitaram e forneceram as informações durante as ligações telefônicas. Isso mostrou mais uma vez a dificuldade de pesquisas com egressos/as e da realização de questionários autoaplicáveis, em que o retorno é menor ainda, de modo que as dificuldades na coleta de dados exigem estratégia e persistência da pesquisadora.

Para longe de colocar no acesso à educação a solução de todos os problemas da sociedade, de todos os problemas que afetam os/as afro-brasileiros/as, como se a educação fosse a redentora da humanidade, quero sempre enfatizar a educação e o trabalho como direitos sociais fundamentais. Isso quer dizer que muitas variáveis (economia, política, entre outras) influenciam no contexto de desigualdades sociorraciais, no sentido de que a transformação social envolve várias frentes de atuação, sendo a garantia dos direitos sociais à educação e ao trabalho algumas delas.

O acesso à educação superior permite o acesso a um determinado capital cultural, que terá uma representação simbólica nos espaços ocupados nas relações sociais além de possibilitar meios para conversão em capital econômico. Obviamente, essa conversão não é tão simples assim, visto que influencia a área graduada, a demandas de mercado, e aos/às afro-brasileiros/as acresce-se a luta contra a discriminação racial que tende a se erguer como barreira interditando-os/as na ascensão social.

Bobbio (2004), ao tratar o direito como um fenômeno social, destaca que o direito ao trabalho surge com a Revolução Industrial, as demandas do movimento operário, e se relaciona ao grau de desenvolvimento da sociedade. Portanto, da mesma forma quando se olha para o direito social à educação, é preciso olhar para o direito social ao trabalho levando em conta as especificidades dos indivíduos e grupos de indivíduos nas possibilidade de acessar e usufruir de tal direito.

Mas existem críticas, por exemplo, Frigotto (2001) aponta que o trabalho como elemento criador da vida humana, é um direito visto que por meio dele o ser humano tem a possibilidade de recriar e reproduzir sua existência, tanto que interditar o direito ao trabalho é uma violência já que é impossibilitar que a vida aconteça minimamente. Num mercado regulado pelo capitalismo, as classes sociais, logo as desigualdades sociais não são superadas e o emprego é visto como um direito de se agregar ao consumo, vida e futuro, sendo que se o mercado privado não dá conta de oferecer emprego o Estado deverá fazer isso, o que gera insegurança, o perigo do desemprego estrutural e da precarização do emprego. A luta da classe trabalhadora segue numa sociedade que subordina os processos educativos, o trabalho, entre outros, como propriedade privada, valor de troca e com isso a exclusão de grande parte dos seres humanos de uma vida digna ou da radical transformação desta vida.

O Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2011) mostrou que a população ocupada em Mato Grosso do Sul era 1.180.477, sendo 486.294 mulheres e 619.182 homens. Desse total, apenas 13,8% das mulheres e 10,1% dos homens possuíam ensino superior, sendo que quando observamos as especificidades étnico-raciais destes/as que possuíam ensino superior eram 19,2% mulheres brancas, 14,9% homens brancos, 8,25% mulheres negras e 5,97% homens negros. As disparidades também apareceram no rendimento médio, sendo que o dos homens brancos (R\$ 2.013,02) estava no topo da pirâmide social, seguido do das mulheres brancas (R\$ 1.349,43), dos homens negros (R\$ 1.152,95) e das mulheres negras (R\$ 817,76) (IBGE, 2011).

Os ciclos de desvantagens que afetam a vida dos/as afro-brasileiros/as ocorrem tanto no acesso à educação superior, como no mercado de trabalho, espaços em que diferentes desigualdades e discriminações se articulam em suas interseccionalidades. Assim, na análise que faço a seguir procuro observar as possíveis correlações entre o capital cultural (diploma) obtido pelos/as afro-brasileiros/as com a atuação deles/as no mercado de trabalho. Isso é importante no sentido de visualizarmos como a garantia do direito social à educação, embora não tenha levado a ruptura dessa estratificação social capitalista, estremeceu-a ao possibilitar à esses/as afro-brasileiros/as outras posições sociais no mercado de trabalho, outros lugares sociais à curto, médio e longo prazo.

#### **4.1. O capital cultural e suas correlações com o mercado de trabalho**

O diploma, conforme Bourdieu (2007, p. 78-79), é o capital cultural em estado institucionalizado, uma “[...] certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. O autor

destaca ainda que, o certificado escolar possibilita a comparação entre os/as diplomados/as, bem como fixar taxas de conversão entre o capital cultural e o capital econômico, ou seja o valor em dinheiro que possui determinado capital escolar, como o mesmo pode ser trocado no mercado de trabalho. O certificado escolar garante benefícios materiais e simbólicos que na hora da conversão em capital econômico podem ser menos rentáveis do que se esperava quando se investiu nele, quando se empreendeu tempo e esforço na sua aquisição. Muitos fatores influenciam nessa conversão, desde a raridade do diploma, inflação de diplomas, questões conjunturais, entre outras.

O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE, 2015a, p. 24-25), no Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015, ao abordar a qualificação social e profissional, mostra na distribuição dos ocupados por escolaridade, segundo grupamentos de atividade no Brasil em 2014, que as atividades que mais absorvem os/as ocupados/as com nível superior completo são “educação, saúde e serviços sociais”, seguida da “administração pública”, “outras atividades”, “outros serviços coletivos, sociais e pessoais”, “indústria”, entre outras atividades. A distribuição dos ocupados por classes de rendimento mensal do trabalho principal segundo escolaridade no Brasil em 2014, mostra que dos/as ocupados/as com nível superior completo grande parte possuía rendimento mensal de mais de 5 salários mínimos, seguido da faixa de 3 a 5 salários mínimos.

No Anuário (DIEESE, 2015, p. 45), que aborda o mercado de trabalho, na distribuição dos ocupados por grupamento de atividade segundo sexo, mostra que no Brasil em 2014, independentemente do nível de escolaridade, as atividades que mais absorviam as mulheres eram “educação, saúde e serviços sociais” (18,2%), seguida das atividades de “comércio e reparação” (17,5%), “serviços domésticos” (13,9%), “indústria” (11,1%), “agrícola” (10,6%), entre outras, sendo que a “administração pública” correspondia a 5,1%. Já as atividades que absorviam os homens eram em primeiro “comércio e reparação” (18,6%), seguida das “agrícola” (17,2%), “construção” (15,6%), “indústria” (14,6), entre outras, sendo que a “administração pública” correspondia a absorção de 5,3% dos homens ocupados, independentemente do nível de escolaridade. Destaco o dado da administração pública visto que os/as egressos/as entrevistados/as atuam hoje profissionalmente nessa atividade.

Esse mesmo Anuário (DIEESE, 2015, p. 92), no que se refere a remuneração média real dos empregados formais, segundo escolaridade e sexo no Brasil em 2014, mostra a discrepância entre homens e mulheres, visto que seja sem instrução ou em todos os níveis de escolaridade (fundamental incompleto, fundamental completo, médio incompleto, médio completo, superior incompleto e superior completo) os homens ganham mais que as mulheres.

No caso do nível superior completo, que é o perfil dos/as afro-brasileiros/as entrevistados/as nessa tese, o Anuário destaca em quem 2014 a remuneração média real dos homens era de R\$ 6.813,00 e a das mulheres R\$ 4.215,00.

Um aspecto interessante que observei em relação aos/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as é que cinco são naturais de Mato Grosso do Sul (Campo Grande, Coxim, Lagoa da Prata, Paranaíba e Ponta Porã), e um de Minas Gerais (Lambari). Todos/as eles/as, após obterem a graduação na UEMS continuaram residindo em Mato Grosso do Sul (Campo Grande, Dourados e Paranaíba), assim contribuindo com o desenvolvimento do Estado.

Uma discrepância de gênero pode ser observada na continuidade na pós-graduação, ou seja em seu aperfeiçoamento enquanto profissionais, incorporando capital cultural em seu sentido institucionalizado sob a forma de diploma, agora como especialistas, mestres/as e doutores/as, o que pode se converter em capital econômico na carreira de cada um/a. Cinco dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as deram continuidade na pós-graduação, apenas uma egressa que não, formada em Pedagogia, sendo que desses/as cinco todos/as seguiram para especialização *lato-sensu*, no entanto os três homens concluíram, uma das mulheres não chegou a terminar a especialização e a outra está cursando ainda. Os três afro-brasileiros egressos deram sequência no mestrado, dois já concluíram e um está cursando. Embora um fator que possa influenciar nesse sentido seja o ano de conclusão, no qual o das egressas (2011, 2013 e 2014) é mais recente que o dos egressos (2007, 2010 e 2013), ainda assim visualiza-se uma dificuldade na continuidade dos estudos na trajetória acadêmica das afro-brasileiras egressas.

O Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2012), com base nos dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE, 2011) e Coleta CAPES, destacou que a partir do último Censo Demográfico havia no Brasil 516.983 pessoas com titulação de mestrado e 187.354 com título de doutorado. Embora do total da população brasileira, 47,7% tenha se autodeclarado branca, 43,1% parda, 7,6% preta, 1,1% amarela e 0,4% indígena, o que mostra que a população negra (preta e parda) corresponde a 50,7% da população do país, a participação segue desigual nos níveis de ensino mais elevados, no caso a pós-graduação.

De acordo com o CGEE (2012), do total de 516.983 pessoas com título de mestrado em 2010, 409.341 (79,18%) se autodeclararam branca, 81.171 (15,70%) parda, 16.097 (3,11%) preta, 9.533 (1,84%) amarela, 818 (0,16%) indígena, o que mostra que apenas 18,81% eram negros/as para 79,18% brancos/as. As mulheres são maioria, apesar dos índices estarem bem próximos, 256.626 (49,64%) homens para 260.357 (50,36%) mulheres. O estudo não abordou o recorte das mulheres afro-brasileiras.

Em relação ao quantitativo de 187.354 pessoas com título de doutorado em 2010, o CGEE (2012) mostra que 155.316 (82,90%) se autodeclararam branca, 22.878 (12,21%) parda, 4.424 (2,36%) preta, 4.364 (2,33%) amarela e 373 (0,20%) indígena, o que indica que 14,57% eram negros/as para 82,90% brancos/as. Além da discrepância racial que aumentou, torna-se visível a de gênero, os homens eram 107.354 (57,30%) para 80.000 (42,70%) das mulheres.

Tabela 6 – Mestres/as e Doutores/as por cor/raça – CGEE (2012)

Cor/Raça	Mestrado	%	Doutorado	%
<b>Branca</b>	409.341	79,18%	155.316	82,90%
<b>Parda</b>	81.171	15,70%	22.878	12,21%
<b>Preta</b>	16.097	3,11%	4.424	2,36%
<b>Amarela</b>	9.533	1,84%	4.364	2,33%
<b>Indígena</b>	818	0,16%	373	0,20%
<b>TOTAL</b>	<b>516.983</b>	<b>100%</b>	<b>187.354</b>	<b>100%</b>
<b>Homens</b>	260.357	50,36%	107.354	57,30%
<b>Mulheres</b>	256.626	49,64%	80.000	42,70%

\*Fonte: Dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2012).

Quanto mais elevado o nível de ensino, mais visível é a desigualdade étnico-racial e de gênero, desigualdade de acesso ao capital cultural que se reflete no capital econômico. O CGEE (2012) mostra na remuneração média mensal por nível mais alto de instrução e cor/raça, no Brasil em 2010, que a remuneração média mensal de pessoas que tinham apenas o superior completo era de R\$ 3.756,15 das autodeclaradas brancas, R\$ 2.692,99 das pardas, R\$ 2.486,03 das pretas, R\$ 3.988,28 das amarelas, R\$ 2.480,64 das indígenas. As discrepâncias salariais continuam entre as pessoas com mestrado, sendo que era de R\$ 6.694,13 das autodeclaradas brancas, R\$ 5.226,34 das pardas, R\$ 4.788,56 das pretas, R\$ 6.271,59 das amarelas, R\$ 5.193,36 das indígenas, e continuam entre as pessoas com doutorado, sendo de R\$ 8.902,88 das autodeclaradas brancas, R\$ 7.318,25 das pardas, R\$ 6.576,08 das pretas, R\$ 8.292,70 das amarelas e R\$ 6.353,39 das indígenas.

Tabela 7 – Remuneração média (R\$) por titulação e cor/raça – CGEE (2012)

Cor/Raça	Graduação	Mestrado	Doutorado
<b>Branca</b>	3.756,15	6.694,13	8.902,88
<b>Parda</b>	2.692,99	5.226,34	7.318,25
<b>Preta</b>	2.486,03	4.788,56	6.576,08
<b>Amarela</b>	3.988,28	6.271,59	8.292,70
<b>Indígena</b>	2.480,64	5.193,36	6.353,39

\*Fonte: Dados do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE, 2012).

Deste modo, analiso os relatos de cada um/a dos/a afro-brasileiros/as cotistas egressos/as que alegaram aumento na renda pessoal após a obtenção do diploma, o que expressa que o capital cultural sob a forma de diploma se converteu de certo modo em capital econômico, tendo por base salário mínimo de R\$ 880,00, vigente em 2016. Todos/as os/as seis estão no serviço público, nas áreas da saúde, educação e atendimento especializado à mulher, cinco são concursados/as e apenas uma é contratada.

Embora relatassem aumento na renda pessoal, o que no quadro geral mostrou um movimento entre as classes de rendimento, todos/as continuam na classe trabalhadora brasileira. Antes da obtenção da graduação compunham as Classe E/D, visto que 03 deles/as tinham rendimento mensal de  $\frac{1}{2}$  a 1 salário mínimo, 01 tinha de 1 a 2 salários mínimos, 01 tinha 2 a 3 salários mínimo e 01 tinha de 3 a 5 salários mínimos. Após a graduação houve uma movimentação, passando a comporem as Classe D/C, pois 02 tem rendimento mensal de 1 a 2 salários mínimos, 01 tem de 2 a 3 salários mínimos, 02 tem de 3 a 5 salários mínimos e 01 tem de 5 a 10 salários mínimos (Apêndice F).

Tabela 8 – Rendimento Mensal Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS

Egresso/a	Antes da Titulação	Após a Titulação
Egressa 1	3 a 5 salários	3 a 5 salários
Egressa 2	$\frac{1}{2}$ a 1 salário	3 a 5 salários
Egressa 3	$\frac{1}{2}$ a 1 salário	1 a 2 salários
Egresso 4	1 a 2 salários	2 a 3 salários
Egresso 5	2 a 3 salários	5 a 10 salários
Egresso 6	$\frac{1}{2}$ a 1 salário	1 a 2 salários

\*Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário (2016).

As indagações que fiz sobre a trajetória profissional foram se atuavam profissionalmente, há quanto tempo, se o emprego em que estavam era o primeiro emprego deles/as e se era com carteira assinada. Além disso, conversamos sobre a área profissional em que estão e se ela se relaciona com o curso de graduação em que obtiveram diploma e em que o curso agregava na atuação profissional (Apêndice F).

A Egressa 1, formada em Pedagogia, que não deu continuidade na pós-graduação, já era concursada na área da saúde quando ingressou na UEMS e continua na mesma área até hoje, são 27 anos como servidora do Estado. Porém, afirmou que trabalha desde cedo, já foi babá, empregada doméstica, vendedora de livro, e que apesar de ser servidora pública há décadas nunca teve ascensão social no serviço público e atribui isso a discriminação racial e de gênero. Para ela, o concurso público é uma oportunidade do/a afro-brasileiro/a e indígena

ingressarem no mercado de trabalho e terem a garantia de outros direitos, que o curso de Pedagogia agregou profissionalmente e possibilitou alteração salarial pelo plano de cargos e salários do serviço público, porcentagem de aumento que ela afirma não ter sido alta. Antes dela se graduar, a faixa salarial dela estava entre 3 e 5 salários mínimos, sendo que mesmo com o aumento continuou na mesma faixa salarial. Assim, ela encontra-se em outra área diferente da área em que obteve a graduação na UEMS.

[...] tô há 27 anos porque eu passei num concurso, não tive nenhuma ascensão ‘né’, nunca tive cargo comissionado, não porque eu não mereça, mas até pela questão do próprio racismo ‘né’, você entra no serviço mas isso não quer dizer que você vai ter uma ascensão, qualquer um benefício lá dentro, mas sempre tô lá, tenho a minha luta... sindicalista, já fui presidenta do meu... do sindicato dos trabalhadores por dois mandato e sempre fazendo a luta (EGRESSA 1, 2016).

A Egressa 2, formada em Pedagogia, atua profissionalmente como contratada na área da administração pública no atendimento especializado à mulher, emprego diferente do que tinha quando ingressou na UEMS, época em que era recreadora na educação infantil, pelo município. Ela, que deu continuidade na pós-graduação e está cursando uma especialização na área da educação especial, afirmou que a graduação agrega muito em sua atuação profissional, mesmo que esteja na parte administrativa. A renda dela antes de se graduar estava na faixa de ½ a 1 salário mínimo, e aumentou após se graduar passando a estar na faixa de 3 a 5 salários mínimos.

A Egressa 3, formada em Normal Superior, quando ingressou na UEMS atuava na área do curso, também era professora na educação infantil, pelo município, porém no decorrer do curso ela passou em um concurso público na área da saúde, no qual atua até hoje. Ela chegou a dar continuidade numa especialização em gênero e raça, mas não concluiu o curso, e relatou que ter a formação superior agrega na perspectiva de ter outro olhar para as demandas do ambiente de trabalho, tanto que deseja direcionar sua atuação para a questão da anemia falciforme, doença que atinge mais a população afro-brasileira, só que ainda não conseguiu isso. O trabalho fez parte de sua vida desde muito cedo, como afirmou “[...] eu trabalho desde os três anos de idade, já fui doméstica, já fui de cozinheira (risos), já fiz de um tudo, nada ilícito mas já ‘trab’, já fui vendedora no shopping, já fui atendente”. A renda da Egressa 3 antes de obter o diploma era na faixa de ½ a 1 salário mínimo, ela afirmou que teve aumento com a titulação, passando a ter uma renda na faixa de 1 a 2 salários mínimos. A Egressa 3 também se encontra em outra área diferente da área em que obteve a graduação na UEMS.

O Egresso 4, formado em Direito, já era concursado em uma universidade pública, na área administrativa, onde continua até hoje como auxiliar técnico de nível médio. Ele deu

continuidade na pós-graduação, concluiu a especialização em gestão escolar e o mestrado em educação, afirmou que se sente um trabalhador da educação e que sempre procurou puxar esse aspecto a formação acadêmica. Antes de se tornar um servidor público, ele disse que já tinha trabalhado como *office-boy*, seu primeiro emprego com carteira assinada, depois como concursado na prefeitura de Paranaíba e agora como efetivo na universidade pública, somando já 14 anos como funcionário público. Ele informou que teve aumento na renda com a obtenção do diploma, visto que sua renda antes estava na faixa de 1 a 2 salários mínimos e hoje está na faixa de 2 a 3 salários mínimos.

O Egresso 5, formado em Química, relatou que se tornou professor de química concursado pelo Estado, no ano seguinte em que concluiu a faculdade, e ano que vem pretende se candidatar a diretor da escola onde trabalha. As implicações nesse caso foram de curto prazo com o Egresso 5, a obtenção do diploma possibilitou que ele ingressasse na carreira pública de imediato, que levou ao aumento da renda dele, que antes era na faixa de 2 a 3 salários mínimos passando com a obtenção do diploma a estar na faixa de 5 a 10 salários mínimos. Ele deu continuidade nos estudos, fez especialização em ensino de ciências e está cursando o mestrado em química, e afirmou que teve outro emprego antes, que trabalhava com vendas e avalia que “[...] a educação é uma coisa que tá muito, que eu acho que ‘né’, tem, tá muito defasada ainda ‘né’ principalmente na área de ciências que é a área que eu trabalho ‘né’ [...] então, assim, eu não tive muita dificuldade não, pra trabalhar”. Esse aspecto da “raridade” de um diploma influencia em sua conversão em capital econômico, como destaca Bourdieu (2007).

O Egresso 6, formado em Física, relatou que passou por diversos trabalhos e que trabalha desde muito jovem. Ele hoje é servidor efetivo de uma universidade pública, como técnico em assuntos educacionais, diferente de quando ingressou na UEMS, sendo que também deu continuidade nos estudos concluindo especialização em gestão pública ambiental e o mestrado em educação. A obtenção do diploma aumentou sua renda, antes era na faixa de ½ a 1 salário mínimo passando a estar na faixa de 1 a 2 salários mínimos.

Esse egresso destacou que já foi vendedor de sorvete, patrulheiro mirim, *office-boy*, vendedor de suco, padeiro, militar, servidor de uma universidade pública, depois de uma Unidade Educacional de Internação, além de ter dado aulas na rede estadual de ensino e no SENAI, seguindo como servidor do Instituto Federal e posteriormente de outra universidade pública, como técnico em assuntos educacionais, onde trabalha até hoje. Para ele, mesmo estando como técnico em uma universidade pública, o curso graduado bem como o mestrado que fez agregam no seu trabalho que foca o acompanhamento institucional dos/as



acadêmicos/as, mexendo com pesquisas, dados institucionais, entre outros. Além disso, é professor bolsista na educação a distância nessa instituição.

Os/as afro-brasileiros/as, especialmente as mulheres afro-brasileiras, ainda tem uma participação desigual na educação e no mercado de trabalho. Mesmo que as mulheres possuam taxas de escolarização maiores que a dos homens, o retorno do investimento educacional ainda é inferior ao dos homens, bem como é restrita sua atuação em postos de comando e como proprietárias-empregadoras. Tais desigualdades também estão relacionadas à média de horas trabalhadas das mulheres, a jornada dupla, a ocupação de setores de atividades com salários mais baixos, o que também é resultado das carreiras universitárias escolhidas, sendo que “[...] o desafio para as mulheres mais escolarizadas é participar de forma equitativa nas carreiras consideradas guetos ocupacionais masculinos, em que há salários mais altos, e alcançar posições de comando nos diferentes setores do mundo do trabalho” (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 53-54).

A análise das implicações das políticas de ação afirmativa também na trajetória profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, ou seja, como o capital cultural (diploma) tem se convertido em capital econômico (renda) e capital social, se dá no sentido de que:

O mercado de trabalho é considerado *locus* privilegiado de análise das desigualdades, uma vez que tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso neste representam etapas particularmente importantes na trajetória socioeconômica dos indivíduos. Além disto, o mundo do trabalho está fortemente conectado com a dimensão educacional, representando, portanto, duas faces de um mesmo momento: a posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos. Mas há um fator fundamental neste processo, que são os efeitos discriminatórios produzidos pelo mercado de trabalho. As desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediados por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013, p. 55).

Nesse contexto, as mulheres, em especial as mulheres afro-brasileiras, encontram fortes barreiras na conversão de suas qualificações em vantagens no mercado de trabalho, seja na renda, bem como na ocupação de espaços de poder ou de posições de alto *status* (LIMA; RIOS; FRANÇA, 2013). A discriminação racial se articula a outras discriminações, como a de gênero e classe, ou seja, atua na interseccionalidade, o que passo a analisar no tópico seguinte.

## 4.2. A discriminação racial no mercado de trabalho

A análise que faço aqui sobre a discriminação racial no mercado de trabalho tem presente, a partir de Hasenbalg (1982), que o preconceito e a discriminação racial na atual estrutura social são diferentes da época da pós Abolição, assumindo no presente novas funções e significados. E mais, quando a classe dominante branca recorre à essas práticas, desqualificando o/a afro-brasileiro/a na competição, mais que expressarem uma sobrevivência histórica dessas práticas, agem na manutenção de benefícios materiais e simbólicos. Para o autor, a lógica do desenvolvimento capitalista permite que o racismo e a industrialização coexistam juntos, e a raça seja um critério para alocar pessoas na hierarquia social, nas classes sociais.

Hasenbalg (1982) destaca que quanto mais distantes estamos da época da escravidão, é menos possível usá-la como causa atual da situação social do/a afro-brasileiro/a, sendo que o foco precisa estar nas desigualdades atuais entre afro-brasileiros/as e brancos/as. As práticas discriminatórias, os estereótipos em relação a população afro-brasileira, a visão negativa nos livros escolares, a estética racista nos meios de comunicação, entre outras, são barreiras às aspirações dessa população, sendo que:

[...] as práticas discriminatórias, a tendência a evitar situações discriminatórias e a violência simbólica exercida contra o negro reforçam-se mutuamente de maneira a regular as aspirações do negro de acordo com o que o grupo racial dominante impõe e define como os “lugares apropriados” para as pessoas de cor (HASENBALG, 1982, p. 91).

No espaço de relações sociais, Ianni (2004) aponta que quando o/a branco/a entra em conflito com o/a afro-brasileiro/a, independente do motivo ele recorre simbolicamente aos elementos fenotípicos, a cor preta, para de forma pejorativa o/a ofender. Isso se intensifica quanto mais se quer manter os privilégios e o monopólio do poder político e econômico, o acesso à educação e à cultura.

Ao indagar os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as se haviam sofrido racismo, preconceito ou discriminação no mercado de trabalho eles/as trouxeram relatos principalmente da época anterior a obtenção do título acadêmico na UEMS. Essas situações quase sempre vinham acompanhadas da expressão de que haviam passado por muitas situações, de que isso acontece cotidianamente, mas que iam relatar algo que marcou a vida deles/as. Dois egressos não chegaram a relatar um caso em específico que vivenciaram ou viram alguém vivenciar no mercado de trabalho, e é interessante que são os Egressos 4 e 5, que disseram o mesmo em relação a trajetória acadêmica.

Os relatos da trajetória profissional das Egressas 1 e 3 mostraram que elas trabalharam como empregadas domésticas, e é exatamente isso que será utilizado de modo depreciativo em palavras e ações para discriminá-las no mercado de trabalho, embora não fossem mais empregadas domésticas. A Egressa 1 relatou que em um dos momentos que fazia uma fala no sindicato, enquanto liderança, um médico que estava presente fez comentários racistas em relação a sua pessoa:

[...] eu já sofri, eu era, aliás eu sofro todo dia essa questão, tanto é que quando eu era, quando eu estava no sindicato, eu fui fazer uma reunião, num dos órgão da saúde, e a hora que eu sai da reunião, que eu fiz lá a reunião com os trabalhadores, um médico levantou e falou pra uma pessoa “eu não sei o que que vocês ficam escutando essa doméstica, ‘né’, eu não sei o que que vocês ficam escutando essa doméstica”... daí eu no momento, eu não fiquei sabendo, eu fiquei sabendo depois, e até danei com ela, “por que você não me falou na hora?”, que eu ia mostrar pra ele, primeiro porque isso é discriminação, ele me... doméstica por que? Porque eu sou negra! Eu sou negra então o meu papel é ser doméstica. Então ele me discriminou como raça, ele me discriminou enquanto profissão, e me “discri”... e ali ele cometeu algumas infrações ‘né’, a partir do momento que ele discrimina, eu ia lá, voltar e dizer pra ele “doméstica sim com muito orgulho, não tem nada contra doméstica, agora o que eu fico magoada é com a pessoa que não é doméstica, uma pessoa como você não ter coragem de fazer a luta que é pelo seu salário e esperar que uma doméstica venha aqui fazer pra você essa luta, não é... pra mim você não me ofendeu, acho que você se ofendeu, a você mesmo, por não ter essa capacidade que esta doméstica aqui tá tendo, ‘né’”. Então, quer dizer, no momento não me informaram porque a minha resposta seria essa pra ele, ‘tendeu’, então é esse tipo de preconceito que a gente enfrenta ‘né’, esse tipo do preconceito, do racismo, da discriminação, no, no sindicato também eu já enfrentei muito isso, nas representações por onde eu passo eu enfrento isso, por eu ser uma mulher da, de estatura baixa ‘né’, eu tenho 1 metro e 47, daí eu enfrento, altura, a discriminação por altura, a discriminação de profissional, a discriminação por raça, de gênero, então esse, essa discriminação, esse tipo de coisa eu enfrento no dia a dia, só que eu tiro de letra (EGRESSA 1, 2016).

O relato da Egressa 1 mostra que no jogo por posições nas relações sociais, o médico que representa socialmente uma profissão de prestígio social e é homem, diante da liderança de uma mulher afro-brasileira no sindicato olha para isso como um lugar não apropriado para ela, evocando para quem está ao redor o estereótipo de que à mulher afro-brasileira cabe o papel da empregada doméstica. Essa mesma egressa já havia relatado que nunca ascendeu socialmente dentro do serviço público, e é justamente o preconceito racial expresso na fala do médico que interdita afro-brasileiros/as na mobilidade social. Hooks (2005) em sua reflexão sobre as intelectuais negras, mostra os estereótipos que cercam as mulheres negras e são constantemente evocados para interdita-las: símbolo sexual, mãe preta e empregada doméstica, como abordei no capítulo anterior.

A Egressa 3 relatou a discriminação racial nessa mesma perspectiva, da que evoca em relação às mulheres afro-brasileiras o estereótipo da empregada doméstica. Ela que é oriunda de comunidade quilombola urbana destacou que uma frase comum em relação à

comunidade quilombola é “ah tô precisando de uma empregada doméstica, de uma babá, mas eu não tenho dinheiro pra pagar, vou pagar pouquinho”, “vai lá na Comunidade (*nome omitido*) tem uma menina lá óh, ela te cobra baratinho”. Essa comunidade quilombola que tem várias mulheres afro-brasileiras graduadas, mestras e doutoras é afetada por essa discriminação racial e de gênero, pelo “não-lugar social” imposto às mulheres afro-brasileiras. Para enfrentar essa situação fundaram inclusive um grupo de mulheres na comunidade, que tem como uma das ações o enfrentamento ao racismo.

Para essa egressa é importante o papel de desmistificar esse preconceito, tanto pelas mulheres afro-brasileiras que estão aí como pelas novas gerações, caso em que ela cita uma situação de preconceito vivenciado na escola por sua filha de nove anos. Ela avaliou que a militância dela teve um papel simbólico forte para a própria filha, que diante da situação de preconceito afirmou que queria registrar boletim de ocorrência contra a colega.

[...] você acaba é vendo o retorno muito bom [...] porque em outro caso eu ia procurar o psicólogo ‘né’, eu ia ter problemas com ela na escola, o desenvolvimento, o professor reclamando ‘né’, e tudo isso, mas não, ela resolveu bater de frente e se impor, “sou neguinha e tô aqui e você vai ter que me respeitar, isso que você fez não se faz”, e consciente do, do ‘né’ do que ela é. Então pra gente acaba sendo é uma vitória ‘né’, você tá plantando alguma coisa, sinal que o fato da gente tá na militância, não se permitir ser pisado, subjugado pelos outros, você é referência, as outras pessoas se espelham em você (EGRESSA 3, 2016).

Em relação ao mercado de trabalho ela citou várias situações. Uma delas na função de atendimento interno, no emprego em que está como concursada na área da saúde, na parte da recepção. Ela destacou que era nítido casos de pessoas que chegavam e faziam questão de não serem atendidas por ela, situação que seus colegas de trabalho também perceberam e procuravam driblar estrategicamente.

[...] Então, às vezes a pessoa chegava eu estava na minha vez de atendimento, na minha mesa liberada, a pessoa esperava a mesa do lado liberar para ir lá fazer a pergunta pra não vim falar comigo, e isso foi uma coisa que todos que trabalhavam comigo perceberam e aí a gente começou, quando a pessoa é já chegava e “ah eu preciso ver tal coisa” se recusava ser atendida a próxima pessoa que atendia passava pra mim, “ah isso não sou eu que resolvo, é com ela”. Então independente a pessoa tinha que ser atendida por mim ‘né’ (EGRESSA 3, 2016).

Nesse mesmo ambiente de trabalho, ela citou que logo quando entrou se sentiu incomodada com algumas frases, questionando tais frases numa das reuniões de funcionários/as. Esse enfrentamento, pois questionava a chefia no caso, marcou os/as colegas de trabalho que passaram a se corrigir nesse sentido.

[...] quando eu entrei pra trabalhar tinha muito aquilo “tem neguinho aqui que não quer trabalhar”, “tem neguinho que tá enrolando o serviço”, na minha segunda reunião de funcionário a neguinha levantou a mão, foi “não, eu, tá falando de mim”, “não”, eu

visualizei na sala todo mundo negro, “é ele?”, “não”, “é ele?”, “não”, “é ela?” “não, a gente não tá...”, “não, então, por favor, eu peço que tire essa expressão ‘tem neguinho’, porque se não somos nenhum de nós, por que tem neguinho que não quer trabalhar? Então coloca funcionário que não quer trabalhar, têm colegas que não querem trabalhar, porque senão o neguinho todo mundo olha pra gente e não é nenhum de nós” ‘né’, a princípio todo mundo falou assim “‘cê’ é louca, amanhã ‘cê’ tá na rua, ‘cê’ peitou a chefia”, falei “não gente respeito é independente de cargo, eu não me sinto bem você chegar na reunião de funcionários, lavar roupa suja e todo o problema que tem a pessoa dizer ‘neguinho’, é pra mim, se não sou eu então é o outro [...] se não é nenhum de nós então “vamo” mudar a colocação, funcionário e tal, e tanto que, que até hoje eu tenho, vou fazer nove anos de casa e quando surge a brincadeirinha no corredor ou alguma sala “ah tem neguinho, olha a (*nome omitido*)” ‘né’, eu consegui que as pessoas [...] então, alguns pejorativos que denominam, que pra eles é normal, ‘né’, mas pra gente num é, então assim eu passei muito por isso mas graças a Deus eu consegui reverter algumas situações ‘né’ outras não ‘né’ (EGRESSA 3, 2016).

Porém, a Egressa 3 destacou que o fato de não conseguir reverter algumas situações pode ter lhe intensificado o desencadeamento de problemas de saúde. Foi então que questionei se isso a adoeceu, visto que está há um ano afastada do serviço público por motivos de saúde, diagnosticada com depressão, e ela relatou que sim e trouxe uma situação que foi crucial para desencadear isso.

[...] bastante, bastante, bastante, que é assim você ter a competência pra fazer é, é num é fácil mas a gente consegue, a gente corre atrás e a partir do momento que você tá numa determinada situação que você sabe que você não, não subiu, não é porque você não é profissional, não é porque você não sabe o serviço, é isso meramente pelo tom da sua pele, você tem tudo pra sentar atrás daquela mesa, ser chefe, ter uma equipe e tal, mas a sua pele é o único probleminha ai, e ai você se sente totalmente incapaz [...] você se sente incapaz, porque tipo assim “ah tá surgindo uma vaga tal assim, em tal cargo”, você sabe que você tem todos os requisitos pra preencher, você se enche de, de expectativa, de esperança e ai me põe uma pessoa que você sabe que num sabe ‘bulhufas’, mas põe a pessoa lá e ai põe você pra tá ajudando a pessoa, ou seja, você faz o serviço e fulano ganha a fama, fulano ganha o mérito. [...] contribui bastante (EGRESSA 3, 2016).

Essa interdição na mobilidade social, sentida no cotidiano das instituições, o racismo institucional que barra as aspirações dos/as afro-brasileiros/as adoece. A obtenção do diploma ainda parece não ser suficiente para resolver o problema da discriminação racial, das violências simbólicas. Mesmo a mais militante adoece e não há estereótipo de mulher forte, de que a mulher afro-brasileira tem que ser forte, sempre forte, que resista muito tempo a essa violência simbólica velada nas instituições. Outra situação relatada pela Egressa 3 chamou muita atenção, pelos requintes de maldade que toda prática de racismo carrega:

[...] eu era educadora, eu tinha uma sala com vinte e dois alunos, na faixa etária de dois a três anos, eu não tinha ajudante, então pensa no desgaste, e eu estava grávida (risos) [...] e eu estava grávida e ai no final do ano, encerramento das atividades, é a gente teve que fazer a ‘fazi’, faz a faxina normal no CEINF<sup>36</sup> e a minha sala as meninas, auxiliares de limpeza, de serviços gerais não puderam entrar, que a minha

<sup>36</sup> Centro de Educação Infantil (CEINF).

sala eu mesma tinha que limpar... eu limpei, eu fiz o que tinha que fazer e depois eu fui chamada no pátio, eu fui chamada atenção porque era pra lavar os colchonetes com buchinha ajoelhada e eu lavei com a vassoura de pêlo, então lava de novo. Eu falei “não, não vou lavar”, “não, você tem que lavar”, “por que?”, “porque é da sua sala e você vai lavar, e aqui você não tem empregada”, “realmente eu não tenho empregada, eu sou empregada aqui, assim como as outras, cada uma tem a sua função”. E eu me recusei a, a lavar da maneira que ela queria, até por que já tava limpo, não havia necessidade, o que eu, o que eu tiro é que seria um pouco assim passar humilhação de tá ajoelhada ali, lavando com a mão. Mas, é eu consegui assim superar pelo fato de que não baixei a cabeça porque ela colocou é ‘você é menos do que eu’ eu podia até ser, mas eu não demonstrava em nenhum momento em que eu era capacho ‘né’ (EGRESSA 3, 2016).

Talvez a expressão “eu podia até ser” seja uma apropriação do discurso discriminatório da chefe, porém, a Egressa 3 conta que chegou a procurar a Secretaria Assistência Social, relatando o ocorrido, mas percebeu que a prejudicada no final seria ela, visto que a pessoa que a ofendeu era indicação política. A queixa no órgão acabou lhe gerando perseguições no ambiente de trabalho.

[...] e ai eu voltei pro trabalho, eu fui ameaçada ‘né’, ela perguntou pra mim se eu tinha cacife pra aguentar ir pra justiça, se eu tava com advogada que também era negra, mas ela tinha um escritório de advogados ao lado dela [...] a melhor coisa a se fazer foi transferir, ai me transferiram ‘né’ pra não ter problema com a pessoa que tava lá, que era uma indicação política, e comigo, porque não ia dar certo, eu não ia aceitar ser pisada. Ai me transferiram [...] é, encerrou e nem, eu não cheguei nem registrar o Boletim de Ocorrência porque assim pra unidade que eu fui transferida além de ser mais perto de casa, é a pessoa já sabia o porquê que eu fui transferida, então já, você era tratada cheia de dedos ‘né’ (EGRESSA 3, 2016).

O que se percebe é que no âmbito da administração pública seguir com uma denúncia de racismo é mais complicado, muitas pessoas desistem pois se são contratadas isso as impede inclusive de participar de concursos públicos na instância onde possuem processos abertos. A Egressa 2 diante da situação de preconceito racial vivida acabou também não registrando denúncia por esse motivo.

A Egressa 2 relatou que o fato foi quando trabalhava como recreadora na educação infantil, época em que ainda cursava Pedagogia, e houve mudança de direção no Centro de Educação Infantil. Ela afirmou que no início a nova direção conversava, procurava saber sobre o funcionamento do Centro de Educação Infantil, e que quando estava mais por dentro do funcionamento passou a tratá-la de forma diferente, não queria mais que ela enquanto recreadora conversasse com os pais das crianças, foi despedindo várias pessoas, chegando a criar uma situação para que pudesse também despedi-la por justa causa.

[...] era esse o nome eu dava pra ela ‘dama de ferro’ e ela começou a pegar no meu pé, tipo falando pra mim sair do CEINF, do serviço, pediu pro uma mãe assinar um relatório que ela fez, o menininho tava com uma unha roxa e ela pediu pra que a... ela escreveu que foi eu deixei uma mesa cair, e a mãe assinar, e a mãe não assinou, porque ela queria me mandar por justa causa ‘né’... e a mãe foi me contar bem no finalzinho

do ano, que ela me contou isso, porque ela falou “conheço você, você ia querer discutir com ela, então tô te prevenindo, toma cuidado com ela, ela pediu pra mim assinar e eu não assinei” e era, um dia a gente tava discutindo e ela virou pra mim e falou pra mim porque eu entrava só de cabeça em pé, nariz em pé, dentro do CEINF e eu falei pra ela que “eu não te devo nada, não te devo nada”, e vou... ela falou “eu vou te mandar embora”, eu falei “faz esse favor pra mim”, ela falou “faz você, pede suas contas”, eu falei “não, não dama de ferro, você já mandou tantos, manda eu também, eu não vou perder cinco anos daqui por causa de você”, falei pra ela. Ela fala... ela gritava “te odeio” (EGRESSA 2, 2016).

Após essa situação e com os problemas de desempenho no curso, a egressa acabou se tornando bolsista PIBID como um professor já a tinha orientado. Além de alegar de tudo, a egressa relatou que a diretora começou a colocar outras colegas de trabalho contra ela, situação que ela afirmou que “[...] tinha vez que eu chegava em casa e chorava, chorava, chorava, chorava, chorava... ‘não vou pedir minhas contas, ela vai ter que me dar’. Ela esnobava, ela era terrível, ela, ela marcou bastante minha vida, dessa forma preconceituosa dela”. Ao final, a diretora a demitiu.

Outra situação que a Egressa 2 relatou como discriminação racial, mas que viu outra pessoa passando, foi quando percebeu que uma professora afro-brasileira não tinha a mesma receptividade que as outras ao trabalhar uma das disciplinas. Para ela, impactou ver como a professora foi tratada com descrédito, que mesmo com o mestrado, doutorado, livros publicados a professora afro-brasileira não tem a mesma confiança. Ao relatar isso, ela lembrou de si mesma, professora afro-brasileira mas questionada na escola por um senhor se era da limpeza.

[...] dependendo do assunto, se for, se fosse um outro professor que tivesse dando aquela disciplina, ele teria um outro entendimento, não seria taxado, sei lá, eu num, eu num, eu via assim, entendeu, eu vi isso, eu notei que dependendo do assunto parece que não é para você, mulher negra, estar ali com mesmo o seu mestrado, o seu doutorado, o seu entendimento, os seus livros publicados, você não tem essa credibilidade, você não tem essa confiança, sabe, os alunos não te deposita daí, eu mesmo era a única professora negra dentro da escola que eu trabalhava [...] era a única professora negra ‘né’, no período da manhã. E um dia um senhor chegou pra entregar um negócio e falou “mocinha, mocinha, trabalha aqui? ‘Cê’ é da limpeza né?”, eu falei “trabalho aqui, não senhor, eu sou professora”, “ah tá desculpa”. Então quer dizer ainda fica os trabalhos [...] braçais ‘né’, pra mulher negra, pro homem negro, você não tem parece o direito de ser... eu podia ter sido até a diretora da escola, e aí? Eu podia ter... talvez eu seria a diretora da escola, ele não sabe, mas fica já como se aquilo ali fosse, aquele lugar é o teu ‘né’ [...] e aí a pessoa fala “ah você tá vendo coisa [...] ah não, você porque você conversa, lida com isso, você” [...] só quem passa, só quem passa que sabe, a gente não inventa as coisas do nada, elas acontecem quando você é um bom observador, você observa (EGRESSA 2, 2016).

Já o Egresso 5 afirmou não se recordar de algo específico no ambiente de trabalho, mas afirmou que acredita que deve ter sofrido de forma velada, principalmente ao procurar emprego, de atender ao currículo mas não ser chamado. Para ele, não se fala abertamente “ah não, você não vai porque você é negro” e sim “a gente não vai pegar porque não é perfil que a gente quer e tal”.

O Egresso 4 relatou que no ambiente de trabalho as questões relacionadas à raça e sexualidade lhe incomodam de forma pessoal bem menos do que as de relações de poder. Para ele, o fato de haver uma cultura institucional que discute essas questões na universidade pública onde trabalha, bem como a presença de coletivos estudantis, as pessoas tomam mais cuidado, embora acredite que existam pessoas preconceituosas na instituição. Então, em relação à discriminação racial ele afirma não se recordar de alguma situação, mas que sente nas relações de poder quando enquanto técnico quer discutir alguns assuntos e a administração recorda o espaço dele de técnico e o espaço deles de gestores/as, professores/as. Para ele, isso o incomoda mais que a condição da identidade dele.

Apesar de o Egresso 4 evocar nesse momento apenas o seu emprego atual como servidor em uma universidade pública, houve outro momento da entrevista, quando havia questionado se tinha sofrido discriminação racial enquanto cursava a faculdade, que ele afirmou não se recordar também e disse que racismo mesmo de forma explícita sofreu uma vez na vida. O caso que ele contou foi justamente no trabalho:

[...] então assim, durante a vida mesmo de forma bem explícita eu sofri racismo uma vez só. Foi quando eu trabalhava no Censo, isso já, isso foi no ano 2000, e eu fui visitar uma moradora pra, pra colher informações dela e ela se negou, justamente ela disse nestas palavras “é por que você é negro e eu não confio em gente negra”. E ela não deixou eu nem entrar na casa dela, nem fazer a entrevista (EGRESSO 4, 2016).

O Egresso 6 destacou que o preconceito é algo a ser combatido cotidianamente, pois toda oportunidade que a pessoa tem para justificar algo, se a outra pessoa for preta, a cor da pele será usada como justificativa. Ianni (2004) destaca esse uso simbólico dos elementos fenotípicos para ofender de forma pejorativa, em vista da manutenção do monopólio de poder.

A situação vivenciada e relatada pelo Egresso 6 ficou registrada na vida dele, o marcou e aconteceu em um dos seus primeiros empregos:

[...] É, na padaria foi um dos primeiros empregos que eu trabalhei, a experiência que eu tive de discriminação é foi a seguinte, fui contratado pra trabalhar e, e talvez a intenção do, do chefe naquele momento num, não seria é que eu ficasse ali é por muito tempo, ele queria talvez que eu ficasse por uma semana, tipo ele não disse isso pra mim, porque talvez ele falou vou mandar ele embora depois que ele vai ser é fácil. Ai eu fiquei uma semana lá e ele chamou um sobrinho dele pra trabalhar também. É, nesse intervalo, é ai ele decidiu me mandar embora e não tinha me comunicado nada, só que ele só tinha um motivo pra me mandar embora. Ai a gente já tinha uma caixa, uma caixa que a gente fazia que era destinado pra armazenar os, os pães e fazer a entrega, e nessa, nessa caixa ai, ela, o sobrinho, o sobrinho dele que tinha entrado lá pegou essa caixa e colocou lixo nela, colocou cinza. Ai no outro dia cedo quando ele procurou a caixa, ele não viu a caixa e viu que a caixa tava com lixo, ele simplesmente deduziu que era eu que tinha colocado o lixo na caixa e deduziu que era eu porque eu era preto. Ai ele falou com, com as atendentes do balcão, isso antes de eu chegar pra trabalhar que ele ia me mandar embora. Ai perguntaram pra ele “mas por que você vai mandar ele embora?”, “não porque foi ele que colocou cinza na caixa, detonou



minha caixa”, ai elas perguntaram “mas o senhor tem certeza que é ele?”, ele falou “tenho isso aqui só pode ser serviço de preto”. Ai quando eu cheguei ‘né’ as meninas que trabalhavam na recepção me perguntaram se era eu, eu falei não, não fui eu não, foi o sobrinho dele. Ele nem se deu ao trabalho de perguntar pro sobrinho dele que morava com ele, se era ele que tinha colocado ou não. Ele já deduziu que era eu. Então, é o tamanho da cegueira que o preconceito provoca nas pessoas ‘né’. Ai quando ele descobriu que não era eu, não sabia onde ele colocava a cara dele, ficou todo sem graça e não conseguiu me mandar embora. É, talvez por sorte dele, sorte minha também depois disso, ele passou, passou a me considerar como, como um ótimo profissional, porque eu acabei ajudando ele. Acho que patrão gosta daquele funcionário que ajuda muito ele. E assim, em três meses eu tava lá, aprendi o serviço de padeiro, então eu trabalhei pra ele como padeiro num preço que o, os padeiro ele não encontraria no mercado, porque eu tinha apenas quinze anos, um padeiro é que já tinha sua família não cobraria um preço daquele, queria cobrar mais ‘né’. É, então ele passou a me respeitar e no final das contas ele não queria que eu sáísse do serviço, que eu deixasse o serviço, é tive que falar pra ele “não, não vai dar pra mim mais, eu preciso sair”, pra ele poder deixar eu sair, ou poder concordar que eu sáísse no momento lá. Então eu acho assim é o preconceito ele tá sempre presente, então ele, eu vou contar esse detalhe, porque foi uma das coisas que mais marcaram assim, mas a gente sofre preconceito o tempo todo, enquanto a gente não consegue provar o, ao contrário a pessoa ela não vai olhar pra você com olhar de mérito, ou com olhar que você é capaz de fazer alguma coisa, ela vai olhar pra você com aquela questão de incapacidade, com aquela questão às vezes de repúdio e em alguns momentos até de nojo só pelo fato de você ter uma cor escura na sua pele. Mas como isso é fato eu sempre penso assim, bom se eu reagir da mesma forma, eu acho que a gente tem outros caminhos pra conquistar, e é uma luta diária realmente, a gente tem que provar tudo ao contrário do que o preconceito construiu ai ao longo de, de vários anos em cima da população negra (EGRESSO 6, 2016).

Quando o Egresso 6 viveu tudo isso no trabalho, ele era apenas um jovem de 15 anos, mas quantos jovens afro-brasileiros da periferia são apontados assim sem nem mesmo tempo de fala. Parece algo sem relevância, mas não. Essa mesma ideia preconceituosa usada de forma pejorativa de que “só pode ser serviço de preto” é denunciada quando se fala do extermínio da juventude negra no Brasil. O racismo mata! O documento “Os Jovens do Brasil - Mapa da Violência 2014” (WAISELFISZ, 2014), mostra a associação entre homicídios e a cor da pele das vítimas, que se concentra especificamente nos jovens negros, uma seletividade dos que serão assassinados.

Waiselfisz (2014), destaca no referido documento que de 2002 a 2012 ocorreu uma tendência nos homicídios segundo raça/cor das vítimas, com a queda de 24,8% dos homicídios de pessoas brancas e um aumento de 38,7% dos homicídios de pessoas negras. O documento aponta que morrem proporcionalmente 73% mais negros que brancos, e no que se refere a juventude morrem proporcionalmente 79,9% mais jovens negros que brancos.

Uma das alternativas para frear essa violência que atinge principalmente a juventude negra, seriam políticas públicas que levam em conta três fatores que influenciam essa situação. O primeiro, a privatização do aparelho de segurança e o Estado que oferece de forma limitada serviços básicos (saúde, educação, previdência social, entre outros), bem como o limitado acesso das famílias negras quando esses serviços são privados, visto que a renda média

das famílias brancas é 75,2% maior que a das famílias negras. As famílias brancas possuem renda média bem maior, localizam-se geograficamente em regiões mais abastadas, com uma dupla segurança, enquanto que as famílias negras, das periferias, contam com o mínimo de segurança oferecida pelo Estado (WAISELFISZ, 2014).

O segundo fator a ser considerado é o jogo político-eleitoral, as disputas partidárias que envolvem as áreas de segurança, saúde, educação, entre outras, e se refletem no oferecimento desigual desses serviços, por aqueles locais que darão maior visibilidade política e impacto na opinião pública. As regiões mais abastadas recebem dupla segurança, regiões essas onde se concentram as famílias brancas, já as periferias nenhuma segurança (pública ou privada) (WAISELFISZ, 2014).

Conforme Waiselfisz (2014), o terceiro fator diz respeito a “naturalização” e aceitação social da violência, de uma visão que determinada dose de violência deve ser aceita e é necessária, inclusive vinda de pessoas e instituições com a responsabilidade de proteger a sociedade da violência. Assim, o Mapa da Violência conclui que:

Num primeiro nível, esse esquema opera pela culpabilização da vítima, justificando a violência dirigida, principalmente, a grupos vulneráveis que demandam proteção específica, como mulheres, crianças e adolescentes, idosos, negros etc. Os mecanismos dessa culpabilização são variados: a estuproada foi quem provocou ou ela se vestia como uma “vadia”; o adolescente vira marginal, delinquente, drogado, traficante; aceitabilidade de castigos físicos ou punições morais com função “disciplinadora” por parte das famílias ou instituições, moreno de boné e bermudão é automaticamente suspeito etc. A própria existência de leis ou mecanismos específicos de proteção: estatutos da criança, do adolescente, do idoso; Lei Maria da Penha, ações afirmativas etc. indicam claramente as desigualdades e as vulnerabilidades existentes (WAISELFISZ, 2014, p. 185).

A cultura do racismo, que interdita, adoece e mata pessoas, precisa ser combatida e criminalizada, ao mesmo tempo em que promovemos a cultura do respeito à diversidade. Os mecanismos legais são conquistas do movimento social na luta contra o racismo, importantes como ação punitiva e exemplar de crimes de injúria racial (Art. 140, parágrafo 3º, Código Penal) e crimes de racismo (Lei nº 7.716/1989, imprescritível e inafiançável).

A violência contra as mulheres afro-brasileiras também foi evidenciada no “Mapa da Violência 2015 - Homicídios de Mulheres no Brasil” (WAISELFISZ, 2015). O documento apontou que, no período de 2003 a 2013, houve uma queda de 9,8% nos homicídios de mulheres brancas e 54,2% de aumento nos homicídios de mulheres negras no Brasil, principalmente na faixa de 18 aos 30 anos, em ambientes públicos e domiciliares. No estado de Mato Grosso do Sul, o aumento foi de 48,1% no referido período. A grande causa apontada é a impunidade.

No capítulo 2 citei dois casos emblemáticos de estudantes afro-brasileiros cotistas da UEMS que recorreram a lei para denunciar o racismo sofrido no ambiente universitário. Mas, é diante desses inúmeros relatos que os/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as trouxeram de discriminação racial vivida tanto na trajetória acadêmica como profissional, em que somente a Egressa 3 deu indicação de que teria iniciado um processo mas não seguiu adiante, é que conversamos sobre o conhecimento que tinham desses mecanismos legais, da criminalização do racismo.

Eles/as manifestaram ter conhecimento da legislação que criminaliza o racismo, de como proceder, porém alguns/algumas deram impressão de não acreditarem muito que esse é o melhor caminho, expressando dúvidas em relação a aplicabilidade da lei, sua efetividade e eficácia. A Egressa 2, por exemplo, citou dúvidas em relação as provas que devem ser apresentadas no caso de uma denúncia de racismo, como ter provas desse racismo “secretinho, quietinho, caladinho”, afirmou ela, que acha muito difícil alguém dentro do trabalho se dispor como testemunha, colocar em risco o próprio emprego. Além disso, acredita que a lei precisa de alterações pois casos de racismo em que outras pessoas não presenciaram a situação fica mais difícil ainda comprovar.

A Egressa 3 se destaca com sua militância e enfrentamento à discriminação racial, da forma como se manteve firme diante diversas situações mas adoecendo quando se viu interdita na trajetória profissional pela discriminação racial, tendo que se afastar do trabalho para tratamento de saúde. Ela afirmou que tem conhecimento da legislação e desabafou que “[...] é uma coisa que possamos te dizer assim, existe a lei no papel ‘né’, porque quando fui discriminada na educação, no trabalho, já tava assim desgastante demais”.

No caso de racismo que ela passou no Centro Educacional Infantil, quando trabalhava como educadora, ela relatou que não via muita saída na abertura de um Boletim de Ocorrência, que sabia de casos em que as pessoas foram pra delegacia e que não deu em nada, só expôs a pessoa e que essa não era a intenção dela. Naquela situação, acreditou que o fato de ter se imposto, de não ter aceitado a situação de humilhação por ser afro-brasileira, já tinha sido suficiente, pois havia feito o enfrentamento necessário, e mais ressaltou que o próprio sistema às vezes não está preparado para atender crimes de racismo.

[...] é a gente tem que fazer o enfrentamento, porque às vezes a gente sabe que é lei e tal, mas nem sempre quem tá lá que vai te atender vai ter a mesma visão. Vai ter sempre aquela coisa de “você tem certeza, não foi você que ‘né’ entendeu de forma errada” ‘né’. Então... [...] é, é aquela coisa você vai, você precisa, você tem que ir mas se você sabe que o sistema não vai te ajudar... (EGRESSA 3, 2016).

O Egresso 5 também expressou um sentimento de descrença, afirmando que “[...] pelo que eu sei também até hoje ninguém foi condenado por racismo aqui no Brasil ‘né’ (risos) [...] então é complicado ‘né’, têm as leis, mas, não ‘né’ pra ser cumprida”. O riso que ele tem nesse momento é por não ver tantos resultados na aplicação da lei, por saber como relatou em tantos momentos que o racismo é uma realidade velada e cotidiana no país.

Para o Egresso 6, que passou por situações bem marcantes tanto na universidade como no trabalho, não houve ainda necessidade de recorrer a essas vias e desconfia que o instrumento legal esteja sendo eficaz. Ele citou que muita gente que argumentava que o preconceito é mais econômico tem visto exemplos de jogadores famosos, pessoas ricas, discriminadas por serem pretas, mas que mesmo acionando a via judicial a lei não tem tido muito resultado. No entanto, mesmo percebendo essa dificuldade de aplicabilidade da lei, tendo desconfianças de sua eficácia, ele avalia que é importante a lei existir e que deve ser usada sim.

Já Egresso 4, que é servidor em uma universidade pública, o caminho que ele privilegia é o da discussão, das ideias e debates, principalmente dentro da universidade, que se vier a ocorrer com ele irá vai tentar o diálogo primeiro, que ele acredita ser mais pedagógico para as pessoas envolvidas que a via judicial. Porém, afirmou que se “[...] alguém chegar ao extremo comigo eu acho que a via judicial precisa ser acionada”, e que quando acontece situações de discriminação e preconceito na universidade tem tentado mesmo o caminho do diálogo, proposto aos/às acadêmicos/as a organização de espaços de debate, de intervenção, de aprendizagens coletivas.

Os privilégios sociais são algo que visivelmente não têm feito parte da trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as. O acesso e a garantia de direitos sociais, entre eles a educação e o trabalho, é desde cedo feito com muita resistência e lutas simbólicas contra as “barreiras”, as “muralhas” erguidas pela discriminação racial, que não apenas interdita possibilidades de mobilidade social mas desqualificam as pessoas em sua humanidade. Isso reforça minha tese de que as ações afirmativas têm possibilitado aos/às afro-brasileiros/as cotistas não apenas utilizarem uma política que corrige efeitos da discriminação racial, mas também a incorporação de capital cultural, de um *habitus*, de uma força social necessária para se constituírem como representação social diante desta e das próximas gerações. A representação social de outras trajetórias de vida para longe dos “não-lugares sociais” ou dos “lugares apropriados” estereotipados em relação à população afro-brasileira.

### 4.3. O enfrentamento aos ciclos cumulativos de desvantagens sociorraciais

O termo ciclos cumulativos de desvantagens, a partir de Hasenbalg (1982), diz respeito a estrutura de oportunidades sociais diferenciadas e desfavoráveis enfrentada pela população afro-brasileira. Hasenbalg e Silva (1998, p. 14) enfatizam que as desvantagens se concentram no processo de aquisição educacional, visto que as diferenças nos retornos do investimento feito em educação são modestas se comparadas às diferenças educacionais, “[...] a questão educacional parece estar se constituindo no nó górdio das desigualdades raciais em nosso país”.

Isso significa dizer que quando observamos o índice de igualdade racial, como mostrei no primeiro capítulo, as discrepâncias entre os grupos étnico-raciais no acesso à educação superior são muito maiores, desproporcionais em relação aos quantitativos representativos de cada grupo na sociedade, mas que quando observamos a renda média entre os grupos étnico-raciais no mesmo nível de escolaridade, como mostrei neste capítulo, as discrepâncias são menores. Deste modo, a obtenção de capital cultural no estado institucionalizado do diploma parece ser fundamental no enfrentamento das desigualdades sociorraciais no Brasil e na sua conversão em capital econômico e social, bem como no combate à discriminação racial.

Os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as compreenderam em suas trajetórias acadêmicas esse peso que tem o diploma, que a educação é um direito e que a universidade é também espaço deles/as, ultrapassando as “barreiras” da desigualdade no acesso à educação superior. No entanto, eles/as observam que a sociedade brasileira possui muitas outras barreiras a serem enfrentadas, diversas desigualdades a serem combatidas.

A Egressa 1 destacou a desigualdade salarial que afeta as mulheres e os/as afro-brasileiros/as, e isso ocorre como explicitiei (Tabela 7) nas discrepâncias expressas nos dados das rendas médias por escolaridade, raça e sexo. A Egressa 2, também ressaltou a desigualdade contra as mulheres, em especial as mulheres afro-brasileiras, e que o enfrentamento às desigualdades raciais e de gênero, à violência contra as mulheres, começam desde a educação infantil, são processos culturais que não se alterarão de uma hora para outra. Ela acredita que é muito importante ações preventivas, de conscientização, para mudança de mentalidades.

A Egressa 2 destacou novamente como as professoras universitárias afro-brasileiras, mesmo com o nível de escolaridade alta, enfrentam a discriminação racial no ambiente de trabalho. A realidade tem mostrado que apesar da aquisição do diploma outras

lutas ainda se fazem necessárias para o fortalecimento da mulher afro-brasileira, das intelectuais afro-brasileiras.

Para Egressa 3 é importante aumentar a representatividade de mais afro-brasileiros/as nas diversas profissões e espaços sociais. Isso foi percebido pelo Egresso 4, que apontou a precária presença ainda dos/as afro-brasileiros/as nos espaços de trabalho intelectual e destacou que a reserva de vagas nos concursos públicos talvez sejam uma forma de corrigir essas desigualdades. Para ele, a disparidade no mercado de trabalho é bem perceptível na distribuição na ocupação de trabalhos, em que os/as afro-brasileiros/as desempenham mais os trabalhos braçais, de força, sendo poucos/as os/as que estão nos trabalhos intelectuais.

O Egresso 5 acredita que a desigualdade esteja no nível de escolaridade, o que influencia as escolhas profissionais, a possibilidade de ter uma condição melhor no trabalho. E foi o que o Egresso 6 destacou, as desigualdades ocupacionais no mercado de trabalho em que na pirâmide social os/as mais pobres e pretos/as ocupam trabalhos com mais demérito, o que seria uma consequência histórica das desigualdades no Brasil. Osorio (2009) pontua que essa condição histórica inicial da Abolição, suprimiu barreiras formais que a escravidão colocava à competição entre afro-brasileiros/as e brancos/as por posições sociais, no entanto quando se suprimiu a barreira formal os/as brancos/as estavam muito à frente e privilegiados/as por uma estrutura social que favorecia a reprodução deles como elite, sendo que para os/as afro-brasileiros/as superarem essa desvantagem é necessário que a cada geração sigam muito além que os/as brancos/as, mantendo-se a desigualdade racial caso não consigam isso.

A mencionada reserva de vagas em concursos públicos, instituída pela Lei nº 12.990/2014, dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros/as em concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. E, nessa perspectiva dialogamos sobre essa lei, se usariam e como avaliam essa legislação.

Apesar de todos/as os/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as estarem empregados/as, cinco deles/as expressaram que avaliam a reserva de vagas como importante, que provavelmente usariam, sendo que dois deles já participaram por meio da reserva de vagas em concursos públicos. Na avaliação que fizeram destacaram que é preciso acompanhar e fiscalizar a aplicabilidade da lei.

No caso da Egressa 3, em específico, ela relatou que tem dúvidas se as cotas não aumentariam o preconceito contra os/as afro-brasileiros/as no mercado de trabalho, se as pessoas não ficariam olhando ela e dizendo que ela não é competente, que só está lá por causa

das cotas. Para ela, isso seria uma desvalorização pessoal sendo importante conquistar o mercado de trabalho independente das cotas, porque quando apontarem o dedo e disserem que você não é capaz, você saber que está lá por sua competência.

Ela acredita que as cotas ficaram muito mistificadas como algo que é pra facilitar as coisas, pra quem não tem capacidade. “[...] Então no mercado de trabalho eu acredito que é, teríamos que tipo ter um teste ‘né’ porque a gente já sofre esse preconceito mesmo sem cota ‘né’, você tá ali você tá vendo preconceito ‘né’, todo, a todo momento, e daí, será que não vai aumentar?” Tal discurso evoca o mesmo discurso do senso comum que é feito em relação às cotas na educação superior.

O Egresso 4 acenou inclusive para a necessidade de cotas na pós-graduação, ele que apontou a desigualdade ocupacional, poucos/as afro-brasileiros/as em trabalhos intelectuais. Ele afirmou que já vem fazendo essa discussão com a Associação Nacional de Pós-Graduandos para trazer o debate pra universidade pública onde trabalha.

Para o Egresso 6, a lei precisa ser melhorada, de modo a detectar quaisquer desvios “[...] vejo isso como servidor legal na universidade, é o fato de considerar os pardos é uma questão polêmica, o fato de considerar a autodeclaração e as instituições não questionarem a falsidade dessa autodeclaração, a não ser que for por uma denúncia de um terceiro”. Para ele, tem se beneficiado da lei e dessa falta de controle muitas pessoas que não são autodeclaradas pardas e pretas, fato que observou em um concurso público que fez para docente. Ele, diferente da Egressa 3, afirmou que usaria da reserva de vagas até mesmo se fosse para um cargo superior ao que ocupa agora.

[...] depois que saíram as primeiras inscrições ai é eu observei o seguinte, teve nove inscritos pelo sistema de vagas, de reserva de vagas, desses nove só tinha um que a gente podia dizer que era pardo o resto era tudo branco, isso dava para ver pelas fotos deles pelo perfil do *lattes*, do *facebook*. Ai eu perguntei pra administração da universidade é se caso algum deles fosse aprovado o que que iria acontecer, ela falou nada, a gente não faz nada e assim que quem se sentir prejudicado tem que questionar. E as questões que eram colocadas é que tinham ocorrido sobre os fato é que dificilmente o judiciário dá alguma questão é como ganho de causa pra, pra o que nós consideramos como autodeclaração falsa, oportunista, a pessoa nunca se declarou preta, nunca se declarou parda, mas vendo a oportunidade de concorrer a um concurso ele vai lá e se declara. É, ai então eu entrei com recurso pra poder mudar, porque eu vi que a política não tava bem construída, ela num, na verdade ela tá provocando ai mais polêmica do que benefícios, na minha opinião. Ai eu pedi pra mudar e acabei concorrendo pelo sistema de reserva de vagas, é mas ai eu num tive êxito na prova ‘né’, ai entrou até uma pessoa que na minha opinião ela não é parda e nem preta. Mas ela entrou e tá, tá trabalhando (EGRESSO 6, 2016).

Enfim, como uma legislação recente a reserva de vagas em concursos públicos tem encontrado dificuldades de aplicabilidade. No caso, aparecem desde pessoas que tentam burlar a autodeclaração de cor, desde editais que baseados em normativas da sua instituição colocam

que a reserva de vagas só será oferecida caso o cargo disponha de no mínimo 3 vagas para a função, até estratégias de descaracterizar o processo de comissões de verificação das autodeclarações, como por exemplo o caso de um Instituto Federal que colocou no edital uma lista de padrões avaliativos do fenótipo (medição de crânio, entre outras).

A permanência do ciclo de desvantagens sociorraciais que afeta a trajetória de afro-brasileiros/as em seus processos de mobilidade social são, portanto, consequência da interação entre a origem social e a discriminação racial, visto que:

[...] A persistência da desigualdade racial de renda no Brasil se deve à interação entre classe – origem social – e raça – discriminação racial – nos processos de mobilidade. Nessa interação, a origem social tem um efeito mais intenso do que a discriminação racial, por causa da condição inicial, o ponto de partida dos negros, concentrados na base da estratificação social. Em suas trajetórias individuais os negros acumulam, a cada etapa da mobilidade, desvantagens – devidas principalmente à origem social, mas também à discriminação – que se transformam em condições iniciais desvantajosas para a próxima etapa. O resultado de todas essas desvantagens se traduz em posições piores na distribuição de renda, que se tornam a condição inicial da próxima geração, o começo de uma nova fase do ciclo de reprodução da desigualdade racial de renda (OSORIO, 2009, p. 11-12).

A luta é assim permanente, uma vez que como aponta Bourdieu (2007) o sistema educacional tende a reproduzir e legitimar as desigualdades sociais. As políticas de ação afirmativa na educação superior são um legado para a história brasileira ao estremecer essa lógica de reprodução de desigualdades e desvantagens na educação e no mercado de trabalho.

A UEMS, em seu pioneirismo, formou ao longo de 2007 a 2014, não apenas esses/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, que aqui partilharam suas experiências de vida, acadêmicas e profissionais, mas 1.070 afro-brasileiros/as cotistas e 238 indígenas cotistas. Esses/as afro-brasileiros/as que foram cotistas na educação superior começam a se movimentar das piores posições sociais na distribuição de renda, de nível de escolaridade, alterando suas condições sociais e possivelmente a condição inicial das próximas gerações. Com isso, a concretização igualdade de oportunidades, mas também da igualdade de realização.

As políticas de ações afirmativa trazem assim muitas implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as e para UEMS. A universidade ao longo desses anos criou espaços institucionais de debate sobre a diversidade, teve diversas pesquisas feitas sobre si em relação às cotas e se vê provocada a construir políticas de avaliação das cotas e de acompanhamento de egressos/as, o que passo a analisar no último capítulo dessa tese, a partir das contribuições da Pró-Reitoria de Ensino (PROE), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) e Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS).



## **CAPÍTULO V – A AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS ÉTNICO-RACIAIS E O ACOMPANHAMENTO DE EGRESSOS/AS DA UEMS**

*[...] o conhecimento é uma forma de empoderamento, é a maior forma de empoderamento.  
(Coordenadora CEPEGRE/UEMS, 2016)*

O objetivo deste capítulo é analisar a existência, ou não, de políticas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais e de acompanhamento de egressos/as da UEMS, visto que mesmo com o levantamento e análise documental realizado no segundo capítulo ainda se fez necessário recorrer à entrevista semiestruturada com a Pró-Reitoria de Ensino (PROE), Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC) e Coordenação do Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) da UEMS. As informações coletadas nas entrevistas nessas três instâncias possibilitaram traçar um cenário em relação a avaliação das cotas, ao acompanhamento de egressos/as e da diversidade em pauta no fluxo ingresso/permanência/conclusão de estudantes na instituição.

O contato para as entrevistas foi feito no meio do primeiro semestre de 2016 por e-mail, no qual expliquei a pesquisa, o objetivo e solicitei uma agenda para ir até Dourados, na sede da UEMS realizar as entrevistas. Posteriormente, efetuei várias ligações tentando agenda, sendo que somente no meio do ano é que consegui realizar as entrevistas, primeiro com a coordenadora do CEPEGRE, um mês depois com o Pró-Reitor de Ensino e com a Pró-Reitora de Extensão. As dificuldades encontradas foram quanto a conseguir um horário e o fato de eu residir em Campo Grande e ter que me deslocar até Dourados, sendo que foram cerca de três

viagens tentando essa agenda, mas depois de muita persistência foram feitas as entrevistas programadas na pesquisa, que duraram uma média de 35 minutos cada.

No que se refere ao perfil das três pessoas entrevistadas, estão na faixa etária entre 46 a 60 anos, duas se autodeclararam de cor preta, uma de cor branca, trabalham na sede da UEMS em Dourados, suas formações acadêmicas são Pedagogia, Ciências Biológicas e Enfermagem, e as três possuem titulações em especialização, mestrado e doutorado, sendo que duas docentes autodeclaradas pretas têm pós-doutorado. Em relação ao tempo de serviço na instituição, duas já estão há 22 anos e uma há 16 anos.

As questões norteadoras da entrevista semiestruturada (Apêndice D) foram comuns às três pessoas entrevistadas (PROE, PROEC e CEPEGRE), que ao final da entrevista assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B) com a opção de manter ou não o nome em sigilo, e apesar de apenas uma (PROEC) ter optado pelo nome ficar sob sigilo, irei ao longo do capítulo identificar as pessoas entrevistadas como: Pró-Reitor PROE, Pró-Reitora PROEC e Coordenadora CEPEGRE.<sup>37</sup>

As indagações feitas foram no sentido da avaliação que fazem da política de cotas para negros/as na UEMS, se há uma política de avaliação delas e as perspectivas de continuidade das mesmas, além disso se a instituição possui políticas de assistência estudantil voltadas para cotistas e política de acompanhamento de egressos/as. Outras indagações foram feitas sobre casos de racismo na instituição, como a UEMS procede caso isso ocorra, os maiores desafios de permanência que percebem enquanto instituição para permanência de cotistas, bem como as principais desigualdades que observam em relação ao mercado de trabalho, entre outras questões. Este capítulo traz assim algumas perspectivas institucionais de futuro.

O acompanhamento de egressos/as é uma preocupação institucional que já vem expressa há anos nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) da UEMS. No período que ocorreu a implementação da política de cotas étnico-raciais na UEMS, o PDI 2002-2007 (UEMS, 2002, p. 11-12) já apontava na meta “reestruturar os projetos pedagógicos de todos os cursos até 2007” a estratégia de “traçar o perfil sócio-econômico dos candidatos egressos dos cursos de graduação”. O Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação, do Ciclo de 2012-2015 (UEMS, 2014, p. 12-14), destacou em relação ao ciclo de autoavaliação 2007/2009 algumas orientações tendo por base dados e questionários respondidos por estudantes, entre

---

<sup>37</sup> O Prof. Dr. João Mianutti (Pró-Reitor da PROE/UEMS) e a Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Coordenadora do CEPEGRE/UEMS), permitiram que seus nomes fossem mencionados, já a Pró-Reitora da PROEC solicitou que seu nome ficasse sob sigilo.

elas, políticas de atendimento a estudantes e egressos/as e a criação de programa de avaliação dos/as egressos/as e formação continuada.

Essa preocupação institucional com o acompanhamento de egressos/as segue no PDI 2009-2014 (UEMS, 2008, p. 17), que no objetivo “identificar e minimizar os índices de evasão e retenção de discentes da UEMS” traçou a meta de que era necessário a elaboração de mecanismos para identificação do perfil do/a estudante ingressante, mas também do/a egresso/a de cada curso. Em outra parte desse PDI (UEMS, 2008), observa-se que o programa de acompanhamento do/a egresso/a permitirá diagnosticar as dificuldades de inserção desses/as egressos/as no mercado de trabalho, com isso oferecendo dados à instituição para melhoria de seu ensino.

O atual PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a, p. 51) dispõe de um tópico para o acompanhamento de egressos/as, trazendo praticamente o mesmo texto do PDI anterior, o que mostra que o programa de acompanhamento de egressos/as ainda não foi efetivado. Além de destacar que isso oferecerá um subsídio sobre a inserção de seus/suas egressos/as no mercado de trabalho, dispondo dados compilados para a instituição aprimorar seu ensino, destaca que é uma tarefa de cada curso que deverá manter um banco de dados atualizado sobre seus/suas egressos/as, visto que com essas informações “[...] pretende-se por meio da avaliação institucional realizar um levantamento e produzir um relatório sobre o perfil dos egressos da UEMS e avaliar o sucesso na formação dos alunos frente aos conhecimentos adquiridos”.

Deste modo, no que se refere ao acompanhamento de egressos/as isso segue como pauta de planejamento institucional, sem haver menções nos PDIs à política de avaliação das cotas étnico-raciais. As entrevistas semiestruturadas com a PROE, PROEC e CEPEGRE permitiram assim obter informações mais aprofundadas sobre o acompanhamento de egressos/as e principalmente sobre as perspectivas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais da UEMS, o que passo a analisar no tópico a seguir.

### **5.1. As perspectivas institucionais de avaliação da política de cotas étnico-raciais e de acompanhamento de egressos/as**

Algumas indagações feitas na entrevista semiestruturada com a PROE, PROEC e CEPEGRE foram na direção de como avaliam a política de cotas para negros/as, sua continuidade, se a UEMS tem uma política de avaliação das cotas e de acompanhamento de egressos/as. Ao observar os discursos emitidos nas respostas e a concepção institucional

expressa no documento que norteará as atividades dos próximos anos da UEMS, o PDI 2014-2018, houve uma certa coerência entre os discursos.

No PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a), avalia-se que com a ampliação do ingresso de negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, grupos historicamente alijados do acesso à educação superior e em situações de desigualdades socioeconômicas, a UEMS está atendendo aos seus princípios e objetivos. Assim, diferente de um discurso do senso comum que aponta para a política de cotas étnico-raciais como algo que diminui a qualidade da universidade, a UEMS oficialmente acredita que ao fazer isso é pioneira, se destaca na história e atende aos seus princípios e objetivos, ou seja, não está indo contra nada do que ela mesma entende que seja uma instituição de ensino superior. Isso retoma o que Moehlecke (2004, p. 173) destaca em relação ao mérito e sua redefinição, quando a universidade passa a compreender que uma maior inclusão é parte da qualidade da instituição. Além disso, nos relembra da contradição entre a posição oficial da UEMS e de alguns/algumas de seus/suas professores/as que reproduzem práticas de discriminação racial, ataques a intelectualidade, afetando o desempenho acadêmico de estudantes cotistas.

Na perspectiva de que o acesso envolve o fluxo ingresso/permanência/conclusão na educação superior, a democratização desse acesso é uma necessidade quando se carrega uma herança de uma educação superior elitizada. Ristoff (2008) aponta que a democratização do acesso é o desafio posto à educação brasileira na atualidade, sendo que isso significa criar oportunidade para que grupos historicamente afetados pelas desigualdades sociais tenham garantido o direito ao acesso à educação superior.

O PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a, p. 14) destaca que “a UEMS tem o compromisso de proporcionar um processo educacional justo e democrático para a produção do conhecimento e efetivação de políticas de inclusão com vistas a contemplar a diversidade”, sendo que uma das formas da instituição para concretizar esse compromisso é a adoção do sistema de cotas para negros/as e indígenas. A instituição compreende assim a política de cotas como mecanismo de democratização do acesso, como um compromisso social que qualifica profissionalmente possibilitando o acesso ao mercado de trabalho, bem como que com isso forma cidadãos/ãs capacitados/as a intervir na sociedade e a transformá-la.

Tanto o Pró-Reitor da PROE, a Pró-Reitora da PROEC e a Coordenadora do CEPEGRE, avaliaram que as cotas são importantes para o acesso à educação superior e obtenção do diploma. Para Coordenadora do CEPEGRE, as cotas são uma conquista do movimento negro que combate o acesso desigual dos/as afro-brasileiros/as à universidade,

alterando os dados censitários da educação superior o que terá consequências nítidas também no mercado de trabalho.

[...] o ingresso dos negros na universidade também vai refletir no mercado de trabalho, onde nós negros sempre ocupamos os nichos mais desqualificados, dos piores salários, e etc. Então, com a formação e qualificação passaremos a ocupar esse espaço entre homens e mulheres, negros principalmente negras. Então, é importantíssimo, não se trata apenas de uma política de reparação, de qualquer coisa, mas acima de tudo de uma política que permite a ascensão social de negros e negras (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE, autodeclarada preta, em seu discurso expressou sua pertença ao grupo étnico-racial, se posicionou politicamente, concebendo as cotas como resultado da pressão do movimento negro. Ela apontou que as cotas são uma política reparadora e uma política que possibilita a ascensão social de afro-brasileiros/as. Essa compreensão vai de encontro as colocações de Gomes (2005), que afirma que as ações afirmativas podem ajudar na eliminação dos efeitos da discriminação e de Fernandes (2008a), ao destacar que o acesso à educação superior pode ser um meio de ascensão social.

O Pró-Reitor da PROE, autodeclarado branco, avaliou que as cotas são importantes por criarem oportunidade de acesso numa perspectiva inclusiva. No entanto, destacou a questão da pontuação, da concorrência no processo seletivo pelas cotas ocorrer entre os/as afro-brasileiros/as que optam pelas cotas.

[...] bom, primeiro eu diria que uma política como essa ‘né’ ela, ela cria oportunidade, ela é inclusiva, então por si só ela é uma política importante. Eu não tenho dúvida de que na instituição ela tem possibilitado algumas pessoas acessarem a universidade e obterem a sua graduação (PRÓ-REITOR PROE, 2016).

Ele reconhece que alguns cursos, algumas áreas, são mais concorridas que outras e que nesse caso as cotas fazem um diferencial, indicando que até mesmo entre os/as cotistas temos perfis diferente de ingressantes. Esse diferencial foi apontado pelos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, que mesmo descobrindo que com as notas que tiraram teriam ingressado pelas vagas gerais avaliaram as cotas como fundamentais para o ingresso em cursos mais concorridos e elitizados. Para o Pró-Reitor da PROE, há casos que mesmo sendo cotista, dependendo do curso escolhido, a pontuação para ingressar será alta.

[...] o cotista que entra no curso de Direito é diferente do cotista que entra no de Pedagogia, ‘ah’ o cotista que entra no curso de Medicina [...] exatamente, porque há uma competição pela área, e a competição ‘né’ ele só vai competir [...] e também ele vai competir dentro de um grupo ‘né’ [...] ou seja, pra alguém entrar na medicina ele não entra com quatrocentos pontos, mesmo como cotista ele só vai entrar com uma pontuação elevada ‘né’, o que já sugere que ele teve uma experiência de formação anterior, e que já sugere que, sugere, não é uma coisa, não há uma garantia disso, mas “cê” pode sugerir que ele já tenha tido oportunidades, ou que ele, que a família já tinha

condição de renda diferenciada [...] eu acho que confrontar, confrontar esses, essas situações 'né' talvez seja muito, muito bom pra defender as ações afirmativas, pra defender as cotas na universidade (PRÓ-REITOR PROE, 2016).

A Pró-Reitora da PROEC, autodeclarada preta, avaliou as cotas como importantes e necessárias, além de não colocar uma terminalidade nelas. Ela abordou que as cotas se justificam por uma desigualdade escolar que vem desde a educação básica. Assim como o Pró-Reitor da PROE, destacou que a concorrência se dá entre os/as cotistas no processo seletivo, e que haveria uma diferença de nota entre não afro-brasileiros/as, afro-brasileiros/as e indígenas, advindas de uma formação escolar básica desigual.

[...] eu acho que elas são importantes e necessárias, eu não sei por quanto tempo, é até pra que a gente tenha uma, como que eu posso me expressar, a gente tenha também uma diferença vamos dizer assim uma não equidade, pensando no ensino fundamental, no ensino básico, se a gente tivesse um bom ensino básico em que as pessoas tivessem as mesmas oportunidades e um ensino de qualidade, desde da primeira série até o último ano do ensino médio, talvez elas não fossem necessárias. Mas a partir do instante que isso não é igualitário, as nossas escolas públicas elas não são, não são muito boas, é eu vejo que isso é necessário. É quando eu tava na Pró-Reitoria de Ensino eu pude acompanhar a questão assim da dificuldade, da dificuldade não, da diferença de nota que tem um aluno negro, não negro, e o indígena, então na hora que você faz a concorrência por cotas é eles concorrem entre eles então ninguém afeta ninguém, se não houvesse isso, é não tivesse a questão das cotas seria difícil dos negros e os índios entrarem na mesma proporção que os não índio, por outro lado agora que a gente tem o sistema único, o SiSU, é também seria difícil competir com outras pessoas de outros estados, o nosso desempenho enquanto Mato Grosso do Sul é um desempenho muito fraco, então eu vejo que a, que ela é importante porque é necessária 'né', pra que assim ela possibilite que as pessoas de fato consigam ter acesso ao Ensino Superior (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Embora a questão da pontuação possa influenciar no processo seletivo, em especial, de cursos e instituições altamente concorridos, pesquisas que avaliam a questão do desempenho de cotistas, apontam variáveis entre o desempenho no processo seletivo e o desempenho no decorrer do curso. Cordeiro (2008), apontou em sua tese que os/as cotistas da UEMS indicaram diversos fatores que facilitam ou dificultam seu desempenho na universidade e que o desempenho no vestibular não pode servir como único parâmetro para avaliar o desenvolvimento de cotistas, e nem dos/as demais estudantes. A autora verificou, por meio da análise de dados, que em muitos cursos os/as afro-brasileiros/as cotistas que ingressaram com notas menores que os/as brancos/as, no decorrer do curso obtiveram um rendimento melhor nas disciplinas, com notas mais altas, isso com todas as dificuldades de permanência.

Castro (2008), ao abordar a política de cotas para negros/as na UEMS, em específico numa unidade acadêmica, destacou que na análise feita na pesquisa observou que o desempenho dos/as estudantes afro-brasileiros/as ao ingressar na universidade mostra-se diferenciado, sendo resultado do não acesso a informações e conhecimentos significativos para

academia. Para autora, a política de cotas possibilita o ingresso, corrige desigualdades e permite ao/à cotista em um curto período de tempo compensar e em muitos casos superar as defasagens educacionais advindas dos níveis de ensino anteriores.

Essa questão mostrei no decorrer do capítulo três, quando os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as apontaram entre as dificuldades de permanência, a defasagem de conhecimento advinda do Ensino Médio, e com isso o esforço, tempo e trabalho (BOURDIEU, 2004) que empreenderam para suprir essa defasagem e persistir no curso, chegando a sua terminalidade. Em suma, a política de cotas quebra um ciclo seletivo elitista na educação superior brasileira, que legitima o saber e conhecimento dessa elite e com isso toda uma estratificação social na educação e no mercado de trabalho, estratificação essa que tem cor, gênero e classe, o que significa dizer que maior serão as “barreiras”, as “muralhas” erguidas quanto mais se for afro-brasileiro, mulher, pobre, e assim por diante. A UEMS desde a implementação da política de cotas passou a ter uma sensibilização maior à diversidade, e isso teve reflexo nos documentos institucionais como mostrei no capítulo dois e na cultura institucional como veremos no decorrer deste capítulo.

Quando indaguei se havia na UEMS uma política institucional de avaliação da política de cotas, foi unânime que não, mas que conhecem trabalhos de pesquisadores/as sobre a temática das cotas na UEMS e isso já é visto como uma avaliação, como indicadores de avaliação, porém não há uma política institucional ainda. No mesmo sentido, questionei se havia uma política de acompanhamento de egressos/as, como aparece disposto nos PDIs, e também foi unânime que desconhecem, com ressalvas de que se acredita que alguns cursos possam ter isso, mas que não sabiam dizer qual.

O aspecto de citarem as pesquisas feitas sobre as cotas na UEMS, chama a atenção, inclusive para minha tese e os elementos que ela pode agregar no processo de avaliação das cotas. A instituição conhece o que vem sendo feito em termo de produção acadêmica, ela sabe e vê isso como algo importante para ajudar como subsídio num futuro delineamento de uma política institucional de avaliação das cotas.

A Coordenadora do CEPEGRE citou que já foram feitas tentativas de acompanhamento e avaliação, e aponta para a necessidade de outras estratégias:

[...] enquanto política não. Já tentamos várias vezes, mas ela não frutifica até porque nós já tivemos comissão de acompanhamento e avaliação da cotas que no final teve que ser dissolvido porque nós temos quinze campus no estado e teríamos que ter representação de todos eles, conseguida as representações o que ocorre, as reuniões sempre estavam os mesmos, aqueles que estudam ou que discutem a questão, como o meu caso e outros professores, e aqueles que representavam as unidades do interior geralmente não compareciam e quando compareciam sequer tinham dados para estar

na discussão. Então, nesse momento o que nós estamos buscando agora são outras formas de acompanhamento para traçar uma política de permanência e também de avaliação das cotas. Então, oficialmente não temos uma política de acompanhamento de egresso das cotas, nem dos demais egressos (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

O Pró-Reitor da PROE, em princípio afirmou que teria que levantar essa informação, que tinha a impressão de que a instituição não tinha uma política de acompanhamento, sendo que mencionou conhecer trabalhos feitos por pesquisadores/as sobre as cotas. Para ele, se ainda não há uma política institucional de avaliação das cotas é necessário que haja para manutenção das mesmas, que esses trabalhos acadêmicos já podem ser bons indicadores nesse sentido e que talvez alguns cursos possam também ter esses indicadores, mas que teria que levantar a informação.

A Pró-Reitora da PROEC citou como referência de avaliação das cotas na UEMS o trabalho da Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (CORDEIRO, 2008), e pontuou que enquanto política institucional isso ainda não foi feito.

[...] tirando o trabalho da professora Maria José, eu não, eu não conheço, infelizmente a gente não, a gente não consegue enquanto administração fazer um estudo aprofundado disso, eu acho que a administração ela fica devendo em relação a dá esse retorno pra comunidade. Então acho que a administração ela tem que solicitar aos grupos que estudam até se fosse o caso encomendar a esses grupos um estudo de fato, a administração ela não tem como dá resposta da importância e do acompanhamento desses estudantes 'né', do ingresso, do acompanhamento, da permanência, seja a Pró-Reitoria de Ensino, seja a Pró-Reitoria de Extensão, ela, a gente não tem essa informação, isso é muito ruim. É, a gente só tem números, a gente não tem nenhum dado qualitativo e mesmo assim a gente tem ficar buscando. Então assim, na minha percepção nós enquanto administração deveríamos, entre aspas "contratar" mesmo pessoa que já estuda, solicitar que essas informações, que essa, que isso fosse melhor estudado, melhor investigado e dá esse retorno 'né', no sentido assim nos, nos manter a par 'né'. Acho que a gente teria que tá trabalhando junto nesse sentido, nós, nós não temos assim uma, um acompanhamento (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Ela reconhece que essa avaliação é importante enquanto retorno pra própria comunidade do que vem sendo feito, na aplicabilidade da política de cotas na UEMS, que é o princípio da publicidade na administração pública. Embora aqui ela mencione a necessidade de contratar pessoas especializadas na temática para fazer a análise dos dados que a instituição possui sobre as cotas, mais à frente na entrevista pontuará que isso é papel do CEPEGRE/UEMS, e de fato a avaliação das cotas é um dos objetivos do Centro de Pesquisa criado recentemente em 2014.

[...] seria o CEPEGRE hoje 'né', seria o Centro que tá hoje regularizado, antes enquanto grupo de pesquisa 'né' o da professora Maria José e hoje um Centro, então hoje se a gente for pensar é qual seria a referência da universidade estadual seria o CEPEGRE enquanto Centro de Pesquisa, Extensão, Ensino voltado pra questão de raça e etnia, então hoje a gente tem isso é institucionalizado que vai mais além do que um grupo de pesquisa, então hoje a universidade teria esse grupo responsável pra



estudar essas questões. [...] eu vejo, aquilo que eu tinha comentado numa das perguntas que você me fez é que o, esse Centro, o CEPEGRE ele tem o compromisso de nos ajudar, da mesma forma que a gente tem o compromisso de pedir ajuda pra eles 'né', então acho que a gente teria que trabalhar junto tanto a, o CEPEGRE quanto a administração teria que trabalhar junto no sentido da gente deixar super disponível tudo que eles precisarem, mas que eles também possam nos ajudar a pensar essas questões 'né', de fazer essa análise de é de ajudar a gente a encontrar caminhos 'né', analisar os números que a gente tem, vê pesquisas dentro da universidade pra gente poder entender melhor como que é a trajetória do aluno aqui dentro, um mecanismo interessante seria a gente conseguir avaliar depois o egresso porque de repente é até aquela pergunta, é eles entram, permanecem, e depois que saem será que eles conseguem dar retorno pra sociedade, tá, tá empregado 'né', tá fazendo a diferença 'né' (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Nesse momento da entrevista, a Pró-Reitora da PROEC citou um vídeo<sup>38</sup> que a instituição havia acabado de fazer e divulgado no site, com indígenas cotistas egressos/as, e que seria muito interessante fazer algo assim com os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, bem como com estudantes oriundos/as do campo, de assentamentos rurais. No vídeo se entrevista pessoas de Dourados sobre o que acham das cotas para indígenas, mostrando diversas opiniões, traz-se dados sobre a renda do/a indígena ao entrar na universidade e depois da obtenção do diploma com ingresso no mercado de trabalho, além disso se entrevistam indígenas que acabaram de ingressar na UEMS, qual a expectativa que eles/as têm, e indígenas graduados/as, sobre o que mudou na vida deles/as, sendo muitos/as voltaram para suas comunidades e estão dando um retorno lá. A Pró-Reitora da PROEC destacou que foi um trabalho bonito o do vídeo e que ele mostra o impacto das cotas na vida dessas pessoas.

Os PDIs da UEMS, indicam sempre que o acompanhamento de egressos/as deve ser estabelecido na instituição, como discorri na introdução deste capítulo. Porém, é interessante observar que isso passa a ser delegado no documento como uma tarefa de cada curso, que deve manter um banco de dados atualizado com essas informações, ou seja, deixa a critério de cada departamento de curso como isso será feito, não estabelecendo no documento se haverá um padrão institucional que unifique esses bancos de dados, um sistema de informação que agregue todos os dados.

Nessa perspectiva dos PDIs, a Pró-Reitora da PROEC destacou que não há uma política de acompanhamento de egressos/as mas que também não saberia dizer se isso é feito em algum curso, até mesmo porque o acompanhamento de egressos/as é uma exigência do Conselho Estadual de Educação para avaliação do curso. Ela também citou uma tentativa institucional feita para isso, mas que não teve muito sucesso.

---

<sup>38</sup> Dossiê completo da UEMS com informações e vídeos sobre “Indígenas na Universidade” (UEMS, 2016). Disponível em: <<http://www.uems.br/especiais/indigenas-na-universidade-100616083252/>>. Acesso em: 11 set. 2016.

[...] enquanto instituição não, eu não saberia te dizer se algum curso faz isso [...] porque uma das perguntas do Conselho Estadual de Educação pra avaliar o curso é se o curso consegue acompanhar o egresso, eu não saberia te responder porque teria que ver se talvez algum curso até consiga fazer, é mas assim institucionalmente não, teve uma época que até o (*nome omitido*) ali da CS ele pensou, isso já faz bastante tempo, ele pensou numa, de coloca no ‘face’<sup>39</sup> alguma coisa assim da universidade, um, tipo um *link* assim que a pessoa alimentasse ‘né’ [...] é, então... ‘olha eu consegui um emprego’, então ia lá e comentava, que seria uma forma da universidade saber dos egressos, mas ai acho que não deu muito certo e não voltou mais essa, essa proposta. Mas então assim, do ponto de vista institucional a gente não tem, talvez algum curso possa ter (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Deste modo, a implementação de uma política de avaliação das cotas e de uma política de acompanhamento de egressos/as<sup>40</sup> mostra-se como um desafio institucional, passos já têm sido dados nessa perspectiva, mas é preciso avançar. Os PDIs evidenciam que UEMS compreende a política de cotas como algo positivo, que concretiza seus objetivos e princípios, bem como democratiza a educação superior, e essa é uma visão que estará no discurso da Coordenadora do CEPEGRE e da Pró-Reitora da PROEC, que avaliaram a importância da continuidade das cotas.

[...] na minha avaliação elas devem continuar por muito tempo, a não ser que, como diz [...] o Cristovam Buarque, que se o bom ensino se fosse que nem vacina que todo mundo tivesse o mesmo tipo de vacina, seja pobre ou seja rico, ai poderia ser diferente. Mas enquanto a gente tiver essa diferença, acho que ela tem que continuar sim (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Para Coordenadora do CEPEGRE, as cotas continuarão e que para retirá-las é preciso todo um processo complexo, o mesmo que trouxe a política para dentro da instituição a partir da sociedade. Ela pontuou que a cultura do racismo mostra o quanto são necessárias as cotas, para que os/as afro-brasileiros/as cheguem à universidade, adquiram e construam mais conhecimento e com isso mais empoderamento, obtendo condições de participar politicamente, de intervir na sociedade.

[...] elas vão continuar, elas não devem, elas irão continuar porque quando elas foram criadas não, é na época como fui eu que levei o processo<sup>41</sup> eu não coloquei data término, apenas de que elas seriam avaliadas periodicamente ‘né’, então não existe na resolução da universidade dia e hora pra terminar as cotas, ao contrário do que muitas

<sup>39</sup> No caso, página da UEMS no *Facebook*.

<sup>40</sup> Em outubro de 2016, a assessoria da UEMS chegou a lançar no *Facebook* da instituição uma “Pesquisa com pessoas formadas pela UEMS”, com objetivo de saber como estão as pessoas que se formaram pela Universidade e ter uma melhor dimensão sobre seu papel em Mato Grosso do Sul. O questionário autoaplicável via *GoogleDocs* continha questões sobre: nome, sexo, idade, ano de formação, se foi cotista, tipo de curso, unidade universitária ou polo EaD, curso, se trabalha e se é na área em que se formou, se a cidade em que trabalha é próxima da cidade em que se formou, o Estado em que trabalha, renda bruta mensal, e-mail e celular. Disponível em: <<https://www.facebook.com/uemsoficial/photos/a.142684395876332.41507.142676042543834/939528686191895/?type=3&theater>>. Acesso em: 14 jan. 2017.

<sup>41</sup> A Coordenadora do CEPEGRE era Pró-Reitora de Ensino na época em que foi implementada a política de cotas para negros/as na UEMS, em 2003.

outras universidades fizeram. Na UEMS elas foram criadas com o seguinte pensamento, se um dia dentro da avaliação se perceber que já não são mais necessárias, aí sim elas serão discutidas com essa finalidade. Mas, pelo que nós sabemos e que nós estamos vendo tanto na universidade quanto na sociedade brasileira, cada dia mais elas se fazem necessárias, porque o racismo só se, está se acirrando ‘né’ na, na, de modo geral na sociedade, o que nos mostra cada vez mais a necessidade da, de fazer com que os negros realmente cheguem à universidade até para construir conhecimento, porque o conhecimento é uma forma de empoderamento, é a maior forma de empoderamento. Não é a participação política que isso e aquilo o outro, mas o conhecimento, porque é ele que faz com que você inclusive tenha condições de participar politicamente de qualquer coisa, de fazer o discernimento das coisas, de construir novas políticas, de fazer enfrentamentos, isso e aquilo o outro. Então, conhecimento é a base de tudo ‘né’. Então ele, o negro assim como outras minorias precisam chegar a universidade para constituir esse grupo que conhece e com isso sim poder fazer modificações no mercado de trabalho, na sociedade em geral (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

Esse discurso da professora, do conhecimento que leva a mais empoderamento, da incorporação de conhecimento que possibilita intervenções sociais, vai de encontro ao que Bourdieu (2004) destaca sobre o campo de poder, das “[...] relações de forças entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um *quantum* suficiente de força social – ou de capital”. A Coordenadora do CEPEGRE destacou assim esse conhecimento acadêmico incorporado, esse capital cultural, essa força social necessária para as lutas sociais.

Os relatos dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as apontaram nessa direção, especialmente da Egressa 2 e dos Egressos 4 e 6, que destacaram esse amadurecimento, entendimento, e que assumiram uma militância na questão diversidade, visto que as Egressas 1 e 3 já vinham de uma militância anterior ao curso e apenas o Egresso 5 relatou que não estava inserido em movimento social, mas que estava se envolvendo no sindicato da categoria dele. Assim, os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as estão intervindo socialmente e ter utilizado da política de cotas possibilitou agregar um “*quantum* suficiente de força social” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

E com isso, questioneei a Coordenadora do CEPEGRE se o fato de ainda não haver uma política institucional de avaliação das cotas, não colocaria em risco as mesmas, por exemplo, com uma mudança de gestão se dizer que as cotas não são mais necessárias. Ela então retomou o processo de implementação da lei e que para sua retirada é preciso uma avaliação institucional, a discussão em algumas instâncias, e o desejo da sociedade para isso também, pontuando a força e o papel da sociedade civil.

[...] não, não, não porque as cotas da UEMS elas não foram criadas pela UEMS, elas foram criadas via lei estadual ‘né’. Então, para elas serem revogadas precisa de outra lei, primeira coisa, ao fazer qualquer movimento nessa, ‘né’, nessa perspectiva, você ‘obv’ obviamente terá que discutir dentro da universidade, nos seus conselhos, terá

que ser aprovado isso no conselho, nos dois conselhos<sup>42</sup> em conjunto ‘né’, é e depois ter que ser levado à Assembleia Legislativa, o que vai despertar outra discussão e aí a participação popular, quer dizer, se aí se num momento desse ela acaba é um desejo da sociedade, não é mais nosso da universidade ‘né’. Porque, assim como ela foi criada na Assembleia sem consultar a universidade, se ela volta pra Assembleia para ser destituída por desejo da universidade, a população também pode se manifestar em manter ou não manter, entendeu, assim como a população empurrou garganta abaixo na universidade, ela pode de novo dizer “não, continua!” Entendeu. Então, a, eu não tenho esse temor. A segunda coisa, é que não, não é, não há uma política de avaliação e acompanhamento específica das cotas, mas elas estão sendo avaliadas constantemente por quem está pesquisando, porque não é só eu, mas temos vários outros pesquisadores de fora, inclusive de outras instituições, que estão constituindo suas teses e suas dissertações sobre a UEMS. Então, se nós ajuntarmos, inclusive isso é algo que vamos ter que montar no CEPEGRE, um estado da arte de todas as pesquisas que abordam as questões das cotas, das ações afirmativas na UEMS, e nós temos várias já, é elas são avaliações porque cada um pega um ângulo, alguém já avaliou a questão indígena, outros avaliam a questão do negro, outros pegando a questão das mulheres negras, outros isso e aquilo outro, então [...] nós vamos... cursos específicos, nós vamos constituir um estado da arte ‘né’, sobre essa questão específica das ações afirmativas na UEMS, inclusive vamos inserir aí a questão das pessoas com deficiência que nós hoje temos trinta e poucas pessoas nessa situação na UEMS ‘né’, nessa situação não, com deficiência na UEMS, e outras já se graduaram e etc. e vamos trazer essa temática pra dentro do CEPEGRE porque o CEPEGRE trata de educação também, então a deficiência [...] da diversidade como um todo ‘né’, e quando a gente coloca o termo educação ele abrange todos os demais. E nós vamos fazer isso até pra constituir esse processo de avaliação e aí a partir disso solicitar formalmente a construção de, a constituição de, desculpa, de uma comissão de avaliação, embora a gente tenha intenção de ter dentro da, do CEPEGRE também, além da comissão de acolhimento de denúncias dos cotistas nós criamos dentro do CEPEGRE, nós pro futuro vamos mexer no regulamento já, meio urgente criar uma comissão também ligada pras cotas. Isso foi uma coisa que passou na hora de constituir o plano de ação (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE enfatizou novamente o papel que as pesquisas acadêmicas que vem sendo feitas em relação às cotas na UEMS tem como avaliação, embora isso institucionalmente não esteja formalizado ainda. Ela indicou um caminho, uma estratégia que estão pensando enquanto CEPEGRE, a qual é fazer um estado da arte reunindo todas essas pesquisas, sua análise, e a partir desse subsídio solicitar formalmente a constituição de uma comissão de avaliação das cotas na UEMS.

O Pró-Reitor da PROE, em relação a esse estado da arte destacou que “[...] poderia ser fundamental pra, pra estabelecer uma política”. O estado da arte, como defini Ferreira (2002, p. 258), tem caráter bibliográfico e é um mapeamento e discussão sobre determinada produção acadêmica (teses, dissertações, periódicos, entre outras) em diversos campos do conhecimento, no qual se destaca as dimensões privilegiadas em diferentes épocas e lugares, em suma, é uma “[...] metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado”.

---

<sup>42</sup> Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho Universitário (COUNI).

A Coordenadora do CEPEGRE apontou para os indicadores avaliativos que as produções acadêmicas sobre as cotas na UEMS trazem a partir de diversas perspectivas, seja para a questão indígena, afro-brasileira, das mulheres afro-brasileiras, de cursos específicos, entre outras. Ela pontuou também a necessidade da discussão sobre pessoas com deficiência, o que evidencia o olhar para a diversidade como um todo, o que venho pontuando desde o início dessa tese, o olhar para a interseccionalidade e isso é um diferencial na hora de se construir políticas, pois questões de classe, gênero, étnico-racial, orientação sexual, geração, religiosidade, localização geográfica, deficiência, entre outras, se interseccionam nas identidades dos/as acadêmicos/as.

A instituição se sensibilizou mais para a diversidade com a política de cotas étnico-raciais na UEMS, o que é visível nos documentos institucionais, como mostrei no capítulo dois. Por isso, as cotas não tiveram apenas implicações nas trajetórias acadêmicas e profissionais de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, mas na cultura universitária como um todo, aspectos que analiso no tópico a seguir.

## **5.2. A diversidade em foco no fluxo ingresso/permanência/conclusão de estudantes**

A política de cotas étnico-raciais na educação superior é uma estratégia que possibilita o ingresso de grupos historicamente aliçados da educação superior, entre eles o dos/as afro-brasileiros/as afetados cotidianamente pela vulnerabilidade socioeconômica e discriminação racial. Essa estratégia diminui as barreiras que interditam o acesso à educação superior, com a reprodução dominante e elitista de ciclos de desvantagens que afetam a trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as.

Entretanto, a política de cotas étnico-raciais vai além do ingresso, ela provoca uma maior sensibilização para a questão da diversidade no contexto universitário. Com isso, ela abre caminho para alteração comportamentos e mentalidades, para novos olhares e outras construções de conhecimento. A cultura universitária se transforma nesse processo, sendo que foi importante na entrevista com a Pró-Reitora da PROEC, o Pró-Reitor da PROE e a Coordenadora do CEPEGRE, identificar se há políticas de assistência estudantil, de permanência, focalizadas nos/as cotistas, o que observam que sejam os maiores desafios de permanência e como a discriminação racial tem sido enfrentada pela instituição, em suma, qual o tratamento dado à questão da diversidade.

De modo geral, apontaram que não há uma política de assistência estudantil direcionada especificamente aos/às cotistas. Entretanto, a Coordenadora do CEPEGRE citou as

Bolsas do CNPq PIBIC/AF e tentativas de algo nesse sentido, mas sem obter sucesso, o que demonstra as resistências às cotas dentro da instituição.

[...] não. As políticas de assistência ‘est’, é assistenciais, políticas de assuntos estudantis na verdade, elas são para todos os alunos, não há um recorte específico para os cotistas, o único recorte que existe é na pesquisa porque nós temos bolsas do CNPq de um programa chamado PIBIC/AF que é o Programa de Iniciação Científica para Ações Afirmativas, que a UEMS é uma das que tem maior número de bolsas, tem 16 bolsas apenas, embora isso seja um número menor, mas em termo de Brasil é um dos maiores, é o segundo maior por conta do tempo e da quantidade de, de vagas que nós oferecemos para negros e indígenas. Assim mesmo essas 16 bolsas são voltadas para negros e indígenas ‘né’, mas de modo geral as outras, os alunos concorrem com todos os demais alunos, tanto na ‘bol’, no auxílio permanência, auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio transporte, bolsa de extensão, não há um recorte, apesar de já termos tentado isso no Conselho Universitário muitas vezes, nós sempre fomos vencidos (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

O Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas - PIBIC/AF contempla universidades públicas que já possuem cotas PIBIC e programas de ações afirmativas, sendo um “programa que tem como missão complementar as ações afirmativas já existentes nas universidades”. O programa objetiva a participação de estudantes cotistas negros/as e indígenas nas atividades de iniciação científica, fortalecendo a política de ação afirmativa na instituição de ensino. É uma bolsa no valor R\$ 400,00 que possui duração de doze meses, com início de vigência sempre a partir do primeiro dia do mês de agosto (CNPQ, 2016). Deste modo, o PIBIC/AF se direciona especificamente aos/às estudantes cotistas, auxiliando na permanência.

Apesar de tanto as normativas do PIBIC/AF, como os editais da UEMS voltados para essa bolsa, não especificarem como critério que as pesquisas sejam direcionadas para as temáticas da diversidade étnico-racial, poucas pesquisas tiveram esse enfoque. A Coordenadora do CEPEGRE apontou que um dos seus bolsistas executou um projeto de pesquisa em que fez o levantamento de todos os temas trabalhados pelos/as estudantes cotistas contemplados/as com a bolsa PIBIC/AF na UEMS, e foram poucos os projetos com temas ligados a temática da diversidade. Ela destacou ainda que mesmo quando o projeto desenvolve outras temáticas não há um olhar para a questão étnico-racial, em suma, não há uma transdisciplinariedade no tratamento do objeto que contemple a realidade de afro-brasileiros/as.

[...] quando você pega, por exemplo, um aluno que está na Agronomia e ele desenvolve um projeto sobre transgênico num sei das quantas, mas completamente alheio à questão quilombola, à questão negra, etc., ele não está trabalhando em ações afirmativas. Outro que ‘trab’ vai lá na Zootecnia e discute cama de frango não tem nada a ver com as questões étnico-raciais. Então, de modo geral, mesmo na área de humanas eu tenho acompanhado, já fizemos uma, uma avaliação dessas bolsas PIBIC, por meio de outro PIBIC, um aluno meu pesquisou todos os temas que foram trabalhados nos dez anos, nos dez anos não, desculpa, no tempo desde o tempo que

essas bolsas foram criadas, quais foram os temas de pesquisa em todas as áreas, e nós encontramos apenas oito pesquisas que estavam ligadas às questões da diversidade, dessas cinco eram minhas. Ou seja, todas as bolsas, todos anos, elas somente pegam o aluno como cotista mas o objeto de trabalho dele não tem nada a ver com a questão das ações afirmativas. Então, em termos de bolsa que fomentasse um crescimento, um desenvolvimento do aluno para essas questões, para o empoderamento da questão do negro e indígena, elas não ocorreram (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

Essa carência de docentes que trabalhem o enfoque da diversidade, é várias vezes enfatizado no discurso da Coordenadora do CEPEGRE, que desabafou que aqueles/as que o fazem hoje na instituição encontram-se sobrecarregados/as. Além disso, quando a questioneei sobre os motivos da ausência de políticas de assistência estudantil voltadas para cotistas na instituição ela expressou que a universidade é um campo de permanente disputa por espaços de poder, por recursos. O Conselho Universitário, segundo ela, seria esse espaço em que ocorre a maior disputa por orçamento e isso se evidencia quando se leva para discussão propostas de ampliação do número de bolsas, de fazer um recorte de bolsa, direcionar recursos específicos para atender a política de cotas como, por exemplo, o Programa Inclusão, emergindo divergências, reações e contradições.

Um aspecto reforçado pela professora foi que há uma demanda de estudantes que querem ser bolsistas e desenvolver suas pesquisas em temáticas relacionadas à diversidade, sendo precário o número de docentes dispostos a orientar esses objetos de pesquisa. Essa demanda tem chegado no CEPEGRE, os/as estudantes têm procurado o Centro de Pesquisa, e todos/as eles/as precisam de bolsa, querem trabalhar, se manter e adquirir conhecimento. Tal dificuldade apontada pela professora, do incentivo e desenvolvimento de pesquisas voltadas para a questão da diversidade remete a uma hierarquia de objetos que a cultura universitária legitima na produção conhecimento. Isso remete também ao relato da Egressa 3, quando numa das disciplinas as contribuições históricas da sua comunidade quilombola para a formação da capital do Estado foram totalmente esquecidas pelo professor ministrante e ela viu nisso uma oportunidade para agregar na produção do conhecimento.

Para Bourdieu (2007, p. 35-37), “a hierarquia dos objetos legítimos, legitimáveis ou indignos” é um modo de censurar determinado campo diante das demandas da classe dominante, a manutenção da hierarquia dos objetos implica na manutenção da hierarquia dos grupos que usufruem lucros materiais e simbólicos dessa lógica. O autor destaca nesse sentido que “[...] a definição dominante das coisas boas de se dizer e dos temas dignos de interesse é um dos mecanismos ideológicos que fazem com que coisas também muito boas de se dizer não sejam ditas e com que temas não menos dignos de interesse não interessem a ninguém”.

O Pró-Reitor da PROE relatou que tinha a impressão que não havia algo específico pra atender os/as cotistas no Programa de Assistência Estudantil, que o mesmo atende estudantes de baixa renda, e sugeriu que eu obtivesse essas informações com a Pró-Reitora da PROEC. Essa negativa apontada tanto pela Coordenadora do CEPEGRE como pelo Pró-Reitor da PROE foi confirmada pela Pró-Reitora da PROEC, que destacou que os critérios são baseados na questão socioeconômica e que em sua avaliação os/as cotistas afro-brasileiros/as e indígenas acabam sendo contemplados nesse perfil socioeconômico vulnerável.

[...] especificamente não, porque assim, a assistência estudantil que tá aqui na, o atendimento estudantil que tá aqui na Pró-reitoria ele não, ele não separa por uma questão de cota, então quando a gente vai fazer a, o edital ‘né’ dos benefícios, eles não acompanham essa lógica do ingresso pela cota. Então não existe no edital pra atendimento estudantil é dez por cento pro índio, vinte por cento pro negro e o restante pra quem não é negro e quem não é índio, por que a gente se baseia mais na questão socioeconômica. A partir do instante que a gente se baseia pela questão socioeconômica e também tem outros itens que entra nessa avaliação social, a gente acaba atendendo tanto os indígenas quanto quem entra pela cota pela questão da cor, mas não que seja específico, que seja voltados pra eles, a gente não, não tem uma política separando ‘né’ em relação a isso. Mas eu diria que, que as pessoas são atendidas ‘né’, mas não, não há essa separação (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Ao indagá-la se a Política de Permanência não teria algo focalizado, é importante o destaque feito por ela de que a política de permanência ainda está muito focada na questão financeira e que por isso precisa ser ampliada. Ela destacou ainda que houve mudanças recentes no Programa de Atendimento Estudantil levando a uma avaliação sobre essa ampliação, alterações essas que atenderam às reivindicações do Diretório Central dos/as Estudantes que solicitavam aumento no valor das bolsas e a retirada da contrapartida do/a estudante, resultando assim na instituição de um único benefício “auxílio permanência” e outro emergencial, mantendo o valor de R\$ 400,00, sendo que a única contrapartida do/a estudante agora é ter 85% frequência nas aulas.

[...] não, porque a nossa política de permanência que é o que a gente tem que discutir, ela ainda tá focada é muito na questão, como que eu vou, da questão financeira ‘né’, eu acho que ela tem que ser ampliada, nós começamos a fazer uma avaliação agora com a mudança que teve no programa de atendimento estudantil, porque antes a gente tinha o auxílio moradia, o auxílio alimentação, e o auxílio permanência e aí o aluno tinha que dá uma contrapartida, trabalhar em algum projeto, alguma atividade. Uma reivindicação ano passado do, do DCE<sup>43</sup> é que aumentasse o valor, unificasse a, o programa e retirasse essa questão da contrapartida porque dificultava o aprendizado do aluno, então isso foi atendido, *ad referendum* por sinal, é unificou os benefícios, passou a existir um único benefício chamado de auxílio permanência e outro emergencial, o valor ficou o mesmo valor das outras bolsas quatrocentos reais e se suprimiu a questão da contrapartida, a única contrapartida do aluno é ele frequentar a sala de aula e ai a gente estipulou um, uma frequência de oitenta e cinco por cento, a única contrapartida. Na reunião agora do COUNI a gente vai fazer uma apresentação

<sup>43</sup> Diretório Central das e dos Estudantes da UEMS.



é dizendo como que foram esses dois meses da implantação, até porque a gente precisava de um controle de frequência 'né' pra gente poder saber se as pessoas 'tavam' frequentando, e aí uma coisa que nos chamou a atenção, que a gente vai apresentar na reunião agora quinta-feira, é que mesmo ele recebendo um benefício pra frequentar aula, só isso 'né', mantendo essa exigência de oitenta e cinco por cento de frequência muitos sairiam do programa [...] Mas o que eu quero dizer é que essa questão da permanência não é só uma questão financeira, existem outras questões que a gente precisa discutir internamente junto com a Pró-reitoria de Ensino, é porque que os alunos não estão vindo, não é só uma questão financeira, além da questão financeira já que ele tá recebendo esse valor de quatrocentos reais deve ter mais alguma coisa que esteja dificultando, então a gente precisa tentar entender o que é antes de tomar alguma atitude, pra ver se a gente consegue talvez formular uma política mais efetiva (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

E ainda, destacou que mesmo com a alteração no Programa de Assistência Estudantil ainda há evasão de estudantes, ou seja, além da questão financeira outras questões estão dificultando a permanência desse/a estudante e que vão contactar cada um/a antes de tomar uma atitude, no caso o corte do auxílio permanência. A Pró-Reitora da PROEC expressou assim uma sensibilização para diagnosticar outros fatores, além do socioeconômico, que estão dificultando a permanência de estudantes, vendo nisso o caminho para se formular uma política mais efetiva.

Ela apontou outra alteração na Política de Assistência Estudantil, no caso a possibilidade que os/as estudantes terão de acumular o auxílio permanência (R\$ 400,00) com a iniciação científica ou extensão (R\$ 400,00). Essa possibilidade já ajuda, mas a pró-reitora mais uma vez enfatizou que não é suficiente, que é preciso trabalhar outras questões.

[...] ela ainda tá nisso que eu te acabei de falar, ainda pensando em termos de política, ainda tá atrelado muito na questão de recurso financeiro, aumentar o número de bolsa de extensão, o número de bolsa de iniciação científica e o número de bolsas de auxílio permanência tanto que agora pode acumular 'né' [...] antes não podia, então agora o aluno ele pode receber simultaneamente os quatrocentos reais do auxílio permanência mais quatrocentos reais da iniciação científica ou da extensão. Então ele pode ter até oitocentos reais de recurso e aí a contrapartida pra um é frequentar a sala de aula e pra outro é desenvolver atividade de extensão, de pesquisa que ele se propôs. Então a, a nossa política ainda está nisso, só eu acho que não é só isso, eu acho que a gente tem que trabalhar outras questões além dessa. Então o que que nós temos hoje funcionando e tentando melhorar, é a abertura de mais bolsas 'né' com valor igual pra ele não precisar optar e ele poder acumular, coisa que até então ele não podia [...] então, a hora que sair o resultado da extensão e da pesquisa que é a partir de agosto, ele passa a receber dois valores, se assim ele for contemplado. Isso ajuda, mas eu acho que não é só isso (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Diante da ênfase que a Pró-Reitora da PROEC dava à necessidade de se trabalhar outras questões, indaguei que questões importantes seriam essas na avaliação dela para pensar a permanência de estudantes na UEMS, e ela respondeu que seriam as questões pedagógicas. Essas questões pedagógicas estariam ligadas a dificuldade do/a estudante se identificar com o curso escolhido, sendo necessário pensar em formas mais fáceis de remanejamento de um curso

para outro, além disso a forma como o/a professor/a dá aula, as dificuldades trazidas por estudantes que ingressam nas últimas chamadas, o que implica em pensar estratégias para que esse/a estudante consiga acompanhar a turma, visto que entra depois do início das aulas e com uma nota de corte menor. E conclui, “isso pra mim é uma forma de política de inclusão e de acompanhamento [...] na minha opinião é isso que falta”.

Deste modo, pensando nessas dificuldades que vão além da questão socioeconômica eu indaguei sobre quais seriam os maiores desafios de permanência de afro-brasileiros/as cotistas que identificavam na UEMS. A Coordenadora do CEPEGRE destacou a questão pedagógica, financeira, discriminação, poucos/as docentes que trabalham a temática da diversidade e fazem o enfrentamento, setores da instituição que às vezes tentam barrar ou atrapalhar projetos voltados pra temáticas da diversidade étnico-racial, entre outras, o que demonstra que são questões mais profundas que implicam num trabalho com todas as instâncias da universidade. No entanto, ela ressaltou que a atual gestão têm apoiado as políticas voltadas para diversidade.

[...] o maior desafio é a questão da relação pedagógica, porque a questão financeira é um desafio é, a maioria dos nossos alunos não só os cotistas como não cotistas a maioria são alunos que vieram da escola pública, com baixa renda e etc., principalmente nas áreas de humanas, sociais, etc. Mas, essa questão, por exemplo, do financeiro, da coisa, geralmente é bem mais fácil de lidar do que com a questão que, do que ocorre no contexto acadêmico, nas relações humanas que se estabelecem, do, das relações entre cotistas e não cotistas, professores e cotistas, funcionários, gestores e etc. e cotistas. Então, esse aspecto é mais difícil de lidar porque você trabalha com a questão das culturas que estão ali presentes, as ideologias ‘né’, os preconceitos, é a, a questão do racismo inerente a, que as pessoas carregam, aí várias outras situações de poder estar discriminando esse aluno, de estar fazendo chacota, de estar prejudicando esse aluno, por exemplo, no seu rendimento, etc., causando inclusive em muitos situações de ansiedade, de depressão, de desistência do curso, e etc. ‘né’. Então, isso não é uma coisa que acontece só com os indígenas, nem só com os negros, como acontece também com os alunos com orientação sexual diferenciada (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE enfatizou, portanto, outros aspectos nessas questões pedagógicas, nas relações entre cotistas, não cotistas, docentes e técnicos/as, que diriam respeito à discriminação, fazer chacotas, prejudicar o rendimento do/a estudante, docentes que não querem orientar temáticas relacionadas à diversidade, entre outras, que afeta não só os/as indígenas, afro-brasileiros/as, mas também estudantes LGBTs. Essa questão foi bem evidenciada aqui na tese, tanto nos casos emblemáticos de racismo na UEMS que ganharam repercussão midiática, em que num dos casos o professor direcionou piadas discriminatórias contra um cotistas negro e noutro em que um grupo de colegas fez desenhos racistas na carteira de um cotistas negro, bem como nos relatos dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, de professor prejudicando nas avaliações, de professora chegando a expressar que se dependesse

dela a cotista não colaria grau, dos/as inúmeros colegas indígenas e afro-brasileiros/as que viram desistindo do curso, entre outros.

Os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as são um retrato dessas situações, quando relataram, por exemplo, que “[...] num dos piores episódios com a professora, ela me disse que se dependesse dela eu não colaria grau na UEMS, ‘né’, ai foi um desespero tremendo” (Egressa 3), outro quando a mesma professora se dirigiu à um estudante indígena que tinha feito a melhor resenha e afirmou “[...] não dá pra acreditar que foi um índio que fez isso” (Egressa 3). Ou seja, são situações desafiantes que como o Egresso 6 mostrou questionam a intelectualidade, são “[...] momentos dolorosos, é que ‘de’ joga um pouco pra baixo assim, só que ai como nas avaliações subjetivas ele já tinha as concepções que acabava fundamentando ele me dar uma nota baixa, nas avaliações objetivas eu procurava tirar uma nota boa.”

Para o Pró-Reitor da PROE, a dificuldade de permanência estaria mais na vulnerabilidade econômica, que seria um dos fatores que determinam o alto índice de evasão nos primeiros anos. Para ele, “[...] a permanência na universidade ela, ela se viabiliza quando você tem condições mínimas de garantir sua sobrevivência, quando você não tem essas condições mínimas às vezes você é obrigado a deixar a instituição por conta de trabalho”.

A Pró-Reitora da PROEC enfatizou que as dificuldades de permanência vão além da questão financeira, envolvem questões pedagógicas e de inclusão tanto de cor, etnia, deficiência, orientação sexual, entre outras. Para ela, a permanência não deve ficar só no auxílio devendo ser um trabalho conjunto no mínimo da Pró-Reitoria de Extensão com a Pró-Reitoria de Ensino, visto que existem questões pedagógicas.

[...] eu acho que é a questão da permanência ela não deve ser vista pelo ângulo da Pró-reitoria de Extensão, porque senão a gente fica só nessa questão do auxílio, que nem eu falei pra você anteriormente pra mim não é só isso. Eu vejo que tem que ser um trabalho em conjunto, então a Pró-Reitoria de Extensão ela não pode pensar nessa questão sozinha, ela tem que trabalhar no mínimo junto com a Pró-Reitoria de Ensino, é pra gente conseguir fazer algumas ações conjunta, se eu acredito que não é só uma questão financeira também tem questões pedagógicas por detrás então a gente tem que trabalhar com a Pró-Reitoria de Ensino, então esse é um grande desafio porque você tem que juntar duas grandes é [...] Pró-reitorias ‘né’, pensar que você tem que trabalhar com pessoas, então eu vejo que mediante um monte de coisa que acontece em termos de denúncia, é a questão da educação, então essa questão da educação no sentido de orientar as pessoas com relação aos direitos, você tem direito, eu tenho direito, todo mundo tem direito, então como que a gente trabalha essa questão dos direitos, do respeito, que a gente tem que pensar em formas de educar as pessoas para isso, não é!? (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Ela apontou assim a questão dos direitos, que o grande desafio é pensar a maior inclusão e participação de todos/as, seja pela cor, etnia, deficiência, orientação sexual, trabalhando o respeito, algo que o Setor de Inclusão e Diversidade, de dentro da Pró-Reitoria

de Extensão vem trabalhando, seja através de oficinas, propostas de trabalho não apenas na sede da UEMS mas nas demais unidades, envolvendo toda a comunidade acadêmica. E ainda que a Divisão de Cultura ao incentivar o envolvimento de estudantes em atividades artísticas pode ser um estímulo muito positivo para eles/as.

A discriminação seja por cor, deficiência, orientação sexual, é algo que a Coordenadora do CEPEGRE e a Pró-Reitora da PROEC, visualizaram como um fator que dificulta a permanência. Deste modo, ao questionar sobre as denúncias de casos de racismo na instituição apontaram que quando a denúncia é formalizada a UEMS tem aberto sindicâncias para apurar os casos.

A Coordenadora do CEPEGRE, assim como os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as entrevistados/as, ressaltou que a discriminação racial é uma realidade cotidiana, que as denúncias são constantes. No entanto, para que se caracterize como denúncia é preciso que a pessoa faça o registro e poucas fazem isso. O registro pode ser feito diretamente no Conselho de Ética, na Procuradoria Jurídica, na Reitoria ou Pró-Reitorias, ou na Coordenação de Curso em primeiro lugar.

[...] geralmente eu recebo a denúncia mas como a gente diz entre eles em *off* porque eles têm, muitos não querem que os professores saibam que tão sendo denunciados, isso e aquilo outro, que aconteceu tal e tal coisa na Coordenação de Curso, Gerência, ou em algum lugar. Alguns casos mais emblemáticos, por exemplo, logo no início das cotas em 2004, 2005, nós tivemos um caso que foi de repercussão nacional, foi capa da Revista Veja, de um aluno de Ivinhema que acusou formalmente um professor 'né', da UEMS, da área de Física, de racismo por conta das piadas, das palhaçadas que ele fazia dentro de sala de aula, as brincadeiras. E ele foi julgado inclusive, esse professor, pegou pena de, de cesta básica, não se ausentar do Município, etc., depois, e o aluno acabou desistindo do curso passado uns dois anos. Era um aluno militante, menino de São Paulo. Depois disso vários casos mas sempre vão ficando assim meio que no limbo 'né', aí o ano passado nós tivemos uma denúncia, um dos alunos que é hoje do Coletivo [...] Thereza Africana, lá de Paranaíba, fez a denúncia formal, inclusive ele fez no Ministério Público também, fez na universidade, com o que ocorreu com ele lá, um grupo de alunos rabiscando as carteiras, escrevendo palavras de cunho nazista, é várias formas de agressão. Esse menino que é também um menino negro que veio da favela do Grajaú, em São Paulo, e no curso de Direito. E, esse caso foi aberto sindicância, os professores, o grupo que da sindicância esteve lá, eu estava presente no dia do, da revolta dos alunos e tal, e já foi entregue inclusive o relatório pra Gerência, no mês de fevereiro para que eles tomem outras providências internas porque é já sabe-se quem são os alunos, um desses alunos inclusive a família tirou da universidade porque num quer responder no Ministério Público 'né' por isso, então preferiu abandonar a universidade. É, temos caso de denúncia em Naviraí, no curso de Direito, temos denúncia é em Amambai contra os indígenas, temos denúncia em Mundo Novo, temos denúncia em vários lugares. Agora, formalizada nós temos algumas, tem a sindicância em Naviraí e estamos caminhando pra outros apuramentos de denúncia, mas a gente precisa que o aluno registre 'né'. E aí sem isso não dá pra fazer, fica só a denúncia pela denúncia. Então, a gente tenta fazer com que os alunos tenham a coragem também, não só os alunos, funcionário, professor, todo mundo, de fazer denúncias de discriminação, de racismo, de lutar por essa questão 'né' (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

Os casos emblemáticos foram mencionados pela professora, que demonstra ter um conhecimento mais amplo dos casos e processos de denúncias de racismo na instituição, sejam formais ou não. É importante o que ela destacou que não apenas os/as estudantes sofrem isso dentro do ambiente universitário, mas docentes, funcionários/as, também podem passar por situações de discriminação e possuem o mesmo direito à denúncia e abertura de sindicância, sendo que ela listou vários casos das unidades acadêmicas de Paranaíba, Naviraí, Amambai e Mundo Novo.

O caso de Paranaíba explicitado no capítulo dois chama a atenção no discurso da professora, porque os pais de um dos estudantes que cometeu o ato de racismo acabou tirando o estudante do curso de Direito da UEMS, devido a repercussão que o caso tomou com abertura de processo no Ministério Público e sindicância na UEMS. Isso chama a atenção porque no caso de racismo de 2004, envolvendo o estudante e o professor do curso de Física, quem acaba evadindo é o estudante que sofreu o racismo.

A universidade ao combater casos de racismo ou qualquer outro tipo de discriminação ou violência, se posiciona politicamente para a comunidade interna e externa de que isso não é admissível no ambiente universitário. Quando lembramos a missão da educação que é formar cidadãos/ãs, analisamos o impacto social que um posicionamento político de enfrentamento às discriminações pode ter, conscientizando que isso deve ser combatido dentro da universidade e fora dela também.

A Coordenadora do CEPEGRE afirmou que no atual contexto universitário, com o SiSU, tem havido uma entrada maior de estudantes ativistas, que já vem de uma militância anterior, seja em Coletivos, Movimento Negro, Movimento de Mulheres Negras, entre outros, e que estão se envolvendo de forma mais intensa nessas demandas dentro da universidade e somado forças nesse sentido. A banca de verificação da autodeclaração de cor, que ocorre no dia da matrícula, já é um primeiro contato com esses/as estudantes militantes. Para ela, tais estudantes “[...] já estão fazendo a diferença na universidade, estão movimento a universidade e é com essas, exatamente essas pessoas que nós estamos contando no CEPEGRE” e tem-se garantido a participação deles/as em eventos, entre outras atividades e ações.

Esse momento da banca de verificação da autodeclaração de cor, para longe de ser um “tribunal” como muitas pessoas defendem, tem-se mostrado um momento de conversa e acolhimento de estudantes cotistas. O Egresso 4, que também tem feito esse trabalho nas bancas, destacou-as como um momento de trazer e somar forças com esses/as estudantes para uma militância dentro da universidade.

No relato do Pró-Reitor da PROE chamou a atenção que ele afirmou que até o momento não havia chegado denúncias de qualquer tipo na Pró-Reitoria e relatou inclusive que numa das assembleias com estudantes na UEMS uma aluna voltou-se pra ele e disse que ele nunca receberia denúncias porque é homem e branco. Porém, lembrou que enquanto docente ouviu comentários de casos de denúncias.

[...] então, é enquanto professor eu já ouvi alguns comentários ‘né’, enquanto Pró-reitor, nesse período eu não recebi nenhuma denúncia, ninguém veio até aqui dizer “óh eu tô sofrendo esse tipo de situação ‘né’, ou alguém tá sofrendo e eu gostaria de denunciar”, eu não recebi nada disso. E eu já me posicionei em alguns momentos dizendo que se tiver denúncia a gente vai apurar e vai tomar providências tá, é numa oportunidade inclusive uma moça disse que eu não receberia denúncia por que eu era homem e branco, eu acho que isso também é uma leitura meio atravessada ‘né’, porque independente de gênero, independente de, de cor, eu acho que como servidor público, como alguém que tá à frente é de uma, de uma instância importante da universidade, nós temos que tomar providências, tá. [...] Então assim concretamente nesses, nesse período desde setembro do ano passado até agora eu não recebi nenhum tipo de denúncia, tá, ou de racismo, ou de ‘né’ (PRÓ-REITOR PROE, 2016).

O professor apontou que muitas denúncias não passam pela Pró-Reitoria de Ensino, principalmente quando ocorrem nas outras unidades, elas chegam direto no jurídico da universidade. Segundo ele, a ouvidoria instituída recentemente é um instrumento para agilizar o recebimento de denúncias. Lembro que o PDI 2014-2018 (UEMS, 2014a, p. 25) traz esse objetivo de implantação da ouvidoria que, portanto, encontra-se efetivado.

A Pró-Reitora da PROEC destacou o tempo que esteve no Conselho de Ética e também o caso da assembleia mencionado pelo Pró-Reitor da PROE com estudantes que fizeram muitos relatos, denúncias, e ela se questionou como isso não chegou antes no Conselho de Ética, no que estavam falhando enquanto administração.

[...] é agora que parece que tá ventilando mais ‘né’, não sei parece que tá no ar, mas assim na, eu tive um tempo, eu fiquei um tempo praticamente um pouquinho mais de três anos à frente do Conselho de Ética, enquanto eu “tive” no Conselho de Ética num chegava, não chegou nenhuma questão é relacionada à, à discriminação, que a pessoa se sentia ofendida e tanto que quando teve aquele movimento por causa daquela situação do estupro, que aí começaram a falar dos professores, dos colegas, das ‘né’, de uma série de situações eu fiquei pensando “gente...” [...] “como que isso não chegou” ‘né’... e eu me lembro de uma menina que fez uma colocação “ah por que ninguém vai é fazer uma denúncia pra homem, tem que ser mulher”, falei assim “mas gente, eu sou mulher, fiquei três anos lá nunca ninguém chegou, a secretária era mulher, a que tava antes, agora é outra menina, é mulher também”, quer dizer nunca chegou, então assim num é isso, ou as pessoas não sabiam que tinha esse canal apesar de tá na página da universidade, enfim... por qual motivo que nunca chegou? A ponto depois quando tem uma situação daquela aí todo mundo resolve falar que tá acontecendo. Então eu não sei aonde tá o problema, no sentido assim em termos de comunicação porque que não chegou lá, chegava um monte de outra coisa, até porque sempre teve na página desde a época que eu lembro, da época do professor (*nome omitido*), ‘fale com o reitor’. Poderia chegar por esse canal ‘né’, que às vezes a pessoa postar alguma coisa lá e do fale com o reitor ele, as secretárias mandavam ‘né’ pra Pró-reitoria competente, também não chegava. Não vou dizer pra você que nunca

aconteceu [...] só ‘tô’ dizendo que não chegava ‘né’. Então não sei se é por falta de conhecimento, de alguma coisa nesse sentido. Eu acredito que haja sim, não vou dizer que não haja mas assim enquanto docente eu também já tive na frente de coordenação de curso, enquanto coordenadora de curso nunca um aluno chegou pra mim e falou que ele foi desrespeitado, destrutado, seja por um professor, um colega, mas isso não quer dizer que não houve [...] talvez a pessoa tenha ficado inibida em dizer ‘né’ [...] então, não posso dizer pra você que não ocorra, eu só posso dizer pra você que não chegou. Agora aqui na Pró-reitoria de Extensão como a gente tem dentro da Pró-reitoria a, o Setor de Inclusão e Diversidade, então a gente recebeu sim por esse setor algumas, algumas é, como que eu posso dizer [...] é, não seria bem reclamação, seria mais no sentido assim que a pessoa realmente se sentiu... denúncia [...] denúncia. Então, nós recebemos no setor por meio da servidora, da (*nome omitido*), ela, ela chegou a receber, assim, casos de falta de respeito ‘né’, principalmente com relação a opção sexual do que com relação a cor (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

No discurso da professora chama a atenção o espanto que ela teve ao ouvir na assembleia com os/as acadêmicos/as diversas denúncias, a ponto de se questionar como essas denúncias não chegaram nas instâncias por onde passou, no caso o Conselho de Ética e a Coordenação de Curso, onde estariam as falhas. No entanto, hoje na PROEC ela apontou que denúncias tem chegado no Setor de Inclusão e Diversidade, principalmente relacionadas à orientação sexual, mais que à cor, ou seja, relacionadas à discriminação racial também têm chegado.

O Setor de Inclusão e Diversidade fica dentro da Divisão de Atendimento Estudantil da PROEC, e é um órgão que:

[...] orienta, coordena, controla, avalia e executa as atividade desenvolvidas na UEMS com a finalidade de implementar as políticas institucionais para a inclusão social visando à prevenção e o combate a toda forma de discriminação de gênero, classe, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com necessidades especiais e respeitando as especificidades de cada Unidade Universitária (UEMS, 2016a, s/p).

De acordo com a Pró-Reitora da PROEC, quando a denúncia é formalizada no Setor de Inclusão e Diversidade, procede-se ao contato com a pessoa que realizou a denúncia, apuração do caso, uma vez confirmada a denúncia o caso é encaminhado para o jurídico da universidade que abrirá um processo administrativo. Assim, abre-se uma sindicância, forma-se um grupo de pessoas que vai até o local apurar a denúncia, orientar a pessoa sobre seus direitos e a postura que o/a profissional (docente, servidor/a, gerente) precisa ter nesses casos.

Em suma, há uma sensibilidade da gestão para a questão da diversidade, de que as questões vão bem além da dimensão socioeconômica, sendo que tanto a Coordenadora do CEPEGRE, a Pró-Reitora da PROEC e o Pró-Reitor da PROE tem conhecimento de casos de denúncia, de que a discriminação ocorre no ambiente universitário. No entanto, constata-se que não há uma política de assistência estudantil, de permanência, com ressalvas das 16 Bolsas PIBIC/AF, direcionada para cotistas, mesmo que questões pedagógicas e culturais sejam

evidenciadas no fluxo ingresso/permanência/conclusão. O CEPEGRE se destaca, portanto, no papel formular e executar ações voltadas para a diversidade principalmente na avaliação da política de cotas na UEMS, e isso foi apontado pela gestão, a PROEC, que vê a necessidade de um trabalho em conjunto no mínimo com a PROE e o CEPEGRE.

### **5.3. O Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia**

O CEPEGRE possui assim um papel importante na formulação e consolidação de uma política de avaliação das cotas étnico-raciais na UEMS, além das diversas ações que lhe cabem enquanto Centro de Pesquisa voltado às questões da diversidade, como destaque no decorrer deste tópico. A existência de instâncias como o CEPEGRE dentro do ambiente universitário já foi algo apontado pelos/as estudantes cotistas como um facilitador na permanência deles/as na universidade, no caso da pesquisa de Cordeiro (2008), quando foi feito destaque ao Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER).

Esse núcleo foi criado em 2005 e era vinculado à PROE, com objetivo de combater qualquer tipo de discriminação na instituição, sendo que em setembro de 2007, com a posse do então reitor à época o núcleo foi extinto da estrutura da universidade. Logo em seguida, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE) foi criado por um grupo de pesquisadoras/es da UEMS, no ano de 2008, de modo que enquanto grupo de pesquisa e espaço de discussão sobre a diversidade tinha certa autonomia dentro da instituição.

Em 2011, quando novo reitor tomou posse abriu-se um cenário que favorecia a discussão sobre a reabertura do Núcleo de Estudos Étnico-Raciais (NEER), dessa vez com uma preocupação de articular as temáticas étnico-raciais com a de gênero, o que ia de encontro com alguns enfoques nas pesquisas que os/as integrantes do GEPEGRE já faziam. Nesse mesmo ano, passei a integrar o GEPEGRE como pesquisadora e contribuí na formulação do Projeto “Fortalecimento do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Gênero, Raça e Etnia – GEPEGRE/CNPq/UEMS para a criação do Núcleo de Estudos em Gênero, Raça e Etnia – NEGRE/UEMS”, encaminhado à Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da Presidência da República. Fui vice-coordenadora deste grupo de pesquisa até o início de 2014.

O projeto foi aprovado pela SPM e executado na UEMS, com uma série de ações, entre ciclo de palestras, seminário, aquisição de acervo bibliográfico nas temáticas do grupo e toda a estrutura de criação do NEGRE, que acabou no decorrer da execução do projeto ganhando proporções maiores, culminando não mais no núcleo, mas na criação de um Centro de Pesquisa, o CEPEGRE, ao qual também estou vinculada como pesquisadora. A



Coordenadora do CEPEGRE ressaltou na entrevista que esse foi primeiro Centro de Pesquisa criado na universidade, num momento em que nem legislação havia, o que acabou abrindo caminho para que essa legislação fosse formulada e vários outros Centros de Pesquisas fossem criados, sendo onze ao total atualmente na UEMS.

O CEPEGRE existe assim desde setembro de 2014, foi instituído pela Resolução COUNI/UEMS nº 437, de 11 de junho de 2014, em atendimento ao Convênio nº 104/2012 entre a UEMS e a União, no caso a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), da Presidência da República. As normas para criação e implantação de Centros de Pesquisas na UEMS foram estabelecidas pela Resolução do COUNI/UEMS nº 455, de 11 de agosto de 2015, com isso a publicação da Portaria da UEMS nº 054/2016, de 03 de maio de 2016, que implantou o CEPEGRE. Atualmente, o CEPEGRE possui como integrantes 28 docentes e técnicos/as, 13 estudantes de pós-graduação e graduação, e sua infraestrutura funciona numa sala do Bloco B, piso térreo, com móveis, equipamentos mais sala de reunião, na sede da UEMS em Dourados/MS (UEMS, 2016b).

Embora no início o CEPEGRE tenha se originado de uma proposta do GEPEGRE, outros grupos de pesquisa passaram a integrar o Centro de Pesquisa: o Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Interculturalidade e Inclusão (GEPEI) e o Grupo de Estudos Culturais, Semióticos e Fronteiriços (GESC), além do GEPEGRE. O Centro de Pesquisa tem como objetivo geral:

Propor, subsidiar, articular, monitorar e **avaliar políticas públicas e políticas de ação afirmativa**, ligadas às questões de educação, gênero e sexualidade, cultura, raça e etnia, com foco no processo de inclusão para o acesso, permanência e conclusão na Educação Básica e Superior. Visa ainda, por meio do diálogo e participação efetiva junto aos demais sistemas de educação, órgãos governamentais, não governamentais e Movimentos Sociais – local, regional, nacional e internacional - desenvolver estudos e ações na luta contra os processos de discriminação, racismo, homofobia, xenofobia, violência contra a mulher e demais formas de violências (UEMS, 2016b, s/p). [grifos meus]

Então, no objetivo geral do CEPEGRE uma de suas incumbências é avaliar as políticas de ação afirmativa na UEMS, com isso a política de cotas que é uma demanda como mostrei nesse capítulo. A interseccionalidade é também outro aspecto que aparece ao serem mencionadas as questões de educação, gênero, sexualidade, cultura, raça e etnia, bem como o combate ao racismo, homofobia, xenofobia e demais violências, o que implica em ações articuladas com a instituição e a sociedade civil. Talvez fosse necessária a inclusão da temática deficiência, que foi apontada como importante no discurso da Coordenadora do CEPEGRE. O papel dos movimentos sociais e o olhar no fluxo acesso, permanência e conclusão são também aspectos positivos nesse objetivo ao que o Centro de Pesquisa se propõe, e vai de encontro à

compreensão de acesso à educação superior que tenho nessa tese, enquanto ingresso/permanência/conclusão.

Para alcançar o objetivo traçado, o CEPEGRE estabeleceu algumas metas de curto (até um ano), médio (até três anos) e longo prazo (até quatro anos).

**Curto prazo (até um ano):**

- I - Desenvolver ações de sensibilização e orientação sobre questões de gênero, raça e etnia.
- II - Criar a Comissão interna de orientação jurídica e pedagógica, suporte e acompanhamento de casos de discriminação, racismo e violências no âmbito da UEMS.
- III - Oferecer o Curso de especialização na área de gênero, raça e etnia em convênio com SED/MS.
- IV - Participação e celebração de convênios e contratos com órgãos públicos municipais, estaduais e federais, bem como, com organizações não governamentais e movimentos sociais para criação e implementação de políticas públicas de combate às desigualdades, discriminações, racismo e violências.
- V - Concorrer em editais com Projetos de pesquisa e extensão institucionais e interinstitucionais com e sem financiamento.
- VI - Atualização dos debates e difusão dos conhecimentos sobre as temáticas para a graduação e sociedade em geral.
- VII - Produção de conhecimentos e publicações.
- VIII - Criação de site, blogs e páginas nas redes sociais para divulgação do centro e suas ações.

**Médio prazo (até três anos):**

- I - Desenvolver ações de sensibilização e orientação sobre questões de gênero, raça e etnia.
- III - Cursos de extensão nas temáticas.
- IV - Projetos de ensino e monitorias.
- IV - Curso de Mestrado.
- V - Projetos de pesquisa e extensão institucionais e interinstitucionais com e sem financiamento.
- VI - Atualização dos debates e difusão dos conhecimentos.
- VII- Produção de conhecimentos e publicações.

**Longo prazo (até quatro anos):**

- I - Projetos de pesquisa e extensão institucionais e interinstitucionais com e sem financiamento.
- II - Curso de Mestrado e estudos para a criação do Doutorado.
- III - Atualização dos debates e difusão dos conhecimentos.
- IV - Produção de conhecimentos e publicações. (UEMS, 2016b, s/p). [grifos meus]

As metas estabelecidas no plano de ação do CEPEGRE para o período de 2016-2019 mostraram sua articulação às demandas que emergem do contexto universitário, principalmente tudo aquilo esboçado como dificuldades e desafios de permanência dos/as estudantes, de avaliação da política de cotas, sensibilização da instituição para essas questões, de acompanhamento e enfrentamento das denúncias de discriminação, de uma produção do conhecimento que carece de docentes dispostos a orientar pesquisas nessa direção, entre outras. Em suma, as metas expressam um alinhamento com as demandas institucionais na questão da diversidade, com o subsídio que emerge do cenário universitário nessas questões.

As ações estabelecidas para o quadriênio 2016-2019, que explicitam o modo como as metas serão alcançadas para efetivação do objetivo geral do CEPEGRE, são:

- I - Ações permanentes de sensibilização e orientação sobre questões de gênero, raça e etnia.
  - 1.1 - ciclo de palestras para discentes, docentes e público em geral.
  - 1.2 - oficinas e minicursos para estudo e preparação de materiais sobre gênero, raça e etnia.
  - 1.3 - elaboração e distribuição contínua de material de divulgação impresso e na mídia abordando as temáticas do centro.
  - 1.4 - Expansão das ações do centro para as demais unidades universitárias da UEMS.
- II - Criação da Comissão interna de orientação jurídica e pedagógica, suporte e acompanhamento de casos de discriminação, racismo e violências no âmbito da UEMS.
- IV - Cursos de extensão nas temáticas e outras que se articulam.
- V - Curso presencial de especialização na área de gênero, raça e etnia em Convênio com a secretaria de Estado de Educação – SED/MS.
- VI - Curso de Mestrado e estudos para Curso de Doutorado.
- VII - Projetos de ensino e monitorias como política de permanência.
- VIII - Projetos de pesquisa e extensão institucionais e interinstitucionais com e sem financiamentos, construídos coletivamente e em rede.
- IX - Atualização dos debates e difusão dos conhecimentos.
  - 9.1 - Seminários locais, regionais, nacionais e internacionais.
  - 9.2 - Congressos estaduais, nacionais e internacionais.
  - 9.3 - Colóquios temáticos.
  - 9.4 - Jornadas.
- X - Produção de conhecimentos e publicações.
  - 10.1 - Publicações de resumos, artigos, capítulos de livros de bolsistas, pesquisadores e extensionistas.
  - 10.2 - Publicações de livros de pesquisadores e extensionistas.
  - 10.3 - Criação de uma revista.
  - 10.4 - Produção de material didático-pedagógico nas temáticas pesquisadas, para atendimento da educação infantil e educação básica e outras áreas de conhecimento.
- VIII - Criação de site, blogs e páginas nas redes sociais para divulgação do centro e suas ações.
- IX - Participação e celebração de convênios e contratos com órgãos públicos municipais, estaduais e federais, bem como, com organizações não governamentais e movimentos sociais para criação e implementação de políticas públicas de combate às desigualdades, discriminações, racismo e violências. (UEMS, 2016b, s/p).

No que refere a política de cotas, a Coordenadora do CEPEGRE reconheceu na entrevista que na hora de constituir o plano de ação para o quadriênio 2016-2019, a criação de uma comissão voltada para as cotas acabou não sendo listada, porém que é urgente incluir essa questão. O planejamento, traz metas e ações inclusive voltadas para pós-graduação e nesse sentido fiz alguns questionamentos na entrevista.

Primeiro, foi se a UEMS possuía curso preparatório de estudantes para pós-graduação. O Pró-Reitor da PROE afirmou que não havia, já a Pró-Reitora da PROEC e a Coordenadora do CEPEGRE mencionaram a existência de um curso preparatório de estudantes afro-brasileiros/as e indígenas.

[...] olha, teve uma época, mas assim eu acho que era um, era um projeto da professora (*nome omitido*), que eu não sei se ela continua esse projeto, é um projeto que a

professora (*nome omitido*) tinha de preparação pra índios e negros pra pós-graduação. Então eles tinham aula aos sábados, é de metodologia científica, é questão de língua portuguesa, estruturação de texto, e também tinha, fazia encontros com alguns professores de determinadas áreas pra explicar como que são os programas é de uma forma geral. Então, por exemplo, a área de saúde de uma forma geral como que são os programas da área de saúde, quais são, o que que tem no estado, é o que, quais são as exigências ‘né’, se, na hora que você vai fazer a inscrição, a questão se o programa exige já que você faça uma prova de língua estrangeira, enfim... eu lembro que eu participei de um, um que a professora (*nome omitido*) me chamou e fazia todo esse tipo de orientação, e, e a proposta desse, desse trabalho era até ajudá-los a preparar o projeto para apresentar. Esse é o único que eu sei que era um que houve, que era um projeto da professora (*nome omitido*). Enquanto UEMS mesmo não, não tem, então teria que ser trabalhos isolados ‘né’, dos programas da universidade que eu conheço eu não sei de nenhuma ação nesse sentido, nem do recursos naturais, nem agronomia, eu não vejo assim nenhuma preparação dos programas pra seja quem for (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

A professora mencionada como coordenadora do projeto de curso preparatório para pós-graduação é integrante do CEPEGRE. Além desse curso, a Coordenadora do CEPEGRE destacou o Edital Abdias do Nascimento, no qual tiveram recurso aprovado, mas ainda não foi liberado, cuja proposta consta a preparação de estudantes para a pós-graduação.

[...] sim, a UEMS é a primeira universidade, uma das primeiras universidades do país que é, é, pegou recurso da, do MEC, na antiga secretaria de, ligada a diversidade, da SECADI, para fazer o programa de preparação de pós-graduação. Depois disso, ela entrou em vários outros programas inclusive nós temos é de recurso da Fundação Ford, outros de preparação de alunos negros, indígenas, ribeirinhos, caiçaras, mulheres e etc., para a pós-graduação. [...] foi criado primeiro lá no, a SECADI no MEC criou primeiro só para preparar alunos pra entrar na graduação e aí nós tínhamos cursinho na aldeia inclusive, pra preparar indígenas para ir pras cotas. Depois, nós entramos nos outros editais que, da Fundação Ford porque a gente até hoje trabalha com recurso da Ford na Rede de Saberes e tal, pra preparação de cursinhos ‘né’, dos alunos pra mestrado e doutorado ‘né’. O ano passado mesmo eu fiz a aula inaugural do, do cursinho e agora nós estamos, vencemos o edital Abdias do Nascimento, que ainda não foi é, liberado o recurso, e com essa coisa toda da política nós não conseguimos ainda receber recurso, tá aprovado. Nele tá previsto também a preparação de alunos para a pós-graduação e também a permanência dos graduandos com tutoria, com cursos de nivelamento, com uma série de outras coisas específico para negros e indígenas (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

A Coordenadora do CEPEGRE mencionou que havia curso preparatório inclusive pra ingresso na graduação, e que outras ações estão previstas na proposta aprovada no Edital Abdias do Nascimento, entre elas a tutoria e cursos de nivelamento. Essas ações direcionadas à permanência de estudantes atendem tanto as dificuldades socioeconômicas como as defasagens advindas do Ensino Médio que os/as afro-brasileiros/as têm apontado nas pesquisas.

Segundo, questioneei se a UEMS teria cotas para afro-brasileiros/as no ingresso na pós-graduação. A Coordenadora do CEPEGRE afirmou que não e que poucas universidade no Brasil possuem isso, mas que a UEMS está participando dessa discussão com uma das professoras do CEPEGRE, que por solicitação da Pró-Reitoria de Pesquisa tem ido às reuniões em Brasília/DF. Vale lembrar, que com a recente Portaria do MEC as universidades federais

foram incentivadas a debater e propor cotas na pós-graduação, para afro-brasileiros/as, indígenas e pessoas com deficiência. Esse debate, já vem ocorrendo há algum tempo na CAPES, como relatou a Coordenadora do CEPEGRE.

A Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, levando em conta o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei 12.711/2012 que institui ações afirmativas na graduação, sobretudo o art. 5º, parágrafo 3º dessa lei, que indica que as instituições federais de educação podem estabelecer políticas específicas de ações afirmativas instituindo reservas de vagas suplementares ou numa modalidade diferente. A Portaria pontua ainda que mesmo com a Lei nº 12.990/2014, que estabelece 20% reserva de vagas para negros/as no serviço público federal e as políticas de ações afirmativas na graduação, ainda “[...] não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais”, e que algumas universidades públicas já instituíram políticas de ação afirmativa para negros/as, indígenas e pessoas com deficiência em diversos programas de pós-graduação, expandindo a diversidade étnica e cultural do corpo discente. Deste modo, considerando essas questões a Portaria resolve que:

[...] Art. 1º As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas.

Art. 3º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação.

Art. 4º O Ministério da Educação - MEC instituirá Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas nesta Portaria (BRASIL, 2016, s/p).

As ações afirmativas na pós-graduação talvez sejam uma estratégia para corrigir as desigualdades que se reproduzem no acesso a esse nível de ensino. Isso mostrei no capítulo três ao trazer os dados estatísticos do CGEE (2012) que retratam que quanto maior nível de ensino maior as discrepâncias de cor e gênero, o que se refletirá na média de rendimentos dos grupos por cor, escolaridade e sexo. O documento apontou que em 2010, do total de pessoas com título de mestrado 79,18% eram autodeclaradas brancas, para 18,81% negras (pretas e pardas) e 0,16% indígenas. Do total de mestres/as eram 49,64% homens e 50,36% mulheres. As

discrepâncias se ampliam quando se analisa que do total de pessoas com título de doutorado 82,90% eram brancas, 14,57% negras (pretas e pardas) e 0,20% indígena. Do total de doutores/as eram 57,30% homens e 42,70% mulheres. Índices que não correspondem a proporção populacional desses grupos étnico-raciais na sociedade brasileira.

Assim, as ações afirmativas na pós-graduação podem, do mesmo modo que na graduação, corrigir as proporções desiguais de acesso à educação superior. A proporção desigual refere-se a quantitativos por grupos étnico-raciais formados naquele nível de ensino que não correspondem aos quantitativos desse grupo na população brasileira, na qual mais da metade é autodeclarada afro-brasileira, mais da metade é do sexo feminino e mais da metade da população feminina é afro-brasileira, conforme dados do IBGE (2011).

Para Cunha Júnior (2003, p. 156), os métodos de discriminação encontram-se institucionalizados e quase tido como “natural” que a população afro-brasileira não ingresse em programas de pós-graduação. O perfil dos/as pesquisadores/as afro-brasileiros/as que ingressa no mestrado tem sido na faixa de 35 anos, de pessoas que trabalham e são fundamentais no sustento da família, o que é incompatível com o quantitativo e valores das bolsas. Além disso, são normalmente oriundos/as de cursos noturnos em que não há possibilidade de iniciação científica, algo muito valorizado nos programas de pós-graduação. As maiores fontes que servem de base para temas que pesquisadores/as afro-brasileiros/as querem ainda é o movimento negro, as graduações não dão essa base e os programas de pós-graduação acabam não escolhendo pesquisadores/as militantes do movimento negro.

Para o autor, as bancas de entrevista em programas de pós-graduação muitas vezes acabam reproduzindo estereótipos em relação à mulher afro-brasileira, e os/as que entram possuem dificuldade de orientador/a conhecedor/a do tema o que dificulta o sucesso da pesquisa no tempo determinado, jogando a responsabilidade do insucesso no/a pesquisador/a afro-brasileiro/a. A universidade precisa questionar seu desinteresse por temas ligados à realidade afro-brasileira (CUNHA JUNIOR, 2003).

E mais, Cunha Júnior (2003, p. 169-170) destaca que “o capitalismo segue fabricando seus negros. Utiliza a produção para reatualizar as estratégias de dominação e subordinação desses negros produzidos”. Na produção do conhecimento ainda se encontra referenciais racistas, com consequências para população afro-brasileira, sob a égide de um discurso de democracia e igualdade que age com descaso e de forma discriminatória em relação às pesquisas em temáticas relacionadas à população afro-brasileira.

Enfim, talvez aquilo que a Coordenadora do CEPEGRE aponta na graduação sobre o desinteresse de muitos/as docentes em orientar pesquisas relacionadas às temáticas da

diversidade, acontece na pós-graduação, espaço ainda mais elitizado na educação superior. A reprodução do capital cultural da elite segue seu curso da graduação à pós-graduação, reproduzindo ciclos de desvantagens sociorraciais, erguendo barreiras ainda mais altas, e com isso afunilando o acesso ao capital econômico, às possibilidade de realização e de usufruir do bens materiais e simbólicos que o capital cultural pode trazer.

Essas desigualdades que se correlacionam entre educação e mercado de trabalho foram apontadas pela Coordenadora do CEPEGRE, e que a isso se soma a luta constante contra o racismo. Para a Pró-Reitora da PROEC e o Pró-Reitor da PROE, as desigualdades estariam mais nas ofertas e demandas do mercado de trabalho por profissionais de determinadas áreas.

[...] A política de cotas na graduação ela é só o começo, então a, a política de cotas também no mercado de trabalho ela é uma necessidade para que esses cotistas também possam avançar, porque senão você chega de novo num outro funil que funciona como funcionava o funil do vestibular. Então, as dificuldades serão enfrentadas no mercado de trabalho? Serão! Porque mesmo com o conhecimento construído, com diploma que vale o mesmo diploma de qualquer outro, nós enfrentamos na sociedade brasileira a questão da discriminação de cor, do fenótipo, então se você é negra, você tem traços fenotípicos de negro, você é preterido em determinada vaga, por conta de outro que traz os traços fenotípicos de branco, e etc. etc. os que tiverem, por exemplo, o mesmo grau de qualificação. Ai entra em funcionamento a questão do racismo, então esse é um processo que tem ser vencido, e como eu já disse essa questão ideológica, cultural e etc., é não se vence de um dia pro outro 'né', porque tá constituída ai há quinhentos anos, nós vamos, nós precisamos de cotas sim porque só com o ingresso desses negros já empoderados em termos de conhecimento no mercado de trabalho é que vai dar visibilidade à raça negra 'né', ao povo negro, e ai sim começar a abrir outras portas, outros caminhos, modificar os critérios de inserção 'né' [...] a luta contra o racismo ela não tem tempo pra terminar (COORDENADORA CEPEGRE, 2016).

Chamou a atenção o breve tempo de silêncio que antecedeu a resposta tanto do Pró-Reitor da PROE como da Pró-Reitora da PROEC, ela que inclusive expressou que essa era uma pergunta difícil, apontar as maiores desigualdades que se percebe no mercado de trabalho. Para o Pró-Reitor da PROE seriam as diminuições dos espaços.

[...] (breve silêncio) talvez eu acho que hoje, talvez uma das grandes dificuldades 'né' é a diminuição de espaços mesmo, espaços sobretudo aqueles espaços mais nobres no mundo do trabalho é em que se, em que a situação fica até mais acirrada 'né' no momento de, no momento que o exército de reserva aumenta, ou seja, é o discurso, por exemplo, comum que você no momento que a economia tá boa é que, é que, é que há vagas etc., e no momento em que você começa a ter crise 'né' nos, a diminuição de espaços você já começa a discutir a questão da qualificação, então pra alguém, por exemplo, que sai da universidade 'né' às vezes enfrenta dificuldade imediata por conta disso. É, às vezes se faz a opção por, por alguém que já tem mais experiência ou o inverso também assim, hoje é comum alguém ter uma boa formação e não ter espaço e porque, porque se entende que ela ao ter aquela formação ela tem que perceber um, um salário melhor 'né'. Então isso, isso é algo acho que comum no dia-a-dia nosso ai. Agora, a parte isso eu não teria como dizer pra você das dificuldades até por que são questões ai que, que precisariam um pouco mais de dados pra dizer (PRÓ-REITOR PROE, 2016).

A Pró-Reitora da PROEC apontou que está difícil para todo mundo, mas deixou a entender que a questão de ser afro-brasileiro/a ou indígena também tem implicações. Para ela, a maior oferta de profissionais pode afetar a inserção no mercado de trabalho, pois a demanda não acompanha a oferta de profissionais.

[...] hum... essa pergunta tá difícil [...] olha hoje em dia eu acho que tá difícil pra todo mundo (risos de ambas) [...] não é só pelo fato de ser índio ou de ser negro, eu acho que a situação não tá fácil não. É, por exemplo, como eu já tô há dezesseis anos sempre no mesmo curso já, época que os alunos saíam daqui empregados, todos sem exceção e hoje a gente tem um monte de aluno desempregado 'né', egresso desempregado. Então eu vejo que isso é um pouco de reflexo do que tá acontecendo 'né', nós temos, óbvio há dezesseis anos atrás a gente só tinha três cursos de enfermagem no estado inteiro 'né', hoje eu já nem sei mais quantos são. Então como aumenta também a oferta de curso, então você tem aí vários profissionais sendo formados e o mercado de trabalho não é tão amplo assim, então a dificuldade aumenta além da dificuldade que tá o país mesmo (PRÓ-REITORA PROEC, 2016).

Em suma, os discursos tanto da Coordenadora do CEPEGRE, do Pró-Reitor da PROE e da Pró-Reitora da PROEC, evidenciaram que a política de cotas é importante visto que promove a inclusão, o acesso de grupos alijados historicamente da educação superior. Essa concepção também se encontra no PDI 2014-2018 que direciona atualmente as ações institucionais na UEMS, no qual a política de cotas étnico-raciais é apontada como algo positivo que efetiva os objetivos e princípios institucionais e a democratização do acesso. Assim, discursos e concepções que se alinham à do Governo Federal (SEPPIR, s/d) que compreende as ações afirmativas como correção de desigualdades e garantia de direitos, no combate ao preconceito e racismo, bem como à dos/as seis afro-brasileiros/as cotistas egressos/as que seguem na afirmação da política de cotas como uma conquista, um direito que garante o acesso à educação superior.

A política de cotas étnico-raciais da UEMS implicou assim na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, ao possibilitar aquisição de capital cultural na forma institucionalizada (diploma), com isso uma força social necessária para as lutas sociais e para aquisição de capital econômico (renda). No entanto, como mostrei nesse capítulo implicaram também na cultura universitária sensibilizando ainda mais a instituição para as demandas da diversidade e a construção de instâncias e políticas institucionais mais efetivas, que não olhem apenas o aspecto socioeconômico dos/as estudantes.

No entanto, a discriminação racial vinda por parte de docentes e colegas evidencia as fraturas da política de cotas étnico-raciais da UEMS, ou seja, que nem todos/as na instituição concordam com a política e mais que na cultura universitária ainda são reproduzidas velhas práticas de discriminação racial contra afro-brasileiros/as e indígenas. Assim, embora tenha



havido uma sensibilização da instituição, a criação de instâncias que tratam demandas da diversidade, violências simbólicas continuam sendo cometidas contra essa diversidade, em formas de ataque a intelectualidade, a capacidade de fazer as coisas, prejudicando diretamente o desempenho acadêmico desses/as estudantes e em casos extremos levando a exclusão deles/as do ambiente universitários (evasão). Isso demonstra o quanto a instituição ainda precisa avançar.

Por outro lado, a resistência e a militância que algumas/alguns docentes e coletivos estudantis tem sido importante para que esses/as estudantes se sintam fortalecidos/as e também resistam frente à discriminação racial. São essas/es docentes e estudantes militantes que têm ocupado essas instâncias que trabalham em prol da diversidade dentro da universidade e da transformação social.

## CONCLUSÃO

*Não podemos esquecer que o combate ao racismo não é exclusividade do movimento negro, nem do governo federal. Essa luta exige a atuação cada vez maior de um amplo número de atores da sociedade.*  
(Luiza Helena Bairros)<sup>44</sup>

Essa tese é um subsídio a partir do lugar dos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as, mas também das perspectivas institucionais expressas nos discursos da Coordenadora do CEPEGRE, do Pró-Reitor da PROE e da Pró-Reitora da PROEC, todos/as avaliando a política de cotas étnico-raciais na UEMS como importante. Isso indica a relevância dessa tese como referência para uma futura política de avaliação institucional da política de cotas e de uma política de acompanhamento de egressos/as, ou seja, poderá ser utilizada como um dos subsídios para formulação dessas políticas na UEMS, visto que mesmo após mais de uma década de implementação das cotas a instituição ainda não possui uma avaliação das mesmas.

O objetivo geral foi analisar as implicações que as políticas de ação afirmativa na educação superior têm, ou não, na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as egressos/as do sistema de cotas, e objetivos específicos foram: a) identificar se os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS reconhecem a educação pública como um direito,

---

<sup>44</sup> Cf. SEPPIR, 2014. Luiza Helena de Bairros foi ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República, entre 2011 e 2014, período da Lei nº 12.711/2012 que institui as cotas no ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

bem como a própria política de ação afirmativa, e se foi importante, em maior ou menor medida, participar da política de cotas da UEMS; b) analisar se eles/as deram, ou não, continuidade na trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação *lato-sensu* (especialização) e/ou *stricto-sensu* (mestrado e doutorado), o que tem influenciado as escolhas neste âmbito e como são afetados/as pela discriminação racial; c) examinar a inserção, ou não, deles/as no mercado de trabalho, se as atividades desenvolvidas têm sido compatíveis com a graduação ou área de formação titulada, se há retornos em capital econômico e como são afetados/as pela discriminação racial; d) identificar na UEMS a existência, ou não, de políticas institucionais de avaliação da política de cotas e de acompanhamento de egressos/as com ênfase nos/as afro-brasileiros/as, bem como se há a persistência da discriminação racial na cultura universitária. Todos os objetivos traçados foram atingidos na pesquisa.

As políticas de ação afirmativas entendidas assim como políticas públicas de caráter social, emergiram num contexto político profícuo para sua implementação e expansão, no qual a questão racial passou a fazer parte da agenda governamental, expressa em políticas, leis e secretaria de governo. A questão racial sempre foi pautada pelo movimento negro e movimento de mulheres negras, a pressão social principalmente pelo acesso à educação e ao mercado de trabalho, bem como pelo combate ao racismo é histórica.

A análise dos dados levantados nessa pesquisa indicou que as políticas de ação afirmativa tiveram implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014), bem como na cultura universitária da instituição que passou a ter uma sensibilidade maior para a questão da diversidade no sentido da criação de algumas instâncias e da militância de alguns/algumas poucos/as docentes, que são inclusive fundamentais na ocupação e condução dessas instâncias dentro da universidade. Porém, é preciso avançar no combate à discriminação racial que afeta o desempenho acadêmico de estudantes cotistas, essa praticada por docentes e colegas cotidianamente na universidade, de forma velada ou não. É preciso uma transformação efetiva da cultura universitária, o combate e a punição de casos de discriminação racial e outras violências seja de quem for, e um conjunto de ações preventivas e conscientizadoras para o respeito à diversidade em todas as suas interseccionalidades.

Esses/as poucos/as docentes militantes também encontram resistência por parte da universidade, de instâncias e colegiados, que tenta barrar, boicotar ou mesmo prejudicar o quanto puder ações voltadas para diversidade, direcionadas a cotistas, entre outros. Além disso, são docentes que se encontram sobrecarregados/as pelas demandas visto que os/as demais docentes, nem de modo interdisciplinar querem abordar a questão da diversidade. Muitos/as

usam de bolsas voltadas para cotistas (PIBIC/AF) mas sequer desenvolvem pesquisas que agregam a realidade da população afro-brasileira e indígena.

Os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as relataram entre as dificuldades ter advindo de um Ensino Médio com defasagem e alguns/algumas foram no decorrer do curso questionados/as em sua intelectualidade, prejudicados/as em seu desempenho acadêmico, na capacidade de fazer as coisas e do/a profissional que seriam, sendo que houve casos em que teve até ameaças de que não se colaria grau. Interessante pensar que estudantes brancos vindos/as do mesmo Ensino Médio com defasagem não eram questionados/as em sua intelectualidade. Assim, o perigo da evasão escolar, da exclusão da universidade por conta das velhas práticas de discriminação racial que sobrevivem na cultura universitária, no espaço de relações da universidade, os/as rondava do início ao fim do curso. Essas velhas práticas que se revestem também em novas práticas discriminatórias, pensando a cultura como uma construção social, devem ser combatidas, não podem mais ser admitidas no espaço universitário e nem na sociedade como um todo, afinal esses/as acadêmicos/as são os/as cidadãos/ãs, bem como profissionais que também constroem e podem transformar a sociedade brasileira.

A política de cotas étnico-raciais se evidenciou como um direito social, um mecanismo de combate aos ciclos de desvantagens sociorraciais e à discriminação racial possibilitando que grupos aliados historicamente da educação superior acessem esse nível de ensino, adquiram capital cultural no estado institucionalizado (diploma) e com isso força social para as lutas sociais, por posições sociais, para a transformação social e conversão em capital econômico (renda). No período de 2007 a 2014, foram 1.070 afro-brasileiros/as cotistas egressos/as.

A UEMS, pelo histórico de implementação e execução da política de cotas étnico-raciais mostrou-se um campo empírico propício para análise do acesso à educação superior via cotas, pois permitiu a coleta de informações de todas as etapas do acesso, entendido aqui como ingresso, permanência e conclusão. Todas essas etapas puderam ser analisadas na pesquisa, de forma holística na compreensão dos diversos fatores que envolvem o fenômeno social na sua totalidade, no caso a política de cotas étnico-raciais na UEMS e suas implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as. Esse olhar permite que eu me posicione favorável à manutenção e continuidade da política de cotas étnico-raciais na UEMS.

A militância que trago em minha trajetória de vida contribuiu para a partir do grupo étnico-racial afro-brasileiro ao qual pertenço, produzir conhecimento, pensar interseccionalmente, e me reafirmar como intelectual afro-brasileira. A pesquisa exigiu um

esforço a mais de modo que eu trouxesse para o aporte teórico a produção intelectual de outras/os intelectuais afro-brasileiras/os, que quase sempre são invisibilizadas/os na produção do conhecimento na academia. Se elas/es o são o que não se dizer dos temas que enfocam a diversidade.

A pesquisa que aborda a realidade afro-brasileira exige de nós pesquisadoras/es militantes, intelectuais afro-brasileiras/os, uma pesquisa paralela àquela que recebemos na academia, bem como um esforço, tempo e trabalho empreendido na tradução deste conhecimento que a academia quase sempre deixa de lado, no encontro com aquilo que foi oferecido pela academia como suporte de pesquisa. Há que se traduzir tudo isso a partir do chão que pisamos, derrubando barreiras e muralhas, na tecitura de outros conhecimentos dignos de serem estudados e legítimos de serem ditos.

A pesquisa com egressos/as é desafiante no sentido de lidarmos com um público-alvo mais difícil de ser contactado e encontrado, ela exigiu uma articulação maior enquanto pesquisadora para que as entrevistas acontecessem. Foi preciso ser muito persistente para realizar a entrevista nas instâncias da UEMS, entre e-mails, idas à sede e várias ligações.

A questão racial vem sendo pautada desde a Primeira República, mas somente a partir da década de 1990 passou a receber outro olhar do Estado brasileiro, no sentido da garantia de direitos e da implementação de políticas públicas com o recorte étnico-racial. O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e sua efetivação, está levando o Brasil, com Michel Temer, a um contexto de retrocesso e/ou enxugamento de direitos anteriormente garantidos, em prol da política econômica, de um projeto político-econômico-social que não prioriza políticas de inclusão. O *slogan* de Temer expressa bem essa fase indesejada para muitos/as: “Ordem e Progresso” e “Não fale em crise, trabalhe”.

Os governos de Lula e Dilma Rousseff, mesmo com todas as suas contradições e não ruptura com o sistema capitalista e neoliberal, diferenciaram-se ao trazerem um projeto de governo que tinha um olhar para a inclusão social e esse cenário foi profícuo para a criação, implementação e expansão das políticas de ação afirmativa na educação e no mercado de trabalho. Ainda não é possível mensurar com exatidão os impactos que o *impeachment* e toda uma articulação política para desqualificar a imagem desses governos terão na história, o fato é que a tendência de Michel Temer é negar o projeto de governo com qual foi eleito como vice-presidente, assumindo um “novo” projeto que prima pelas políticas econômicas em detrimento das políticas sociais. Mas, uma afirmação pode ser feita, a política de cotas étnico-raciais na educação superior é um legado para a história da educação brasileira!

O contexto político pelo qual passamos exigirá uma rearticulação e resistência dos movimentos sociais, do movimento negro, do movimento de mulheres negras, na luta contra os retrocessos, na garantia de direitos sociais. A ocupação das ruas com manifestações, a pressão social, o controle das políticas sociais, e o posicionamento de que não abriremos mão da garantia desses direitos, de nenhum direito a menos, faz-se mais necessária do que nunca. A recente aprovação da PEC 241 (ou PEC 55), medida provisória que prevê o congelamento dos recursos destinados para área da saúde e educação, por um período de 20 anos, a Portaria Normativa Nº 20, de 13 de outubro de 2016, que dispõe sobre a redução de vagas de cursos de graduação oferecidos por IES integrantes do Sistema Federal de Ensino, bem como a medida provisória que prevê a reforma do Ensino Médio com a retirada da obrigatoriedade de disciplinas (Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e Música), entre outras ações que sinalizam para uma privatização, são exemplos de retrocessos que tem atingido a educação brasileira no atual cenário político. Novos tempos, novos desafios, novas estratégias de militância e luta!

A epígrafe da conclusão aponta que a luta contra a cultura do racismo não é algo exclusivo do movimento negro e nem do governo federal, mas de diversos atores/as da sociedade. É uma luta nossa, em conjunto, somando forças, de todos/as os grupos étnico-raciais que desejam uma sociedade melhor, sem discriminações e violências.

A educação superior brasileira mostrou-se historicamente elitista, legitimadora e reprodutora do capital cultural da elite, alijando dos espaços universitários afro-brasileiros/as, indígenas, pobres, pessoas com deficiência, entre outras. A política de cotas para negros/as na educação superior quebra, portanto, um ciclo de desvantagens sociorraciais que se reproduzem geração após geração, legitimando com isso uma estratificação social que tem cor, gênero e classe, na qual a elite segue usufruindo de privilégios e benefícios simbólicos e materiais advindos de uma educação que reproduz o capital cultural dela. Além disso, derruba as “muralhas” e barreiras do preconceito, discriminação racial e racismo, ao ampliar a inserção dos/as afro-brasileiros/as na educação superior e promover o debate para às questões e demandas da diversidade. A questão racial seguirá em pauta!

As desigualdades presentes no mercado de trabalho expressam que há uma correlação com as desigualdades advindas do âmbito educacional. O capital cultural institucionalizado (diploma) pode implicar na conversão em capital econômico (renda), sendo que na medida que os ciclos de desvantagens, entre eles a discriminação racial, segue afetando a trajetória de afro-brasileiros/as mais se expressam as discrepâncias sociorraciais no acesso aos níveis mais elevados de ensino com isso nos retornos em rendimentos do esforço, tempo e

trabalho aplicado na aquisição do capital cultural. Obviamente, o mercado, as crises econômicas, entre outros fatores, afetam a todos/as os/as trabalhadores/as, mas o racismo tem se mostrado um mecanismo que interfere e interdita a ascensão social de afro-brasileiros/as, mostrando que a conversão do diploma em renda também é feita de modo desigual. O racismo é estruturante na estratificação social!

Embora hoje a questão racial tenha mais visibilidade, tenhamos avançado na implementação de políticas de ação afirmativa na educação e no mercado de trabalho, os dados estatísticos enquanto diagnóstico e instrumento de análise apontam a persistência das desigualdades sociorraciais no Brasil e a necessidade de que a luta contra a discriminação racial continue. Deste modo, a política de cotas étnico-raciais é uma medida imediata de correção dessas desigualdades, a curto prazo.

A educação se mostra como um elemento fundamental para alterar as desigualdades sociorraciais. Os/as afro-brasileiros/as cotistas na educação superior com a obtenção do diploma tiveram aumento na renda, o que indica que começam a se movimentar das piores posições sociais na distribuição de renda e de nível de escolaridade, alterando suas condições sociais e possivelmente a condição inicial das próximas gerações de afro-brasileiros/as.

Os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as evidenciaram inúmeros desafios de permanência e a forma como resistiram frente a eles, a persistência com que seguiram até a terminalidade do curso e os desafios que seguem enfrentando no mercado de trabalho. A permanência de estudantes olhada sob o foco das dimensões socioeconômicas, pedagógicas e culturais evidenciou que eles/as enfrentaram desde dificuldades financeiras, até defasagens advindas do Ensino Médio, discriminação racial ao terem professores/as prejudicando o rendimento deles/as por serem cotistas, ataques à intelectualidade e capacidade de fazer as coisas, e verem colegas evadirem por conta da discriminação, bem como que a cultura universitária tem legitimado a produção e reprodução de um conhecimento da elite.

Numa universidade que lhes lembrava o tempo todo que não os/as queria ali, a criação de mecanismos de resistência foi uma estratégia para chegar a conclusão do curso. A reflexão sobre os/as que evadiram é um desafio, pois não continuar num espaço em que se é discriminado pode também ser uma forma de resistência. Persistir no curso, num cenário universitário desses, teve um preço que custou esforços, tempo e trabalho, teve custos psicológicos, financeiros e simbólicos. Conclui-se o curso convivendo com a discriminação racial de docentes e colegas, por vezes enfrentando diretamente ela, recorrendo a instituição e vendo que a instituição se omite ao que ocorre. Prossegue-se no curso tendo que lidar com a falta de credibilidade, de confiança, com ataques a intelectualidade e a capacidade de fazer as

coisas, com depreciação da cultura afro-brasileira, com a imposição dos não-lugares sociais. Sim, se obtém o diploma, afirma-se a identidade afro-brasileira, reafirma-se o uso de um direito, mas com a sensação de que a trajetória foi, é e continuará sendo árdua para quem tem de conviver cotidianamente com a discriminação racial.

Em todos esses anos de vigência da política de cotas étnico-raciais na UEMS, alguns documentos institucionais (PDIs e relatórios de avaliação) assumiram o discurso que passou a compreender a política de cotas étnico-raciais como mecanismo de democratização da educação superior, de inclusão social, como uma forma de atender aos objetivos e princípios da UEMS. Isso é algo relevante, diante do senso comum que prega que uma maior inserção desses grupos na universidade estaria derrubando a qualidade da educação superior, a UEMS nos documentos institucionais vai na contramão desse discurso do senso comum e assume uma compreensão de qualidade que entende que quanto maior a inclusão maior a qualidade. Isso, como já aponte, se contradiz com a prática discriminatória de muitos/as docentes e acadêmicos/as dentro da instituição, ou seja, uma coisa é o que está no papel e outra o ocorre no cotidiano universitário.

A discriminação racial é uma realidade que afeta cotidianamente os/as afro-brasileiros/as no ambiente universitário, sendo evocada e praticada para lembrar ao/à afro-brasileiro/a seu “não-lugar social” e manter os privilégios simbólicos e materiais de determinado grupo. Pensar o fluxo ingresso/permanência/conclusão de afro-brasileiros/as cotistas significa colocar na pauta do dia a discriminação racial. O racismo interrompe trajetórias acadêmicas!

As implicações da política de cotas étnico-raciais na trajetória acadêmica de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as evidencia que para além do ingresso no curso, houve uma transformação pessoal, no reconhecimento da própria identidade afro-brasileira, de sua afirmação, do engajamento social, do modo como alguns passaram a compreender as cotas enquanto um direito. Houve uma mudança no *habitus* enquanto conhecimento adquirido, capital, disposição incorporada, praticamente uma postura. Afirmo assim, que a mudança no *habitus* foi uma das implicações das cotas, além do próprio ingresso e titulação na educação superior, corroborando a minha tese. O capital cultural dos/as cotistas da UEMS, seja ele incorporado, objetivado e institucionalizado, foi enriquecido nos processos de suas trajetórias acadêmicas, o que lhes permite hoje transitar com sucesso na sociedade, como aponta os depoimentos colhidos e analisados nesta tese.

A ênfase dada pelos/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as do uso de um direito, das políticas de ação afirmativa como um direito, mostra que as mudanças geradas no campo



do reconhecimento e das identidades expressam o potencial das políticas de ação afirmativa, indo muito além da “compensação” das desigualdades sociorraciais. Os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as vivenciaram a mobilidade social e longe de serem privilegiados/as mostraram a resistência na luta pelo direito à educação. A constatação de que ter utilizado das cotas para negros/as na UEMS levou ao amadurecimento como pessoa, ao reconhecimento e à afirmação da identidade afro-brasileira, expressa a incorporação de uma força social imensurável.

As mulheres afro-brasileiras encontram barreiras maiores na conversão de suas qualificações em vantagens no mercado de trabalho, do diploma em capital econômico (renda), o que é consequência de uma sociedade machista e racista, em que as desigualdades e discriminações agem interseccionalmente. Os estereótipos de empregada doméstica, de objeto sexual e da mãe preta de bom coração, são cotidianamente evocados em relação à mulher afro-brasileira para lembrá-la do seu “lugar apropriado”, do seu “não-lugar social”, o que torna a escolha pela carreira como intelectual afro-brasileira mais difícil ainda.

A política de cotas étnico-raciais possibilita assim a correção de efeitos da discriminação racial, a incorporação de capital cultural, de um *habitus*, de uma força social para travar as lutas simbólicas por posições sociais, fazendo desses/as afro-brasileiros/as representações sociais diante dessa e das próximas gerações. Uma representação social de outras trajetórias de vida para longe dos “não-lugares sociais” ou dos “lugares apropriados” estereotipados em relação ao/à afro-brasileiro/a.

Os espaços de discussão em torno das temáticas da diversidade foram surgindo no ambiente da UEMS, entre eles Grupos de Pesquisa, Núcleo, Setor de Diversidade e Inclusão e agora o recente Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE), que assume um papel importante na criação, modificação e avaliação da política de cotas étnico-raciais na UEMS. As várias frentes de ação do CEPEGRE mostram que seu objetivo, metas e ações estão alinhados às demandas relacionadas à diversidade no ambiente institucional.

Estabelecer uma política de avaliação das cotas e uma política de acompanhamento de egressos/as são desafios que se colocam à UEMS no atual contexto, de modo que os PDIs já vem expressando objetivos referentes a política de acompanhamento de egressos/as mas não mencionam algo em relação a avaliação das cotas. A questão da avaliação das cotas emerge como objetivo do CEPEGRE.

O modo como a UEMS passou a tratar algumas denúncias de discriminação expressou um posicionamento político da instituição que não coaduna com esse tipo de prática

no ambiente universitário, tornando-o passível de punição. Esse tipo de posicionamento precisa ganhar força em todas as unidades acadêmicas da universidade. A missão da educação é formar cidadãos/ãs e quando a UEMS se posiciona institucionalmente contra a discriminação e a violência ela está formando cidadãos/ãs para o respeito à diversidade.

As perspectivas de futuro seguem na direção da avaliação e manutenção da política de cotas étnico-raciais na UEMS, da necessidade de se efetivar uma política de acompanhamento de egressos/as, das possibilidades de cotas na pós-graduação na direção de democratizar cada vez mais a educação superior como um todo. Os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as são profissionais que permaneceram em Mato Grosso do Sul após a formação na UEMS contribuindo com o desenvolvimento do Estado, na área da administração pública, onde todos/as os/as seis entrevistados/as atuam, ou seja, dando um retorno social no serviço público, mesmo que ali ainda se deparem com o racismo institucional que tenta interditar possibilidades de ascensão social dentro do ambiente profissional.

A tese de que as políticas de ação afirmativa na educação superior, na modalidade cotas étnico-racial, têm possibilitado: a correção de alguns efeitos da discriminação racial (acesso à educação superior); a alteração do cenário universitário ao estremecer os padrões hegemônicos com a presença da diversidade étnico-racial; a motivação de discussões e o combate ao racismo, com a presença de afro-brasileiros/as no meio universitário, que tem/tiveram suas trajetórias (acadêmica e profissional) influenciadas pela política de cotas, adquirindo capital cultural que implicou no seu *habitus*, nas representações, nos espaços de relações, nas lutas simbólicas e em outras posturas, foi confirmada na pesquisa. A defesa da democratização da educação superior, da universidade pública, da política de cotas étnico-raciais como mecanismo de garantia de direitos, de combate ao racismo e de transformação social segue como bandeira de luta!

A pesquisa não se fecha em si mesma, mas em seu fazer abre indicações de caminhos para novas pesquisas. Aprofundar estudos sobre cotistas egressos/as, levantar indicadores de avaliação da política de cotas étnico-raciais, analisar as estratégias de resistência na permanência dos/as estudantes cotistas, analisar a evasão de cotistas, o papel que o movimento estudantil e os coletivos estudantis têm na permanência dos/as cotistas, a produção do conhecimento ligada à realidade afro-brasileira, as trajetórias de intelectuais afro-brasileiras, analisar as cotas étnico-raciais na pós-graduação, bem como a reserva de vagas no mercado de trabalho são algumas das demandas que emergem para novas pesquisas. Avançar é preciso!

## REFERÊNCIAS

ABPN. Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as. Histórico da ABPN e COPENE. **ABPN**, Brasília, 18 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.abpn.org.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ABRANCHES, Sérgio Henrique. Política Social e Combate à Pobreza: a teoria da prática. In: ABRANCHES, Sérgio Henrique; SANTOS, Wanderley Guilherme dos; COIMBRA, Marcos Antônio. **Política Social e Combate à Pobreza**. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul.-set. 2010.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Histórico do GT 21 da ANPED. **ANPED**, Rio de Janeiro, 18 fev. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

ATHAYDE, Fernando Luís O. **Ações afirmativas, cotas e a inserção de acadêmicos indígenas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)**. 2010. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

AZEVEDO, F. et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In: **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 33-68. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAIROS, L. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, n. 02, 1995, p. 458-463.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estratégias para la educacion**. Estudio sectorial del Banco Mundial. Departamento de educacion y politicas sociales, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estratégia de assistência ao Brasil 2004-2007**. Departamento do Brasil Região da América Latina e Caribe, 2003.

BANCO MUNDIAL/BANCO INTERNACIONAL PARA RECONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO. **Brasil: Justo, Competitivo e Sustentável**. Brasil, 2002.

BARBOSA, Gleice Jane. O poder de uma denúncia de racismo na UEMS. **Dourados News**, Dourados, 22 out. 2004. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/arquivo/o-poder-de-uma-denuncia-de-racismo-na-uems-2d25f9ac6ccdf5900b262e78cc2387>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 12 ed. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, V I, 2002.

BITTAR, Mariluce. O Estado Autoritário e a Reforma Universitária. **Série-Estudos**, Campo Grande-MS, n. 12, p. 123-133, jul./dez. 2001.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina Elisabeth M. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p.141-159, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a10n28.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2013.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Nova Edição. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 3. ed. Tradução de Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Tradução Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. 7. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Método científico e hierarquia dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 33-38.

\_\_\_\_\_. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 39-64.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 65-69.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação (Pierre Bourdieu)**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 127-144.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Tradução de Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2014.

CASTRO, Luciane Andreatta de. **Política de Cotas para Negros na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade de Aquidauana: a percepção dos alunos cotistas e professores**. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CGEE. Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Mestres 2012: Estudos da base técnico-científica brasileira**. Brasília: CGEE, 2012. Disponível em: <[http://www.cgee.org.br/publicacoes/mestres\\_e\\_doutores.php](http://www.cgee.org.br/publicacoes/mestres_e_doutores.php)>. Acesso em: 05 set. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CNPQ. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. PIBIC-AF – Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas. **CNPQ**, Brasília, 12 set. 2016. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic-nas-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 12 set. 2016.

CORDEIRO, Ana Luisa A. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: relevâncias do perfil socioeconômico de negros cotistas. In: SOUSA, Andréia da Silva Q.; CAMARGO, Arlete Maria M. de (Org.). **Interfaces da Educação Superior no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 157-170.

\_\_\_\_\_. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior: a produção acadêmica na região Centro-Oeste (1998-2013). In: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED, XII, 2014, Goiânia. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - Reunião Científica Regional da ANPED**. Goiânia: ANPED/PUC-GO, 2014. [2014a]

CORDEIRO, Maria José de J. A. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso**. 2008. 260 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. **Política & Trabalho**, Revista de Ciências Sociais, João Pessoa/PB, n. 33, p. 97-115, outubro/2010.

CORDEIRO, Maria José de J. A.; CORDEIRO, Ana Luisa A; MULLER, Maria L. R. Estratégias de Permanência de Estudantes na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Rev. Fac. Educ.** (Univ. do Estado de Mato Grosso), Cáceres/MT, v. 25, ano 14, n. 1, p. 131-154, jan./jun. 2016. Disponível em: <[http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_25/Faed\\_25.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_25/Faed_25.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2017.

CORREA, Hudson. Universitário acusa professor de racismo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 dez. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1312200402.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Professor acusado de racismo por universitário aceita acordo em processo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 01 jun. 2005. Disponível em: <<http://tools.folha.com.br/print?url=http%3A%2F%2Fwww1.folha.uol.com.br%2Ffolha%2Fcotidiano%2Fult95u109614.shtml&site=emcimadahora>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2016.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros: o simbólico e o material nas políticas de ações afirmativas. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 153-160.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015**: mercado de trabalho: livro 1. São Paulo: DIEESE, 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anuario/2015/sistPubLivreto1MercadoDeTrabalho.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Anuário do Sistema Público de Emprego, Trabalho e Renda 2015**: Qualificação Social e Profissional: livro 4. São Paulo: DIEESE, 2015. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/anuario/2015/sistPubLivreto4Qualificacao.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2016. [2015a]

DOURADOS NEWS. UEMS realiza capacitação em Ações Afirmativas na Universidade. **Dourados News**, Dourados, 31 jan. 2005. Disponível em: <<http://www.douradosnews.com.br/arquivo/uems-realiza-capacitacao-em-acoes-afirmativas-na-universidade-6989b28a5f0349c3b54d8974f9c87000>>. Acesso em: 23 mar. 2016.

DURHAM, Eunice R. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, nº 66, jul. 2003, p. 3-22. Disponível em: <[http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627\\_desigualdade\\_educacional.pdf](http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/100/20080627_desigualdade_educacional.pdf)>. Acesso em: 14 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação Superior, pública e privada (1808-2000). In: SCHWARTMAN, Simon; BROCK, Colin. **Os Desafios da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 191-233. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

EMERICH, Daisy Ribas. **A Percepção dos Professores sobre o Sistema de Cotas para Negros da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul** – Curso de Pedagogia de Dourados (2004-2008). 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

ESTUDOS AFRO-ASIÁTICOS. Rio de Janeiro: IUPERJ/ UCM, 2002. Ano 24, nº 1. ISSN 1678-4650. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-546x20020001&lng=pt&nrm-iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-546x20020001&lng=pt&nrm-iso)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **I COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS**, 2009, Belém/PA. Anais. Belém/PA: UFPA, 2009. Disponível em: <<http://louderdesign.net/gepeto/producao/view.download/120.html>>. Acesso em: 08 nov. 2014.

FÁTIMA NEWS. UEMS vai abrir sindicância sobre denúncia de racismo. **Fátima News**, Fátima do Sul, 14 set. 2004. Disponível em: <<http://www.fatimanews.com.br/brasil/uemsvaiabririndiciasobredenunciaderacismo/5333/>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes: o legado da “raça branca”**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008. (Volume 1)

\_\_\_\_\_. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes: no limiar de uma nova era**. São Paulo: Globo, 2008. (Volume 2) [2008a]

FERREIRA, Norma Sandra de A. As Pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, agosto/2002.

FREITAS, Antônio V. A. de; ARAÚJO, Carla Busato Z. M. de. Permanência, persistência e terminalidade de estudantes de cursos de graduação no Brasil e em Mato Grosso do Sul: um balanço da produção científica nos anos 2000. In: **SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR**, XXIV, 2016, Maringá. Anais do XXIV Seminário Nacional Universitas/Br. Maringá: UEM, 2016, p. 1241-1256. Disponível em:

<[http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e\\_5/5-026.pdf](http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_5/5-026.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

FREITAS, Katia Siqueira de. Alguns estudos sobre evasão e persistência de estudantes. **Eccos** – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n.1, p. 247-264, jan./jun. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: MEC/ UNESCO, 2005, p. 47-82.

GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (Org.). **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos: Ed. Da UFSCar, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação e Identidade Negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 38-47, 2002.

GOMES, Vantoan José Ferreira. **Cor, Vulnerabilidade Social, Estatísticas e Políticas Públicas**. 2004. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) - Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Rio de Janeiro, 2004.

GONÇALVES, Waldemar. UEMS abre sindicância sobre caso de racismo contra aluno de Direito. **Mídiamax**, Campo Grande, 09 jul. 2015. Disponível: <<http://www.midiamax.com.br/cotidiano/uems-abre-sindicancia-sobre-caso-racismo-contra-aluno-direito-265607>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982, p. 9-66.

\_\_\_\_\_. A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Brasília, ano 2, s/p., nov./dez. 1988.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6. Ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1988, p. 3-24.

GRANDÃO, João. Pronunciamento do deputado Federal João Grandão (PT-MS). **Câmara dos Deputados de MS**, Campo Grande, 14 set. 2004. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=12F381F2039733FB2195FD8A67AC3805.proposicoesWeb1?codteor=240970&filename=Tramitacao-DIS+13107/2004](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=12F381F2039733FB2195FD8A67AC3805.proposicoesWeb1?codteor=240970&filename=Tramitacao-DIS+13107/2004)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

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

\_\_\_\_\_. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.



HASENBALG, Carlos A. Raça, Classe e Mobilidade. In: GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos A. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Marco Zero Limitada, 1982, p. 67-102.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, N. do Valle. **Relações Raciais no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Rio Fundo Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação e Diferenças Raciais na Mobilidade Ocupacional no Brasil**. Trabalho apresentado no XXVII Encontro Anual da ANPOCS, GT Desigualdades Sociais, outubro 1998.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 3, n. 2, p. 464-478, ago./dez. 2005.

IANNI, Octávio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios. Resultado do Universo. Rio de Janeiro: 2011.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2013** – Coletiva de Imprensa. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2014**. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/microdados/microdados\\_educacao\\_superior\\_2014.zip](http://download.inep.gov.br/microdados/microdados_educacao_superior_2014.zip)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

IPEA - RETRATO DAS DESIGUALDADES DE GÊNERO E RAÇA/Instituto de Pesquisa Aplicada [et al.]. 4. ed. Brasília: IPEA, 2011.

IPEAFRO. Instituto de Pesquisa e Estudos Afro-brasileiros. Biografia Abdias Nascimento. **IPEAFRO**, Rio de Janeiro, 06. Nov. 2014. Disponível em: <<http://www.abdias.com.br>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

JUNIOR, João Feres; DAFLON, Verônica Toste; BARBABELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. **As Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Estaduais (2013)**. Rio de Janeiro: UERJ; IESP, 2013.

KEMP, Pedro. **Justificativa da Lei nº 2.605/2003**. Campo Grande: 2003. Disponível em: <<http://pedrokemp.com.br/leis-e-projetos/reserva-de-vagas-para-estudantes-negros-na-uems-universidade-estadual-de-mato-grosso-do-sul-2/>>. Acesso em: 24 ago. 2014.

LAESER - RELATÓRIO ANUAL DAS DESIGUALDADES RACIAIS NO BRASIL 2009-2010/ Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER). Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, Aires David de. **Negros Cotistas no Curso de Direito da UEMS: dificuldades e conquistas** – turma de 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2013.

LIMA, Márcia; RIOS, Flávia; FRANÇA, Danilo. Articulando Gênero e Raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). In: MARCONDES, Mariana Mazzini; PINHEIRO, Luana; QUEIROZ, Cristina; QUERINO, Ana Carolina; VALVERDE, Danielle (Org.). **Dossiê Mulheres Negras no Brasil: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil**. Brasília: Ipea, 2013, p. 53-80.

LIMA, Silvia Peixoto de; RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas Educacionais e Equidade: revendo conceitos. **Contrapontos**, Itajaí, n. 1, v. 8, p. 53-69, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/936/791>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

MACIEL, Carina Elisabeth. Discurso de inclusão e política educacional: uma palavra, diferentes sentidos. **InterMeio**, Campo Grande/MS, v. 15, n. 30, p.32-54, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/viewFile/56/51>>. Acesso em: 13 jan. 2017.

MANCIBO, Deise. Reforma da Educação Superior: o debate sobre a igualdade no acesso. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 55-70.

MARTINS, Clélia. **O que é Política Educacional**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. **Fronteira da Igualdade no Ensino Superior: excelência & justiça social**. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MORAES, Rita. Cota discriminada. **Isto É**, São Paulo, 20 out. 2004. Disponível em: <[http://istoe.com.br/9877\\_COTA+DISCRIMINADA/](http://istoe.com.br/9877_COTA+DISCRIMINADA/)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da População Negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 115-128.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-125.

ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

OSORIO, Rafael Guerreiro. **A Desigualdade Racial de Renda no Brasil: 1976-2006**. 2009. 362f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

RAMOS, Guerreiro Alberto. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro: ANDES Ltda, 1957.

RELATÓRIO DA III CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIAS RELACIONADAS (inclui a Declaração e o Plano de Ação). Disponível em: <[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/A.Conf.189.12.Sp?Opendocument)> . Acesso em: 30 abr. 2013.

RISTOFF, Dilvo. Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João F. de; MOROSINI, Marília (Orgs.). **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB**. Brasília: INEP, 2008, p. 39-50.

RUAS, Claudia Mara Stapani. **Grandes Oligopólios da Educação Superior e a Gestão do Grupo Anhanguera Educacional (2007-2012)**. 2015. 311f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

SANTANA, Renato Oliveira. **Efeitos da Educação Superior nas Identidades de Negros Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2010.

SANTOS, Gevanilda. A cultura política da negação do racismo institucional. In: SANTOS, Gevanilda; SILVA, Maria Palmira da. **Racismo no Brasil: percepções da discriminação e do preconceito racial do século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

SANTOS, Graciele Marques dos; GENTIL, Heloisa Salles. Perfil de estudantes de Pedagogia da Universidade do Estado de Mato Grosso: uma questão de democratização? In: **SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, XXII, 2014, Natal**. Anais do XXII Seminário Nacional Universitas/Br. Natal: UFRN, 2014, p. 796-815. Disponível em: <[http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS\\_DO\\_XXII\\_SEMINARIO\\_NACIONAL\\_UNIVERSITAS.pdf](http://universitas.ce.ufrn.br/ANAIS_DO_XXII_SEMINARIO_NACIONAL_UNIVERSITAS.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SEPPPIR. Secretaria de Promoção da Igualdade Racial. Racismo fica mais explícito diante da mobilidade social da população negra. **SEPPPIR**, Brasília, 17 nov. 2014. Disponível em: <[http://www.sepppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas\\_noticias/2014/11/2018racismo-fica-mais-explicito-diante-da-mobilidade-social-da-populacao-negra2019](http://www.sepppir.gov.br/portal-antigo/noticias/ultimas_noticias/2014/11/2018racismo-fica-mais-explicito-diante-da-mobilidade-social-da-populacao-negra2019)>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. O que são ações afirmativas. **SEPPPIR**, Brasília, s/d. Disponível: <<http://www.sepppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de Expansão da Educação Superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2008.

SILVA, Ademir Alves da. Política Social e Política Econômica. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 55, p. 189-191, nov. 1997.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Expansão na educação superior e a política de democratização: avanços e contradições. In: SILVA, Maria das Graças Martins da (Org.). **Políticas educacionais: faces e interfaces da democratização**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. p. 13-37.

SILVA, Maria de Lourdes. **Enfrentamento ao Racismo e Discriminações na Educação Superior: experiências de mulheres negras na construção da carreira docente**. 2013. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SILVA, Petronilha B. G. e. Negros na universidade e produção de conhecimento. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 43-54.

SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/ MEC, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. In: SILVA, Petrolina Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP/ MEC, 2003, p. 55-77.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. Trinta anos de ANPED, as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória. In: **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007, Caxambu. GT 21 - Trabalhos Encomendados, 2007. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho\\_encomendado\\_gt21-\\_ahyas\\_-\\_int\\_.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho_encomendado_gt21-_ahyas_-_int_.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

STF. Supremo Tribunal Federal. Hermenegildo Rodrigues de Barros. **STF**, Brasília, 18 ago. 2016. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=170>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Carta de Esclarecimento. **UEMS**, Dourados, 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.facebook.com/uemsoficial/posts/679597348851698>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Indígenas na Universidade. **UEMS**, Dourados, 10 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.uems.br/especiais/indigenas-na-universidade-100616083252/>>. Acesso em: 11 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Centro de Estudo, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE). **UEMS**, Dourados, 12 set. 2016. Disponível em: <<http://www.uems.br/cepex/pg/cepegre>>. Acesso em: 12 set. 2016. [2016a]

\_\_\_\_\_. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEC). **UEMS**, Dourados, 14 set. 2016. Disponível em: <[http://www.uems.br/pro\\_reitoria/extensao](http://www.uems.br/pro_reitoria/extensao)>. Acesso em: 12 set. 2016. [2016b]

URUE, Rubens. Em Paranaíba, reitoria da UEMS reforça luta institucional contra discriminação. **UEMS**, Dourados, 06 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.uems.br/noticias/detalhes/em-paranaiba-reitoria-da-uems-reforca-luta-institucional-contr-o-preconceito-123121>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

VELOSO, Tereza Christina M. A.; MACIEL, Carina E. Acesso e permanência na educação superior – análise da legislação e indicadores educacionais. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 224-250, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7178>>. Acesso em: 16 ago. 2016.

VENCATO, Anna Paula. A diferença dos Outros: discursos sobre diferenças no curso Gênero e Diversidade na Escola da UFSCar. **Contemporânea**, n. 1, v. 4, p. 211-229, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/viewFile/199/103>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Os Jovens do Brasil: mapa da violência 2014**. Brasília: SG-PR; SNJ; SEPPPIR, 2014. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014\\_jovens.php](http://www.mapadaviolencia.org.br/mapa2014_jovens.php)>. Acesso em: 15 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Mapa da Violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil**. Brasília: ONU, OPAS/OMS, SPM, FLACSO, 2015. Disponível em: <[http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2016.

### Dispositivos legais:

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.843, de 7 de dezembro de 1939**. Nacionalização do Trabalho e a proteção ao Trabalhador Nacional. Brasília: Senado, 1939. Disponível: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1843-7-dezembro-1939-411788-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943**. Consolidação das Leis do trabalho. Brasília: Senado, 1943. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/Del5452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.390, de 3 de julho de 1950**. Lei Afonso Arinos. Brasília: Senado, 1950. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L1390.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1390.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.465, de 3 de julho de 1968, “Lei do Boi”**. Brasília: Senado, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/L5465.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5465.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. Brasília: Senado, 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei nº 1.332, de 14 de junho de 1983**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Brasília: Senado, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8112cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Brasília: Senado, 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8666cons.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 25 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997**. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, Programa Universidade para Todos (PROUNI)**. Brasília: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/L11096.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**. Brasília: Senado, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.872, de 04 de junho de 2009.** Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PLANAPIR). Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6872.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.034, de 29 de setembro de 2009.** Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112034.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112034.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Estatuto da Igualdade Racial. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.593, de 18 de janeiro de 2012.** Plano Plurianual da União 2012-2015. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/L12593.htm)>. Acesso em: 06 abr. 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Lei das Cotas. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm)>. Acesso em: 25 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, SECADI, 2013. Disponível em: <[http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional\\_10.6391-1.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.990, de 09 de junho de 2014.** Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm)>. Acesso em: 25 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Planejando a Próxima Década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 06 nov. 2014. [2014a]

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016.** Ações Afirmativas na Pós-graduação. Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/12052016-PORTARIA-NORMATIVA-13-DE-11-DE-MAIO-DE-2016-E-PORTARIA-N-396-DE-10-DE-MAIO-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

DOEMS. Portaria UEMS nº. 33, 07 de julho de 2015. Sindicância. **DOEMS**, Mato Grosso do Sul, p. 22, 09 jul. 2015. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/95477029/doemsnormal09072015pg22?print=true>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria UEMS nº. 79, 18 de agosto de 2016. Comissão para estabelecer novos critérios para os indígenas concorrerem as vagas no regime de cotas, aos cursos de graduação da UEMS. **DOEMS**, Mato Grosso do Sul, p. 72, 18 ago. 2016. Disponível em: <[http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9234\\_23\\_08\\_2016](http://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9234_23_08_2016)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Constituição Estadual de 1979**. Campo Grande-MS, 1979.

\_\_\_\_\_. **Constituição Estadual de 1989**. Campo Grande-MS, 1989. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/70445>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993**. Criação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 1993. Disponível em: <[www.uems.br/proe/nulen/retrato\\_legal/02lei\\_1461\\_93.doc](http://www.uems.br/proe/nulen/retrato_legal/02lei_1461_93.doc)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002**. Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande-MS, 2002. Disponível em: <[http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems\\_lei\\_2002\\_2589.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uems_lei_2002_2589.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 2.605, de 06 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para negros. Campo Grande-MS, 2003. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/bcd36eb5beb6f88004256cd800626998?OpenDocument>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 3.594, de 10 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre reserva de vagas para negros e indígenas na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2008. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/fe9c2343a02429470425751c0047504e?OpenDocument>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.900, de 27 de julho de 2016**. Dispõe sobre reserva de vagas para negros e indígenas na Administração Direta e Indireta do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande-MS, 2016. Disponível em: <<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/448b683bce4ca84704256c0b00651e9d/b696c92df8d17c4b04257ffe0041b6e7?OpenDocument>>. Acesso em: 19 ago. 2016.



UEMS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. **Resolução COUNI nº 216, de 18 de setembro de 2002.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2002-2007). Disponível em: <<http://www0.uems.br/internet/soc/PDI%20alt%20pela%20Res%20COUNI232.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEPE nº 382, de 14 de agosto de 2003.** Regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados-MS, 2003. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-19\\_09-41-21.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-19_09-41-21.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 241, de 17 de julho de 2003.** Dispõe sobre a oferta das vagas em regime de cotas dos cursos de graduação da UEMS. Dourados-MS, 2003. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24\\_08-28-05.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24_08-28-05.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 250, de 31 de julho de 2003.** “Ad-referendum”, que altera a redação da alínea “b” do art. 1º da Resolução COUNI nº 241/03. Dourados-MS, 2003. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24\\_09-06-10.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24_09-06-10.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução CEPE nº 430, de 30 de julho de 2004.** Regulamenta os critérios de inscrição para candidatos às Cotas de Negros e Indígenas. Dourados-MS, 2003. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22\\_08-25-42.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-22_08-25-42.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 256, de 07 de maio de 2004.** “Ad-referendum”, que homologa a Resolução COUNI nº 250. Dourados-MS, 2004. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24\\_09-50-07.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24_09-50-07.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 272, de 05 de novembro de 2004.** Homologa a Resolução COUNI nº 269. Dourados-MS, 2004. Disponível em: <[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24\\_12-47-28.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-24_12-47-28.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 342, de 27 de março de 2008.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2008). Dourados-MS, 2008. Disponível em: <[http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2013-11-19\\_07-22-26.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2013-11-19_07-22-26.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI n. 348, de 14 de outubro de 2008.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2009 a 2013). Dourados-MS, 2008. Disponível em: <[http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2010-11-25\\_14-50-00.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2010-11-25_14-50-00.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016. [2008a]

\_\_\_\_\_. **Resolução CEPE nº 1.028, de 30 de junho de 2010.** Aprova a utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a adesão integral da UEMS ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) gerenciado pelo Ministério da Educação, como forma de inscrição, seleção e ocupação das vagas dos cursos de graduação. Dourados-MS, 2010. Disponível em:

<[http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-26\\_07-14-29.pdf](http://www.uems.br/portal/ailen/repositorio/2010-11-26_07-14-29.pdf)>. Acesso em: 24 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório Parcial da Comissão Própria de Avaliação.** Ciclo de 2012-2015. UEMS: CPA, 2014. CPA-Executiva e Deliberativa. Dourados-MS, 2014. Disponível em: <[http://www.uems.br/cpa/arquivos/21\\_2013-10-03\\_10-07-48.pdf](http://www.uems.br/cpa/arquivos/21_2013-10-03_10-07-48.pdf)>. Acesso em: 06 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 438, de 11 de junho de 2014.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2014 a 2018). Dourados-MS, 2014. Disponível em: <[http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos\\_colegiados/4\\_2014-08-25\\_13-31-56.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/orgaos_colegiados/4_2014-08-25_13-31-56.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016. [2014a]

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 437, de 11 de junho de 2014.** Instituição do CEPEGRE. Dourados-MS, 2014. Disponível em: <[http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2014-08-15\\_11-10-19.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2014-08-15_11-10-19.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016. [2014b]

\_\_\_\_\_. **Resolução COUNI nº 455, de 11 de agosto de 2015.** Normas para criação e implantação de Centros de Pesquisas na UEMS. Dourados-MS, 2014. Disponível em: <[http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2015-08-28\\_12-35-32.pdf](http://www.uems.br/assets/uploads/ailen/arquivos/2015-08-28_12-35-32.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2016.

\_\_\_\_\_. **Portaria da UEMS nº 054, de 03 de maio de 2016.** Implantação do CEPEGRE. Dourados-MS, 2016. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/115400012/doems-normal-10-05-2016-pg-13>>. Acesso em: 20 out. 2016.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Resolução nº 196, de 18 de julho de 2002.** Estabelece e aprova o sistema de quotas para população afro-descendente. Disponível em: <<http://www.uneb.br/files/2016/07/196-consu-cotas-afro.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 468, de 10 de agosto de 2007.** Aprova a reformulação do sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providência. Disponível em: <<http://www.uneb.br/sisu/files/2016/01/711-consu-Revoga-605-e-altera-redacao-da-468-Vagas-indigenas.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

## **APÊNDICES**

**Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2012)”, desenvolvida por Ana Luísa Alves Cordeiro, discente do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação do Professor Dr. Ahyas Siss (UFRRJ/UCDB).

O objetivo central do estudo é: Analisar os impactos que as políticas de ação afirmativa na educação superior têm, ou não, na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as egressos/as do sistema de cotas étnico-raciais. O processo de investigação foca, em especial, os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), durante o período de 2007 a 2012.

Pretendo especificamente: a) identificar se os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as do sistema de cotas da UEMS reconhecem a educação pública como um direito, que deve ser garantido aos/às cidadãos/ãs, bem como a própria política de ação afirmativa, e se foi importante, em maior ou menor medida, participar da política de cotas da UEMS; b) analisar se eles/as deram, ou não, continuidade à sua trajetória acadêmica em cursos de pós-graduação *latu-sensu* (especialização) e/ou *strictu-sensu* (mestrado e doutorado) e o que tem influenciado as suas escolhas neste âmbito; c) examinar se eles/as conseguiram, ou não, se inserir no mercado de trabalho e se as atividades por eles/as desenvolvidas têm sido compatíveis com a sua Graduação, ou área de formação acadêmica titulada.

O convite para sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de você ser afro-brasileiro/a egresso/a da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no período de 2007 a

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

2012, e ter sido cotista durante sua graduação (Lei nº 2.605, de 06 de outubro de 2003, dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros na UEMS).

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para execução da pesquisa.

#### **Da Confidencialidade e Privacidade de Informações**

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identifica-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

#### **Do detalhamento da pesquisa**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. Você terá sua entrevista gravada. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas.

#### **Da guarda dos dados e material coletados na pesquisa**

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UCDB.

#### **Dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa**

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a avaliação da política de cotas para negros na educação superior.

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br



#### **Da previsão de riscos ou desconfortos**

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Durante a entrevista semiestruturada desta pesquisa corre-se o risco de constrangimento ou observação, de expor vivências de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais.

#### **Da divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos, cursos, capacitações, aulas, entrevistas, relatórios individuais para os/as entrevistados, artigos científicos, capítulos de livro e na tese.

#### **Das observações finais**

Este termo é redigido em duas vias (não sendo fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via de igual teor), sendo uma para o/a participante e outra para a pesquisadora.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo/a participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

As páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

Ao final constam informações que possibilitam o contato com a pesquisadora responsável, como e-mail, telefone e endereço institucional, bem como o contato do CEP/UCDB, e também espaço para data, assinaturas do/a participante da pesquisa e da pesquisadora responsável.

#### **Do Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB**

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Telefone e Fax - (0XX) 67- 3312-3615

E-mail: [cep@ucdb.br](mailto:cep@ucdb.br)

<http://site.ucdb.br/institucional/1/comites/2522/cep/2523/>

Endereço: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Assessoria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Avenida Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário, Campo Grande – MS – CEP: 79.117-900.

\_\_\_\_\_  
Ana Luisa Alves Cordeiro

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

**LOCAL E DATA**

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Nome do/a participante:

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - [www.ucdb.br](http://www.ucdb.br)

**Apêndice B** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Docentes e/ou Gestores/as da UEMS



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado/a participante,

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa “Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2012)”, desenvolvida por Ana Luisa Alves Cordeiro, discente do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, sob orientação do Professor Dr. Ahyas Siss (UFRRJ/UCDB).

O objetivo central do estudo é: Analisar os impactos que as políticas de ação afirmativa na educação superior têm, ou não, na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as egressos/as do sistema de cotas étnico-raciais. O processo de investigação foca, em especial, os/as afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), durante o período de 2007 a 2012.

Pretendo especificamente: Identificar e descrever a existência, ou não, de políticas institucionais de avaliação da política de cotas na UEMS e de acompanhamento de estudantes egressos/as dessa política com ênfase nos afro-brasileiros/as, tanto em relação à continuidade de suas carreiras acadêmicas, quanto à sua inserção no mercado de trabalho.

O convite para sua participação nesta pesquisa se deve ao fato de você pertencer a uma dessas instâncias da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: Pró-Reitoria de Ensino, Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitário, e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero, Raça e Etnia (GEPEGRE/CNPq/UEMS)/ Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE/UEMS), podendo fornecer informações referentes às cotas para negros na UEMS (Lei nº 2.605, de 06 de outubro de 2003, dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros na UEMS).

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - [www.ucdb.br](http://www.ucdb.br)





UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado/a de nenhuma maneira caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para execução da pesquisa.

#### **Da Confidencialidade e Privacidade de Informações**

Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. Qualquer dado que possa identifica-lo/a será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa e o material será armazenado em local seguro.

A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

Caso decida que seu nome seja mencionado, deverá selecionar o item abaixo:

*Desejo que meu nome e da minha instituição conste do trabalho final.*

#### **Do detalhamento da pesquisa**

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista semiestruturada à pesquisadora do projeto. Você terá sua entrevista gravada. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente duas horas.

#### **Da guarda dos dados e material coletados na pesquisa**

As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu orientador. Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 466/12 e orientações do CEP/UCDB.

#### **Dos benefícios diretos e/ou indiretos aos/às participantes da pesquisa**

O benefício (direto ou indireto) relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de contribuir com a avaliação da política de cotas para negros na educação superior.

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

#### **Da previsão de riscos ou desconfortos**

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Durante a entrevista semiestruturada desta pesquisa corre-se o risco de constrangimento ou observação, de expor vivências de preconceito e discriminação racial que podem gerar abalos emocionais.

#### **Da divulgação dos resultados da pesquisa**

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, eventos, cursos, capacitações, aulas, entrevistas, relatórios individuais para os/as entrevistados, artigos científicos, capítulos de livro e na tese.

#### **Das observações finais**

Este termo é redigido em duas vias (não sendo fornecida cópia ao sujeito, mas sim outra via de igual teor), sendo uma para o/a participante e outra para a pesquisadora.

Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo/a participante da pesquisa e pela pesquisadora responsável, com ambas as assinaturas apostas na última página.

As páginas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estão numeradas possibilitando a integridade das informações contidas no documento.

Ao final constam informações que possibilitam o contato com a pesquisadora responsável, como e-mail, telefone e endereço institucional, bem como o contato do CEP/UCDB, e também espaço para data, assinaturas do/a participante da pesquisa e da pesquisadora responsável.

#### **Do Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB**

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCDB. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos/as participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Telefone e Fax - (0XX) 67- 3312-3615

E-mail: [cep@ucdb.br](mailto:cep@ucdb.br)

<http://site.ucdb.br/institucional/1/comites/2522/cep/2523/>

Endereço: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Assessoria da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Avenida Tamandaré, n. 6000, Jardim Seminário, Campo Grande – MS – CEP: 79.117-900.

\_\_\_\_\_  
Ana Luisa Alves Cordeiro

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

**LOCAL E DATA**

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do/a participante da pesquisa)

Nome do/a participante:

Rubrica pesquisadora: \_\_\_\_\_ Rubrica participante: \_\_\_\_\_

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - [www.ucdb.br](http://www.ucdb.br)

## Apêndice C - Modelo da Entrevista com Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

### ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - AFRO-BRASILEIRO/A COTISTA EGRESSO/A DA UEMS

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome completo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo:  Feminino  Masculino

Orientação sexual:  Heterossexual  Bissexual  Lésbica  Gay  Outra: \_\_\_\_\_

Cor/raça:  Preta  Parda  Outra: \_\_\_\_\_

Naturalidade: \_\_\_\_\_ Religião: \_\_\_\_\_

Endereço residencial: \_\_\_\_\_

Curso de Graduação na UEMS: \_\_\_\_\_ Ano de Titulação: \_\_\_\_\_

Primeira Graduação:  Sim  Não Segunda Graduação:  Sim  Não

Pós-graduação:  Sim  Não Lato-sensu  Stricto-sensu

Especialização:  Especialização  Mestrado  Doutorado Instituição: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Área de trabalho: \_\_\_\_\_ Serviço Público:  Sim  Não

Empresa/ organização: \_\_\_\_\_

Função/ cargo: \_\_\_\_\_ Vínculo empregatício:  Sim  Não

#### QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Fale sobre sua graduação na UEMS, o curso que fez e o que influenciou você na escolha desse curso?
2. Para você, as cotas para negros/as, as ações afirmativas, foram importantes para obter sua graduação?
3. Quais foram os seus maiores desafios para permanecer na universidade durante o curso?
4. Na sua avaliação as cotas para negros/as na UEMS devem continuar? Por que?
5. Você sofreu algum caso de racismo durante o curso por ser cotista e/ou negro/a? Ou algum outro preconceito e discriminação? Qual?
6. Você presenciou algum caso de racismo durante o curso contra acadêmicos/as cotistas e/ou negros/as? Ou algum outro preconceito e discriminação? Qual?
7. Caso tenha vivido ou presenciado casos de racismo, preconceito ou discriminação, como a UEMS agiu frente a isso?
8. Você deu continuidade aos seus estudos acadêmicos através de cursos de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado)? Que cursos fez? O que influenciou suas escolhas?
9. Você atua profissionalmente? Há quanto tempo? É seu primeiro emprego? Possui carteira assinada?
10. Você trabalha em uma área relacionada ao seu curso de graduação? Se não, o que tem dificultado?
11. Você já sofreu e/ou conhece alguém que sofreu racismo, preconceito ou discriminação no mercado de trabalho?
12. Você sabe que o racismo é crime e como proceder em casos em que ele ocorra?
13. As reservas de vagas para negros/as em concursos públicos são importante? Por que? Você usaria?
14. Quais são as maiores desigualdades no mercado de trabalho que você identifica? O que seria importante para transformar essa realidade?
15. Você sabe se existe, ou conhece algum(s) estudo(s) específico ou avaliação(ões) acerca das políticas de ação afirmativas antes praticadas pela UEMS?

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL  
CNPJ/MF: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br

## Apêndice D - Modelo da Entrevista com Docentes e/ou Gestores/as UEMS



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
Valorizando talentos

ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA - DOCENTES E/OU GESTORES/AS DA UEMS	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Nome completo:	_____
Idade:	_____
Orientação sexual:	<input type="checkbox"/> Heterossexual <input type="checkbox"/> Bissexual <input type="checkbox"/> Lésbica <input type="checkbox"/> Gay <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Preta <input type="checkbox"/> Branca <input type="checkbox"/> Outra: _____
Cor/raça:	_____
Naturalidade:	_____
Formação:	Religião: _____
Pós-graduação:	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Lato-sensu <input type="checkbox"/> Stricto-sensu <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-doutorado
Curso:	_____
Instituição:	_____
Função/ cargo na UEMS:	_____
Tempo de serviço:	_____
Área de atuação:	<input type="checkbox"/> GEPEGRE <input type="checkbox"/> CEPEGRE <input type="checkbox"/> PROE <input type="checkbox"/> PROEC

### QUESTÕES NORTEADORAS:

1. Para você, as cotas para negros/as, as ações afirmativas, são importantes para obter a graduação?
2. A UEMS, com mais de dez anos de implementação das ações afirmativas, possui uma política de avaliação da política de cotas para negros/as (Lei n. 2.605/2003)?
3. Qual(is) órgão(ões) é(são) responsável(eis) pela implementação da Lei de Cotas na UEMS? Informe os órgãos e os papéis de cada um no processo. A quem compete fazer o que?
4. Na UEMS existem políticas de assistência estudantil destinadas especificamente para o público beneficiado pela Lei de Cotas?
5. Há na UEMS uma comissão de acompanhamento da implementação da Lei de Cotas? Em caso positivo, em que consiste o seu trabalho?
6. Justifique a inexistência de políticas de assistência estudantil, destinada aos cotistas, ou discorra sobre as políticas adotadas caso elas existam. Justifique a não adoção de políticas específicas e/ou descreva as políticas de permanência para cotistas eventualmente implementadas, bem como seus resultados.
7. A UEMS possui uma política de acompanhamento de egressos/as? E dos/as negros/as cotistas egressos/as?
8. Houve algum caso de racismo contra acadêmicos/as cotistas e/ou negros/as na UEMS? Ou algum outro caso preconceito e discriminação denunciado? Qual?
9. Caso tenha havido casos de racismo, preconceito ou discriminação, como a UEMS agiu frente a isso? Que providências foram tomadas?
10. Quais são os maiores desafios para permanência de negros/as cotistas na UEMS?
11. Na sua avaliação as cotas para negros/as na UEMS devem continuar? Por que?
12. A UEMS realizou ou realiza algum curso de preparação de estudantes para pós-graduação?
13. Quais são as maiores desigualdades no mercado de trabalho que você identifica? O que seria importante para transformar essa realidade?
14. A UEMS tem feito um acompanhamento de estudantes egressos/as, tanto em relação à continuidade de suas carreiras acadêmicas, quanto à sua inserção no mercado de trabalho?
15. Você sabe se existe, ou conhece algum(s) estudo(s) específico(s) ou avaliação(ões) acerca das políticas de ação afirmativas antes praticadas pela UEMS?

## Apêndice E – Perfil Socioeconômico Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS

13/09/2016

Perfil Socioeconômico Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS

### Perfil Socioeconômico Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS

Olá! As perguntas abaixo complementam as informações do seu perfil na entrevista que fiz com você para minha tese de doutorado "Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)", elas se referem a questão da renda, seguem o padrão do IBGE e levam menos de cinco minutos para serem respondidas. Essas informações são importantes para que eu analise as implicações socioeconômicas. Muito obrigada!  
Ana Luisa Alves Cordeiro

\*Obrigatório

1. Qual o seu nome completo? \*

2. Qual a renda mensal atual de sua FAMÍLIA? (some todos os salários das pessoas de sua família que trabalham e moram em sua casa, incluindo o seu salário) \*

*Marc ar apenas uma oval.*

- Até 1/2 salário mínimo
- De 1/2 a 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 10 a 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos

3. Qual era a sua renda PESSOAL antes de se graduar na UEMS? \*

*Marc ar apenas uma oval.*

- Até 1/2 salário mínimo
- De 1/2 a 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 10 a 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos
- Não tinha renda pessoal.

03/09/2016

Perfil Socioeconômico Afro-brasileiros/as Coleta e Egressos/as da UEMS

4. Houve aumento na sua renda PESSOAL após você obter seu diploma de graduação? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- SIM
- NÃO
- Não tinha renda pessoal.

5. Caso tenha havido aumento da sua renda PESSOAL após obter o título de graduação na UEMS, para quanto foi? \*

*Marcar apenas uma oval.*

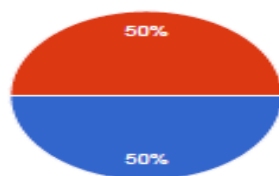
- Até 1/2 salário mínimo
- De 1/2 a 1 salário mínimo
- De 1 a 2 salários mínimos
- De 2 a 3 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 5 a 10 salários mínimos
- De 10 a 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos
- Não houve aumento por conta da titulação.
- Não tinha renda pessoal.

---

Powered by  
 Google Forms

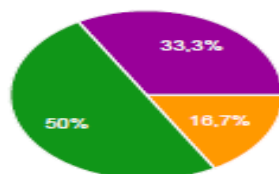
## Apêndice F – Gráficos do Perfil dos/as Afro-brasileiros/as Cotistas Egressos/as da UEMS

### Sexo:



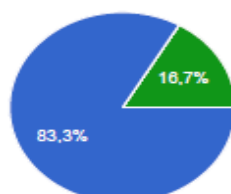
Feminino	3	50%
Masculino	3	50%

### Idade:



18 a 24 anos (jovem-jovem - Estatuto da Juventude)	0	0%
25 a 29 anos (jovem-adulto - Estatuto da Juventude)	0	0%
30 a 34 anos (adulto)	1	16.7%
35 a 45 anos (adulto)	3	50%
46 a 60 anos (adulto)	2	33.3%
Mais de 60 anos (idoso - Estatuto do Idoso)	0	0%

### Orientação sexual:



Heterossexual	5	83.3%
Bissexual	0	0%
Lésbica	0	0%
Gay	1	16.7%
Outra	0	0%

### Cor/raça:



Preta	6	100%
Parda	0	0%
Branca	0	0%
Outra	0	0%

### Curso de Graduação na UEMS:

Pedagogia  
Normal Superior  
Direito  
Química  
Física

### Unidade da UEMS:

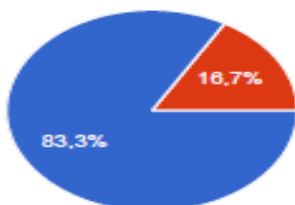
Campo Grande/MS  
Dourados/MS  
Paranaíba/MS

### Ano de Titulação:

2013  
2014  
2011  
2010  
2007

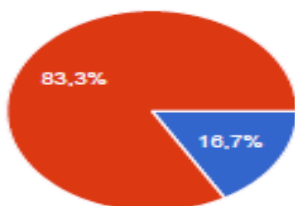


**Primeira Graduação:**



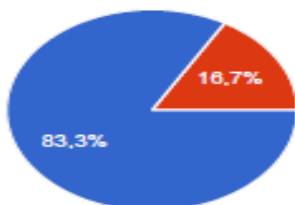
SIM	5	83.3%
NÃO	1	16.7%

**Segunda Graduação:**



SIM	1	16.7%
NÃO	5	83.3%

**Pós-graduação:**



SIM	5	83.3%
NÃO	1	16.7%

**Pós-graduação (tipo):**



Stricto-sensu	2	33.3%
Não possui	1	16.7%

**Pós-graduação (nível):**



Especialização	5	83.3%
Mestrado	3	50%
Doutorado	0	0%
Não possui	1	16.7%

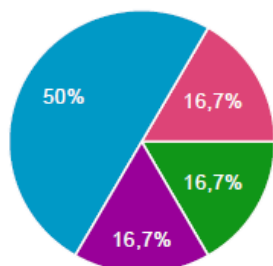
**Serviço Público:**

SIM	6	100%
NÃO	0	0%

**Vínculo empregatício:**

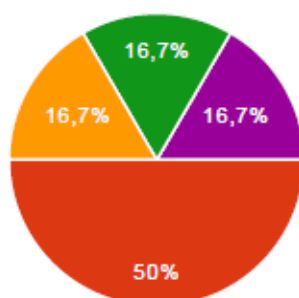
SIM	6	100%
NÃO	0	0%

**Qual a renda mensal atual de sua FAMÍLIA? (some todos os salários das pessoas de sua família que trabalham e moram em sua casa, incluindo o seu salário)**



Até 1/2 salário mínimo	0	0%
De 1/2 a 1 salário mínimo	0	0%
De 1 a 2 salários mínimos	0	0%
De 2 a 3 salários mínimos	1	16.7%
De 3 a 5 salários mínimos	1	16.7%
De 5 a 10 salários mínimos	3	50%
De 10 a 20 salários mínimos	1	16.7%
Acima de 20 salários mínimos	0	0%

**Qual era a sua renda PESSOAL antes de se graduar na UEMS?**



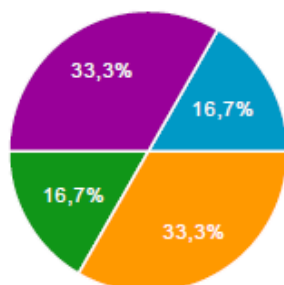
Até 1/2 salário mínimo	0	0%
De 1/2 a 1 salário mínimo	3	50%
De 1 a 2 salários mínimos	1	16.7%
De 2 a 3 salários mínimos	1	16.7%
De 3 a 5 salários mínimos	1	16.7%
De 5 a 10 salários mínimos	0	0%
De 10 a 20 salários mínimos	0	0%
Acima de 20 salários mínimos	0	0%
Não tinha renda pessoal.	0	0%

**Houve aumento na sua renda PESSOAL após você obter seu diploma de graduação?**



SIM	6	100%
NÃO	0	0%
Não tinha renda pessoal.	0	0%

**Caso tenha havido aumento da sua renda PESSOAL após obter o título de graduação na UEMS, para quanto foi?**



Até 1/2 salário mínimo	0	0%
De 1/2 a 1 salário mínimo	0	0%
De 1 a 2 salários mínimos	2	33.3%
De 2 a 3 salários mínimos	1	16.7%
De 3 a 5 salários mínimos	2	33.3%
De 5 a 10 salários mínimos	1	16.7%
De 10 a 20 salários mínimos	0	0%
Acima de 20 salários mínimos	0	0%
Não houve aumento por conta da titulação.	0	0%
Não tinha renda pessoal.	0	0%

## **ANEXOS**

**Anexo A** – Lei Estadual nº 2.605, de 6 de janeiro de 2003

**ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL**

**LEI Nº 2.605, DE 6 DE JANEIRO DE 2003.**

*Dispõe sobre a reserva de vagas para negros nos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.*

**Publicada no Diário Oficial nº 5.911, de 7 de janeiro de 2003.**

**O GOVERNADOR DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL .**

Faço saber que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul deverá reservar uma cota mínima de 20% de suas vagas nos cursos de graduação destinada ao ingresso de alunos negros.

Art. 2º O Poder Executivo, por meio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, regulamentará a matéria no prazo de noventa dias a contar da publicação desta Lei.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Revogam-se as disposições em contrário.

Campo Grande, 6 de janeiro de 2003.

**JOSÉ ORCÍRIO MIRANDA DOS SANTOS**

Governador

