



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IVANILDE DE JESUS DOS SANTOS FERREIRA**

**NEGROS E NEGRAS: DAS POLÍTICAS DE AÇÕES  
AFIRMATIVAS AO MERCADO DE TRABALHO**

FLORIANÓPOLIS – SC  
2018





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**IVANILDE DE JESUS DOS SANTOS FERREIRA**

**NEGROS E NEGRAS: DAS POLÍTICAS DE AÇÕES  
AFIRMATIVAS AO MERCADO DE TRABALHO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, do Centro de Ciências da Educação, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Joana Célia dos Passos

FLORIANÓPOLIS – SC  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Ferreira, Ivanilde de Jesus dos Santos  
Negros e negras : das políticas de ações  
afirmativas ao mercado de trabalho / Ivanilde de  
Jesus dos Santos Ferreira ; orientadora, Profa Dra  
Joana Célia dos Passos, 2018.  
187 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de  
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Ações Afirmativas. 3. Egresso. 4.  
Mercado de trabalho. 5. Negras(os). I. Passos,  
Profa Dra Joana Célia dos . II. Universidade  
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação  
em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

“NEGROS E NEGRAS: DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS AO MERCADO DE TRABALHO”.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10/08/2018

Dr<sup>a</sup> Joana Célia dos Passos (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)  
Dr<sup>a</sup> Marilise Luiza Martins Dos Reis Sayão (UFSC/ CAMPUS Blumenau - Examinadora)  
Dr<sup>a</sup> Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCAR - Examinadora)  
Dr<sup>a</sup> Patrícia de Moraes Lima (PPGE/CED/UFSC - Examinadora)  
Dr Francis Solange Vieira Tourinho (PPGEnf/UFSC – Suplente)

*Joana Célia dos Passos*  
*Marilise Luiza Martins Dos Reis Sayão*  
*Tatiane Cosentino Rodrigues*  
*Patrícia de Moraes Lima*

**IVANILDE JESUS DOS SANTOS FERREIRA**  
**FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2018**

*Maria Herminia Laffin*  
ordenad  
Vice-Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1935

*Maria Herminia Laffin*  
Prof.<sup>a</sup> Maria Herminia Laffin  
Vice-Coordenadora do PPGE/CED/UFSC  
Portaria nº 1935



Dedico este trabalho às mulheres que  
motivaram esta caminhada!  
A minha vida está entrelaçada pelas  
decisões das mulheres!  
Mulher é ancestralidade!  
Mulher é a razão da vida!



## AGRADECIMENTOS

Este é um momento de falar das pessoas que foram importantes nesta caminhada de descobertas. Agradecer não é uma tarefa fácil, penso que é um processo que todos nós aprendemos ainda crianças, não tenho lembrança desse ato na minha infância. Mas, na universidade, aprendi que temos que agradecer a cada tarefa que finalizamos.

Esta minha lista de agradecimentos resolvi dedicar às mulheres que de algum modo contribuíram para eu chegar até aqui. Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus Orixás, que na minha compreensão são as divindades das religiões de matriz africana que iluminaram os meus passos nesta trajetória.

Em seguida, agradecer às minhas filhas, que sempre estiveram ao meu lado, cada uma com as suas sabedorias, que em muitos momentos de angústia e incerteza falaram: mãe, você é capaz! À minha pequena Sofia Ferreira, que me acolheu em meus momentos de tristeza, alegrias e com as nossas discussões sobre as questões da sociedade, política, estruturas sociais e raciais. Sendo que houve dias em que o nosso horário de café era regado pelas reflexões e análises da conjuntura social. Muitas vezes nós duas travamos lindas e sábias reflexões sobre os fatos da semana, o que interfere na nossa forma de ver, ser e se relacionar com a vida. Só tenho a agradecer por ter essa pérola ao meu lado. À Tâmilis Ferreira, por ser uma pessoa superorganizada e metodicamente centrada em suas tarefas, obrigada por ler os meus escritos e até mesmo por organizar minha vida financeira, que durante esse tempo eu não consegui dar conta. Só tenho a agradecer às minhas duas filhas.

Cabe nesse enunciado agradecer a minha orientadora Doutora Joana Célia dos Passos. Graças a ela, passo a compreender a sociedade brasileira e as relações raciais. Com ela, venho buscando essa construção e desconstrução das questões raciais. Assim, só tenho a agradecer por me mostrar esse caminho do ser pesquisadora.

À Professora Doutora Patrícia de Moraes Lima, por ter me encontrado naquela fatídica manhã, na quarta fase do curso de Pedagogia, no PIAPE, obrigada!

Cabe lembrar do “Bonde das Pretas”, pois esse grupo de mulheres negras foi fundamental para eu chegar até aqui. Cada uma me ajudou de alguma forma: com carinho, abraço, ombro para chorar e palavras de força nos momentos em que eu precisei. No “Bonde das Pretas”, somos todas professoras: Tatiane Bernardes, Emiko Liz, Zâmbia Osório, Jô Capoeira e Camila Santana. Essas mulheres foram significativamente importantes na minha caminhada.

À minha professora de Oficina de Escrita, detetive das letras, a psicóloga Mariana Lange, obrigada pelas conversas naquelas manhãs, quando eu telefonava falando das minhas alegrias e tristezas. Você, com a sua sabedoria, vinha me falando da saúde mental dos estudantes da Pós-graduação. Obrigada pela escuta sensível.

Às minhas irmãs, Conceição Ferreira, Valdelice Ferreira e Ana Lúcia Ferreira, que sempre me acolheram nesse processo de universidade, graduação e mestrado. Aos meus pais, Josefa Ferreira e Severino Ferreira, pela sabedoria de serem pais de uma mulher que não se encaixa dentro dos padrões determinados por esta sociedade.

Obrigada a todos que de alguma forma contribuíram para esta pesquisa!

Nosso grande medo não é de que sejamos incapazes  
Nosso maior medo é que sejamos poderosos além da medida.  
É nossa Luz, não nossa escuridão, que mais nos amedronta.  
Nós perguntamos: “Quem sou eu para ser brilhante, atraente, talentoso e  
incrível”?  
Na verdade, quem é você para não ser tudo isso?  
[...] Bancar o pequeno não ajuda o mundo.  
Não há nada de brilhante em encolher-se para que as outras pessoas  
não se sintam inseguras em torno de você.  
E, à medida que deixamos nossa própria luz brilhar,  
inconscientemente damos às outras pessoas permissão para fazer o mesmo.

*(Discurso de posse de Nelson Mandela, 1994)*



## RESUMO

A presente pesquisa verifica como negras e negros do Sul do país estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho e qual o impacto na vida desses profissionais e na sociedade brasileira. A pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar a importância das ações afirmativas na vida profissional dos estudantes egressos das ações afirmativas, após as suas formaturas. Verificar se, ao terminarem suas graduações, esses formandos estão trabalhando em suas carreiras de formação ou não. Quais potencialidades a formação universitária lhes possibilitou no momento de ingressar na profissão? Buscamos conhecer os caminhos após a formatura. Esses egressos encontram-se inseridos no mercado de trabalho, nas profissões relacionadas à sua formação, ou desempenham outras atividades, que não necessitam de um diploma? O estudo contempla três universidades federais do Sul do Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e está ancorado em uma pesquisa nacional, dentro de um recorte temporal, de 2008 a 2016. A coleta de dados está fundamentada na pesquisa qualitativa. Com esse foco, foram realizadas 12 entrevistas, para serem analisadas pelo método *snowball*, ou bola de neve, ferramenta metodológica que dá subsídio para a coleta de dados em rede. A pesquisa situa-se dentro dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais, com autores como Anibal Quijano (2005, 2010), Boaventura de Sousa Santos (2010a, 2010b, 2010c) e Frantz Fanon (1968, 2008). Quanto às políticas de ações afirmativas, buscou-se dialogar com estudiosos da área, como Kabengele Munanga (1999, 2003), Nilma Lino Gomes (2011), Joaquim Barbosa Gomes (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009), Augusto Sales dos Santos (2015) e José Jorge de Carvalho (2002), e também outros autores que vem discutindo as desigualdades na sociedade brasileira, como Joana Célia dos Passos (2012, 2013), Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva (1992), Jerry Dávila (2006), Rafael Guerreiro Osório (2008) e, na abordagem teórico-metodológica, Maria Cecília de Sousa Minayo (2012). Chegamos aos seguintes resultados: do total de 12 entrevistados, a maioria está inserida no mercado de trabalho na área na qual se formou. Encontramos apenas uma estudante vinculada a uma ramificação de sua formação. Do total de 12 entrevistados, três encontram-se ampliando suas formações no mestrado e no doutorado. Todos os sujeitos da pesquisa já fizeram especialização, ou seja, estão se qualificando, sendo que há casos onde a qualificação se deu por meio privado, e outros, por via pública, através de mestrado e doutorado. Todos estão em profissões diferentes das dos seus

pais, com profissões de relevo social. Nas falas dos sujeitos, o racismo ainda é muito presente na sociedade. Outros são os primeiros a cursar uma universidade. Nesse sistema, esses sujeitos acabam levando outros das suas famílias para a universidade e são referências em seus núcleos familiares. Nesse sentido, a política de cotas está contribuindo para a diminuição das desigualdades, tanto social como econômica, pois o sujeito passa a frequentar outros espaços e os negros acabam saindo da invisibilidade.

**Palavras-chave:** Ações Afirmativas. Egresso. Mercado de trabalho. Negras(os).

## ABSTRACT

The present research inquires how black women and black men from the South of the country have been absorbed by the labor market and which is the impact of it in the life of these professionals and in the Brazilian society. The main objective of this research is to understand and analyze the importance of affirmative action policies in the professional life of students who are graduates from such policies after their graduation. Thus, it aims to check if, upon their graduation, these people are working on their training careers or not. What potential did the university education enable them at the moment of joining their profession? We seek to know their paths after the graduation. Are these affirmative action policies' graduates included in the labor market, in the professions related to their training, or do they carry out other activities, which so do not require a diploma? The study includes three federal universities from South Brazil: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR) and Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and it is anchored in a national survey, within a time frame, from 2008 to 2016. The data collection is based on a qualitative research. Within this purpose, 12 interviews were performed, to be analyzed by the snowball method, a methodological tool that provides support for a network data collection. The research is located within cultural studies, postcolonial and decolonial studies, with authors as Anibal Quijano (2005, 2010), Boaventura de Souza Santos (2010a, 2010b, 2010c) and Frantz Fanon (1968, 2008). Regarding affirmative action policies, we sought to dialogue with scholars in the area, as Kanbegele Munanga (1999, 2003), Nilma Lino Gomes (2011), Joaquim Barbosa Gomes (2005), Petronilha Beatriz Gonçalves and Silva (2009), Augusto Sales dos Santos (2015) and José Jorge de Carvalho (2002), as well as, other authors who have been discussing inequalities in the Brazilian society, such as Joana Célia dos Passos (2012, 2013), Carlos Hasenbalg and Nelson do Valle Silva (1992), Jerry Dávila (2006), Rafael Guerreiro Osório (2008) thus, in the theoretical-methodological approach, Maria Cecília de Sousa Minayo (2012). Through the study, we reached the conclusion: from a total of 12 interviewees, the majority is inserted in the labor market in the area in which they were graduated. We find only one student tied to a ramification of her training. From the total of 12 interviewees, three are expanding their educational training in masters and doctorates degrees. All the research students have already specialized, what means that they are qualifying, where there are cases in which the qualification was reached by private means, and others, by public means,

through masters and doctorate degrees. All of the students are in different professions from the ones of their parents, having professions of social relevance. In the speeches of the students, racism is still prevailing in society. Others are the first to attend a university. In this system, these subjects end up influencing other families' members towards university and become references in their family nuclei. By that, the affirmative action policy is contributing to the reduction of inequalities, both social and economic, since the student starts to frequent other spaces and black people end up coming out of invisibility.

**Keywords:** Affirmative Actions. Graduate students. Labor market. Black people.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CECUNE</b>	Centro Ecumênico de Cultura Negra
<b>DIEESE</b>	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IPA</b>	Instituto Metodista de Porto Alegre
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PRONATEC</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
<b>PROUNI</b>	Programa Universidade para Todos
<b>SAAD</b>	Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades
<b>SCIELO</b>	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
<b>SEPPIR</b>	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UENF</b>	Universidade Estadual do Norte Fluminense
<b>UERJ</b>	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFMS</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
<b>UFPR</b>	Universidade Federal do Paraná
<b>UFRGS</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNEB</b>	Universidade Estadual da Bahia
<b>USP</b>	Universidade do Estado de São Paulo



## LISTA DE QUADROS

Quadro I – Número de trabalhos publicados na GT21 da ANPED (2008-2016) .....	47
Quadro II – Número de trabalhos selecionados no GT21 da ANPED (2008-2016).....	48
Quadro III – Números de trabalhos publicados na BDTD (2008-2016)	52
Quadro IV - Trabalhos publicados na BDTD (2008-2016).....	53
Quadro V - Número de trabalhos encontrados e selecionados na SCIELO (2008-2016).....	58
Quadro VI - Trabalhos selecionados na SCIELO (2008-2016) .....	60
Quadro VII - Informações sobre entrevistados graduados da UFSC (SC) .....	64
Quadro VIII - Informação dos entrevistados graduados na UFPR (PR)	74
Quadro IX – Informações sobre os entrevistados graduados na UFRGS (RS) .....	83
Quadro X – Informações sobre os redimentos dos(as) entrevistados(as) .....	158



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>23</b>
ENCONTRO COM O TEMA PESQUISADO: CAMINHOS POR ONDE ANDEI .....	23
<b>CAPÍTULO 1 - DESVELANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>35</b>
1.1 PERCURSOS E PERCALÇOS DO CAMPO METODOLÓGICO: COMO SE DERAM ESSES ENTRELAÇAMENTOS .....	39
1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO – REVISITANDO OS BANCOS DE DADOS.....	44
1.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: É PRECISO CONHECER PARA SABER QUEM TU ÉS.....	62
<b>CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICAS PARA PENSAR O PERCURSO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	<b>93</b>
2.1 AS AMARRAS DAS DESIGUALDADES RACIAIS .....	100
2.2 UM PANORAMA DOS NEGROS E NEGRAS EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS .....	110
2.3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE PENSAM/SENTEM.....	119
<b>CAPÍTULO 3 – ENTRE A EDUCAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE NEGROS E NEGRAS</b> .....	<b>129</b>
3.1 DA UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO .....	143
3.2 ABSORÇÃO PELO MERCADO DE TRABALHO: AS FALAS DOS ENTREVISTADOS .....	148
<b>CONCLUSÃO: PARA FINALIZAR O QUE APENAS SE INICIOU</b> .....	<b>161</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>169</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>179</b>
APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: ALUNOS COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS DA UFSC .....	180
APÊNDICE B - UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL QUE OFERECEM COORDENAÇÃO/SECRETARIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS .....	183



## INTRODUÇÃO

### ENCONTRO COM O TEMA PESQUISADO: CAMINHOS POR ONDE ANDEI

A presente pesquisa tem como centralidade as Ações Afirmativas. Procurou analisar e interpretar a relação entre os egressos cotistas negros<sup>1</sup> e negras de três universidades do Sul do Brasil<sup>2</sup> e sua relação com o mercado de trabalho. Visou identificar as potencialidades da formação universitária para a inserção desses egressos no trabalho, além de saber se atuam em suas carreiras de formação. A temática surgiu em minha trajetória de vida relacionada ao lugar que ocupo na nossa sociedade, que que conecta negritude, formação escolar, formação acadêmica e mercado de trabalho.

Nasci em Itans, povoado no interior de Viana, Maranhão. Na minha infância, tive estreita relação com a natureza: vivia cada detalhe da vida no campo e transformava essas experiências em aprendizagens lúdicas. As crianças, naquela época, viviam de modo muito diferente das crianças de hoje. Enquanto atualmente muitas crianças vivem a infância em pleno devaneio, na década de 1970, no interior do Maranhão, as crianças adaptavam suas rotinas (trabalho) com o brincar. Havia responsabilidades diárias – atividade laboral na roça, limpar peixe, cuidado com as crianças mais novas, buscar água, cuidados com os animais, etc. Assim, aprendia-se sobre as relações, tanto com a natureza, quanto com a vida. Desde cedo, aprendia-se uma profissão. Isso era feito na prática com os outros: esses processos se iniciavam, na sua maioria, com as pessoas mais velhas ou, em muitos casos, as crianças eram cedidas para uma família na cidade.

A vida infantil no interior – na região dos lagos, zona rural do Maranhão – não é fácil. Na minha trajetória, aos nove anos de idade comecei uma rotina de trabalho como empregada doméstica<sup>3</sup>, em uma

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, vou utilizar a categoria negros e negras a partir do entendimento do IBGE, ou seja, penso a somatória de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas.

<sup>2</sup> As universidades selecionadas foram Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>3</sup> Naquela época, não tinha essa nomenclatura. As crianças (meninas) eram cedidas para uma família na cidade e, em troca, essa criança tinha o direito a frequentar a escola. Ao mesmo tempo, tinha toda a responsabilidade pelos afazeres da casa (trabalhar para essa família). Em geral, estudava-se no período

casa de família, mas isso não significa que eu não tenha tido direito à infância<sup>4</sup>. A vida era conciliar responsabilidades e brincadeiras.

Por causa do trabalho, meu percurso escolar foi marcado por idas e vindas, saindo e retornando para os estudos. Segundo a minha mãe<sup>5</sup>, e minhas lembranças dessa época, meu primeiro contato com a escola foi quando eu tinha cinco anos. Naquela ocasião, meu avô fazia sempre o percurso Viana/Belém para trazer mantimentos (farinha, arroz, peixe seco e camarão seco) para minha madrinha – chamada de Mãe Dona – e suas filhas. Ela morava em Viana. Na sua casa ficavam as filhas mais novas do meu avô e sobrinhos(as) netos(as) (filhos(as) e sobrinhas(os) da mesma). Foi em uma dessas viagens que eu pedi para ele me trazer para Viana. Naquela época, morávamos em Belém (povoado do interior) e em Araçatuba (ficava às margens do rio Araçatuba ou Lago de Viana; passávamos seis meses em Araçatuba e seis meses em Belém), sendo que, de Belém para Viana, eram três horas de canoa. Naquela época, para chegar a Viana, havia três formas: canoa, montada a cavalo ou a pé, o que leva cerca de três horas. Só era possível esse percurso na baixada, ou seja, quando o rio estava seco.

Como Viana fica na região dos lagos, quando vinha a cheia (chuvas), o campo ficava alagado. Então, naquele início de inverno, viajei

da tarde, pois pela manhã havia todas as tarefas da casa para realizar, como lavar roupa, cozinhar, comprar comida, etc.

<sup>4</sup> Desde cedo as crianças tinham responsabilidades separadas. As meninas com idade entre seis e sete anos já aprendiam a cozinhar, lavar roupa, ajudavam a cuidar dos irmãos mais novos, etc. Era nos intervalos de uma tarefa e outra que as crianças daquele local brincavam. Um exemplo: quando a tarefa era pajear patos e porcos, enquanto os animais comiam, as crianças que estavam naquela tarefa aproveitavam para brincar. É nesse sentido que eu coloco que as crianças daquele contexto brincavam e trabalhavam. Grande parte de nossas tarefas estavam relacionadas com tarefas que as crianças tinham que fazer e, ao mesmo tempo, brincávamos, pois as nossas brincadeiras estavam relacionadas com a natureza: banho na água do rio, construir casinha. Brincávamos de pescar, construir cravento, e o processo se dava quando as crianças estavam vigiando os porcos no campo. Aprendiam desde cedo a limpar peixe e pescar. Isso se dava junto com o brincar de pega-pega embaixo d'água. Esse relato está mais detalhado na seguinte publicação: FERREIRA, Ivanilde. *Infância e Experiência: memórias narradas e o encontro com a literatura*. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p120/28948>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

<sup>5</sup> É preciso dizer que, para a construção deste texto, tive ajuda da minha mãe, Josefa do Desterro dos Santos Ferreira. Principalmente para ajudar a organizar as ideias e dados dos fatos, como também esse ir e vir de um local para outro.

de Belém para Viana em companhia do meu avô, com o objetivo de ficar morando na casa da minha madrinha, para estudar (diga-se de passagem, a vinda só aconteceu porque fiz o pedido para o meu avô). Todos esses fatos aconteceram quando eu tinha apenas cinco anos de idade, como já referido.

Mas a vida de ribeirinho não é nada fácil. Logo depois das cheias, vinha a época da seca, sendo que, naquela época, meu avô tinha três filhas que ainda estavam cursando os últimos anos do Ensino Médio (normalistas). Tudo o que ele almejava era que as meninas se formassem na faculdade. Assim, ele tomou a iniciativa de comprar uma casa em São Luís. Com a mudança da minha madrinha e das filhas do meu avô para São Luís, retornei para Araçatuba. Segundo a minha mãe, as coisas não estavam muito bem, com dificuldades financeiras.

Nesse contexto se deu o meu primeiro rompimento com a escola. Como as coisas não estavam muito bem, meu pai resolveu arriscar a sorte no garimpo. Fomos morar em Viana, em companhia da minha mãe e dos meus irmãos. Naquele momento, já éramos sete filhos. Meu pai seguiu para o garimpo (os quatro últimos filhos da minha avó paterna fizeram a vida no garimpo, no Pará). Passamos todo o inverno<sup>6</sup> em Viana. Durante esse tempo, estávamos em companhia da minha mãe. Quando o meu pai retornou do garimpo (verão), eu estava com seis anos e a minha irmã mais velha com sete anos. Ficamos morando em Viana. Minha mãe, papai e meus outros irmãos mais novos voltaram para Araçatuba. Antes do retorno, a mamãe matriculou todos os filhos na escola.

Assim, éramos crianças que cuidavam de crianças, ou seja, éramos responsáveis por produzir nossa comida, cuidar da casa, da nossa higiene, enfim, do andamento da casa. Meus pais vinham no final de semana trazer alimentos. Esse processo levou aproximadamente dois anos. Mais tarde, meu avô vendeu a casa.

Mamãe e papai tomaram a iniciativa de nos deixar na cidade, eu e minha irmã mais velha. Assim, ficamos em casa de parentes, para dar continuidade aos estudos. Agora nos encontrávamos em processo de alfabetização. Já conhecíamos as primeiras letras, processo iniciado pela

---

<sup>6</sup> Utilizo as estações do ano para me localizar. Isso é comum no lugar de onde venho. Minha mãe me ensinou a me guiar no mundo de acordo com o seu entendimento do mundo, ou seja, com a sua visão mundo. Naquela época, ela sempre fazia questão de nos ensinar a saber a hora através da sombra da casa. Quanto à questão do verão/inverno, no Nordeste há apenas duas estações bem definidas.

minha mãe e que teve continuidade na escola da tia Zizi (uma escola com chão batido, coberta de palha).

Assim iniciou minha trajetória educacional e profissional de empregada doméstica, aos nove anos, em percursos que se entrelaçam. Eu trabalhava em um período e estudava no outro turno. A vida seguia, de acordo com o seu percurso natural. Com o trabalho, ajudava minha família. Ao mesmo tempo, retirava a responsabilidade de ser custeada pelos meus pais. Hoje, isso pode ser considerado fora dos padrões, mas, aos nove anos, na minha época, uma menina já sabia cortar o pescoço de uma galinha, despená-la e fazer um molho pardo.

A vida seguia. A próxima ruptura com a escola se deu quando eu estava no final do Ensino Fundamental. Eu era uma adolescente que tinha que intercalar a vida entre trabalho e escola. A adolescência passou nessa intensidade. Já tinha uma profissão, ou seja, a vida já tinha determinado a minha profissão: doméstica.

Eu já era uma adolescente responsável pela minha vida. Na passagem de 18 para 19 anos, fiquei grávida da minha filha Tamiles e fui morar em São Luís. Durante esse período, fiquei dois anos sem frequentar a escola. Quando minha filha completou três meses, deixei-a com minha mãe. Foi nessa época que mudei para São Paulo, onde voltei a trabalhar como empregada doméstica. Após três meses de trabalho, procurei meus padrões para uma conversa e falei do meu interesse em estudar.

Assim, retornei à escola, sendo a terceira ruptura. Passei a frequentar o Supletivo, cursando a 8ª série, com direito à reprovação. Fiz de novo a mesma série e fui aprovada. Em seguida, saí do trabalho. A escola em que estudava se chamava Madre Paulina, uma ordem de freiras com orfanato e seminaristas.

Eu já tinha um leque de amigas. Comentei com as meninas que estava desempregada – boa parte das meninas/meninos que estudavam naquela escola eram trabalhadoras, em sua maioria, empregadas domésticas, babás, porteiros, funcionários da construção civil e funcionários do comércio paulista. Assim que comentei que estava desempregada, elas me arranjaram um novo trabalho, onde fiquei durante 17 anos e sete meses.

Voltei a trabalhar e estudar. Terminei o Ensino Fundamental e lá aprendi a gostar da literatura brasileira. A professora Eveline me ensinou que estudar requer disciplina. No ano em que reprovei, tomei consciência de que estudar não era só decorar as matérias e ir bem nas provas. Aquela escola e o corpo docente me ensinaram muito sobre o contexto educacional.

No ano seguinte, cursei o primeiro ano do Ensino Médio em uma escola pública. Na sequência, fui selecionada para o colégio São Luís, em São Paulo. Naquela época, estava no auge o curso de Processamento de Dados, e todos que entravam na escola acabavam indo para essa área. Eu não fiz diferente e me matriculei no curso, mas logo vi que eu não tinha base para as disciplinas de cálculo. Mesmo assim, segui até o terceiro ano do curso. No entanto, em seguida eu acabei desistindo – e aqui houve mais uma ruptura com a escola.

A convite da minha patroa, vim para Florianópolis. Nesse novo contexto, eu voltei a estudar, cursando o supletivo no Colégio Energia, no último ano do Ensino Médio. Sendo aprovada, prestei também a antiga Escola Técnica, atualmente Instituto Federal de Educação (IF), para o curso de Técnico em Mecânica. Lembro como se fosse hoje: a única mulher da turma. Frequentei o curso durante um mês. Como havia muito cálculo, e já havia tido uma experiência desse tipo, resolvi trancar.

Nesse mesmo ano, prestei vestibular para Direito, na UFSC, e História, na UDESC. Não fui aprovada. Gostaria de cursar Gastronomia, mas era muito caro e naquela época eu só tinha conhecimento de curso particular, sendo que não era este o meu objetivo, pagar um curso superior. Tinha objetivo de cursar um curso em uma universidade pública.

Como não fui aprovada no vestibular, desisti do curso do IF. Segui a vida no trabalho e, como a minha filha mais velha já tinha 11 anos, e eu já estava há seis anos sem vê-la, decidi que iriam buscá-la e providenciar uma casa para nós duas (até este, momento eu morava na casa em que trabalhava). Com a vinda da minha filha mais velha para Florianópolis, tomei a decisão de parar de estudar e centrar os meus objetivos nela, colocando nela o meu sonho de cursar a faculdade de Direito.

Nesse intervalo de tempo, fiquei grávida e tive minha segunda filha, Sofia. A relação com o pai dela não durou muito. Assim, eu me encontrava sozinha para cuidar e prover a vida das duas meninas. Mais tarde, minha filha mais velha, que estava já estava no Ensino Médio, iniciou uma oscilação entre repetição e aprovação. Quando chegou no segundo ano, ela decidiu ir morar com o namorado e eu, inconformada com a situação, tomei a iniciativa de voltar a estudar. Assim, reiniciei a minha trajetória em um pré-vestibular comunitário (PVC) localizado no Rio Tavares, em Florianópolis. Aos 41 anos de idade (em 2011), após três anos de cursinho comunitário, realizei meu grande sonho: ingressar na Universidade Federal de Santa Catarina, no curso de Pedagogia. Foi quando comecei a compreender as políticas de ações afirmativas. Senti na pele o que significava ingressar em uma instituição de Ensino Superior pelas ações afirmativas. Então, aliam-se duas coisas: eu ter falado logo

no primeiro dia de aula sobre a minha profissão – empregada doméstica – e também ter assumido publicamente que havia ingressado na universidade pelas ações afirmativas (cotas).

De imediato, senti nos olhares a marca da exclusão e o racismo<sup>7</sup>. Percebi o quanto as ações afirmativas eram pouco compreendidas – porém, muito repudiadas – no ambiente acadêmico. Algumas pessoas falavam diretamente que eram contra as políticas de ações afirmativas, mas, para mim, continuava sendo um direito meu. Eu estava muito satisfeita em fazer parte desse momento da história brasileira no qual havia uma política, até então inexistente, que contemplasse os negros e indígenas, buscando promover a igualdade racial.

Em 2012, lei federal definiu que as universidades brasileiras deveriam implantar as ações afirmativas. Porém, não era um processo único para todas. Afinal, além de terem diferentes modalidades de cotas, cada universidade utiliza uma normativa diferente<sup>8</sup>. Em 2008, a UFSC já havia aderido ao sistema de cotas para negros, indígenas e estudantes de escola pública, com o objetivo de combater as desigualdades no meio acadêmico.

Tendo em vista esse panorama, o foco da presente pesquisa está voltado ao mercado de trabalho, pois este foi um ponto que surgiu em meus questionamentos, após a minha graduação em Pedagogia: qual a diferença que este diploma faria na minha vida? Em que medida ele iria contribuir com a minha colocação no mercado de trabalho? O fato de ter um diploma de curso superior potencializa a atuação profissional de negros e negras?

A presente pesquisa interessa-se pelos resultados das políticas de ações afirmativas e seus efeitos no mercado de trabalho para negros e negras. Busca-se averiguar se os diplomas conseguidos por meio da formação acadêmica fizeram diferença nas vidas profissionais desses sujeitos. Para isso, são tomadas como lócus três universidades federais do Sul do Brasil, cujos dados serão analisados à luz dos teóricos que pesquisam as ações afirmativas, desigualdades e mercado de trabalho.

O sistema educacional brasileiro tem sido historicamente privilégio dos brancos e da elite brasileira. Nas últimas décadas do século XX, com a passagem para o século XXI e o alargamento das políticas educacionais, as ações afirmativas passaram a fazer parte do cenário acadêmico, trazendo para o seu interior estudantes de escola pública, negros e

---

<sup>7</sup> Este conceito é desenvolvido no segundo capítulo e está ancorado em Kabengele Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (2005).

<sup>8</sup> Na Introdução, abordo a implementação da políticas de cotas na UFSC.

indígenas. Assim, a educação tornou-se central nas pesquisas, quando o assunto são as desigualdades – educacional, social e racial. Uma das questões que os estudos mais apontam sobre a desigualdade é que já passou mais de um século após a abolição da escravidão e as desigualdades continuam separando brancos e negros nas questões econômicas e escolares. Essas disparidades se refletem em todos os níveis da sociedade.

Segundo os pesquisadores Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, já na década de 1980 as pesquisas evidenciavam que as desigualdades eram ascendentes entre brancos e negros. A Marcha Zumbi dos Palmares, realizada em 1995, ajudou a propiciar esse entendimento, exigindo soluções dos organismos governamentais e respostas ao mito da democracia racial, de que “brancos e negros” vivem em consonância na sociedade brasileira. Com esse movimento, no ano seguinte foi criada a Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça, que organizou e promoveu o *Seminário Internacional Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. O Brasil, ao participar da *III Conferência Internacional sobre o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas*, em Durban, África do Sul, no ano de 2001, tornou-se signatário de suas resoluções e assumiu combater a desigualdade racial e promover ações afirmativas. Com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003, houve um novo impulso nas políticas de ações afirmativas. Em seguida, vieram outros movimentos em busca de direitos educacionais e superações das desigualdades raciais e sociais.

Neste sentido, o que as pesquisas têm denunciado é que as políticas de ações afirmativas seriam uma resposta das organizações governamentais à sociedade civil (movimento negro), em busca de superar as desigualdades socioeconômicas provocadas pelo racismo. As desigualdades sociais e raciais da sociedade brasileira ficam evidentes quando são analisadas as questões de classe, raça e gênero.

Há um racismo institucional que define grande parte das condições colocadas em nossa sociedade. De acordo com Gomes (2005), o racismo é a concretização do preconceito:

A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito. Enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a

discriminação é a adoção de práticas que os efetivam (GOMES, N. L., 2005, p. 55).

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2014) informam que 11,8% dos jovens negros com a idade de 16 anos ou mais são analfabetos; já o número de brancos analfabetos é 5,3%. Já no primeiro segmento social fica constatada a desigualdade escolar, o que demonstra que a desigualdade só tende a aumentar. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos fornece os seguintes dados: em 2013, 79% dos jovens brancos com 18 a 24 anos se encontravam cursando o Ensino Superior, e apenas 21% dos jovens negros. Quanto à diferença entre mulheres e homens referente à desigualdade escolar, segundo índices de 2004 a média de anos estudados aumentou de forma significativa, passando de 6,5 anos para 7,7 anos – as mulheres têm, em média, oito anos de estudo, enquanto os homens tem 7,5 anos (LORENZONI; MACHADO, 2018).

Outros dados que podem contribuir para a compreensão das assimetrias entre negros e brancos são os referentes ao mercado de trabalho e à desigualdade entre homens e mulheres (IPEA, 2011): a taxa nacional de desemprego dos homens brancos é de 7,5%, sendo que os homens negros somariam 19,2%; já no caso das mulheres, a desigualdade aumenta: 12,5% de mulheres brancas contra 31,1% de mulheres negras (Idem). É importante observar que, no Brasil, grande parte das famílias é mantida economicamente por mulheres, e as desigualdades econômicas e sociais afetam mais intrinsecamente as famílias negras.

Em pesquisa mais recente, os cientistas sociais João Feres Júnior, Verônica Toste Daflon e Luiz Augusto Campos pontuam os seguintes dados:

De 2004 a 2011, a proporção de pessoas pertencentes à faixa dos 20% de menor renda da população brasileira aumentou sua presença no ensino superior de 0,6% para 4,2%. Ao mesmo tempo, os pretos saltaram de 5% para 8,8% , e os pardos, de 5,6% para 11% (INEP, 2012, p. 413).

Desta forma, compreendemos que as políticas de ações afirmativas visam contribuir com os negros e negras que não faziam parte da elite brasileira – elite predominantemente branca –, que até então era a parcela da população brasileira presente nas universidades. A Universidade Federal de Santa Catarina aderiu às políticas de ações afirmativas no

vestibular de 2007, com ingresso em 2008<sup>9</sup>. Nesse sentido, deixou de ser somente uma instituição voltada para a elite, ou seja, para os mais abastados cidadãos da sociedade brasileira. As ações afirmativas passaram a ser uma ferramenta dilacerante em busca de responsabilizar as universidades para que tomem posição nesse movimento.

Com isso, as instituições que aderiram às políticas de cotas ou bônus compreendem que os percursos educacionais dos brasileiros são marcados por circunstâncias diferentes, o que o sociólogo Pierre Bourdieu define como “capitais culturais”, tendo em vista que esse entendimento de capital cultural, educacional, econômico, etc., está entrelaçado com outros conceitos que o autor desenvolve em seus estudos. Os conceitos de *habitus e campo* são indissociáveis, ou seja, um complementa o outro, e para entender um é preciso compreender o outro, um sustenta o outro.

Aqui, vou tomar os primeiros citados. No meu entender, incidirão diretamente sobre as trajetórias dos(as) estudantes negros(as) brasileiros(as). Ao buscar compreender o que este pesquisador vem nos explicando sobre esses tipos de capitais, entendo que capital econômico tem um papel importante na vida dos(as) estudantes negros(as), desprovidos desse capital pelo processo de escravidão, políticas de branqueamento e racismo que estruturam a base social da sociedade brasileira, provocando o cativo social da população negra e indígena.

Nas palavras do autor: “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se faz corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um habitus” (BOURDIEU, 2014, p. 83). O que nos leva a refletir sobre o tipo de investimento econômico que estes sujeitos vêm tendo em seus processos educacionais, pois percebe-se que, em muitos casos – famílias negras –, esse tipo de investimento é quase zero, ficando a cargo do Estado. O que implica levar em conta o capital cultural e educacional de cada brasileiro. Essa lógica vai incidir diretamente em cada estudante, de forma diferente.

Por consequência das cotas, a UFSC abriu suas portas para a população menos favorecida. A Lei 12.711/12 dispõe o seguinte:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no

---

<sup>9</sup> A Universidade Federal de Santa Catarina, com a Resolução Normativa Nº 008/CUN/2007, passou a praticar a política de ações afirmativas, sendo que a cada ano a instituição lança mão de uma nova resolução para implantação das cotas para estudantes negros, indígenas e de escola pública.

mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos (um salário-mínimo e meio) per capita (BRASIL, 2013, p. 1).

De acordo com a citação anterior, cada instituição federal de Ensino Superior deverá preencher as suas vagas pela autodeclaração de pretos, pardos e indígenas, por curso e turnos. Verifica-se que a lei surge para unificar as iniciativas das instituições federais que já se encontravam em processos de abertura de suas portas para aqueles menos favorecidos. Vale a pena dizer que as cotas são consideradas constitucionais pelo Supremo Tribunal Federal (STF). A lei 12.711 foi publicada após anos de reivindicação dos intelectuais negros e dos movimentos sociais negros. Não sem antes haver um embate de pesquisadores(as) contrários e a favor das políticas de ações afirmativas no Ensino Superior. Sobre isso, a pesquisadora e professora Joana Célia dos Passos (2013, p. 22) pontua:

O Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSC foi implantado no ano de 2008 após dois anos da demanda apresentada à reitoria pelo movimento social negro e alguns professores da própria instituição, na abertura do Colóquio Pensamento Negro e Educação no Brasil, promovido pelo Núcleo de Estudos Negros – NEN. Necessário dizer que o Grupo de Trabalho: Etnia, Gênero e Classe, da Associação dos Professores da UFSC (APUFSC), promoveu debates sobre a reserva de vagas para negros e indígenas entre os anos 2002 a 2006, o que mostra que a demanda externa incidiu internamente na Universidade. Tais demandas provocam a instalação de uma Comissão criada pela Portaria 195/GR/2006, com a função de discutir a ampliação do acesso com diversidade socioeconômica e étnico-racial na UFSC. Fizeram parte da Comissão: representantes dos centros de ensino da UFSC, da Comissão Permanente de Vestibular (COPERVE), da Secretaria de Estado de Educação, da APUFSC, do Sindicato dos Trabalhadores da UFSC (SINTUFSC), dos indígenas e do movimento negro.

Fica evidente que antes da implementação das cotas houve uma série de eventos e medidas para inserir as políticas de ações afirmativas na UFSC. Na citação anterior, mostra-se que foi um movimento entre a sociedade civil, intelectuais e movimentos sociais, para que as políticas ganhassem concretude na instituição.

Assim, buscamos compreender como a primeira geração de formandos das políticas de ações afirmativas – negros/negras – está ingressando no mercado de trabalho. Quais têm sido os desafios quanto ao mercado de trabalho? O que as políticas de cotas provocaram nas trajetórias de vidas, quanto ao mercado de trabalho?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar a importância das ações afirmativas na vida profissional dos estudantes egressos das ações afirmativas, após as suas formaturas. Verificar se, ao terminarem suas graduações, esses formandos estão trabalhando em suas carreiras de formação ou não. Quais potencialidades a formação universitária lhes possibilitou no momento de ingressar na profissão? Buscamos conhecer os caminhos após a formatura. Esses cotistas egressos encontram-se inseridos no mercado de trabalho, nas profissões relacionadas à sua formação, ou desempenham outras atividades, que não necessitam de um diploma? Queremos investigar a hipótese de que a formação acadêmica definiu a posição profissional desses graduados.

A dissertação está organizada da seguinte forma: na “Introdução”, apresento a minha história, trajetória escolar e profissional, entrelaçadas com o tema da pesquisa. O primeiro capítulo, intitulado “Desvelando os Caminhos Metodológicos”, trata da abordagem teórica metodológica da pesquisa. Este se divide em três subcapítulos: o primeiro, intitulado Percursos e Percalços do Campo Metodológico, discute a metodologia empregada na pesquisa – a metodologia é sempre um desafio, buscando aliar teoria e prática. Foi isso que o método *snowball* proporcionou, mesmo quando se tem como campo uma coleta de dados que nem sempre é palpável. Com o uso da técnica, a solução passa a ser viável. O segundo subcapítulo intitula-se Estado do Conhecimento - Revisitando os Bancos de Dados, coleta pesquisas sobre o tema; e o terceiro, Perfil dos Sujeitos da Pesquisa: é preciso conhecer para saber quem tu és, apresenta os sujeitos pesquisados.

No segundo capítulo, “Bases Teóricas para pensar o percurso das políticas de ações afirmativas e as relações étnico-raciais”, busquei discutir as abordagens teóricas utilizadas na pesquisa, a fim de entender os sujeitos da pesquisa ao longo do tempo e as suas relações com o outro e com o mundo, apresentando as perspectivas teóricas que nortearam a pesquisa, como também as políticas e os movimentos sociais que a

guiaram. Este capítulo possui três subcapítulos: As Amaras das Desigualdades raciais, Um Panorama dos Negros e Negras em Relação às Ações Afirmativas e As Políticas de Ações Afirmativas na Pespectiva dos Sujeitos da Pesquisa: o que pensam/sentem.

O terceiro capítulo, “Entre a Educação e o Mercado de Trabalho: desafios e possibilidades de negros e negras”, apresenta como os sujeitos da pesquisa ingressaram no mercado de trabalho, as possibilidades de ascensão social através de um curso superior e como se deu esse percurso nas instituições. O capítulo possui dois subcapítulos: Da Universidade ao Mercado de Trabalho, e Absorção pelo Mercado de Trabalho: as falas dos(as) entrevistados(as).

Enfim, a conclusão da pesquisa, “Para finalizar o que apenas se iniciou”, apresenta as considerações finais sobre o processo da pesquisa aqui apresentada. São relatados os achados sobre os bancos de dados. Coloco também que os sujeitos da pesquisa estão se inserindo no mercado de trabalho e como essa mobilidade familiar gera novos arranjos sociais. Aponto que o racismo ainda se faz presente na sociedade brasileira.

## CAPÍTULO 1 - DESVELANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a construção metodológica da pesquisa. Primeiramente, são elencadas as motivações que justificam a escolha da metodologia empregada. Em seguida, é mostrado um panorama geral do trabalho de pesquisa, detalhando os referenciais teóricos, métodos de coletas e análise de dados. Neste capítulo, também apresento os sujeitos da pesquisa. As análises sobre os achados estarão em todos os capítulos.

A construção de conhecimento não é uma tarefa fácil, requer a busca de estar sempre se questionando e analisando se este caminho é possível ou não. Na atualidade, é o campo científico que determina o que terá valor de verdade em uma sociedade. Embora possamos criticar isso, como fazem os decoloniais<sup>10</sup>, esta é uma força indiscutível no funcionamento sociocultural. Se o jogo está posto, é a ciência que costura a nossa colcha de retalhos. Mas, afinal, como a ciência e a política entram nas nossas vidas?

Boaventura Sousa Santos (2010c, p. 56) explica: “A ciência, ao contrário da religião, é uma raiz que nasce no futuro, é uma opção que, ao radicalizar-se, se transforma em raiz e cria a partir daí um campo imenso de possibilidades e de impossibilidades, ou seja, de opções”. Buscamos trabalhar com as perspectivas dos estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais, pois entendemos que essas abordagens teóricas têm muito a contribuir com as pesquisas sociais. São pesquisadores(as) e cientistas sociais que buscam compreender e analisar categorias como raça, racismo, identidade, realidades sociais, estruturas, hierarquias, violências, etc., das sociedades que na sua origem foram colonizadas.

Podemos dizer que a ciência é um conjunto de conhecimentos racionais, obtidos através da pesquisa, levando à interpretação da realidade social. Remetemo-nos a Minayo:

[...] pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um

---

<sup>10</sup> Os decoloniais tratam de vertente teórica que busca compreender os campos da política, socioeconômico e social das sociedades em que o processo de colonização foi marcado pela escravidão.

problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2012, p. 16).

Compreende-se que a pesquisa na atualidade interfere diretamente na vida prática dos sujeitos na sociedade moderna. O trabalho científico precisa dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos.

As políticas de ações afirmativas se direcionam à formação de negros e negras, portanto, devem ter consequência também no mercado de trabalho. Assim, vamos analisar as categorias/conceitos “ações afirmativas e mercado de trabalho”, centrais no desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa ganha inquietação quando olhamos para os sujeitos negros no mercado de trabalho.

Trabalhar com as ações afirmativas é também entender o contexto da política brasileira atual como parte da pesquisa. Carvalho (2014, p. 5) destaca que as políticas de ações afirmativas são uma nova área de estudos surgida no país há menos de uma década. Vêm para organizar dispositivos que funcionem de modo paliativo no enfrentamento das desigualdades entre brancos/negros e indígenas. Também podemos entender esse campo do conhecimento como palco de disputas, onde os embates acadêmicos são travados no dia a dia. As disputas vão sendo traçadas “de modo autônomo e original, um tema decididamente interdisciplinar (se não transdisciplinar), que extravasa os campos das Ciências Sociais, da Educação e do Direito” (Idem), no campo das ciências.

A pesquisa foi realizada em etapas que serão descritas a seguir. Uma delas foi desenvolver levantamento nas bases de dados da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), Grupo de Trabalho (GT) 21; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Com esse levantamento, buscamos compreender o que as pesquisas estão expondo sobre os negros e negras. Assim, entendemos que, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, foi deliberado um recorte temporal, sendo este de 2008 a 2016.

O passo seguinte foi buscar os sujeitos da pesquisa. Mas, como localizar egressos cotistas negros e negras? Esta etapa inicialmente se desenvolveu junto às redes sociais, como Facebook, à procura de coletivos ou grupos de estudantes cotistas. Outra ferramenta usada foi o Messenger do Facebook, sendo que ali foi possível ter uma resposta mais direta dos estudantes. Também foram utilizadas listas de e-mails de estudantes cotistas formados na UFSC, cedidos pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD), lista de e-mails de inscritos no III COPENE Sul (duas vezes, até 6/11/2017), com a intenção de divulgar a pesquisa e

solicitar que respondessem ao questionário disponível on-line<sup>11</sup>. Após a divulgação, houve um processo de espera, para verificar se os cotistas estavam respondendo ao questionário via link da pesquisa nacional. Com as consultas no site, pudemos acompanhar a quantidade de questionários preenchidos, com os potenciais entrevistados.

- Os critérios estabelecidos pela pesquisa nacional foram esboçados com as orientações da coordenação nacional e as subcoordenações regionais precisavam estar atentas a eles (sendo que, no dia 31/12/2017, já contávamos com um total de 1.219 questionários respondidos pelos possíveis entrevistados): ingresso por meio de algum tipo de reserva de vagas ou política de bônus;
- ano de conclusão do curso de graduação igual ou inferior a 2017;
- preto, pardo ou indígena, segundo autodeclaração racial;
- graduação cursada em instituições federais ou estaduais de Ensino Superior.

Com as orientações em mãos, nos guiávamos ao nossos possíveis entrevistados, tendo em vista os sujeitos que cursaram o Ensino Superior por meio de políticas de cotas. Através desse questionário, recolhemos dados e depoimentos sobre o tema da pesquisa, para contemplar nosso objetivo. Em seguida, estabeleceu-se como seriam desenvolvidas as entrevistas com os egressos, cujo roteiro se encontra em anexo. Outro fato que cabe ressaltar aqui são os questionamentos que me guiaram até este momento:

- 1) Quais alterações das políticas de ações afirmativas impactaram a sociedade brasileira?
- 2) Como o acesso ao Ensino Superior por negros e negras tem incidido no mercado de trabalho?
- 3) Como está se consolidando esse processo de transição universidade/mercado de trabalho?

A fim de delinear respostas, esboçou-se um caminho metodológico compatível com a pesquisa. Fernandes e Carvalho (2000), ao nos apresentarem o método conhecido como “bola de neve”, ou *snowball*, salientam a seriedade da técnica de entrevista “como método de recolha

---

<sup>11</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/PesquisaTrajetoriasCotistas/> (vários acessos).

de dados”. Porém, a busca por esse método destina-se a compreender que os sujeitos da pesquisa não se encontram em um único local, não há um campo específico para a coleta de dados. Vinuto (2014) sinaliza que a amostragem “bola de neve”

(...) é uma forma de amostra não probabilística, que utiliza cadeias de referência. Ou seja, a partir desse tipo específico de amostragem, não é possível determinar a probabilidade de seleção de cada participante na pesquisa, mas torna-se útil para estudar determinados grupos, difíceis de serem acessados (VINUTO, 2014, p. 203).

O campo pesquisado, as políticas de ações afirmativas, levou-nos em busca dos sujeitos cotistas, que em muitos casos já não se encontravam nas universidades. Muitos estavam em locais diferentes, outros já haviam retornado para as suas cidades de origem ou se encontravam em seus locais de trabalho, ou seja, distantes das localidades onde foram graduados.

Vinuto (Idem), ao descrever a implementação da amostragem, explica que é preciso lançar mão de “informantes-chaves”, sendo que esses informantes podem ser chamados de *sementes*, com a função de indicar possíveis participantes para a pesquisa. Essas *sementes* são elos entre o pesquisador e os futuros entrevistados. Mas é preciso dizer que estes futuros entrevistados precisavam se encaixar nos parâmetros da pesquisa, já descritos.

Assim, o método bola de neve ou em cadeia nos contempla, pois nos dá as ferramentas ou sementes, bem como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. Entendemos que o método amplia nosso olhar para a pesquisa desenvolvida em nível nacional. Em se tratando de uma pesquisa dessa magnitude, o contato com os sujeitos nem sempre ocorre de maneira simples, já que eles nem sempre se encontram no mesmo local onde está a coordenação do estudo.

Ainda sobre a metodologia empregada, compreendemos que o *snowball* ou bola de neve “trata-se de um conjunto de ferramentas metodológicas que podemos genericamente designar por ‘métodos em cadeias’, onde se encontra integrado, enquanto microestratégia, o *snowball* (ou ‘método de bola de neve’)” (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 22). A bola de neve nos ajuda a olhar para o mundo social, buscando uma reconstrução da empiria dos dados.

O “método bola de neve” contempla a pesquisa pelo fato de funcionar em cadeia, ou seja, um sujeito pode indicar outro participante

para a pesquisa. Isso é fundamental no caso das população “subalternas”, ou “ocultas”, sujeitos de difícil acesso que, a partir das cotas ou bônus, passam a ter nas políticas de ações afirmativas um direito. Mesmo que, em muitos casos, a sociedade os veja de forma estereotipada, ou seja, dentro de uma ótica distorcida do real. Assim, acaba-se provocando a ocultação desses sujeitos. Neste sentido, a técnica oferece amparo para a pesquisa, ancorada em Fernandes e Carvalho:

Marginal é algo relativo a um reduzido número de indivíduos da população geral; enquanto a ocultação se caracteriza por ser da iniciativa dos próprios sujeitos envolvidos, tendo em conta a estigmatização ou sanção social e penal inerentes à características ocultada (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 21).

É nesse sentido que vamos em busca de nossos entrevistados, pois nem sempre temos fácil acesso a esses sujeitos, nem todos respondem os questionários que lhes são enviados. Assim, entendemos que, como técnica, método que funciona em cadeia, essa metodologia permite trabalhar com os negros e negras. Afinal, “os indivíduos farão sempre parte de alguma rede, ainda que de forma marginal” (FERNANDES; CARVALHO, 2000, p. 22). No subitem a seguir, descrevo como se desenvolveu a coleta de dados por meio de entrevistas.

### 1.1 PERCURSOS E PERCALÇOS DO CAMPO METODOLÓGICO: COMO SE DERAM ESSES ENTRELAÇAMENTOS

Apresento a seguir o passo a passo da coleta das entrevistas e do primeiro contato com os sujeitos da pesquisa.

Na metodologia de uma pesquisa científica, há sempre um planejamento. Falar de um processo em que em muitas de suas etapas estiveram descoladas de mim como pesquisadora me deixa apreensiva. Devo dizer que isso me deixou insegura e inquieta. O meu processo de escrita diz muito de mim, como bem coloca Conceição Evaristo em seus escritos, ou até mesmo como relata Carolina de Jesus, em seu romance *Quarto de Despejo*.

A temática desta dissertação, mercado de trabalho, chega até mim a convite da minha orientadora no mestrado. Pesquisar a formação do mercado de trabalho mexeu, aguçou a curiosidade desta pesquisadora negra, pois isto significava ir até a raiz da sociedade brasileira, entender o período escravocrata, a formação da mão de obra dos negros brasileiros,

que hoje se encontram em serviços subalternos. O país se encontra em uma profunda desigualdade, que atinge principalmente indígenas e negros que constroem a nação – por que esses dois segmentos ocupam as piores profissões? No mínimo, temos que olhar para outros substratos da população brasileira, marginalizados e em grande parte formados por mulheres negras.

O primeiro esboço do projeto nacional<sup>12</sup> foi apresentado pela nossa orientadora, com o objetivo geral de “analisar o impacto das ações afirmativas na vida profissional e acadêmica (pós-graduação) de estudantes negros e indígenas egressos das políticas afirmativas das universidades públicas federais brasileiras” (MEC, 2015). A pesquisa seria desenvolvida por uma rede de instituições federais que até o momento têm se destacado em pesquisar esse campo de políticas públicas. Ao olhar para essas instituições, é possível identificar que foram destaques na implementação das políticas em nível nacional.

Neste país, a desigualdade produzida pelo racismo deriva de políticas de construção nacional. Pesquisadores(as) como Hasenbalg (1979), Silva (1980), Passos (2013), N. L. Gomes (2005), Munanga (1999) são alguns nomes que já debateram, no campo educacional, que o Brasil experimenta uma profunda desigualdade em sua estrutura, tendo na sua história políticas de branqueamento, o mito da democracia racial e uma negação profunda dos antepassados negros. São povos que precisam ser reconhecidos, juntamente com os seus saberes e com a forma como esses sujeitos se relacionam com o mundo, suas particularidades, etc. Esses povos guiam-se por outras cosmologias, não compreendem a ciência como centralidade em suas vidas. Neste sentido, recorreremos a pesquisadores(as) como Santos (2010a, 2010b), Gomes (2017), Bhabha

---

<sup>12</sup> A pesquisa nacional *As políticas de ação afirmativa no Ensino Superior: continuidade acadêmica e o mundo de trabalho*, ou *Trajetórias de cotistas*, instituída em 2015, é financiada pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), coordenada pelo Programa Ações Afirmativas da UFMG e realizada por uma rede de instituições de Ensino Superior, constituída, além da própria UFMG, pelas universidades federais do Amapá (UNIFAP), do Rio Grande do Norte (UFRN), do Recôncavo da Bahia (UFRB), de São Carlos (UFSCar) e de Santa Catarina (UFSC), e pela Estadual de Goiás (UEG). A coordenação nacional é do pró-reitor adjunto de Ações Afirmativas da UFMG, professor Rodrigo Ednison, e a coordenação da Região Sul é da professora Joana Célia dos Passos, do Departamento de Educação da UFSC. Fonte: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/pesquisa-vai-mapear-trajetoria-de-cotistas-1>>. Acesso em: 3 jul. 2018.

(2003), cada um nos dando respaldo para compreender as relações sociais, como também entender o modo de ser desses sujeitos.

A pesquisa nacional se guiou por três objetivos complementares: contribuir com as pesquisas de avaliação do desenvolvimento das políticas de ações afirmativas em vigor nas universidades federais; verificar como tem sido a inserção dos estudantes negros e indígenas egressos das ações afirmativas no mercado de trabalho e na pós-graduação; possibilitar a troca de experiências entre as universidades parceiras, que se encontram em momentos distintos do processo de implementação das políticas de ações afirmativas. Ao apresentar a metodologia, os coordenadores salientam o ano de 2016 como estratégico para dar concretude à pesquisa. O marco foi fixado pelos(as) pesquisadores(as), porque seria a partir deste ano que os sujeitos das políticas de ações afirmativas que ingressaram por reserva de vagas (cotas) estariam entrando no mercado de trabalho ou na Pós-graduação. Com isso, já estariam formados – e assim poderíamos contar com esse substrato como objeto da pesquisa.

As entrevistas iniciaram logo após a pesquisa nacional ter nos enviado os critérios iniciais, citados anteriormente. Com os critérios delimitados, iniciei a busca desses sujeitos, primeiro por e-mail. O processo de coleta de dados começou no dia 26 de janeiro de 2018. Assim se deu o primeiro contato com nossos possíveis candidatos. No corpo da mensagem, foi feito o convite para participarem das entrevistas.

Quanto aos estudantes de Santa Catarina, as respostas ao e-mail foram rápidas. Porém, do total de cinco possíveis entrevistados, só três responderam. Desses três, todos eram homens. Por parte das mulheres, não houve resposta. As entrevistas foram realizadas durante as férias letivas, motivo que dificultou o local do encontro, posto que a biblioteca e as demais salas do campus universitário encontravam-se fechadas. Acabamos realizando as entrevistas em locais públicos, como praças de alimentação de shoppings próximos ao campus. Ao solucionar as dificuldades com os locais, agendamos as entrevistas para a semana seguinte.

No estado do Paraná, houve necessidade de enviar a mensagem por e-mail mais de uma vez. Isto é, como alguns candidatos não responderam logo no início, houve necessidade de fazer essa comunicação mais vezes.

Com as respostas na troca de e-mails, foi solicitado o telefone com Whatsapp para podermos ter um contato mais rápido, como também maior proximidade com os estudantes. Com esses contatos pré-encaminhados, foi possível agendar uma data comum para que pudéssemos realizar o maior número possível de entrevistas. Com esse planejamento pré-

organizado, decidimos que a nossa viagem seria em uma sexta-feira, dia 2 de fevereiro.

Embarcamos logo cedo, pois tínhamos uma entrevista agendada para às 17h de sexta, outra para sábado e outra para domingo, às 10h – sendo que uma das entrevistadas, três dias antes da nossa viagem, solicitou que fosse adiantado, pois teria aula no sábado, durante todo o dia. Reagendamos duas das entrevistas para sexta-feira, 2 de fevereiro. Assim, tínhamos que chegar cedo em Curitiba, precisando sair de Florianópolis às 8h, com horário previsto de chegada em Curitiba por volta do meio-dia, ou 13h.

Chegamos no horário previsto, deixando nossas coisas no quarto e em seguida saindo para almoçar. Voltamos para o quarto do hotel para descansarmos e, nesse meio tempo, entramos em contato com nossos possíveis entrevistados. Nesse momento, tivemos a surpresa: a pessoa a ser entrevistada às 16h não respondeu à mensagem do Whatsapp. A entrevistada das 18h solicitou reagendamento para sábado às 10h. Mas ainda precisávamos da resposta da outra entrevistada, que até aquele momento não respondia a mensagem.

Assim, os imprevistos na pesquisa vão acontecendo, e com isso vem o medo de as coisas não saírem como planejado. Nesse caso, é fundamental que se tenha mais de um contato com os sujeitos de pesquisa. Assim, colocamos nossas cabeças para pensar: o que fazer em uma hora dessas? A ideia foi disparar mensagens via e-mail e Facebook pelo Messenger. Nessa mensagem, colocamos o local em que estávamos hospedadas, nome do hotel, número do quarto e endereço. O que nos restava era esperar, e foi o que fizemos. Lá pelas 19h, a pessoa nos respondeu e pediu desculpas, pois havia tido um problema com o telefone. Assim, mandamos uma segunda mensagem, falando que estávamos no hotel, aguardando sua confirmação quanto ao horário da entrevista. Às 19h30min, aproximadamente, a pessoa bateu à porta e nos concedeu nossa primeira entrevista de Curitiba, realizada no próprio quarto do hotel. A outra aconteceu no horário previsto, no hotel em que estávamos hospedadas.

Já no nosso retorno, tínhamos mais uma entrevista, na cidade de Joinville (SC), marcada para às 10h de domingo. Esta só foi possível pela troca de mensagem via Whatsapp. Com essa etapa realizada, faltavam ainda as de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul.

Com os candidatos do Rio Grande do Sul, o processo foi um pouco truncado, pois não houve adesão de todos os sujeitos. Nada que comprometesse a pesquisa. Neste caso, foi repetido várias vezes o

procedimento do envio de convite por e-mail, sendo que apenas uma pessoa respondeu.

Por meio do processo em cadeia, ou seja, das redes sociais e pessoais do entrevistado, há possibilidades variadas de conectar outros possíveis participantes da pesquisa:

(...) um processo de permanente coleta de informações, que procura tirar proveito das redes sociais dos entrevistados identificados para fornecer ao pesquisador um conjunto cada vez maior de contatos potenciais, sendo que o processo pode ser finalizado a partir do critério de ponto de saturação (VINUTO, 2014, p. 204).

Restou o que o *snowball* permite: solicitar aos candidatos indicações de pessoas que preenchassem os requisitos da pesquisa nacional. Foi o que aconteceu. Porém, nessa fase da pesquisa, as entrevistas se deram por Skype, pois não houve como conciliar um tempo hábil para todos. Assim, coube-nos o desafio de nos apropriarmos de mais de uma ferramenta, para poder viabilizar esses processos.

Com os candidatos do Rio Grande do Sul, o processo se deu por e-mail. No total, foram cinco contactados: quatro responderam a mensagem, sendo que um se negou a fazer a entrevista (porém, já estava na pesquisa nacional). E o quinto não respondeu o e-mail.

Não foi possível nos deslocarmos ao Rio Grande do Sul, pois para isso teríamos que ter um final de semana com o objetivo realizar todas as entrevistas. Assim, decidimos efetuar as entrevistas via Skype. Procuramos agendar as entrevistas, sendo que esta possibilidade já se encontrava na metodologia da pesquisa. Cabe explicar que somente no mês março se iniciaram as entrevistas. Os convites foram enviados ainda no dia 5 de janeiro, mês em que houve as primeiras respostas, falando da dificuldade dos encontros durante o período de férias. A partir daí, iniciamos um prévio agendamento das entrevistas.

No dia 9 de fevereiro, foi retomado o contato com os entrevistados para realizar as entrevistas. Das duas entrevistas marcadas para o dia 9, conseguimos realizar apenas uma. A outra foi reagendada, por problemas técnicos por parte da entrevistada. No dia 10, havia mais duas agendas, sendo ambas remarçadas. Uma, porque a entrevistada estava na ocupação da reitoria da UFRGS, e a outra, por motivos técnicos. Reagendamos para a semana seguinte, mas também houve compromisso por parte das entrevistadas, resultando em novo reagendamento, concretizado no dia 24 de março, um sábado, quando conseguimos finalizar as entrevistas.

Com esta etapa terminada, e com os dados coletados, passamos aos passos seguintes, a transcrição das entrevistas e a análise de dados. O processo de transcrição das entrevistas foi feito em duas partes, divisão necessária pelo fato de haver duas pesquisadoras envolvidas no projeto nacional, já que duas dissertações estavam sendo desenvolvidas com base no projeto nacional. As entrevistas foram divididas da seguinte forma: sete entrevistas ficaram com a pesquisadora Emiko Liz Pessoa Ferreira, e as outras cinco com a pesquisadora desta dissertação. O critério adotado na divisão foi o tamanho das entrevistas. Penso que o processo de transcrição é de fundamental importância, pois, ao transcrever uma entrevista, o pesquisador faz uma pré-análise dos dados. Nesse processo, podemos encontrar dados que só são perceptíveis quando você se coloca a ouvir o outro.

A seguir, apresentamos o estado do conhecimento. Neste processo, fomos em busca de pesquisas que tratam da temática.

## 1.2 ESTADO DO CONHECIMENTO – REVISITANDO OS BANCOS DE DADOS

Neste subcapítulo é abordado o estado do conhecimento, mostrando as bases teóricas que construíram as reflexões necessárias para o desenvolvimento da pesquisa. Foram visitados os seguintes bancos de dados: ANPED, BDTD e SCIELO, em que encontramos subsídios para esta pesquisa.

O presente item trata do estado do conhecimento, com foco no mapeamento dos trabalhos já publicados sobre as políticas de ações afirmativas. Cabe aqui relatar que o estudo está atrelado a outra pesquisa maior, que tem como objetivo geral analisar o impacto das ações afirmativas na vida profissional e acadêmica (pós-graduação) de estudantes negros egressos de universidades federais brasileiras. A pesquisa nacional envolve pesquisadoras(es) vinculados a universidades

de várias regiões do país e do Sul do Brasil<sup>13</sup>. A coordenação do projeto é da pesquisadora Joana Célia dos Passos<sup>14</sup>.

Assim, é a partir da pesquisa nacional que a pesquisa de mestrado<sup>15</sup> passa a ser almejada. Aqui cabe relatar o objetivo geral do estudo: compreender e analisar a importância das ações afirmativas na vida profissional dos estudantes egressos das ações afirmativas. Como objetivos específicos, elegeram: verificar se, ao terminarem suas graduações, os egressos cotistas estão trabalhando em suas carreiras de formação ou não; analisar como tem sido o ingresso desses formados (negros) no mercado de trabalho.

Os estudos preliminares apontam para uma série de trabalhos científicos que não contemplam por completo o panorama da formação dos estudantes negros que ingressam nas universidades pelas políticas de ações afirmativas. É preciso reunir e cruzar várias pesquisas, a fim de traçar alguns apontamentos quanto ao mercado de trabalho, foco da pesquisa.

Buscando compreender e analisar os estudos que tratam do mercado de trabalho para a população de negros e indígenas, procuramos o que tem sido publicado sobre o assunto. Entendemos que o mapeamento de pesquisa secundária pode apontar caminhos novos, como também dizer que se trata de uma pesquisa inédita com a temática nas universidades do Sul do Brasil. Esta fase é muito importante para a pesquisa, e é denominada de “estado do conhecimento, estado da arte e revisão de literatura”, conforme explicita Ferreira:

(...) de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas

---

<sup>13</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<sup>14</sup> Título do projeto da coordenadora/orientadora: *As políticas de ações afirmativas no Ensino Superior: continuidade acadêmica e mercado de trabalho.*

<sup>15</sup> *Negros e indígenas: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho.*

dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002, p. 2).

O estado do conhecimento tem o caráter de buscar, analisar, sistematizar, explicar e verificar os trabalhos encontrados que acrescentem algo à área pesquisada. Nesse caso, o(a) pesquisador(a) deve estar atento a uma revisão precisa. Além disso, deve ser demarcado um tempo de busca nos bancos de dados. O estado do conhecimento tem um objetivo. Nas palavras de Romanowski e Teodora:

Os objetivos favorecem compreender como se dá a produção do conhecimento em uma determinada área de conhecimento em teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações. Essas análises possibilitam examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do campo de formação de professores (ROMANOWSKI; TEODORA, 2006, p. 39).

O objetivo do estado do conhecimento é organizar produções e referenciais teóricos em que esses(as) pesquisadores(as) se ampararam, como também a área onde é publicada a pesquisa. Com a seleção do assunto e do objeto da pesquisa pelo pesquisador, é necessário delimitar descritores, marcadores e palavras-chaves, que devem ser lançadas nos bancos de dados selecionados. Assim, por se tratar de uma pesquisa de mestrado, foi deliberado um recorte temporal, entre 2008 e 2016. As bases de bancos de dados foram: Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED) Grupo de Trabalho (GT) 21, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Os descritores/marcadores utilizados nas buscas foram: ações afirmativas, mercado de trabalho, Ensino Superior, negros, indígenas e egrossos.

Nas tabelas, apresento uma coluna com os descritores encontrados nos trabalhos selecionados, sendo que, após as pesquisas, foram efetuadas as leituras dos textos. Nas colunas, estão os descritores encontrados nos

trabalhos – sendo que os descritores encontrados nas pesquisas vão ao encontro desta pesquisa de mestrado.

O primeiro levantamento foi desenvolvido no GT21, que trata das Relações Étnico-raciais na ANPED. Ficou evidente que há uma ausência de pesquisas sobre a temática “egressos, mercado de trabalho, negros e indígenas”. Quanto à temática “políticas de ações afirmativas”, encontra-se uma quantidade relativa de pesquisas. Cabe aqui salientar que a ANPED inicia com a temática das relações raciais em 2002. A partir desse ano, o banco de dados passa a ter um GT que busca fomentar estudos sobre a temática. Em seguida, apresento um quadro com a quantidade de trabalhos encontrados:

Quadro I – Número de trabalhos publicados na GT21 da ANPED (2008-2016)

<b>Ano</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
<b>2009</b>	9	Nenhum
<b>2010</b>	13	1
<b>2011</b>	30	1
<b>2012</b>	22	Nenhum
<b>2013</b>	13	Nenhum
<b>2014</b>	Não houve evento	Nenhum
<b>2015</b>	29	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

O segundo passo: apresento os trabalhos selecionados que, de alguma forma, vão contribuir para o desenvolvimento desta dissertação. No GT21 há uma variedade de trabalhos sobre as relações étnico-raciais. Buscamos os que se referem à temática específica sobre negros e indígenas no mercado de trabalho. Lembra-se que a busca tem foco no enlace entre ações afirmativas e mercado de trabalho. Assim, quando foram utilizados os descritores “ações afirmativas”, “egressos”, “Ensino Superior”, “mercado de trabalho”, “negros” e “indígenas”, observa-se uma escassez de pesquisas, sendo que essa falta se manifesta principalmente quando a temática pesquisada é “egressos”, “mercado de trabalho”, “negros” e “indígenas”.

No próximo quadro, apresento as três pesquisas selecionadas, com ano, GT, título do trabalho, autor/instituição e região. Os descritores foram “ações afirmativas”, “Ensino Superior”, “egressos” e “cotas”.

Quadro II – Número de trabalhos selecionados no GT21 da ANPED (2008-2016)

<b>ANO</b>	<b>GT21 Descritores</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR/INSTITUIÇÃO</b>	<b>REGIÃO</b>
2010	GT21 - egressos/Ensino Superior/ações afirmativas/cotas	Processos de in/exclusão na universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnico-racial	Michele Barcelos Doebber – UFRGS	Sul
2011	GT21 - egressos /ações afirmativas/Ensino Superior/cotas	Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e a questão racial no Brasil	Michele Barcelos Doebber – UFRGS	Sul
2015	GT21 – ações afirmativa/cotas/ egressos/Ensino Superior	Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no Ensino Superior	Márcio Mucedula Aguiar – UFGD; Débora Cristina Piotto – USP	Centro-Oeste/Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

Esta seleção se justifica por fornecer referências de extrema relevância para o desenvolvimento da pesquisa de mestrado que aqui se apresenta. Passo a detalhar um pouco mais de cada trabalho, pois entendo que isso contribuirá com a pesquisa.

O primeiro trabalho tem o título de *Processos de in/exclusão na universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnico-racial*, de Michele Barcelos Doebber (2010), vinculada à UFRGS. Este trabalho é parte da sua dissertação de mestrado, e buscou analisar o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas da UFRGS. A pesquisadora procurou problematizar as práticas de in/exclusão de alunos negros no cotidiano da universidade. O trabalho dela foi centrado em

mapear tais práticas olhando para o tripé da universidade - ensino, pesquisa e extensão - para analisar como cada um desses setores busca participar da inclusão deste perfil de aluno e de que forma têm colocado em pauta a temática étnico-racial (DOEBBER, 2010, p. 1).

Quanto ao campo da pesquisa, Doebber buscou trabalhar com a abordagem “étnico-racial”. As análises teóricas estão articuladas com os estudos culturais e pós-estruturalistas. Ela explica que as verdades colocadas acerca do objeto investigado vão se transformando em ações institucionais, que passam a ser objeto de estudo. Neste viés,

(d)as teorizações pós-estruturalistas, o problema de pesquisa se dá a partir do olhar do pesquisador. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. O problema de pesquisa não está lá como algo que precisa ser descoberto, mas engendrado, criado (Idem).

Na conclusão, a autora constata a inexistência de ações específicas voltadas para a inclusão dos estudantes negros no âmbito da pesquisa. As ações adotadas acabam invisibilizando as diferenças dos sujeitos e colocando todos como iguais – com isso, pontuando as desigualdades presentes no campus universitário. Assim, muito ainda precisa ser realizado e repensado nas academias, para que de fato a inclusão do estudante negro seja contemplada.

O próximo trabalho tem como título *Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e a questão racial no Brasil*, de Michele Barcelos Doebber (2012), da UFRGS. O trabalho é um recorte de sua dissertação de mestrado, onde ela procurou dialogar com o seguinte aporte teórico: “Busco aporte teórico nos estudos

foucaultianos, procurando pensar o conceito de biopolítica articulado à educação da população negra no Brasil” (DOEBBER, 2011, p. 1). O objetivo do artigo é abordar as políticas afirmativas no Ensino Superior. A autora descreve o objetivo do texto: “Evidenciar as políticas afirmativas no Ensino Superior como resultado de um processo histórico que busca o governo das populações através de práticas de in/exclusão” (Idem).

A autora foca na discussão pautada nas políticas de branqueamento, explicando que esse discurso passa a fazer parte das políticas públicas e, nesse contexto, a população negra é excluída do sistema educacional. O artigo citado aborda dois cursos da UFRGS, Pedagogia e Engenharia Elétrica. A autora conclui que a igualdade no acesso à universidade nem sempre garante a inclusão dos estudantes negros. Segundo ela, as políticas de ações afirmativas trabalham com o mecanismo de inclusão e exclusão ao mesmo tempo: “Isso quer dizer que não há sujeitos que ocupam definitivas posições, mas que estão incluídos em alguns processos e excluídos de outros” (DOEBBER, 2011, p. 13). O que nos leva a concluir que faltam políticas públicas, tais como políticas de permanência (tanto no aspecto econômico quanto nas questões pedagógicas). Assim, não basta dar acesso, é preciso políticas que garantam a esses estudantes permanecer na universidade.

O título do trabalho de Márcio Mucedula Aguiar (UFGD) e Débora Cristina Piotto (USP), de 2015, é *Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no Ensino Superior*. Tem como objetivo:

analisar indicadores socioeconômicos e étnico-raciais de estudantes da Universidade de São Paulo após a adoção de seu Programa de Inclusão Social. (...) dados sobre renda familiar, origem escolar, escolaridade dos pais e cor/raça dos estudantes dos três cursos mais seletivos e dos três menos seletivos da USP, entre 2005 e 2014 (AGUIAR, 2015, p. 1).

O foco são egressos de escola pública. A discussão está centrada na desigualdade que permeia a população negra. Neste caso, os autores apresentam um estudo qualitativo e quantitativo dos dados socioeconômicos das redes de pais, e a escolaridade dos mesmos. Os autores trabalham com pesquisadores(as) que no passado já analisaram as desigualdades da sociedade brasileira, pontuando o processo histórico e como o Estado contribui para essa desigualdade. Cabe citar alguns nomes: Hasenbalg (1979), Guimarães (2002), Nogueira (1998) e, na atualidade, Feres Júnior e Zoninsein (2006), Carvalho (2008) e outros. A conclusão

apontada pelos(as) pesquisadores(as) é que os indicadores de acesso à universidade pública, no caso da USP, estão atrelados a uma série de fatores que reproduzem a estrutura de desigualdade da sociedade. O programa de políticas públicas da USP é centrado no socioeconômico. Quanto à questão do número de estudantes negros na universidade, continua baixo, e há uma disparidade entre os cursos de maior seletividade, pois os negros ainda estão vinculados aos cursos de menor seletividade.

Esse levantamento de pesquisas nos permite olhar para as políticas de ações afirmativas e a questão racial do Brasil, a fim de desvelar o que está escrito nos discursos dos autores. Mas também procurando ver os discursos de branqueamento ocultos nas políticas educacionais e nas pesquisas. As pesquisas encontradas pontuam que há um discurso de “inclusão e exclusão”, como também “branqueamento”, pautado pelo racismo brasileiro, que se esconde através da questão socioeconômica da população brasileira, que vela a questão racial.

Também são visíveis o racismo e o preconceito nas instituições, mas, quando essas medidas são voltadas para o social, nota-se que são facilmente aceitas; já quando são voltadas para os negros, a elite branca da sociedade não aceita<sup>16</sup>. Outro fato que favoreceu a seleção é o corpo teórico utilizado por esses autores, que vem ao encontro da dissertação, alinhada à mesma base teórica<sup>17</sup>.

O segundo banco de dados é a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Procuo direcionar as buscas para “ações afirmativas”, “mercado de trabalho”, “Ensino Superior”, “negros”, “indígenas” e “egressos”. Neste caso, não foi encontrado nenhum trabalho. Reduzi o filtro, buscando apenas por “ações afirmativas”, “mercado de trabalho” e “egressos”. Foram encontrados sete trabalhos, de diferentes áreas do conhecimento, conforme descrito a seguir:

---

<sup>16</sup> Ver: <<https://pt.scribd.com/document/153648291/UFMG-Inclusao-Social-OS-10-MITOS-SOBRE-AS-COTAS>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

<sup>17</sup> Ver Munanga (1999, 2003), N. L. Gomes (2005), Passos (2012, 2013), Hasenbalg e Silva (1992), Dávila (2006), Osório (2008), Santos (2015), Minayo (2012) e J. B. Gomes (2005).

Quadro III – Números de trabalhos publicados na BDTD (2008-2016)<sup>18</sup>

<b>Ano</b>	<b>Número de trabalhos</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
<b>2009</b>	1	1
<b>2010</b>	1	1
<b>2011</b>	1	Nenhum
<b>2012</b>	1	Nenhum
<b>2015</b>	3	1

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Com uma nova seleção, com os marcadores “ações afirmativas”, “Ensino Superior”, “mercado de trabalho”, “egressos”, “negros” e “indígenas”, foram selecionados cinco trabalhos. Três foram lidos na íntegra, pois entendo que estes têm muito a contribuir com a pesquisa.

---

<sup>18</sup> Em 2013 e em 2014 não foram encontrados trabalhos.

Quadro IV - Trabalhos publicados na BDTD (2008-2016)

<b>ANO</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR/INSTITUIÇÃO</b>	<b>REGIÃO</b>
2010	Ações afirmativas/mercado de trabalho/negros	Os egressos do Prouni e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível?	Aparecida das Graças Geraldo Universidade Presbiteriana Mackenzie	Sudeste
2009	Ações afirmativas/mercado de trabalho/negros	Abolição das desigualdades: ações afirmativas no Ensino Superior	Dicenara dos Santos Sanger Universidade Federal do Rio Grande	Sul
2015	Ações afirmativas/mercado de trabalho/negros	Acesso ao Ensino Superior e trajetórias dos egressos do PROUNI	Paula Macchione Saes Universidade Estadual de Campinas	Sudeste

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Os trabalhos apresentados têm interlocução com a pesquisa. Os marcadores usados na busca foram “ações afirmativas”, “mercado de trabalho” e “egresso”. No estudo *Os Egressos do PROUNI e cotas no mercado de trabalho: uma inclusão possível?*, de Aparecida das Graças Geraldo (2010), a autora faz um levantamento do contexto histórico das universidades até a atualidade, e apresenta os avanços das políticas educacionais para o Ensino Superior. A mesma relata que, durante esse período, o Ensino Superior passou por poucas mudanças, porém, significativas. Seu objetivo é analisar a contribuição dos programas de ações afirmativas, PROUNI e cotas, para a inserção de egressos de cursos de graduação no mercado de trabalho. A autora se ancora na abordagem qualitativa, com a entrevista como instrumento de captação de dados.

Assim, foram identificados os motivos que moveram os entrevistados a procurarem cursar uma universidade. O estudo relata que na década de 1990 houve um avanço na ampliação da modalidade de Ensino Superior, buscando garantir o acesso, permanência e qualidade do ensino. As políticas de ações afirmativas buscam promover a equidade do Ensino Superior. Em 2005, foi institucionalizado o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Assim, a pesquisa vem contemplando que o programa PROUNI:

tornou-se um “programa de ação afirmativa” que concedia bolsas de estudos integrais ou parciais para alunos de ensino superior em troca de renúncias fiscais, considerando o maior programa de ações afirmativa do ensino superior (GERALDO, 2010, p. 56).

Ainda complementa que é essencial contemplar o ENEM com a política:

(...) participar do Exame Nacional do Ensino Médio no ano anterior e obter nota mínima de 45 pontos, média estabelecida pelo MEC. O ENEM, que desde a primeira versão do PROUNI era facultativo, após a promulgação da lei nº 11.096/05 tornou-se obrigatório, sendo considerado “o passaporte para a universidade”. Essa mudança fez aumentar o interesse pelo ENEM (GERALDO, 2010, p. 58).

Mas o que pode ser observado na pesquisa é que, apesar do alargamento das políticas educacionais, negros e indígenas não passaram a ser o público alvo desse segmento de política de ação afirmativa. Percebe-se que não há um consenso entre os teóricos quanto ao projeto.

Porém, fica evidente que o PROUNI contemplou em muito as universidades privadas.

Na discussão teórica, a autora ressalta as contribuições de Munanga (2004, 2005, 2006); Mockler (2008); Paixão (2008); Silva (2003, 2000); e Sanger (2008). O preconceito racial ainda é muito forte nas vozes dos(as) entrevistados(as). Geraldo (2010) conclui: por mais que os entrevistados não coloquem o fato de cursar o Ensino Superior como fundamental para o mercado de trabalho, e verifiquem que a graduação não tenha possibilitado o acesso ao mercado de trabalho, apontam que de alguma forma foi fundamental para o aumento de suas remunerações financeiras.

Neste caso, os sujeitos entrevistados pela pesquisa foram do curso de Pedagogia, contemplados pelo PROUNI. Já entre os cotistas, todos destacaram que foi fundamental para a carreira profissional ter cursado uma universidade, sendo que foi um fator fundamental para o seu ingresso no mercado de trabalho. Porém, todos referem a questão do preconceito racial e o racismo, ainda muito impregnado na vida social e acadêmica.

Em suas conclusões, a autora aponta para a necessidade de uma política mais ampla aos estudantes, pois eles precisam de políticas que vão além das bolsas, devido aos quadros de desigualdades financeiras em que se encontram esses sujeitos. Porém, o curso superior não tem ampliado muito a entrada no mercado de trabalho em condições superiores a que se encontrava antes do PROUNI. Sobre aqueles que entraram em universidades particulares, sem fins lucrativos e com um recorte racial e social, houve uma ampliação do capital cultural, que é igualmente importante para se conseguir uma boa oportunidade de trabalho (GERALDO, 2010, p. 161).

Dicena dos Santos Sanger (2009), na pesquisa *Abolição das desigualdades: ações afirmativas no Ensino Superior*, teve como objetivo analisar o papel das ações afirmativas ou o sentido que estas políticas têm para os egressos do Instituto Metodista de Porto Alegre/RS (IPA). Esta é uma instituição de Ensino Superior privada, conveniada com o Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). O foco principal são os egressos das políticas de ações afirmativas, porém, abordando a permanência. Busca-se um diálogo com o Movimento Negro, referindo que este foi central na implantação das políticas de ações afirmativas.

A abordagem metodológica utilizada pela autora foi um estudo de caso, por meio de pesquisa qualitativa. Segundo Sanger (2009, p. 18) “o fenômeno estudado traz resultados que possibilitam montar o caminho dos sentidos das ações afirmativas para os egressos do CECUNE/IPA”. A metodologia destaca a forma como a pesquisadora vai traçando seu

próprio caminho. Ela descreve que realizou entrevistas com os coordenadores e com ex-bolsistas. Ela também entrevistou professores de instituições de fora do país. Sobre as ações afirmativas, argumenta que ainda há muito o que fazer, quando olhamos para a sociedade brasileira, onde a maioria da população é de negros e indígenas. Há que se perguntar: onde estão esses sujeitos invisibilizados na sociedade? Ancorada em Sanger (2009), ressalta-se o binômio classe e raça e seus efeitos na sociedade de classes:

No mercado de trabalho “de ponta” no país, bem como, nos casos de discriminação, o binômio - classe e raça - é um dos fatores explicativos da abismal desigualdade racial entre negros e brancos e do racismo brasileiro. O racismo e a desigualdade racial, hodiernamente, receberam novo fôlego (SANGER, 2009, p. 145).

As políticas de ações afirmativas buscam aproximar brancos e negros/índigenas quanto a direitos sociais e também raciais. Assim, temos que entender as políticas como uma forma de reparação e de redistribuição de direitos. Para compor sua análise, a pesquisadora busca dialogar com o conceito de ação afirmativa de Gomes (2005), bem como apresenta uma lista de autores que já vêm discutido a temática (ações afirmativas), sendo eles: Vera Rosane Rodrigues de Oliveira; Eliane Souza; Jorge Manoel Adão; Gregorio Grisa; Sales Augusto dos Santos, Ahyas Siss. Para cada capítulo, ela dá um desfecho, mas aqui vou recuperar apenas aquele que pontua a política de ações afirmativas como reparação, que, em seu viés, vem se efetivando por meio de bolsas de estudos que garantem a permanência no Ensino Superior.

Com isso, os estudantes negros que entraram nessa instituição (privada) por meio da bolsa do PROUNI ressaltam a possibilidade de reconstrução de identidades e também a colocam como oportunidade única de realização de sonhos e construções da diversidade de saberes, como também contribuição para inserção do negro no mercado de trabalho. A autora cita a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à permanência desses estudantes, pois uma boa porcentagem de sujeitos acaba evadindo dos cursos de graduação, sendo que o índice de evasão ainda é muito elevado, pois muitos têm que superar barreiras do racismo, como também enfrentar as duplas jornadas, do trabalho e da educação. Essas ações buscam diminuir as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

Paula Macchione Saes (2015), no trabalho *Acesso ao Ensino Superior e trajetórias dos egressos do PROUNI*, buscou averiguar os efeitos das políticas de ações afirmativas para os formados com bolsa do PROUNI. A coleta de dados se deu por entrevistas e questionários, em um mapeamento das trajetórias dos egressos a fim de averiguar de que forma o Ensino Superior contribuiu para o processo de inserção no mercado de trabalho. Conforme Saes (2015, p. 68) “(...) a realização do ensino superior foi motivada, entre outras razões, pela perspectiva de obter uma melhor colocação no mercado de trabalho, e com isso ocupar postos de trabalho com maiores remunerações”.

Assim, as trajetórias dos egressos do PROUNI demonstram que a conclusão do curso superior lhes trouxe algumas facilidades para acessar ao mercado de trabalho, sendo que a maioria dos sujeitos entrevistados na pesquisa já estavam inseridos no mercado de trabalho antes mesmo do ingresso no curso superior. A pesquisadora mostra a dificuldade de unificar as profissões, pois os dados do questionário de pesquisa não continham todas as informações, havendo assim a necessidade de unificar por categoria de trabalho. De todos os entrevistados, apenas dois trocaram de profissões. Os outros mantiveram-se nas profissões em que já se encontravam na época da graduação.

A autora pondera que, apesar de o PROUNI ter ampliado as oportunidades de inserção no Ensino Superior, os recursos das políticas deveriam ser mais focalizados, pois ainda há desvio dos recursos (bolsa) para sujeitos que não se encaixam aos aspectos sociais e econômicos dos alunos do programa. A permanência também é um dos entraves das políticas de ações afirmativas, pois esses sujeitos têm que desenvolver duas atividades, trabalho e escolarização, e as universidades<sup>19</sup> ainda não lhes garantem subsídios para realizar seus estudos com sucesso. As estruturas e os bens culturais e sociais ainda são pouco acessados por essa parcela da sociedade. Estudantes negros, indígenas e mulheres enfrentam mais dificuldade na superação das barreiras da estrutura da sociedade.

O terceiro banco de dados é a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO). Na tabela, apresento o mesmo recorte temporal e os mesmos descritores e o número de pesquisas encontradas, bem como as selecionadas.

Também apresento como se deram as primeiras pinceladas do assunto, o cruzamento entre os dados encontrados, sendo que no caso dos marcadores negros e indígenas foi realizada a busca mais de uma vez, com o descritor no plural e no singular.

---

<sup>19</sup> GOMES, N. L. (2009); SANTOS, J. T. dos (2012).

Quadro V - Número de trabalhos encontrados e selecionados na SCIELO (2008-2016)

<b>Ano</b>	<b>Número de trabalhos encontrados</b>	<b>Número de trabalhos selecionados</b>
2008	368	2
2009	522	Nenhum
2010	596	2
2011	651	Nenhum
2012	675	Nenhum
2013	689	2
2014	711	Nenhum
2015	709	5
2016	740	3
2017	393	Nenhum

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

No banco de dados SCIELO, foi encontrada uma variedade de artigos dos mais diversos campos do conhecimento. Porém, no que tange à temática de negros, buscamos o impacto das políticas de ações afirmativas no mercado de trabalho, com o recorte temporal de 2008 a 2017. A busca foi desenvolvida da seguinte forma: o primeiro descritor submetido ao banco de dados foi “ações afirmativas”. Foram encontrados 39 trabalhos sobre as políticas de ações afirmativas; desse total, foram selecionados 11 trabalhos. Esse processo foi desenvolvido com todos os marcadores. Em seguida, foi feita uma soma da quantidade de pesquisas encontradas, por ano, em todos os marcadores, somadas aos anos em que foram desenvolvidas as pesquisas nos bancos de dados.

No passo seguinte, foi aplicada uma nova filtragem, por leitura de título, resumo e palavras-chaves, sendo outro procedimento desenvolvido com todos os marcadores, ficando somente os que tinham proximidade com a pesquisa. O passo seguinte foi a leitura da pesquisa na íntegra. A seguir, explico ao leitor como se deu o desenvolvimento das etapas.

Com o marcador “mercado de trabalho e egresso”, foram encontrados 59 trabalhos. Desse montante, restaram seis. Quando adotado o marcador “indígenas/indígena”, o banco de dados apresentou um número muito alto de artigos, com uma variedade de trabalhos que contempla vários campos do conhecimento. Para o descritor no plural, a quantidade encontrada foi de 3.428. Com os descritores no singular, foram localizados 2.573 trabalhos. Assim, foi aplicada outra filtragem, com o descritor “indígena”. Quando as aplicações da filtragem incidiram sobre “anos, idiomas, Brasil e área de conhecimento ciências humanas”, houve uma mudança na quantidade de pesquisas encontradas. Foram 276 para o

descriptor no plural; já com o descriptor no singular, o número de pesquisas encontradas foi 209.

Cabe salientar que fiquei com a filtragem no plural, pois entendo que os trabalhos do singular estão englobados no plural. O mesmo procedimento foi realizado com o descriptor “negro/negros” – foram localizados 935. Neste caso, há uma diferença significativa: quando o marcador está no singular, o número encontrado é de 2.182. Foi aplicado o mesmo procedimento descrito, sendo selecionados 17. Quando a busca foi “Ensino Superior”, o banco de dados apresentou 3.118 trabalhos. Foi aplicado o mesmo procedimento já citado, e dessa filtragem restaram apenas 691, sendo selecionados 16.

Passei então a efetuar a leitura dos artigos selecionados. Os trabalhos selecionados são de grande relevância científica, mas a maioria dos dados encontrados não contribuía com a pesquisa. Diante da quantidade de trabalhos selecionados - sendo que com a leitura ainda ficou uma quantidade muito alta de trabalhos pinçados - concluiu-se que apenas um contempla a pesquisa. Isto porque trata de “ações afirmativas”, “Ensino Superior”, “mercado de trabalho” e “egresso”. Cabe dizer por que motivos os outros trabalhos foram retirados: as temáticas se aproximam dos outros bancos de dados, já citados, quanto à abordagem teórica, metodológica e os sujeitos das pesquisas. Assim, não vou apresentar todos os selecionados, mas apenas o que contribuiu para a pesquisa.

Quadro VI - Trabalhos selecionados na SCIELO (2008-2016)

<b>ANO</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTOR/INSTITUIÇÃO</b>	<b>REGIÃO</b>
2013	Ações afirmativas/ensino superior /mercado de trabalho/egressos	Aluno PROUNI: impacto na instituição de educação superior e na sociedade	Vera-Lucia Felicetti, Alberto F. Cabrera y Marilia Costa-Morosini PUC/RS	Sul

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

O artigo dos autores Vera-Lucia Felicetti, Alberto F. Cabrera e Marília Costa-Morosini (2013), intitulado *Aluno PROUNI: impacto na instituição de educação superior e na sociedade*, tem o objetivo de apresentar o impacto gerado pelo novo perfil de estudantes ingressantes através do PROUNI nas universidades privadas de Ensino Superior e o impacto provocado pelo egresso PROUNI na sociedade. A metodologia utilizada foi de abordagem quantitativa e qualitativa. Para isso, os autores utilizam dados do IBGE, MEC e de outros programas do governo federal. Os(as) pesquisadores(as) avaliam que, com a expansão do Ensino Superior, as minorias puderam ter acesso a esse nível de ensino, e, conseqüentemente, a uma melhor colocação no mercado de trabalho. Com isso, houve uma visibilidade da diminuição das desigualdades. Na pesquisa citada, o recorte é social e não racial.

Nas considerações finais, os autores constatam que o PROUNI vem exercendo um papel de extrema importância na sociedade, pois possibilita a universidade para pessoas de baixa renda, promovendo inclusão, ou seja, um novo perfil de estudante na graduação, e um sujeito mais qualificado para o mercado de trabalho. Assim, possibilita um estudante mais crítico, com ascensão socioeconômica e cultural, podendo dar mais amparo a sua família. Os autores explicam que a satisfação com o trabalho pode ser vista por vários meios, tais como: “empregabilidade e satisfação, remuneração e satisfação bem como o percentual de egressos empregados” (FELICETTE; CABRERA; MOROSINE, 2013, p. 36). A entrada desses estudantes provoca mudanças na sociedade brasileira, o que pode ser visto como o impacto das políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira. Eles também apontam a PROUNI como iniciativa positiva para a formação superior.

Faço esse agrupamento para uma maior compreensão do leitor, ao viabilizar as pesquisas dessa forma. Procuo agrupar por bancos de dados, mostrando como as temáticas desigualdade, racial, social e racismo vêm se manifestando e afetando a população de negros e negras na sociedade brasileira, e como essas pesquisas vêm pontuando o impacto do mercado.

No primeiro núcleo, o foco a ser desenvolvido é o da política de ações afirmativas no Sul, a articulação e a inclusão e exclusão na perspectiva do ensino, pesquisa e extensão, analisando como cada um desses setores está contribuindo para a inclusão dos negros na universidade. No outro artigo, a autora cita as políticas de branqueamento, a falta de políticas de permanência, no que tange ao aspecto do ensino-aprendizagem, e também ao socioeconômico. Os trabalhos selecionados se encontram no GT21 da ANPED.

O segundo núcleo é o ponto inicial das políticas de ações afirmativas com viés socioeconômico adotadas pela USP. A pesquisa aborda questões raciais e econômicas e como a instituição não pauta a questão racial, mas sim a social, assim contribuindo para a desigualdade na sociedade brasileira. Este trabalho se encontra dentro GT21 da ANPED.

No terceiro núcleo, as políticas de ações afirmativas voltadas para o PROUNI, com bolsas parciais ou integrais. Aqui o foco é mercado de trabalho, analisando as trajetórias dos pais, tais como escolaridades e profissões. Ressalta as desigualdades econômicas e o processo social e racial em que se encontra a população brasileira.

Cabe aqui explicar ao leitor que as seguintes pesquisas encontradas nos bancos de dados analisados se encontram voltadas ao PROUNI, que concede bolsas de ensino integrais ou parciais nas universidades privadas, sendo que o programa é do governo federal. Para compreender o impacto da política de ações afirmativas na vida dos sujeitos, quanto ao mercado de trabalho, o BDTD localiza uma maior quantidade de pesquisas. Outro fato que ficou evidente neste levantamento é que as pesquisas do BDTD não se encontram nos artigos da SCIELO. Nesses dois bancos de dados, os trabalhos estão centrados no PROUNI.

Com o levantamento concluído, temos aqui os trabalhos que vão contribuir para minha pesquisa de mestrado. Passo a traçar o perfil dos entrevistados da pesquisa.

### 1.3 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA: É PRECISO CONHECER PARA SABER QUEM TU ÉS

Neste subcapítulo, apresento os sujeitos da pesquisa. Desde já, coloco que não é simples traçar perfis de sujeitos que carregam suas singularidades e apresentam distintas formas de se relacionar com o mundo. Mesmo sendo sujeitos negros localizados no Sul do Brasil, apresentam diferentes contextos e particularidades.

Foram realizadas entrevistas nos três estados do Sul do país: Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná. Contudo, no estado catarinense os entrevistados em sua maioria eram de outros estados e do interior catarinense. No estado do Paraná, o contexto foi bem diferente. Todas eram naturais da capital paranaense, Curitiba. Já o Rio Grande do Sul apresenta um contexto assemelhado ao do estado catarinense. Nesses locais, encontramos pessoas de vários estados brasileiros. Isso se deve

muito ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>20</sup>, que leva pessoas de um estado para estudar em outro. Nesse sentido, o que se espera das instituições é uma política de permanência, que garanta que o estudante complete seus estudos de forma satisfatória.

Tomo a iniciativa de trabalhar por estado. O primeiro estado em que foram traçados os perfis é Santa Catarina, ou seja, os estudantes da UFSC. No total, foram entrevistados cinco estudantes. Optei por uma primeira apresentação desta forma, caracterizando um de cada vez.

É preciso explicar também que uma das perguntas orientadoras do questionário de entrevista (que se encontra em anexo) trata da identidade de gênero dos entrevistados. Como se tratava de uma questão aberta, que não tinha intenção de saber se os entrevistados eram homens ou mulheres, mas sim, como eles se identificavam e compreendiam a questão da identidade de gênero, o que podemos colocar é que a pergunta não tinha uma intencionalidade única a respeito do que queríamos captar. Deste modo, houve variadas respostas, a partir de suas identificações e dos marcadores que lhes eram importantes.

Vale refletir sobre o que Hall (2011) escreve no livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, explicando que cada sujeito escolhe se identificar a partir daquilo que ele acha importante. Isso se reflete nas entrevistas. Os entrevistados utilizaram termos variados ao responderem à questão: mulher, homem, gays e femininos.

Todos os nomes dos entrevistados que aparecem nesta pesquisa são fictícios. Nesta dissertação, procurei representá-los com nomes de pessoas negras que tiveram alguma notoriedade em suas áreas de formação.

---

<sup>20</sup> É o sistema informatizado do Ministério da Educação (MEC) ao qual as instituições públicas de Ensino Superior se encontram vinculadas, com reserva de vagas para os candidatos participantes do ENEM. Os candidatos precisam obter nota diferente de zero no ENEM para participarem da seleção. Não há necessidade de pagamento de taxa, a não ser a do ENEM. No processo do SISU, os candidatos podem escolher até duas opções de cursos. Disponível em <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 abr. 2018.

Quadro VII - Informações sobre entrevistados graduados da UFSC (SC)

Nome	Natural	Curso	Cor/raça	Atuação profissional
Justiniano Climaco da Silva	Londrina - PR	Medicina	Negro	Médico contratado em Posto de Saúde
Teodoro Sampaio	Rio do Sul - SC	Engenharia Elétrica	Negro	Estudante doutorado Bolsista
Luiz Gama	Nova Trento - SC	Direito	Negro	Advogado em escritório particular
Katty Velêncio	São Luis - MA	Biblioteconomia	Negra	Arquivista em Contabilidade
Veridiano Freitas	Ijuí - RS	Fonoaudiologia	Preto	Atendimento domiciliar

Fonte: Elaborada pela autora, 2018.

O primeiro, Luiz Gama<sup>21</sup>, é natural de Florianópolis. Com três meses foi adotado por uma família de Nova Trento (SC), passando assim toda a sua infância e adolescência na cidade onde sua mãe residia. Hoje, tem 28 anos e se autodeclara negro. Quanto à questão racial, sempre se viu como negro. Sua família é composta por seu pai, que é de Rio do Sul, e sua mãe, de Nova Trento. Ele tem um irmão mais novo. Quanto à escolaridade de seus pais, relata que só cursaram o Ensino Fundamental. Durante o tempo em que a família residia em Nova Trento, Luiz Gama descreve que a base do sustento era a lavoura do fumo, ou seja, a família trabalhava na lavoura: “(...) Meus primeiros anos, nessa parte da vida dos meus pais, que eles trabalhavam na lavoura do fumo, até os meus sete anos, oito anos, eu lembro perfeitamente de ir para a roça com eles e tudo mais” (LUIZ GAMA, 26.1.2018). Mais tarde, a família deixou de

---

<sup>21</sup> O seu nome completo é Luís Gonzaga Pinto da Gama, nasceu em Salvador, Bahia. Era filho de uma escrava e pai branco, foi roubado aos dez anos de idade pelo próprio pai. Permaneceu analfabeto até os 17 anos de idade, obteve a própria liberdade, e em seguida passou a atuar na advocacia e em busca de liberdade aos cativos da época. Tinha em sua trajetória de vida a luta pela liberdade de seus semelhantes. Foi um intelectual negro autodidata que passou pela experiência do cativo. A autora romancista histórica Ana Maria Gonsalves (2006), no livro *Um defeito de Cor*, apresenta a narrativa histórica da vida do Luiz Gama. O próprio nome do livro já nos diz muito sobre a situação do negro naquele contexto histórico, fazendo referência ao decreto colonial que impedia os negros de terem acesso a empregos públicos e a determinadas profissões.

trabalhar na lavoura, mesmo porque eles eram arrendatários das terras. Com a mundação da família para Rio do Sul, cidade natal de seu pai, que passou a trabalhar na construção civil como servente de pedreiro, sua mãe foi trabalhar na indústria. Durante esse tempo, a mãe deu à luz o filho mais novo. Com isso, retornaram a Nova Trento.

O entrevistado diz que sua trajetória escolar se deu na escola pública. Expõe que na única escola estadual da cidade, onde também cursou o Ensino Médio, o ensino era muito bom: “(...) Não sei se é porque é uma cidade do interior, enfim, (...) o ensino lá era (...). É muito bom até hoje. Então, eu tive muita sorte, o ensino de bastante qualidade. Lá é uma escola pública” (LUIZ GAMA, 26.1.2018). Cursar o Ensino Superior não era uma possibilidade. Ele ressalta o fato de a família ser muito pobre. Com isso, não via a universidade em seu horizonte. Almejar a universidade pública seria mais difícil ainda, muito embora pudesse vir a querer. “(...) principalmente entrar em uma universidade pública, a gente mal sabia o que era uma universidade pública, uma federal e tudo mais” (LUIZ GAMA, 26.1.2018). Ele explica que isso só ficou mais evidente no primeiro ano do Ensino Médio. Foi quando passou a ter conhecimento do Ensino Superior. Durante o Ensino Médio, ele trabalhava e estudava.

O primeiro ingresso no Ensino Superior foi em uma universidade comunitária da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE)<sup>22</sup>. Sua primeira e segunda tentativas foram para o curso de Jornalismo. Na terceira, optou pelo curso de Direito, pelo fato de ter feito uma disciplina na área, no terceiro ano do Ensino Médio. Essas idas e vindas se dão pelo fato de Luiz Gama se considerar muito bom com a escrita. Nesse mesmo ano, fez o vestibular da UFSC e não foi aprovado. Após, foi morar em Itajaí, por conta do curso de Direito, em que foi aprovado participando do PROUNI.

Naquele ano, prestou vestibular novamente para a UFSC e foi aprovado. Detalhe importante: esse foi o primeiro ano das políticas de ações afirmativas. “Foi o primeiro ano com ações afirmativas e aí eu me inscrevi no programa e acabei passando pro segundo semestre” (LUIZ

---

<sup>22</sup> Trata de uma associação, ou seja, um sistema de ensino voltado ao Ensino Superior. A Associação Catarinense das Fundações Educacionais (ACAFE) reúne fundações educacionais do estado de Santa Catarina. A instituição educacional foi fundada em 1974, com objetivo de ampliar o Ensino Superior no estado. A corporação tem no total 16 instituições, 11 unidades, cinco centros universitários e atende cento e cinquenta mil alunos espalhados pelos municípios catarinenses. Para o ingresso no sistema ACAPE, o estudante precisa passar pelo sistema de vestibular (seleção) próprio da instituição.

GAMA, 26.1.2018). Só tomou consciência do que se tratava o programa da política de cotas quando já estava na universidade. Ele relata que tinha a política como um direito seu, pois desde criança foi tratado como o não branco da família, apesar de ser criado em uma colônia italiana:

*Muito embora eu tenha crescido, sido criado numa família de origem italiana e tal, meus pais são brancos, toda a minha família é branca, eu sempre me autodeclarei, me reconheci como uma pessoa que não era branca, um negro (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Quando questionado sobre as relações na universidade entre cotistas e não cotistas, professores e estudantes, o entrevistado afirma que era sempre um embate banhado por muitas tensões. Ele explica que era a primeira leva das cotas, e a universidade estava iniciando a implementação da política. Para ilustrar, ele apresenta o racismo desta forma:

*Última turma que ingressou sem a política de ações afirmativas (...) Ela fez uma piada na época que repercute até hoje, que (...) no Direito a gente tem um livro clássico que é a Teoria Pura do Direito, do Hans Kelsen, que é um dos nossos livros, principal da primeira fase (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Como foi a primeira turma da política de cotas, o clima na universidade era bem tenso entre os alunos, pois existiam os que eram a favor, como ele, e os que eram contra.

Quanto a esses fatos, Luiz Gama também se colocou como uma pessoa bastante ativa com os movimentos estudantis. Naquele contexto, faziam bastante debates para explicar para a comunidade acadêmica o significado das cotas e por que a sociedade brasileira precisava dessas políticas:

*A UFSC estava discutindo ainda a política no Conselho Universitário e teve um grupo de estudantes do Direito que fez um movimento contra as cotas; depois, esses mesmos estudantes estavam com a gente dividindo espaço, disputando Centro Acadêmico (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Luiz Gama era custeado pelos pais, mas, ao mesmo tempo, teve bolsa universitária do começo ao fim do curso.

O segundo entrevistado é Teodoro Fernandes Sampaio<sup>23</sup>, que tem 28 anos e autodeclara-se negro. Ele relata que, quando criança, percebia-se como negro. Porém, quando passou a frequentar o Ensino Médio, sua percepção mudou: “No Ensino Médio que eu vi que, digamos, eu sou negro. Eu sou negro e as pessoas realmente não são iguais” (TEODORO SAMPAIO, 24.2.2018). É natural de Rio do Sul (SC), e pontua que toda a família é de Tubarão e Laguna. A família de seu pai é composta de cinco irmãos, seu avô paterno é negro e sua avó é branca: “Meu vô é negro, o sobrenome dele é Maciel, a minha vó, ela não é negra, ela tem descendência supostamente italiana” (TEODORO SAMPAIO, 24.2.2018). Ele relata que há uma diferença de idade bem grande entre os dois avós e que hoje só um se encontra vivo. Já com a mãe, não tem muito contato.

Sobre o sobrenome: “Ela tem o sobrenome dela, que é bem enraizado lá na região de Laguna” (TEODORO SAMPAIO, 24.2.2018). A família de sua avó materna é bem grande. No total, são 11 irmãos, mas ele não soube falar muito da composição familiar, desconhecia a árvore genealógica da avó. A família nuclear é composta de pai, mãe e três filhos. A mãe tem Ensino Médio completo, com curso técnico em Enfermagem. O pai é técnico em Eletrotécnica, formou-se no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Quando houve processo seletivo para as Centrais Elétricas de Santa Catarina (CELESC), fez a prova e foi aprovado. Assim, foi preciso mudar de Laguna para Rio do Sul, pelo trabalho do pai. Mais tarde, voltou a estudar para concluir o curso superior em Ciências Contábeis.

Toda a sua trajetória escolar foi em escola pública, do jardim ao Ensino Fundamental. Salaria que os pais tomaram a decisão de colocar ele e o irmão no Ensino Médio em uma escola mais qualificada, de maneira que pudessem ter uma profissão: “O meu e do meu irmão foi no SENAI que tem, digamos, uma vantagem de fornecer o curso técnico também durante o Ensino Médio. Ensino Médio integrado ali, né?, curso técnico, e foi particular” (TEODORO SAMPAIO, 24.2.2018). Isso pode

---

<sup>23</sup> Nasceu em 1855, é natural da cidade de Santo Amaro da Purificação (BA). Era filho de escrava, pai desconhecido. Foi separado de sua mãe aos 10 anos de idade. Mas tarde, foi para São Paulo, onde concluiu os estudos. Graduiu-se em Engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Ainda como estudante, começou a trabalhar no Museu Nacional, onde mais tarde comprou a alforria de seus irmãos. Formou-se em Engenharia Civil. Era geólogo, geógrafo, historiador, político, cartógrafo e urbanista.

ser explicados pelo fato de os pais também terem curso técnico, ou seja, buscaram uma primeira profissão através do curso técnico.

Teodoro Sampaio afirma que as dificuldades escolares se acentuam porque os estudantes cotistas não estão preparados para a universidade. Ele ressalta que o estudante adquire essa bagagem na escola particular e com a cobrança da família.

Isso se aproxima do que Bourdieu (2014) aponta, quando explica que esse tipo de capital escolar/cultural pode ser entendido como mais potente que a ideologia, pois o aluno é a potência nesse saber. Isto é, se ele tiver interesse nesse processo de transmissão, ele se apropria, sendo que esta máquina precisa estar ligada com outros capitais: cultural, econômico, etc. Esses capitais estão ligados ao conceito de *habitus*, de que esses sujeitos se apropriam já na primeira infância e que podemos visualizar na transição familiar. Aí se apresenta a questão do capital cultural do discente, ou seja, com relação aos pais de Sampaio: um tem curso superior e é funcionário público, o outro tem a Escola Técnica e a concepção de que a escola é formão caminho para o estudante almejar uma boa profissão. “Difícil ainda porque a gente precisou se esforçar e a galera já tava acostumada a se esforçar, quem estudou em colégio particular, então isso eu senti diferença assim” (TEODORO SAMPAIO, 24.2.2018).

Quanto ao nível de satisfação com a carreira profissional e escolar, Teodoro a considera muito boa, diz que é reconhecido pelo seu trabalho, que é reconhecido pela família. Relata que a forma de responder a pesquisa é de certa forma gratificante, pois está contribuindo com a política de cotas, muito embora em sua fala ele veja a política como direito. Assim, sente-se feliz de participar da pesquisa: “Tô me sentindo feliz de tá aqui, é a primeira vez que de certa maneira eu tô contribuindo pra todo esse programa, então” (TEODORO SAMPAIO, 24.2.2018). Ele avalia que isso é uma forma de contribuir com o programa. Observa que, quando ficou sabendo da pesquisa, sentiu-se de uma certa forma gratificado por estar contribuindo.

O terceiro entrevistado é Justiniano Clímaco da Silva<sup>24</sup>, formado em Medicina. Justiniano sempre sonhou cursar Medicina, tem 31 anos, é natural de Londrina (PR). Autodeclara-se negro. Quanto à identidade de

---

<sup>24</sup> Justiniano Clímaco da Silva é de Santo Amaro da Purificação, Bahia, nascido em 8 de janeiro de 1908. É conhecido como Doutor Preto. Foi médico, professor, jornalista e político. Filho de um carpinteiro e de uma lavadeira e neto de escravos. Seus estudos se iniciam com ajuda de sua tia Maria Juliana dos Passos Ferreira, que era autodidata. Ele passou a residir no estado do Paraná em 1938.

gênero, declara-se gay. A família nuclear é composta pelo pai, mãe e um irmão. O pai é pedreiro e a mãe é doméstica. Os dois têm o antigo Primeiro Grau completo (Ensino Fundamental completo). Sua trajetória escolar foi em escola pública. É o primeiro da família com curso superior e se coloca como um excelente aluno. Informa que não teve dificuldade escolar e que só percebeu que precisava ir além quando fez uma prova para conseguir uma bolsa em uma escola privada: “E eu nem sabia que tinha tanta dificuldade no ensino porque sempre fui bem. Daí um dia eu fui fazer uma prova pra conseguir uma bolsa na escola privada. Aí eu tive noção de que não tinha conhecimento das coisas, né?, e sempre fui o melhor aluno” (JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA, 4.2.2018). Ele fez cursinho pré-vestibular privado, porém, ingressou no curso de Enfermagem, mas não era isso que queria. Resolveu largar o curso superior e voltou a fazer cursinho. Durante esse tempo, prestou vestibular e não conseguiu aprovação em Medicina. “Então, Medicina eu sempre queria, mas, pela dificuldade do vestibular, eu tinha feito Enfermagem” (JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA, 4.2.2018). Porém, com as políticas de ações afirmativas, ele viu seu sonho se aproximando e decidiu prestar vestibular pelas cotas na UFSC.

Ele explicita que os preconceitos raciais ainda são evidentes na sociedade brasileira e que os pacientes ainda têm um olhar de surpresa quando ficam sabendo que ele é o médico. O que se percebe é que o racismo ainda é muito forte no Brasil. Logo, isso fica explícito na sua fala: “É claro que tem as pessoas chegam lá pra serem atendidas por mim e perguntam quem vai ser o médico, essas coisas, entendeu? Então, tem sempre um olhar de surpresa que você percebe” (JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA, 4.2.2018). No que tange ao desempenho, diz que as dificuldades são superadas com o passar das primeiras fases.

Afirma que não sofreu racismo durante a universidade, mas que durante o curso de Medicina houve trocas de mensagens preconceituosas, que não foram diretas: “Então, rolou lá uns e-mails na nossa turma assim deles discutindo os cotistas e tal, mas não foi direto a mim, foi a todos os cotistas, né?” (JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA, 4.2.2018). Para ele, há uma relação direta entre a educação e as questões raciais na sociedade brasileira. Os negros se encontram na periferia, nas piores escolas e no geral têm que estudar e trabalhar desde cedo e ajudar na manutenção da família: “Geralmente tem que trabalhar pra estudar e ajudar a família”.

Quando questionado sobre sua profissão, diz que está satisfeito, pois era seu sonho cursar Medicina. Neste sentido, sente-se realizado e feliz com a carreira que escolheu. Trabalha em um posto de saúde, e informa que não foi difícil conseguir o trabalho, obtido através de

avaliação de currículo. Desde a formatura, já teve várias experiências profissionais, em vários municípios, no Paraná e em Santa Catarina. Quanto ao reconhecimento por amigos e familiares: “A partir do momento que eu falo que sou médico, as pessoas me tratam diferente [risos]. É bizarro, mas infelizmente vai demorar pra mudar isso, né?” (JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA, 4.2.2018).

O quarto entrevistado é Veridiano Farias<sup>25</sup>, de Ijuí (RS). Tem 38 anos, graduado em Fonoaudiologia. Autodeclara-se preto. Quanto à identidade de gênero, ele se declara homossexual. A família morava em uma cidade do interior, cuja colonização é predominantemente alemã. No total, são cinco filhos. Apenas um não tem o curso superior, pois tem Síndrome de Down. Seu pai é professor da Escola Técnica estadual, sua mãe é enfermeira.

Cursou o Ensino Fundamental e Médio em escola pública. Seu processo escolar se deu de forma regular. Diz que teve dificuldade nas matérias da área de Exatas. Ao contextualizar seu processo escolar, relata que foi bem difícil, pois era uma escola de reputação, o estabelecimento escolar era muito procurado: “Estudavam em escolas particulares que não tinham mais condições de, né?, de bancar. Eles iam pra essa escola, que era bem tradicional” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018). Em seguida, foi para o Ensino Médio, uma Escola Técnica, onde estudavam os filhos de colonos. Segundo Veridiano, as pessoas da escola eram bastante acolhedoras. Nesse sentido, relata que era um ambiente escolar que conseguia acolher a diversidade, que foi nessa escola que descobriu a sexualidade, pois havia discussões mais diversificadas. Era um espaço onde havia diálogo: “Colonos, como a gente chama lá. Então, nossa, lá eu conhecia a escola inteira, lá eu me sentia aceito, lá eu descobri a minha sexualidade, lá a gente discutia sobre tudo” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).

Já o processo de entrada na universidade foi bem difícil, com várias tentativas e vários fracassos no processo de seleção pelo vestibular. Já havia desistido quando, em um encontro casual com uma amiga, decidiu

---

<sup>25</sup> Veridiano Farias é natural do Rio Grande do Sul, filho de um estivador e neto de escravos. Foi muito cedo para Porto Alegre, onde exerceu várias profissões. Sua trajetória escolar teve início muito tarde, aos 40 anos ele se formou no ensino secundário. Os amigos o chamavam de “Teimoso”, pela sua insistência em realizar seu sonho, sendo que a sua insistência o levou a prestar três ou quatro vezes o vestibular no Rio de Janeiro. Reprovado, tomou a iniciativa de prestar a Faculdade de Medicina Gama Filho, sendo aprovado em segundo lugar. Foi o primeiro médico negro na UFRGS, com 45 anos.

rever a decisão. Na conversa, o assunto era qualificação profissional. Relatou sua desistência e ela falou a ele sobre as cotas: “‘Ah, você não vai fazer o vestibular?’”. Eu disse que não, que não tinha chance. Ela falou: ‘Não, Veridiano, hoje em dia tem cotas, tem muitos negros e não sei o quê’” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018). Ele pontua que toda a conversa aconteceu um dia antes de encerrar o período de inscrição do vestibular. Ele não tinha condições de pagar a taxa, e pediu emprestado para a irmã, isso, no último dia do processo. Foi nessa efervescência de fatos que se deu a sua entrada no curso de Fonoaudiologia.

Veridiano Farias inicia sua trajetória universitária. A escolha pelo curso de Fonoaudiologia se deu porque seu irmão frequentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Sua formação universitária foi tranquila, com alguns entraves por conta do trabalho. Quanto às questões que envolvem universitários e professores, relata que foi a primeira turma de fonoaudiólogos. Até então, eram cinco professores responsáveis pela manutenção do curso. “Cinco professores e eles davam todas as disciplinas”, sendo que no decorrer do curso vários alunos acabaram desistindo. Isso contribuiu para que as aulas acontecessem em forma de conversa: “A turma começou com 40, no segundo semestre já eram 20, daqui a pouco eram 17. Então, as aulas eram praticamente uma conversa” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018). Todo esse percurso foi fundamental para o professor conhecer os alunos. Nesse sentido, quando o discente não aparecia em aula, o professor queria saber o motivo da ausência. Esses laços foram fundamentais para estreitar as relações entre docente e discente.

Pelo fato de ser um curso que estava sendo implementado na UFSC, em alguns momentos tiveram que ter aula em outros departamentos. Nesse sentido, sentiu-se muito perseguido pelos professores. A situação de discriminação fica evidente na fala do estudante:

*E teve um caso que eu nunca me esqueço também, que nós estávamos numa aula prática e a professora estava dando uma explicação. A professora era do meu departamento. Aula prática e a professora estava dando uma explicação, que daí era fonoaudiologia e odontologia. Durante a aula, outra profissional, que não era do departamento, circulava pela sala. Tá claro, óbvio, daí eu peguei e fui pro outro lado e daqui a pouco ela passou de novo. E a professora dando explicação. Ela interrompeu a minha professora.*

*Aí daqui a pouco ela passou de novo” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).*

Esse fato gerou uma situação desagradável para as profissionais que estavam em aula e também para o entrevistado, que ficou sem saber o que falar. Segundo ele, a profissional do seu departamento também “não soube onde colocar a cara”.

*Ai, eu quero te pedir desculpas, porque eu percebi”, ela disse. “Só que, assim, ela tava na sala dela, dentro da coisa da Odonto, eles tinham cedido o espaço, eu também entendi o lado dela: ‘Eu queria te pedir desculpa porque não teve como não ver o que tu passou e tal e eu queria te pedir desculpas’” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).*

São esses contextos que temos que olhar, para ampliar o foco. A questão que fica é se é possível fazer uma educação na diferença, ou estamos usando esses conceitos sem ter a capacidade de contemplar as especificidades dos indivíduos?

*Eu disse pra ela: “Professora, não precisa pedir desculpas, é só a senhora olhar pro lado, né?, tem cem pessoas aqui, iguais a mim tem quantos? É só a senhora ter a percepção, né? Inclusive, saindo daqui eu nem posso ficar conversando com a senhora, porque eu tenho que trabalhar” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).*

Quando analisamos as relações tecidas no interior das instituições universitárias, e como se dão as tensões entre os sujeitos que têm o papel de ampliar o entendimento sobre os processos educacionais, temos a certeza de que o racismo e as formas de discriminação acabam encontrando novas camuflagens.

Mas Veridiano Freitas é otimista e grato pelo fato de no seu curso ter tido o apoio dos profissionais e amigos. “Também, eu sempre digo, a gente sozinho não consegue nada. Se não fosse meu trabalho, minhas colegas. (...) Eu tinha que sair às vezes segunda, chegava oito da manhã e saía as dez, depois eu tinha que voltar” (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).

Ketty Valêncio<sup>26</sup> é formada em Biblioteconomia. Trabalha como arquivista em um escritório de contabilidade. Natural de São Luis (MA), autodeclara-se negra. Tem 29 anos. Quanto à indetidade de gênero, coloca-se como feminina. Ao refletir sobre as questões raciais, quando questionada se em algum momento já se viu de forma diferente, a entrevistada observa: “Minto. (...) Hum. (...) Eu nasci no Maranhão. Lá, eu cresci imaginando que eu era uma criança branca, talvez. Lá, a pessoa branca talvez seria diferente. Até na minha certidão de nascimento tá escrito que eu sou branca” (KETTY VALÊNCIO, 22.3.2018).

Ao analisarmos as questões raciais no Brasil, podemos dizer que se trata de uma construção histórica, em um processo civilizatório atrelado ao colonialismo, patriarcalismo e eurocentricismo, que as sociedades ditas modernas sofreram e sofrem, no desdobramento do contexto histórico. A entrevistada explica que não se via como branca, apesar da sociedade vianense afirmar tal coisa. Mas ser branco no Sul não é a mesma coisa que ser branco no Nordeste. Ela também não se vê como parda, uma das categorias do IBGE.

A entrevistada é filha de mãe solteira. A mãe tem Ensino Superior, mas esta conquista veio através das cotas. Quanto ao pai, não tem muitas informações:

*Por parte de pai, eu tenho uns 15 [irmãos]. É estranho, mas sim, não tenho convivência com eles. Eu conheço uns dois. Uma, eu sei que está fazendo graduação. O outro, não fez nem o Ensino Médio. Por parte de mãe, eu tenho uma irmã que está no Ensino Médio, no segundo ano (KETTY VALÊNCIO, 22.3.2018).*

Ela afirma que a sua trajetória escolar aconteceu de forma regular, em escola pública. Sua vida escolar foi assim:

*Sim, estudei até o quarto ano do Ensino Fundamental no Maranhão. O quinto e sexto, no Henrique Veras, na Lagoa, do sétimo ao segundo, no Aplicação, na UFSC, e o segundo e terceiro no João Gonçalves, que é estadual, no Rio Tavares (KETTY VALÊNCIO, 22.3.2018).*

---

<sup>26</sup> Ketty Valêncio, negra, bibliotecária, mora em São Paulo. Lançou uma livraria virtual com títulos da literatura africana. Seu projeto tem intenção de promover o protagonismo das mulheres negras.

O que podemos perceber é que ela repetiu duas vezes no Ensino Médio por causa da Matemática:

*Dificuldade assim em Matemática, sempre tive. Tanto é que as reprovações, tanto no primeiro, como no segundo, foram em Matemática. Tanto é que, quando eu fui procurar uma graduação, foi uma graduação que não tivesse Matemática (KETTY VALÊNCIO, 22.3.2018).*

Sobre os preconceitos na escola, ela conta que “levava na esportiva”, mas tem uns apelidos que para negros ainda hoje se repetem na sociedade brasileira: “Ele sempre me chamava de ‘macaca’, mas eu nunca, sei lá, sempre levava na esportiva”. A entrevistada fez cursinho comunitário. Ao ser questionada sobre o que motivou sua ida para universidade, explica:

*Eu lembro da aula de Matemática, já eram questões do vestibular, o professor já falava em questões do vestibular. Então, desde sempre. Acho que a minha mãe já estudava para o vestibular desde aquela época, então já era coisa de vestibular eu já pensava em vestibular (KETTY VALÊNCIO, 22.3.2018).*

Quanto à escolha do curso, ela coloca: “Eu sempre gostei de organização (...) E não ter Matemática, eu acho que foi isso” (KETTY VALÊNCIO, 22.3.2018). Ela diz que não teve acesso às bolsas universitárias. Quanto às relações estabelecidas durante esse período, afirma que nunca parou para refletir sobre o assunto, pois estudava e trabalhava e se manteve assim até o final do curso.

Quadro VIII - Informação dos entrevistados graduados na UFPR (PR)

Nome	Natural	Curso	Cor/Raça	Atuação Profissional
Maria Beatriz Nascimento	Curitiba – PR	História	Preta	Professora ACT
Maria José Barroso	Curitiba – PR	Enfermagem	Negra	Professora em curso técnico
Virgínia Bicudo	Curitiba - PR	Ciências Sociais	Parda	Professora ACT

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Maria José Barroso<sup>27</sup> é natural de Curitiba (PR). É graduada em Enfermagem, autodeclara-se negra, indetifica-se com do gênero feminino. Quando questionada sobre como se vê em termos raciais, refere a questão da autoestima, dizendo que se percebe como negra. Sua família era composta de pai, mãe e um irmão, sendo que é a primeira da família a frequentar curso superior. O pai é pedreiro e a mãe doméstica. Ambos tem o Ensino Fundamental.

Maria José Barroso já foi casada. Hoje é separada e mora com seus dois filhos, um menino e uma menina. Diz que já deveria ser tia, mas a namorada do seu irmão fez um aborto, pois a mãe da moça não queria ser avó de negros: “Ela cometeu aborto porque a mãe não queria um neto preto, então ela abortou a criança, com quatro meses de gestação. Bem forte isso, né?” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).

No quesito escola, a estudante pontua que o seu processo se deu na rede pública, e que terminou o período escolar com 17 anos. Ela afirma que os professores do Ensino Médio ficam marcados. Recentemente, encontrou sua

*professora querida. Ela ficou assim, tipo como, né?, mas eu reconheci a pessoa. Tipo ver 20 anos depois, ela ainda usando óculos escuros, tipo. eu tinha oito, nove anos, mas ver ela nem lembrava, eu lembrei” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Afirma que sempre foi boa aluna, mas que houve uma reprovação no Ensino Médio por motivo de falta, pois o pai estava preso: “Problemas familiares, meu pai estava preso, estava com tuberculose e aí no presídio, até receber atendimento...” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018). Foi um ano bastante complicado para a estudante, um ano que ficou muito deprimida. Durante esse período, as faltas na escola se tornaram recorrentes.

As situações de racismo eram recorrentes já nos primeiros anos de escola: “Coleguinha disse: ‘Ah, o cabelo da Maria José Barroso é tão duro que se a gente bate bexiga, estoura’. Aí, estouravam as bexigas no meu cabelo” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018). São fatos que vão se acentuando e que têm muito a mostrar, não apenas como *bullying*, mas

---

<sup>27</sup> Maria José Barroso é natural de Limeira (SP). Alistou-se como enfermeira e acompanhou a Legião Negra já no início da Revolução de 1930, Ficou conhecida como “Maria Soldado”, por sua bravura em combate.

racismo. Desde cedo, as crianças aprendem a ser racistas no interior de suas casas e nas suas relações.

Apesar de ter terminado o Ensino Médio dentro do prazo considerado normal, Maria José Barroso ressalta que só ingressou na universidade com 26 anos. Participou de vários processos de vestibular, mas não era aprovada. Ao mesmo tempo, tinha que trabalhar. Durante esse período, conseguiu uma bolsa em um cursinho:

*Com a bolsa gratuita, todos os dias, por questão de vale-transporte, alimentação e ficava aqui no Centro. E naquela época eu morava na região metropolitana, era pouco que eu tinha que investir, sabe?, era transporte e alimentação (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Acabou desistindo do cursinho, mesmo sendo pouco o dinheiro que tinha que investir em sua qualificação profissional. Durante esse tempo, também fez um curso técnico:

*Curso técnico e aí consegui aprovação e finalizei um curso de Técnica de Enfermagem que daí depois fui fazer graduação em Enfermagem. O técnico em enfermagem era na Escola Técnica Federal. Então, não paguei nada (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Sua escolha pela Enfermagem se deu pelo fato de já ter um curso técnico na área. Quando criança, o pai sempre deixou claro para ela não ser professora, pois ganhava pouco, e que Medicina seria a profissão do dinheiro. Mas ela encontrou na Enfermagem o que procurava: “Eu vi na Enfermagem algo que (...) o curso técnico, isso me completa, isso vai dar certo”. Ela relembra que só mais tarde descobriu sua verdadeira vocação, vinculada ao “assunto dentro do tema em saúde que me completava, e que mais me dava prazer, que é saúde mental” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).

Então apareceu o interesse em ser professora e trabalhar com saúde mental. Logo após a formatura, cursa outra faculdade, Sociologia, na Pontifícia Universidade Católica (PUC), particular. Em seguida, buscou o processo modalidade de transferência interna para a UFPR, em Curitiba (PR). Em contrapartida, buscou uma melhor qualificação em sua área de trabalho e na carreira profissional. Durante esse tempo, “trabalho como professora de Enfermagem e faço uma segunda graduação, Psicologia, também na Federal, pela vaga de transferência interna” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).

Hoje, trabalha com professora em uma escola técnica de Enfermagem. Relata que, nos primeiros contatos com os alunos, na maioria das vezes precisa provar que tem uma formação: “Percebo que eles ficam naquela coisa assim, hum, será que essa aula vai ser boa?, será que? É como se minha voz valesse menos do que a da professora branca, sabe? Meu plano de aula, eu tenho que provar” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).

Quanto à trajetória profissional, está se encaminhando, pois ela trabalha na área em que se formou. Ressalta a satisfação com seu trabalho, Enfermagem, mas voltada para a Educação, que é o que ela quer fazer, ser professora universitária.

Ela explica que, por motivos de trabalho e da vida familiar, não experimentou a trajetória acadêmica em sua plenitude, pois saía da casa para o trabalho, e em seguida para a universidade. O período da noite era destinado para a família. Quanto às relações tecidas na universidade, afirma que o estudante cotista tem que provar que é merecedor das cotas:

*Parece que o cotista tem que provar que tem potencial, sabe? É como se nos outros já estivesse estampado: eu tenho potencial para fazer isso e aquilo. Mas nós temos que estar sempre provando constantemente que somos capazes (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Virgínia Leone Bicudo<sup>28</sup> é formada em Ciências Sociais. Tem 34 anos e é natural de Curitiba (PR). Durante a infância, foi morar na região metropolitana. Depois, retornou para a capital, para estudar. Ela se declara heterossexual, mulher cis, e se autodeclara parda. Quanto à questão racial: “A vida inteira me deparei com situações assim, que as pessoas olhavam pra mim e diziam: ‘Ah, você tem essa pele mais clara, mas você não me engana’” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018). Virgínia Leone Bicudo é a filha mais velha da família. Tem mais quatro irmãos. Seu pai é analfabeto, trabalhador da roça e da construção civil. Sua mãe é dona de casa e tem o Ensino Fundamental.

---

<sup>28</sup> Virgínia Leone Bicudo (1910-2003), natural de São Paulo, filha de uma mulher branca italiana e de um negro brasileiro e neta de escravos. Foi a primeira mulher negra a escrever uma tese sobre as relações raciais no Brasil, para combater o racismo e a desigualdade. É pioneira em sua trajetória, com Mestrado em Sociologia pela Escola Livre de Sociologia e Política. Foi também a primeira mulher negra médica psicanalista do Brasil. Lutou bastante para a divulgação da Psicologia com foco na relações racias no Brasil. Pesquisadora da UNESCO nos anos 1950.

A entrevistada sempre estudou em escola pública. Esse percurso se deu da seguinte forma: até o 8º ano, curso regular, a partir do 8º ano, foi para o noturno. Nesse período, iniciou uma rotina de trabalho em que prestava serviço de babá durante o dia: “Estudava à noite pra poder trabalhar de babá durante o dia” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018). Ressalta que o período escolar não foi uma época fácil, pois tinha que trabalhar. Já no Ensino Médio, tinha que fazer um percurso muito longo para chegar à escola :

*O Ensino Médio eu fiz também regular, com muita dificuldade, porque na minha cidade só tinha escola com Ensino Médio durante o dia, e daí eu ia a pé, oito quilômetros pra ir, oito quilômetros pra voltar (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

Ela explica que assim que terminou o Ensino Médio queria entrar na universidade e prestou vestibular. Foi muito difícil pagar a primeira inscrição para o vestibular. Quando terminou o Ensino Médio, já queria entrar na UFPR:

*Eu queria muito entrar na Federal, mas não tinha condições nem de pagar a taxa de inscrição, né? E naquela época não tinha tanta informação sobre... Eu lembro que a primeira inscrição que eu fiz eu juntei dinheiro trabalhando, limpando a casa dos vizinhos, cuidando dos filhos dos vizinhos (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

Naquela época, ainda não existiam as cotas, e no primeiro vestibular ela não foi aprovada. Mas só pela educação ela via uma solução para transformar sua realidade. A educação era o início. Ela via a solução, gostava de estudar, percebia “a condição da minha família. Então eu queria ser o exemplo pros meus irmãos” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).

Ela voltou a prestar vestibular em 2005 e optou pelas cotas, pois acredita ser um direito seu. Era o primeiro ano das cotas na UFPR: “Eu sabia que não era branca, então eu achei que era um direito, eu tava acompanhando as discussões, então eu achei que era um direito que eu tinha tentar por cotas” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018). Ao entrar na universidade, sua escolha foi pelo curso de Química. Mais tarde, prestou prova interna e trocou o curso de Química pelas Ciências Sociais. Durante os dois primeiros anos, houve muitos obstáculos, que levaram a estudante a trancar o curso. Ao retornar, as dificuldades continuaram.

Nesse meio tempo, ela foi em busca de bolsa, sem sucesso. Nesse processo, seu avô ressaltou que ela deveria prestar concurso:

*Uma fase que eu não conseguia mais bolsa e tava tendo dificuldade e meu avô me obrigou a fazer um concurso público, porque ele falava que estudar não enchia barriga. ‘Oh, você tá estudando, estudando, estudando, mas tá aí passando necessidade, né?’” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

Bicudo foi aprovada no concurso público e assumiu o cargo de “*técnico administrativo na companhia de saneamento do Paraná*”. Procurou se dividir entre o cargo público e a universidade. Porém, “eu tinha que cumprir o horário na empresa e tinha que fazer as aulas”, dividir-se entre duas tarefas que muitas vezes levava à exaustão.

Sobre as relações entre estudantes e professores, cita vários episódios, porém, vamos nos ater apenas a um deles:

*Fazendo uma disciplina de Antropologia e a professora foi entregar os trabalhos e as notas foram péssimas, e ela falou assim: “Ah, dá pra perceber quem é cotista e quem não é, quem veio da escola pública e quem veio da escola privada, pela maneira como vocês escrevem” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

Ela diz que esse fato é muito contraditório, pois foi uma das alunas que tirou uma das boas notas. Neste caso, a professora estava equivocada.

*O comentário foi bem equivocado, porque a minha prova, quando ela devolveu, estava entre as maiores notas, e eu era cotista, e de escola pública. Então, assim, o comentário foi extremamente equivocado, as pessoas reagiram” (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

Aqui cabe salientar que as pesquisas já provam que os estudantes cotistas superam esses resultados nos primeiros semestres do curso superior.

Maria Beatriz Nascimento<sup>29</sup> é natural de Curitiba (PR), autodeclarase negra, feminina e tem 29 anos de idade. É formada em História. Quando

---

<sup>29</sup> Maria Beatriz Nascimento (1942-1995) era natural de Aracaju (SE) e migrante do Nordeste para o Sudeste do Brasil. Formou-se em História pela UFRJ. Foi uma

questionada sobre os termos raciais e étnicos, relata que já se viu de forma diferente. Essa diferença, segundo ela, não foi percebida na infância: “Quando a gente é criança, não tem a malícia de entender o que é o racismo, então você também não percebe o quanto você é diferente perante as pessoas” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018). Isso nos leva a questionar: as crianças não têm preconceito ou preconceito é uma coisa de adultos?

O que entendemos é que o racismo é relacional, ou seja, as relações tecidas da infância passam para a vida adulta, chegam à velhice e geram contradições, produzindo, assim, o racismo. “Acho que eu tinha dificuldade de me perceber, eu sabia que era negra, mas eu não sabia o que era ser negra, eu não entendia isso porque parte de minha família é branca” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).

Penso, como Munanga (1999), que o que gera essa incerteza sobre quem somos é o fato de vivermos em uma sociedade miscigenada, que é o caso da sociedade brasileira. Assim, a pessoa só vai tomar consciência de que está inserido em uma sociedade racista quando sai do seio de sua família e vai para o meio social – escola, trabalho e igrejas.

Quanto à composição familiar, a entrevistada pontua que seu pai tem curso superior e a sua mãe só aos 51 anos conseguiu realizar o sonho do Ensino Superior. Seus dois irmãos também têm curso superior. Sua trajetória escolar foi realizada em escola pública, com um percurso bastante fragmentado, com oscilações entre escola particular e pública, no Ensino Fundamental. Ela explica que durante o Fundamental e Médio considerava-se uma boa aluna. As dificuldades foram sazonais, quando houve mudança de escola, mas nada que levasse à reprovação.

Porém, as experiências em sala acarretaram tensões entre alunos e professores com relação às questões raciais. A entrevistada afirma que “na turma, poucas vezes eu estudei com outros colegas negros, né?, tanto na escola particular quanto na pública” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018). A tensão fica evidente quando a professora a coloca para dançar com um coleguinha de turma, durante uma festa junina:

*Na hora você não entende porque essa criança não quer dançar contigo e tal. E daí ele chegou a dizer que não queria dançar comigo porque ele não queria pegar na minha mão, porque ele não queria*

*ficar preto que nem eu (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

Na visão dela: “Eu tirava boas notas. Ele não entendia, por mais que eu conversasse. Aí eu fui questionar ele, né?, da minha nota. Aí ele não queria alterar. Eu peguei a minha prova e a de um outro colega e a gente levou na orientação” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018). Pelo que relata na entrevista, essa não foi a primeira vez que houve problema com esse professor, mas foi o último, e a levou a desistir da turma.

O processo para o ingresso na universidade não foi fácil. Ela fez várias vezes o curso pré-vestibular, durante quase três longos anos. Escolheu o curso de História por vontade própria, sem interferência da família. Afirma que já sabia que iria para a faculdade, pois todos os membros da família têm curso superior. Ela não via outra forma que não fosse na UFPR. Tinha outras opções, mas a principal era UFPR, pois a sua família residia em Curitiba. Não terminou o curso no tempo normal: “Entrei em 2008 e eu quase dobrei o tempo de curso. Finalizei em 2015” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).

Ela afirma que teve vários motivos para não levar a universidade até o fim: divergência com os professores, estrutura, grade curricular eurocêntrica e o racismo estrutural da academia.

*Cheia de gás e querendo fazer tudo, eu fui, né?, frustrando um pouco com a estrutura do curso. Como é muito fechado, muito eurocêntrico, como os professores não tinham nenhuma paciência pra lidar com alunos que saíram do Ensino Médio (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

Aqui, é possível identificar os limites de uma universidade destinada a brancos, abastados economicamente (elite), e não para o sujeito das camadas populares, negros e indígenas. Para SANTOS (2001, p. 190), é “a contradição entre a produção de alta cultura e de conhecimentos exemplares necessários à formação das elites de que a universidade se tem vindo a ocupar desde a Idade média”. Toda essa forma de conhecimento tem uma hierarquia e estrutura que na prática não comporta as classes populares e ressalta uma estrutura de poder. Quando os estudantes negros passam a frequentar a comunidade acadêmica, não se veem representados.

Essa estrutura leva Maria Beatriz Nascimento a se frustrar com a graduação, e mais tarde ela entra em depressão: “Depressão profunda, não queria sair de casa, não queria sair do meu quarto, eu me sentia muito mal,

porque eu não conseguia ver sentido no curso que eu tava fazendo” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018). Outros fatores que contribuíram para esse processo foram “ambiente muito competitivo, uma disputa de ego muito grande”. Todos esses fatores, aliados a questões de sala de aula, dos professores e as correções de trabalhos: “Você se esforçou, você sabe o quanto se dedicou e o professor chegar e esculhambar o teu texto, só apontar erro de estrutura e tudo, mas ninguém te dá um norte” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).

Quando questionada sobre a relação entre estudante cotista e não cotista, ela observa que a estrutura da universidade se repete na unidade de Educação Infantil: “Com a creche é mais ou menos. Quando você está na creche, assim, você está nos primeiros dias de aula e os coleguinhas não querem chegar perto de você. É a mesma coisa, a estrutura da creche se repete na universidade” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018). Ela acredita que essa estrutura só piora. Chega ao ponto de os colegas não quererem fazer trabalhos com você: “Professor pedia mas pessoas não queriam fazer trabalho de grupo comigo. Eu fiquei sozinha, meu grupo era eu. Eu, entendeu? Eu e Deus. Assim, eu falei que ia fazer sozinha” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018). Ela diz que foi um processo bem difícil. Cabe aqui uma ressalva: ser cotista negro está escrito em sua pele, pois não tem como esconder. É diferente do cotista de escola pública branco, que não tem a tatuagem das cotas em sua pele. Todos esses relatos mostram as formas como o racismo vai sendo construído e desconstruído, ou seja, encontrando formas de se manifestar e de se articular nas estrutura sociais.

*Já chegaram até a elogiar. Eu achei um elogio meio estranho assim, sabe? Qual seria a necessidade de ser elogiada assim, porque eu eu surpreendi a expectativa dela? Ela não imaginava que uma aluna cotista racial negra fosse inteligente (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

Nas expectativas pós-formatura, a entrevistada pontua as ideias que tinha antes da obtenção de grau: sua perspectiva era bem positiva, mas foi frustrada durante o processo de formação e no pós-formatura, pois ela não conseguiu trabalho logo que se formou. Esses fatores só aumentaram, quando ela terminou a graduação e foi em busca de trabalho. “Mas eu já estava trabalhando, em bar, de garçonete, né?, mesmo após formada. Já tinha esquecido que eu tinha entregue o currículo lá, até que ela me chamou, né?” (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).

Quadro IX – Informações sobre os entrevistados graduados na UFRGS (RS)

<b>Nome</b>	<b>Natural</b>	<b>Curso</b>	<b>Cor/Raça</b>	<b>Atuação Profissional</b>
Neusa de Sousa Santos	Porto Alegre/RS	Psicologia	Preta	Contratada na Secretaria de Saúde
Joaquim Barbosa Gomes	Teófilo Otoni/MG	Direito	Preto	Bolsista
Simone Maia Evaristo	Porto Alegre/RS	Ciências Biológicas/UFRGS	Preta	Bolsista
Maria Lúcia da Silva	Porto Alegre/RS	Psicologia/UFRGS	Negra	Contratada na Secretaria de Saúde

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Neusa de Sousa Santos <sup>30</sup> é natural do Porto Alegre (RS). É formada em Psicologia, autodeclara-se preta e tem 26 anos. Quando questionada sobre sua identidade de gênero, coloca-se como mulher, “mulher cis”.

Tem uma irmã que está cursando a segunda universidade, seu pai tem o Ensino Superior completo, formado em Arquivologia, sua mãe tem o Ensino Médio incompleto. Ao relatar seu processo educacional, conta que toda a sua trajetória foi em escola pública e de forma regular. Nesses traslados de escola, tudo se desenvolveu de forma normal, sem reprovação. Houve algumas experiências marcantes com os(as) professores(as) e colegas(as) e nas relações, durante o processo educacional: “Tive algumas, assim. Ah, uma das que mais me marca na verdade foi os professores me acharem muito arrogante, quando eu discutia as coisas que todos os outros alunos discutiam também” (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).

---

<sup>30</sup> Neusa de Sousa Santos é baiana, com formação em Psicologia. Nasceu em 1948 e faleceu em 2008. Seu livro mais conhecido é *Tornar-se Negro* (1983), onde a autora procura traçar o processo do negro em construção da identidade. É uma obra dedicada ao emocional do afro-brasileiro. A pesquisadora procurou dissertar sobre a condição do negro. Para isso, coloca-se no percurso de “elaborar um gênero de conhecimento que viabiliza a construção de um discurso do negro sobre o negro”, utilizando sua própria experiência de ser negra em uma sociedade branca.

A entrevistada fala a respeito dessas relações no período escolar, as discussões na sala de aula. Nesses momentos, os professores a classificavam como arrogante, sendo que as discussões eram sempre sobre assuntos que envolviam os conteúdos escolares, e os diálogos eram travados entre ela e seus colegas, ou seja, colegas brancos, que não recebiam o mesmo tratamento, eram classificados como fortes. Ela era arrogante:

*Eu tinha uma amiga branca na época do colégio e a gente discutia juntas, inclusive com os professores, e só eu era chamada na direção, sendo uma aluna arrogante, e ela era vista como uma aluna forte, determinada (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Ao referir o processo de entrada na universidade, ela informa que não fez cursinho, saiu do Ensino Médio direto para a universidade. Sabia que ia cursar uma universidade, pois seu pai sempre valorizou o estudo. O curso foi escolhido pela própria entrevistada, sem influência da família. A influência que a entrevistada indica que recebeu da família foi quanto ao estudo: “Não, minha família sempre influenciou tanto eu quanto minha irmã para estar na faculdade, para estudar, mas sempre foi bem aberta a escolha do curso” (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).

A entrevistada denuncia que há, sim, diferenciação entre estudantes cotistas e não cotistas. E que os professores fazem questão de deixar isso evidente, com perguntas que na maioria das vezes só reforçam essa separação, ou seja, a desigualdade escolar da sociedade brasileira.

*Lembro até hoje de um professor que perguntou (...) que falava alemão na aula como se fosse a coisa mais natural do mundo e o que mais me chocou foi que as pessoas que responderam falavam alemão, eu mal sabia falar inglês, a gente mal aprende inglês no colégio público (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Ao analisar o que a estudante relata, podemos ver como o mérito é evidenciado dentro da universidade. Isso fica claro quando os profissionais da educação não questionam se todos sabem alemão. Precisamos questionar: o Estado brasileiro fornece esse tipo de política para todos? Ou a escola é só para quem tem mérito?

A entrevistada pontua que a sua trajetória universitária se deu com muitos conflitos envolvendo professores e alunos. Houve várias situações de racismo envolvendo os estudantes negros da instituição. “Eu,

particularmente, não passei por nada explícito. Mas teve situações onde existiam quatro alunos negros e misteriosamente só três, de todo a turma, só três ficaram em recuperação, essas três pessoas eram negras” (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018). A entrevistada lembra que o motivo da recuperação eram faltas, mas havia alunos brancos em situação igual e o professor não os deixou em recuperação. “Sendo que a gente sabe, a gente sabia que tinha alunos brancos que faltaram tanto ou mais que a gente, sabe? Então tem situações assim que não tinha como tu afirmar que era preconceito racial, mas a gente sabe que era” (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).

Evidencia-se que o racismo ainda está presente na sociedade brasileira, e que os estudantes negros, como mostra a entrevistada, são muito estudiosos, com desempenhos frequentemente superiores aos dos estudantes que ingressam pela modalidade tradicional. Segundo ela:

*Olha, eu acho que pros estudantes cotistas é mais difícil, só que já vi algumas pesquisas que mostram que desempenho não é pior, não. Inclusive, se tu for pensar na UFRGS, ela virou excelência acadêmica depois que ela implementou as cotas (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Esse relato faz refletir sobre o quanto o racismo opera na sociedade brasileira, e que esta lógica ainda existe, permeando as vivências. Ainda persiste o ranço das teorias racistas do século XIX, e há rastros mostrando como essas teorias ainda operam na comunidade científica. O mito da democracia racial opera na sociedade brasileira, fazendo com que os próprios cotistas não se deem conta de que o professor é racista. Passamos a buscar outras lógicas, que não a racista, para justificar o racismo científico. “Mas como eu disse anteriormente, existem coisas que os professores, por estarem numa lógica de escola privada e de alunos brancos, eles muitas vezes demoraram a se adaptar” (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).

Joaquim Barbosa Gomes<sup>31</sup> é formado em Direito. Natural de Teófilo Otoni (MG), autodeclara-se negro. Quanto à identidade de gênero, define-se como masculino. Antes de sua mãe falecer, a família era composta por três irmãos, a mãe e o padastro. O entrevistado descreve da

---

<sup>31</sup> Joaquim Barbosa Gomes é de Paracatu (MG). Seu pai era pedreiro e sua mãe, dona de casa. Aos 16 anos, foi morar sozinho em Brasília, onde arranjou emprego e estudou. É formado em Direito pela Faculdade de Direito de Brasília e um defensor dos direitos negros. Foi um dos precursores em colocar as políticas de ações afirmativas como direito da população negra.

seguinte forma a sua composição familiar: “Atualmente, a minha família é composta apenas por mim (unidade familiar). Meus irmãos estão vivos, porém não convivo com eles, por não viver mais em Minas Gerais” (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).

A sua mãe tinha formação universitária, formada em Direito, sendo que já faleceu. Não conheceu o pai. Define a trajetória educacional como mista: a Educação Infantil, em escola particular, o Fundamental, em escola municipal, e o Ensino Médio em escola particular. Nunca reprovou: “Sempre tive uma boa relação com os professores, e no Ensino Superior tive uma frustração com um professor que me ‘tirou do armário’, de modo forçado, para minha orientadora e alguns amigos” (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).

Não fez cursinho para entrar na universidade. Via na trajetória acadêmica a única oportunidade de seguir a sua vida em frente. A escolha do curso foi por influência da mãe. Fazia uso da moradia estudantil até o momento da pesquisa: “Vivo na casa do estudante universitário desde o começo do curso, de 2011 ao presente momento” (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).

Sobre as relações entre cotistas e não cotistas na universidade, ele acredita que está bem melhor, “pois as pessoas estão se informando, e a militância tem debatido e trazido à tona a discussão sobre cotas, conjuntamente com a universidade” (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018). Mas há uma distância entre a universidade e a militância. Ele destaca que a cobrança é sempre maior sobre os cotistas “porque há o estigma de que os cotistas não têm conhecimento e são ‘fracos’, ou seja, não possuem o conhecimento básico para acompanhar em sala de aula, o que na realidade não acontece” (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018). O racismo continua nas relações tecidas no interior das instituições. Isso, em muitos casos, é manifestado de forma explícita e implícita, e promovido por professores que fazem parte da Comissão de Ações Afirmativas da universidade: “É uma pessoa que abertamente fala, inclusive participa da comissão de ações afirmativas da universidade sobre negros e negras e indígenas e quilombolas” (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).

O entrevistado expõe que o processo de entrada no mestrado foi bem tenso. Explica que ele e outra colega ingressaram por cotas, ele por cotas para negros, ela, por cotas de deficiente. Ele coloca que durante o processo de seleção houve corte em sua notas, e que descobriu todo o processo quando foram até a

*Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa e conversamos lá com a diretora, ela nos disse que foi informada que nenhum cotista passou na nossa seleção, e a gente perguntou como assim? Sendo que a gente se autodeclarou? (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).*

Foi dessa forma que ele e sua colega descobriram que foram excluídos dos processos de seleção. Se não estivessem atentos para a situação, não teriam conseguido a bolsa, ou seja, sem esse direito seria bem complicado cursar o mestrado.

O entrevistado esclarece que utilizou todos os benefícios que a instituição dispõe para os estudantes, ou seja, intercâmbio, foi bolsista de pesquisa, participou dos coletivos sociais. Mas também aponta que isso foi facilitado pelo fato de ter trabalhado na parte administrativa da universidade.

Maria Lúcia da Silva<sup>32</sup> é formada em Psicologia e mora em Porto Alegre (RS), de onde é natural. Autodeclara-se preta e se coloca como “mulher cis”. Ao ser questionada pela pesquisadora sobre como se vê em termos raciais e étnicos, explica:

*Sempre me vi enquanto diferente porque pra quem mora no Rio Grande do Sul essa diferença é bem acentuada, a todo momento. Aqui nós temos um estado bem racista então desde criança eu fui apontada como diferente (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

Ela afirma que todos esses fatos vieram à tona quando deixou de estudar na escola particular e foi para a escola pública. Até aquele momento, sabia que tinha uma diferença, mas não conseguia identificar. A certeza da diferença veio com uma constatação: “A diferença era que minha pele era preta e a delas era clara”. Na primeira semana na escola pública, a entrevistada se deparou com uma cena de racismo:

*Quando eu fui pra escola pública, eu ia até a escola pública de van, então na van, acho que foi na primeira semana já, me foi apontado que eu era negra né?, que as meninas cantaram na van aquela*

---

<sup>32</sup> Maria Lúcia da Silva é psicóloga e psicoterapeuta. Trabalha a temática racial. Seu estudo está articulado com a questão da branquitude, com um olhar voltado para suas experiências individuais. Como pano de fundo, trabalha com a Branquitude, Educação, Relações Raciais e Direitos Humanos.

*música “nega do cabelo duro” (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

Seu núcleo familiar é composto por ela, sua irmã mais nova, seu pai, sua mãe e seu filho. Ela conta que os seus pais são negros e que sua mãe não teve acesso à universidade. Seu pai, sim, mas não chegou ao fim da universidade: “Na verdade, o meu pai teve acesso, chegou a ingressar na faculdade de Contabilidade, mas era muito caro então teve que desistir” (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018). Ao falar sobre as profissões de seus pais, pontua que o pai é “eletricista” e a mãe é “esteticista”, e que não terminou o Ensino Médio. A irmã está no 9º ano (Ensino Fundamental).

A trajetória escolar da entrevistada se deu de forma regular, com uma reprovação no Ensino Médio. Porém, até o 3º ano do Ensino Fundamental, estudou em escola particular. A partir daí, o resto da sua trajetória foi em escola pública. Mas foi no Ensino Médio que ela descobriu o que era vestibular: “Godoy era uma escola pública, mas era muito direcionada pra vestibular. Os professores eram professores de cursinho, então eles tinham essa pegada mais acadêmica e de incentivo aos alunos” (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).

Ela fez o cursinho comunitário. No primeiro processo de seleção, não conseguiu vaga. Os primos foram fundamentais no percurso entre o pré-vestibular e a universidade:

*Poderia entrar, porque esse cursinho era um cursinho popular, que tem todo um processo de educação diferente, assim, né?, de formar uma política cidadã. Então, a partir do discurso dos professores desse cursinho foi que eu realmente me vi na universidade federal (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

A conscientização dos professores foi fundamental para aqueles estudantes chegarem até a universidade:

*Diziam que aquelas vagas eram pra nós, que nós éramos pessoas de classe mais baixa, que éramos pessoas negras, que as nossas cotas estavam lá por direito, que a gente tinha que conquistá-las (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

Foi no cursinho pré-vestibular que ela decidiu que iria para a UFRGS, que as cotas eram um direito seu, sendo que esse processo foi sendo desconstruído aos poucos em suas relações. Como o racismo apareceu ainda na infância, isso a impactou durante toda sua vida, o que a

levou a ter um preconceito sobre as cotas. Mas também foi no cursinho que ela teve a oportunidade de compreender e desconstruir: “Veio do cursinho porque até então eu achava errado cotas, eu não entendia o que eram as cotas, mas eu achava vergonhoso, porque eu tive esses episódios de racismo no meu crescimento” (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).

Essa relação, tecida no interior das famílias, como também das instituições, acaba velando o racismo. E também faz com que as famílias negras brasileiras cuidem de seus filhos de maneira tal que, em muitos casos, não consigam compreender o racismo presente na sociedade brasileira. Isso fica evidente na fala do entrevistada: “Eu entendo que a reação dos pais é acolher e dizer pra gente não dar bola, pra gente, né?, e acabam silenciando uma questão que não devia ser silenciada” (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).

Ela não concluiu o curso no tempo certo. Diz que as dificuldades enfrentadas durante o curso estavam entrelaçadas com o racismo, ou seja, a subjetividade desse sujeito é sempre questionada. Isso fica mais claro quando os professores, na sala de aula, perguntam se a pessoa tem curso de inglês ou se já viajou:

*Digamos assim, mas ao mesmo tempo era muito perverso, era muito cruel, eu não sabia inglês, toda minha turma sabia. Eu não tinha viajado pra fora do estado, que dirá pra fora do país, e todo mundo já tinha uma vivência, né?, pra falar, pra compartilhar (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

Nesse sentido, ela se coloca fora da universidade. Esses são os principais motivos que a levaram a atrasar o curso, que quase foi interrompido. O que só não aconteceu porque os pais sentiam muito orgulho por ela estar na universidade. “Eu quase larguei e eu tinha muita vergonha de falar pro meu pai e pra minha mãe que eu não queria mais. Era motivo de muito orgulho pra eles eu estar na universidade, só que tava gerando um sofrimento muito grande” (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).

Simone Maia Evaristo<sup>33</sup> é natural de Porto Alegre (RS), formada em Ciências Biológicas, autodeclara-se negra e, quanto à identidade de

---

<sup>33</sup> Simone Maia Evaristo é formada em Biologia e Citotecnologia pela Universidade Federal do Rio Janeiro. É a única brasileira negra vinculada à Academia Internacional de Citologia (IAC), e atualmente trabalha em pesquisa de controle do câncer.

gênero, define-se como feminina. Ao ser questionada sobre como se vê em termos raciais/étnicos, pontua que nunca se viu de forma diferente. A família, do interior do estado, migrou para Porto Alegre, por motivo de trabalho.

Tem uma irmã mais nova, e os pais são separados. Mora com a irmã, a mãe e o sobrinho. O pai mora nas proximidades de sua terra natal. A mãe tem curso superior, “formada em Ciências”, Estudos Sociais. O pai é “tecnólogo pela UFRGS em Desenvolvimento Rural”, ou seja, o Ensino Médio completo.

A vida escolar da estudante aconteceu em escolas estaduais do bairro onde morava. Sobre seu rendimento escolar, pontua que “nunca houve reprovação. Eu tinha um bom rendimento escolar, acredito que pela minha mãe, professora de escola pública” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018). Ela relata que o fato de ter a mãe professora foi fundamental, pois essa experiência de ter livros em casa, tarefas de corrigir provas e planejar planos de aula foi importante em sua trajetória, e fez com que ela aprendesse a gostar de estudar: “E eu acredito que isso sempre fez eu gostar bastante de estudar, então eu lia algumas coisinhas, livros” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).

Na adolescência, as questões raciais passaram a ser mais percebidas, pelo fato de a população negra achar formas de ser aceita na sociedade. Ela se refere às tranças que usava: “Através das tranças, isso ficava entre aspas, mascarado, né?. As tranças deixam a gente com um ar um pouco mais padrão, cabelo retinho, caído” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).

Nesse sentido, ela explica muito bem o mito da democracia racial: para que nós, negros, sejamos aceitos pela sociedade brasileira, racista e partriarcalista, muitas vezes procuramos nos despir da nossa identidade e cultura, para que possamos ser vistos. O excerto a seguir nos instiga a refletir mais sobre as questões raciais: “Os meninos me chamavam assim: ‘Ah, não, aquela negrinha não’, ‘Ah, ah, aquela pretinha, o cabelo dela é duro’” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).

A reflexões nos levam a situar a adolescência de nossos jovens negros como um momento perverso e traumático, ao se depararem com que é aceito pela sociedade brasileira:

*Uma coisa que tem que pontuar é que sempre no Ensino Médio utilizei tranças. Claro que naquela época não tinha essa percepção, mas hoje eu tenho essa percepção que eu sempre utilizei tranças porque eles me chamavam de cabelo duro (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).*

Quanto ao processo para o vestibular e de escolha do curso, não pode dizer que não fez cursinho, pois na escola havia um grupo de professores que participavam de um movimento para levar os alunos ao Ensino Superior. “Então, não digo que eu fiz um cursinho, não foi um cursinho, não foi pago, né?, mas eu tive uma preparação que os professores do Ensino Médio se disponibilizaram a ajudar essa turminha de cinco” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018). E foram esses professores do Ensino Médio que projetaram nos alunos o desejo por uma universidade: “Ele que explicou que tem universidades públicas, universidades privadas, as públicas não têm que pagar, aquela coisa toda” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).

Sobre a escolha do curso, diz que não teve influência familiar, mas que pode ter sido influenciada pelo fato de ser de religião de matriz africana:

*Eu sou de religião de matriz africana. Uma coisa que me marcou muito durante a minha a minha infância é que a gente não tinha condições de ir pra praia, por exemplo, mas a gente ia sempre nas festas de Iemanjá na praia, em excursão através da religião. Porque era aquele momento único do ano que a gente ia pra praia e de alguma forma aquilo me encantou. Assim, ir pra praia, aquele cheiro. Então fiquei encantada, então eu acho que foi a partir disso (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).*

A entrevistada levou um semestre a mais para terminar o curso, pois houve recuperação em disciplina. Por motivos socioeconômicos, foi morar na casa do estudante. Ao refletir sobre as relações entre cotistas e não cotistas, afirma que na época não parou para fazer essa avaliação, mas que hoje, no mestrado, pontua que não conseguia ver esses entraves, pois se encontrava em um curso de graduação, em que as questões raciais não são tratadas. Era priorizada a questão biológica:

*Eu disse que no Ensino Médio e Fundamental eu usava tranças, né? E na minha graduação inteira, praticamente toda, eu também usei tranças, e eu evitava, e eu sei que isso no fundo era proposital, eu evitava reuniões de discussões de cotas” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018).*

Em um espaço racista, muitos dos seus colegas eram contra as cotas, considerando as políticas como privilégios: “Já via que muito do

posicionamento deles, a maioria, era contra cotas, alguns diziam que era algum tipo de favorecimento, tava dando privilégios” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018). Evaristo afirma que o desempenho dos cotistas era superior ao dos estudantes que entram por classificação padrão. Ela conta que junto com ela ingressaram oito alunos negros, sendo que cinco eram mulheres, e todas se formaram. Houve alguns entraves, mas isso não fez com que esses sujeitos abandonassem o curso.

Outro ponto que a entrevistada deixa evidente com esses exemplos é a questão da resiliência do sujeito negro, que consegue enfrentar todos os obstáculos que o racismo e a sociedade colocam, mas continua ali, persistindo e enfrentando os obstáculos: “A gente conseguiu estar aqui, a gente conseguiu estar nesse curso, então a gente vai até o fim. Se demorar oito anos e ser jubilado, vamos fazer o vestibular de novo, até o fim” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018). Ela destaca a questão das condições disponibilizadas para os negros, bem diferentes das dos brancos. Nesse aspecto, considera os negros superiores aos brancos: “Então eu acho que o nosso desempenho sempre foi igual ou superior, quando a gente tinha condições de estudar, por exemplo, simplesmente quando a gente tinha condições de tempo de estudar” (SIMONE MAIA EVARISTO, 10.3.2018). Se for colocar as condições de igualdade, o negro se sobressai.

## **CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICAS PARA PENSAR O PERCURSO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Neste capítulo, apresento as bases teóricas sobre as políticas de ações afirmativas, relacionando-as com as relações étnico-raciais na sociedade brasileira. São discutidos alguns tópicos referentes a este tema: as desigualdades social/escolar/racial/gênero, como também apresento a vertente teórica da pesquisa.

O corpo teórico da pesquisa sinaliza a vertente teórica do pesquisador. A base teórica de uma pesquisa científica é sempre um desafio a ser escolhido, principalmente quando o assunto são as políticas de ações afirmativas. E não deixa de ser também uma posição política, por entender que estou no campo da ciência social. Minha busca é por autores que expliquem as questões e as realidades dos sujeitos dessa pesquisa: egressos cotistas negros e negras. Entendo que outras vertentes teóricas, como a marxista, a positivista e a fenomenologia têm muito a contribuir com os avanços nas pesquisas, ou seja, com o trabalho científico. Mas é interessante ressaltar que essa mesma ciência, em determinado contexto histórico (século XVIII), já classificou negros e indígenas como incapazes, ignorantes.

É nessa busca que encontro a abordagem teórica dos estudos decoloniais<sup>34</sup>, que me ampara com um corpo teórico para analisar as

---

<sup>34</sup> E preciso dizer ao leitor que, nessa busca, outras abordagens teóricas vêm entrelaçando os decoloniais. Cabe aqui mencionar o livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (SILVA, 2015). Na obra, o autor apresenta um panorama das teorias do currículo, além de estudos e autores que buscam dialogar com a perspectiva da origem do campo do currículo, indo ao encontro das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo. O livro é ímpar na introdução do que vem a ser uma teoria, como também contempla pesquisadores e professores ou quem busca entender o mundo e a realidade social. No volume, há conceitos e categorias-chaves para se entender o movimento da sociedade. No livro, deparamo-nos com questionamentos essenciais como: o que é currículo? Onde nasce o currículo? Para Silva, a definição do que seria uma teoria na sua “essência” não revela a definição do significado do currículo: “Uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” (SILVA, 2015, p. 14). Na primeira parte do livro, são abordadas as teorias tradicionais e as teorias críticas, colocando o leitor ciente da origem dos estudos atrelados ao currículo, procurando pontuar o nascimento das teorias e apresentando os(as) pesquisadores(as) que já se desbruçaram sobre a temática, como Michael Young, Paulo Freire, Michael Apple, Henry Giroux, e também o

realidades e necessidades dos sujeitos da pesquisa, como também autores que tratam das questões da realidade dos sujeitos pesquisados. Esses(as) pesquisadores(as) dão respaldo para compreender as desigualdades dos países que vivenciaram e experimentaram o processo de colonização/escravidão, que ainda se encontra em curso nos países em desenvolvimento. De acordo com Boaventura de Sousa Santos:

A pobreza da experiência não é expressão de uma carência, mas antes a expressão de uma arrogância,

---

próprio autor, Tomaz Tadeu da Silva, etc. Na segunda parte, as teorias pós-críticas ganham o cenário. Nessa sequência, os conceitos principais passam a ser contextualizados, de forma que aquelas ganham movimento no contexto social. Cabe ressaltar alguns conceitos: subjetividade, identidade, raça, gênero sexualidade, multiculturalismo, etc., fundamentais para se entender a estrutura social e os movimentos sociais. Nesse ponto de vista, o currículo é entendido como uma construção da sociedade, que estrutura e hierarquiza os códigos de reprodução cultural. Ideologia, representação e reprodução estão presentes na linguagem social, não passando de um código abstrato, que conferem materialidade aos discursos apropriados pelos sujeitos, ganhando assim concretude, estruturando e hierarquizando o mundo social em relações de poder. O autor pontua o que seria uma teoria: “A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede” (SILVA, 2015, p. 11). Sobre essa temática, são de suma importância as contribuições da pesquisadora Luciana Ballestrin (2013), no artigo *América Latina e o giro decolonial*, que nos aproxima de um marco teórico das abordagens decoloniais. Uma não anula a outra mas, sim, complementa a compreensão da negação/anulação dos europeus e americanos com relação aos países asiáticos e africanos. “O pós-colonial diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado ‘terceiro mundo’, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais que, a partir dos anos 1980, ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra” (BALLESTRIN, 2013, p. 90). No pós-colonial, configura-se o antagonismo presente na questão da identidade cultural do colono e do colonizado, tema abordado pelos autores Homi K. Bhabha (2003), Stuart Hall (2003) e Frantz Fanon (1968, 2008). Para uma maior demarcação das correntes teóricas: “(...) Estudos culturais têm a sua origem na fundação, em 1967, do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra” (SILVA, 2015, p. 131). Todo esse antagonismo fica explícito com os questionamentos do que pode ser cultura dominante na literatura dominante, ou seja, a crítica à literatura britânica.

a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar (SANTOS, 2010c, p. 101).

Devemos abordar com cautela quando falamos de negros<sup>35</sup>, pois esses povos já contribuíram e têm muito a contribuir com a sociedade de modo geral. O não reconhecimento dos saberes desses sujeitos implica na negação dos mesmos, ou seja, aponta para a arrogância presente na sociedade colonial.

Quanto às questões raciais dos países colonizados – aqui me refiro aos povos negros –, busco dialogar com Fraser (2002, 2007), Fanon (1968, 2008), N. L. Gomes (2005) e Munanga (2005), abordados durante o desenvolvimento da pesquisa. A colonialidade do poder passa a ser dialogada com Quijano (2005, 2010) e Santos (2010), pois esses pesquisadores, além de contribuir com argumentos, também ressaltam os conhecimentos dos sujeitos negros. Quanto à questão da identidade cultural, recorremos a Stuart Hall (2003) e Homi Bhabha (2003).

O ponto de partida são apontamentos desenvolvidos pelos autores citados anteriormente, mas principalmente essas duas obras do pesquisador Santos (2010), na abordagem teórica *Epistemologias do Sul e A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Mas também as indicações dos livros *O local da cultura*, de Bhabha (2003), e *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, de Hall (2003). Esses autores questionam o eurocentrismo teórico, o positivismo epistemológico e também a vertente neoliberal do conhecimento científico, e ainda pontuam sobre o patriarcalismo, paternalismo, sexismo e racismo, vinculados aos conhecimentos científicos.

A vertente teórica decolonial busca compreender as relações coloniais e pós-coloniais do sistema capitalista, como também a geopolítica que estrutura e hierarquiza a dominação do sistema capitalista globalizado. Nesse sentido, os embates advindos do neoliberalismo científico na atualidade, ou seja, a dominação epistêmica, explicam os negros em condição de subalternidade. Os(as) pesquisadores(as) fazem questionamentos que acirram o processo de colonização da América e do continente africano e propõem as categorias da colonialidade do poder, do ser e do saber como ferramentas teóricas para dialogar no campo das Ciências Sociais, desvelando como a epistemologia eurocêntrica destaca o Ensino Superior no campo científico e marginalizando os

---

<sup>35</sup> Pesquisadores como Boaventura de Sousa Santos (2001, 2010), Homi K. Bhabha (2003), Stuart Hall (2003).

conhecimentos, científicos ou não, dos povos colonizados.

Assim, é preciso transmodernar<sup>36</sup> o campo científico (Ciências Sociais), na perspectiva de descolonizar os conhecimentos hierarquizados e estruturados como superiores. Nesse sentido, abrimos espaço para trazer para o campo científico os conhecimentos dos sujeitos desta pesquisa. Segundo Santos (2010), essa perspectiva epistêmica se encontra “do outro lado da linha”, pois sua invisibilidade é marginalizada: não se encontra dentro dos extratos da ciência. Para ele, na perspectiva eurocêntrica do conhecimento, tanto a religião como a filosofia, mesmo quando questionadas, se encontram dentro do campo da verdade científica e são reconhecidas pela ciência, ou seja, se encontram do lado da ciência.

O autor indica que “do outro lado da linha abissal” encontram-se os “conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, indígenas” (SANTOS, 2010a, p. 33), formas de conhecer e de se relacionar com o mundo. É uma visão cosmológica do mundo, sendo que esta não precisa da ciência eurocêntrica. Cabe deixar dito que não estamos desclassificando a ciência, mas afirmando que um campo não anula o outro. Assim, essas epistemologias, ou ecologias de saberes, estão sendo ecoadas pelos negros e indígenas, que reivindicam os seus locais tanto de fala como de direitos e respeito às suas pluralidades. Autores como Bhabha (2003), Fraser (2002, 2007) e Crenshaw (2002) apontam como esses sujeitos estão reivindicando os locais de fala, de reconhecimento e defendendo a importância da interseccionalidade entre raça, classe e gênero.

Na América Latina e no Brasil, o discurso eurocêntrico, o não reconhecimento e, ao mesmo tempo, a apropriação da cultura e dos saberes dos negros e indígenas, foram centrais para a construção do Estado-Nação. O governo e a elite assumiram o papel de forjar uma nação pautada no eurocentrismo. Bhabha (2003) amplia nossa percepção, ao afirmar que essa cultura identitária vem passando, ao longo do contexto histórico, por desapropriação e apropriação de novas identidades. Logo, os discursos têm uma função central significativa nos signos apropriados

---

<sup>36</sup> Aqui me refiro ao conceito que busca uma transformação nas estruturas de poder das sociedades ocidentais com relação aos países subalternos, ou seja, transcender a modernidade eurocêntrica de sociedade, tendo em vista os estudos culturais dos povos colonizados (América Latina). Para Grosfoguel (2010, p. 483): “É preciso reconceptualizar a democracia de maneira transmoderna, de modo a que seja descolonizada da democracia liberal, ou seja, da forma ocidental de democracia, que é uma forma racializada e centrada no capitalismo”. É preciso compreender, escutar e entender a visão de mundo dos povos colonizados.

pela linguagem.

Essa transposição se efetiva de forma a ser contestada e com fronteiras contraditórias, ou seja, fronteiras híbridas. A identidade colonial do sujeito é sempre um lugar de força (disputas). Já Santos (2010a, p. 38) pontua: “O outro lado da linha abissal é um universo que se estende para além da legalidade e ilegalidade, para além da verdade e da falsidade”. Ou seja, um campo de fronteira/híbrido que pode ser negociado. Nem tanto um, nem tanto outro, e a busca por reconhecimento dos saberes que exigem afirmação dos que lutam por direitos, reconhecimento de suas identidades. Essas identidades estão sendo reivindicadas, assim como novas formas de cosmologia para compreender e entender as estruturas sociais.

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que dividem o mundo humano do sub-humano, de tal forma que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e práticas modernas ocidentais, tal como aconteceu no ciclo colonial (SANTOS, 2010a, p. 39).

É o que estamos vivenciando com os refugiados na Europa, como também com os indígenas/negros em busca de reconhecimento e de validação de seus saberes, bem como a questão de sua humanidade, como é o caso dos povos africanos. A disputa se dá nas fronteiras, disputadas, e os negros/indígenas buscam se colocar em negociação, através do diálogo. O campo de disputas do colonizador é validado pelos discursos eurocêtricos: “É necessariamente a linguagem de elite, dos que são privilegiados social e culturalmente” (BHABHA, 2003, p. 43).

Se a linguagem é o foco central do discurso do colonizador, esse discurso é fundado na economia, na política e nos valores sociais. A linguagem estrutura e hierarquiza as sociedades, constrói e articula discursos racistas e sexistas, como também os discursos que inferiorizam as sociedades tidas como subalternas. É por meio desse aparato de ações que se criam e se propagam as violências, gerando relações de apropriação e dominação das identidades culturais dos oprimidos.

Quijano (2010) afirma que o colonialismo é idealizado e projetado na Europa, com a participação dos Estados Unidos da América. O colonialismo é um conceito que se sustenta na imposição de uma sociedade (grupo) em relação a outro. Essa imposição se caracteriza pela

classificação étnica e racial de um determinado grupo social, sendo que a colonialidade se refere a uma estrutura de hierarquias de dominação e exploração e de controle sobre os povos da América, que não findou com o fim das administrações coloniais, mas continua vigente.

Assim, colonialidade do poder é domínio não só econômico, mas também na geopolítica. Podemos destacar “a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial” (QUIJANO, 2005, p. 117).

Entendemos que a constituição da América está ancorada no capitalismo/colonialismo/eurocentrismo, ou seja, em uma nova ordem mundial – o que implica na captura dos sujeitos de todas as formas, mas também em sua marginalização, tratando-os como sub-humanos. Essa captura/dominação se efetiva pela categoria raça, que passa a ter o caráter central na colonização da América. Para Quijano (2005, p. 117):

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. Talvez se tenha originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos.

Se é com a categoria “raça” que se efetiva o processo de dominação e exploração da América Latina, os instrumentos de dominação que foram apropriados pelo colonizador estão ancorados na violência exercida sobre os povos colonizados. Nesse sentido, Frantz Fanon (1968), em *Os Condenados da terra*, defende que esse processo de apropriação se efetivou baseado no contexto da violência que os colonizadores exerciam sobre os colonos, e a violência passa ser um dos pontos centrais diante do processo colonial. Se pensarmos no continente africano e na questão da América Latina, os colonizadores continuam a estabelecer uma relação de poder e dominação sobre os sujeitos dessas sociedades.

O povo colonizado não está só. À despeito dos esforços do colonialismo, suas fronteiras permanecem permeáveis às novidades, aos ecos. Ele descobre que a violência é atmosférica, escala aqui e ali, e aqui e ali derrota o regime colonial. Essa violência triunfante desempenha um papel não somente informador, como também operativo para o colonizado (FANON, 1968, p. 53).

Com a cumplicidade da lógica capitalista, forças violentas explodem no território colonial. O racismo está alicerçado no conceito “raça” e se constitui nas estruturas sólidas do colonialismo, com a exploração do colonizado, ou seja, dos negros, sujeitos desta pesquisa. Pensar no combate ao racismo é pensar uma luta no campo político e no dos movimentos sociais, mas, sobretudo, é pensar no processo de descolonização.

Para o pesquisador da modernidade Stuart Hall (2003, p. 15-16), “(...) a identidade é um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto, e não essência ou substância a ser examinada”. Quando tomamos o tema identidade<sup>37</sup>, partimos do pressuposto de que ela só existe pela diferença. Por isso, devemos pensar numa construção conceitual onde a identidade é construída “na relação com outro”, ou seja, “nos tornamos e modificamos” pelas relações sociais. Logo, a identidade se fortalece na medida em que nos firmamos nos espaços em que nos encontramos.

Por esse ângulo, a identidade negra busca uma consciência política dessa população, no resgate por direitos dessa população, visando a uma consciência transformadora em favor dos negros, projetando fissuras nas identidades eurocêntricas, hegemônicas e dominantes. Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes, a identidade negra é vista por esse viés:

A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro (GOMES, 2003, p. 171).

Se a identidade não é algo rígido ou congênito, a identidade negra se encontra sempre em um embate, está sempre em construção, rachando e sendo reconstruída, está em movimento constante e, em muito casos, se reconstrói nos pedaços. Para a pesquisadora, a identidade não está centrada só na “cultura”, mas também em outros pontos e níveis históricos e políticos das sociedades multiculturalistas e multirraciais. Santos (2001) coloca em discussão que as identidades de fronteira são híbridas. Nesse caso, há subordinação, ou seja, uma imposição do coletivo ao individual – aqui, o coletivo é representado pela cultura hegemônica, que se impõe às culturas subalternas. Com a identidade, nasce a modernidade, e, nesse sentido, o humanismo mascarado nas culturas superiores.

---

<sup>37</sup> GOMES, N. L. (2003).

Compreender a estrutura de poder do colonizador europeu nas Américas requer olhar para estruturas sociais de poder que se estabeleceram nos processos de colonização de países da África, da América Latina, etc. Assim, a Sociologia e a Antropologia podem nos dar subsídios para entender os discursos articulados entre dominante/dominado/colono/colonizador, e como esses processos vêm sendo efetivados pelo colonizador. Neste caso, entendo que há um paradoxo nas estruturas e hierarquias dos países que passaram pelo processo de colonização.

O processo de colonização dessas sociedades pode ser entendido como contínuo e tenso e em que, na atual conjuntura, nos já citados países, os negros/pardos/índigenas são excluídos dos espaços de poder. Ou seja, esses povos ainda vivenciam a segregação/marginalização nos espaços culturais, econômicos, políticos e educacionais.

Com esta breve abordagem inicial do campo teórico, passo para o subitem a seguir, onde busco compreender as desigualdades raciais da sociedade brasileira e como essas desigualdades afetam o mercado de trabalho para negras e negros.

## 2.1 AS AMARRAS DAS DESIGUALDADES RACIAIS

Neste subcapítulo, apresento um corpo teórico que mostra como as desigualdades afetam a população negra no Brasil. Apresento também pesquisadores(as) que buscam dialogar com a categoria da desigualdade, e o papel das políticas do Estado brasileiro que contribuem para esse quadro.

Discutiremos aqui as desigualdades raciais, sociais e educacionais brasileiras, buscando uma articulação com classe, raça e gênero. As desigualdades brasileiras estão sendo efetivadas desde o Brasil Colônia, pois o duelo Estado brasileiro x elite tem resultado em movimentos que desembocam em políticas públicas e educacionais que viabilizam o fortalecimento das desigualdades sociais/raciais. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que nas últimas décadas houve medidas de combate às desigualdades racial e educacional, tais como políticas de ações afirmativas e promoção de igualdade racial.

Mesmo assim, há uma desigualdade que estrutura a sociedade brasileira, evidenciada nas categorias de raça, classe e gênero. Assim, buscamos compreender como essas categorias vêm sendo difundidas no meio acadêmico, mas também como as categorias interferem diretamente na vida da população da sociedade brasileira. Essa busca ainda é muito recente, porém, significativa para os negros e indígenas, como bem

colocam os sujeitos da pesquisa – para eles e também para os(as) pesquisadores(as), esse movimento político das últimas décadas evidencia uma quebra de estrutura social:

*Elas andam muito próximas. As desigualdades estão assim ... entrelaçadas. É uma estrutura de poder que quer que os negros, indígenas, um viés subalterno. A gente não tem lugar de poder, a gente não tem acesso, a gente está buscando agora acesso à universidade porque a gente sabe que é um local de poder, conhecimento e poder, ter uma formação, você ter uma condição de ter um emprego melhor (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

As desigualdades são uma realidade nacional e vêm sendo denunciadas pelas pesquisas. Rafael Guerreira Osório (2008), em *Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias*, apresenta um levantamento das teorias e suas contribuições em torno do tema desigualdades. O artigo salienta os diferentes momentos das pesquisas, como também contribuições: o primeiro apontamento, que ele chama de “condição inicial”<sup>38</sup> das pesquisas, visa explicar aspectos socioeconômicas da sociedade brasileira, salientando a maneira como o país foi colonizado, com a estratificação socioeconômica. São destacados três momentos para explicar os movimentos das pesquisas: o “preconceito de classe sem preconceito racial”, “realidade e especificidade do preconceito racial” e “medindo os efeitos do preconceito racial”. O autor apresenta os três momentos (três ondas) de pesquisa que buscam explicar as desigualdades raciais/sociais/econômicas da população brasileira. Momentos ecoados por cientistas das áreas sociais, que posicionam a existência de uma mobilidade da população brasileira.

Essa mobilidade de estrutura social se manifesta na busca pelo branqueamento, por meio da mestiçagem. Ou seja, os mestiços vivenciam uma experiência distinta, pois se servem de uma certa distância entre eles

---

<sup>38</sup> “Condição inicial” – essa condição inicial é dada pelo inescapável fato histórico de que o que hoje é o Brasil ter sido outrora um território invadido e colonizado pelos portugueses, os quais, por meio da força, escravizaram primeiro os habitantes nativos e, depois, enormes contingentes de africanos. Independentemente das questões sobre a especificidade das relações entre senhores e escravos no Brasil Colônia e do “branqueamento” demográfico causado pela volumosa imigração européia na virada do século XX, esse passado legou ao Brasil uma composição racial específica da população que estava – e ainda está – associada à estratificação socioeconômica (OSÓRIO, 2008, p. 66).

e os escravos. O segundo momento seria a afirmação da não existência do preconceito racial – para os estudiosos da época, o preconceito racial e o racismo não impediam os negros de terem mobilidade social (classe).

O terceiro momento traz as pesquisas de Carlos Hasenbalg (2005) e Nelson da Silva (1978). Eles apontam que a persistência da desigualdade na sociedade brasileira tem o seu âmago na questão racial: quanto mais preta a pessoa for, mais dificuldade ela vai ter para enfrentar ou driblar as dificuldades oriundas das questões raciais.

O Brasil apresenta um quadro de desigualdade em diferentes momentos históricos, o que nos parece é que esse quadro continua ecoando. Contudo, as políticas mais recentes provocaram medidas significativas para a população. Para os entrevistados, as desigualdade sociais, racias e socioeconômicas ainda andam muito juntas. Na população negra, esses marcadores ainda determinam as suas posição de vida e econômica:

*Ah sim, é... eu não tenho nenhuma dúvida de que... assim, os nossos quase quatrocentos anos de escravidão, eles repercutem até hoje, assim, eles são a base da desigualdade no Brasil hoje... É... tá nesse quase quatrocentos anos de escravidão negra e... e isso repercute até hoje na desigualdade social no Brasil, na desigualdade de negros. Enfim, esse livro que eu tô lendo, comecei a ler agora, ontem, ele fala justamente sobre isso, sobre como repercutiu a abolição na imprensa na época, assim, né?, e de como os juristas criaram, começaram a criar mecanismos pra você... é... de fato (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Entendemos as políticas de ações afirmativas como mecanismos para a superação das desigualdades. Segundo o pesquisador Augusto Sales dos Santos, há pelos menos três tipos de políticas ou ações de combate ao racismo e às desigualdades raciais: a) ações repressivas; b) ações valorizativas; e c) ações afirmativas, conforme designaram as pesquisadoras Luciana de Barros Jaccoud e Nathalie Beghin (2010, p. 74).

Para o pesquisador Augusto Sales dos Santos (2010), as políticas de igualdade racial não são exatamente idênticas às políticas de ações afirmativas, mesmo que as últimas tenham uma ligação muito tênue com as primeiras. As primeiras podem ser descrita de quatro formas: reparação, compensação, reconhecimento, representação e valorização de

todos da sociedade<sup>39</sup>. Já as outras preveem a inclusão dos negros e indígenas no Ensino Superior e no mercado de trabalho, contribuindo para a equidade social, tanto no campo educacional quanto no mercado de trabalho. Hoje as cotas são uma realidade na sociedade brasileira, estão presentes nos concursos públicos nas esferas federal, estadual e municipal.

Entendo a população brasileira como multirracial. Assim, as políticas de igualdade racial podem ser definidas como Santos (2010, p. 75) aponta: “Para nós, essas podem ser obtidas e até mesmo definidas por meio de todas as ações ou políticas públicas e/ou privadas”. Essas políticas não abarcam só a população negra, mas os indígenas. São políticas públicas de cunho focalizado, que buscam combater as desigualdades racias, como também direcionadas a combater o preconceito, desigualdade e discriminação, de todas as formas.

Ao longo de contexto histórico brasileiro, houve vários movimentos que tentaram comprovar a desigualdade racial, mostrando-a como um processo estrutural da própria sociedade. Acreditava-se que, com o avanço da economia e o desenvolvimento social, o país iria superar as desigualdades.

Com o fim do período escravocrata, a elite colonial e suas oligarquias não implantaram medidas para a inclusão do negro na sociedade de classes. Theodoro (2008) explica que esses processos de passagem de mão de obra negra (escrava e libertos) para o período pós-Abolição fizeram com que os negros fossem jogados à margem da sociedade:

A abolição da escravidão colocou a população negra em uma situação de igualdade política e civil em relação aos demais cidadãos. Contudo, como a literatura tem constantemente reafirmado, as possibilidades de inclusão socioeconômica dessa população eram extremamente limitadas. Como será visto a seguir, medidas anteriores ao fim da escravidão haviam colocado a população livre e pobre em uma situação de completa exclusão em termos de acesso à terra. Por sua vez, o acesso à instrução também não fora garantido por políticas públicas, não sendo sequer acolhido como objetivo ou garantia de direitos na Constituição Republicana de 1891. No mercado de trabalho, a entrada massiva de imigrantes europeus deslocava a população

---

<sup>39</sup> Ver: GOMES, N. L. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão*. Brasília: MEC, 2003.

negra livre para colocações subalternas. Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade (THEODORO, 2008, p. 33).

É perceptível que a população negra foi excluída e esse processo de exclusão vem materializando as desigualdades sociais, visto que os negros foram colocados em situação de igualdade perante as demais etnias da sociedade brasileiras, mas a eles/elas não foram fornecidas condições sociais para que tivessem direitos básicos respeitados. Junto à exclusão da população negra, naquele momento da história havia também uma carga de preconceitos atrelada aos negros. A junção de falta de políticas com as ideias racistas da época contribuiu para a exclusão no mercado de trabalho: “(...) os preconceitos vigentes difundiam a crença da menor capacidade do trabalhador negro face ao branco, ampliando a expectativa favorável que cercava a entrada de trabalhadores europeus” (THEODORO, 2008, p. 36). Segundo Jaccoud (2008b), Theodoro (2008), Wedderburn (2005) e Moehlecke (2002), as pesquisas e políticas tinham o objetivo de branqueamento da população.

Assim, foi construída uma hierarquia de privilégios para as pessoas de cor branca, como também da cultura branca, europeia, amparada nas hierarquias de poder. A pesquisadora Luciana Jaccoud (2008b, p. 47) ressalta: “(...) os estereótipos ligados à raça e o ideal do branqueamento operaram ativamente enquanto vigorou a escravidão”. As pesquisas de Costa (1999), Hofbauer (2006) e Passos (2012) também tocam nesses contextos de desigualdade e trazem outros elementos para essas questões. Esse mecanismo de poder e de estrutura social teve a ação direta do Estado brasileiro, não só com políticas públicas como com a legislação, o que contribuiu com a marginalização dos negros e negras. Ou seja, a mudança do modo de trabalho escravo para o livre se consolidou com ações diretas do Estado e com a ideologia racista que se consolidava naquele contexto histórico.

A ideia de um país de cor não preta vem da teoria do branqueamento, que está ancorada no ideal de raça<sup>40</sup>. A política de

---

<sup>40</sup> O conceito raça vai ser desenvolvido ao longo do texto. Uma das fontes pode ser encontrada em: <<http://www.geledes.org.br/wp->

imigração (século XIX) foi uma política de branqueamento da população brasileira. Aí temos as bases para as políticas de cunho higienista que surgiram na primeira metade do século XX, ou seja, entre os anos de 1917 e 1945. As autoridades da época acreditavam que as superações das desigualdades sociais e raciais se realizariam por meio da educação. Foi viabilizado um projeto junto ao Ministério da Saúde e Educação (MSE) visando à superação das desigualdades via sistema educacional. Mas isso acabou não acontecendo, pois vivia-se uma sociedade racializada. Nas palavras de Jerry Dávila (2006, p. 48), o “‘Homem Brasileiro’ deveria simbolizar o produto da engenharia racial e social (...) um futuro forjado por meio da educação pública, um futuro branco”. O sistema educacional brasileiro foi se efetivando enquanto as suas estruturas e a sua consolidação estavam sendo pensadas por médicos higienistas/sanitaristas, com suas estruturas centradas no ideal de homem branco.

Com o desenvolvimento econômico e educacional, havia o ideal de uma nação branca em um país onde a maioria da população é negra. Segundo Luciana Jaccoud:

O projeto de um país moderno era, então, diretamente associado ao projeto de uma nação progressivamente mais branca. A entrada dos imigrantes europeus e a miscigenação permitiriam a diminuição do peso relativo da população negra e a aceleração do processo de modernização do país (2008b, p. 50).

O ideal de uma nação branca e com políticas que favorecem um sistema político educacional branco vai sendo consolidado, acentuando o branqueamento da nação. O desenvolvimento da sociedade e a industrialização do país, o racismo e os preconceitos raciais, aliados à discriminação e à desvalorização dos pretos/pardos, fazem com que os negros ocupem espaços de menor representação social e educacional. As piores profissões, piores colocações no mercado de trabalho, menor rendimento salarial e também as piores escolas são reservadas a essa parcela da população.

As famílias negras vão sendo excluídas e as desigualdades continuam afetando a população negra e indígena. Quando há uma explicação, retiram a questão racial e a falta de políticas públicas para

minimizar as desigualdades. Outra explicação comum é a de que o negro quer ser a vítima.

Segundo Jaccoud:

(...) no país, seja no campo da modernização da economia, da urbanização, ou da ampliação das oportunidades educacionais e culturais, não se observou uma trajetória de redução das desigualdades raciais. Apesar de seu progressivo reconhecimento, as desigualdades raciais ainda eram largamente interpretadas pela via da pobreza e como resultado de um acúmulo de carências da população negra, e seu despreparo para participar do mercado de trabalho moderno, que se consolidava gradativamente no país (JACCOUD, 2008b, p. 54).

Em um país no qual as riquezas territoriais, como bens naturais, são bem visíveis, como explicar tanta desigualdade entre brancos e negros? Durante muito tempo, buscou-se uma explicação na questão da classe. O entendimento era que, com o desenvolvimento econômico, as desigualdades entre as classe sociais tendiam a diminuir, e assim o negro seria integrado à sociedade.

Na década de 1970, Hasenbalg (1979) escreveu *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, analisando as desigualdades sociais, raciais e educacionais, e apontando caminhos para sua superação. Mas há outros fatores que devem ser levados em consideração quando se estuda as questões das desigualdades no Brasil.

A questão da desigualdade brasileira não deve ser olhada apenas por um prisma, nesse caso, as questões raciais, socioeconômicas e educacionais. Outro ponto viável: a investigação da desigualdade entre pretos/pardos<sup>41</sup>. Nesse sentido, a desigualdade pode ser explicada pelo acesso do mestiço à sociedade de classes. São inquietações difíceis de serem explicadas e resolvidas. Vejo que, enquanto o Brasil não resolver a questão do racismo e reconhecer que vivemos em uma sociedade racializada, sendo necessárias políticas públicas focalizadas, não serão corrigidos os velhos problemas da sociedade brasileira.

O combate à desigualdade racial/social/educacional ganha enfoque com a constituição de 1988, mas também na década de 1990, quando os organismos do governo e movimentos sociais, como o Movimento Negro, vão até as autoridades do governo em busca de solução para as

---

<sup>41</sup> Esses dois grupos formam uma só categoria, segundo o IBGE.

desigualdades do Brasil. Há uma busca do Movimento Negro por redistribuição, reconhecimento e regularização de direitos e de políticas em prol da população negra.

A questão da raça é uma ideologia – e, como toda ideologia, ela se apresenta nas relações. A pesquisadora Lia Vainer Schucman (2014) explica que são questões correlacionais: ninguém vive apontando para outro, falando que ele é de uma ou de outra raça, mas a questão aparece quando, por exemplo, há um grupo de pessoas conversando e você questiona outro que está próximo sobre o nome de um dos que está no grupo. Automaticamente, a pessoa fala “aquela da cor preta/negra” – e é nesse sentido que a cor ou raça vem em evidência.

No artigo *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*, Munanga (2003) aponta como ao longo da história foi se propagando a ideia de raça, bem como a valorização de uma em detrimento de outra. A “superioridade” dos brancos e a desvalorização dos pretos ganha foco aproximando-se do campo da cientificidade: “A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica (...)” (MUNANGA, 2003, p. 6). O conceito de raça é uma ideologia vinculada ao racismo: “É, justamente, o estabelecimento da relação intrínseca entre caracteres biológicos e qualidades morais, psicológicas, intelectuais e culturais que desemboca na hierarquização das chamadas raças em superiores e inferiores” (MUNANGA, 2003, p. 9).

Do ponto de vista do sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2003, p. 96):

(...) raças são, cientificamente, uma construção social, e devem ser estudadas por um ramo próprio da Sociologia ou das Ciências Sociais, que trata das identidades sociais. (...) raças para a Sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc.

Estamos no campo das ciências sociológicas. Nesse sentido, há um discurso sobre hierarquia e superioridade de um determinado grupo. O conceito de raça ganha forma e hierarquias, passando a ter uma veracidade na vida social. Há um discurso no campo simbólico que ganha veracidade no campo ideológico.

Buscamos, então, o conceito de classe: “Um sindicato é certamente uma associação, formado a partir de uma mesma situação de classe, de

uma posição comum num mercado de bens e serviços” (GUIMARÃES, 2003, p. 97). Há uma dinâmica entre associação e classe, que buscam posição e serviços comuns entre os dois conceitos. É fundamental compreender as hierarquias presentes no social.

Para uma certa perspectiva teórica marxista, a sociedade é fundada em duas classes: os donos do modo de produção e os trabalhadores. Mas, afinal, o que é classe social? “São realidades objetivas decorrentes de posições que os sujeitos ocupam na esfera produtiva” (AGUIAR, 2007, p. 1). Nesse caso, é o pertencimento que vai definir a classe social de alguém, mas a questão da classe é definida pelos bens e posições sociais. As classes são definidas pela posição econômica na sociedade, sendo que as estruturas dos poderes econômicos viabilizam as desigualdades – negros e negras ocupam as piores posições na sociedade com relação a acesso a bens econômicos/sociais como saúde, escolas, empregos e moradia. A questão de classe muitas vezes se sobrepõe à questão racial, deixando-a de lado nas discussões teóricas. Isso reforça o racismo, na medida em que invisibiliza as questões raciais e aumenta as desigualdades.

As categorias raça, classe e gênero são fundamentais para compreender as desigualdades sociais/raciais/educacionais da sociedade brasileira. Desigualdade de gênero é compreendida como a desigualdade entre homens e mulheres, sendo que a mesma mexe na estrutura da sociedade, afinal, mostra desníveis e paradoxos. Assim, “[...] gênero é uma das dimensões fundamentais na construção das hierarquias sociais” (AGUIAR, 2007, p. 85). A questão do gênero interfere na vida de homens e mulheres, proporcionando disparidade entre salários e empregos. Assim, vamos ao encontro de Schucman (2014, p. 147), para quem:

Gênero, portanto, caracteriza algo que não está propriamente no corpo, mas no modo como ele é percebido a partir das significações culturais construídas nas relações sociais entre homens e mulheres, sendo também por meio dessas significações que essas relações se configuram hierarquicamente [...].

E continua a autora:

Gênero é uma forma de problematizar, de compreender determinadas relações de poder. Se o gênero está na origem dos processos de significação e de legitimação do poder, isso significa que ele não atua independente de outras categorizações sociais. As relações de gênero funcionam por meio de um

sistema de signos e símbolos que representam normas, valores e práticas que transformam as diferenças sexuais de homens e mulheres em desigualdades sociais, sendo estas tomadas de maneira hierárquica, valorizando o masculino sobre o feminino (Idem).

As relações de gênero carregam valores e práticas simbólicas que provocam muitas desigualdades nas relações entre homens e mulheres. O campo das Ciências Sociais tem muito a contribuir com os enlaces entre as categorias das desigualdade raciais, sociais e educacionais, para que possamos compreender as políticas educacionais, a maneira como vêm sendo pensadas, estruturando as intersecções entre classe, raça e gênero.

Conforme coletado em uma das entrevistas:

*Você dá a liberdade para os negros, mas você não os insere, isso não foi algo... é... não foi algo accidental, foi algo muito bem pensado, inclusive pelos juristas da época. Você não cria... Eles se negavam a criar leis para que as pessoas negras recém-libertas tivessem acesso à sociedade, tivessem acesso ao emprego (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Nas palavras de uma entrevistada:

*Somos a maioria em desigualdade econômica também, os que estão lá em favelas, os que recebem menos, enfim, somos nós, negros, e essa desigualdade, ela é muito mais que só a questão econômica. Sabe, eu queria comprar um livro pra eles que tenha personagens negros, não tem (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Ela nos coloca a questão da representação. Somos a maioria e não temos representação. E denuncia que essas inteferências são estruturas que se repetem.

*Daí ele conta as situações de racismo dentro do orfanato também. Ele foi criado em orfanato de freiras e a gente pensa: “Puxa, naquele orfanato vai ter um acolhimento”. Só que com as crianças negras na época dele não foi assim que ocorreu. Era muito racismo, eram freiras que agrediam fisicamente, é... Ele me conta das aulas de História, da parte que vai contar da escravidão, como*

*tiravam sarro. Então, o incentivo para que a pessoa é... Para que dentro do orfanato a criança tivesse, a criança negra tivesse esse acesso à educação, era bem difícil, tanto é que com tanta dificuldade ele não conseguiu concluir (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

*É, no momento... Por exemplo, o Sul é um exemplo claro, no momento em que você dá liberdade pros negros e você deixa eles à margem você traz da Europa pessoas brancas pra garantir a posse das terras do Sul e pra embranquecer a população. Por que não deram essas terras pros negros? Isso foi algo deliberado. Você, lendo hoje os debates no Senado da época, você vê que foi algo, deliberação mesmo, foi algo pensado pra isso. Inclusive as leis penais pra garantir a vagabundagem, que eles falavam, leis contra vagabundagens, contra é... a... enfim, essas questões foram pensadas a partir disso, não foi nada por acaso, foi tudo muito bem pensado, pelos nossos juristas (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Observa-se, assim, que a transição do trabalho escravo para o trabalho livre foi feita via intervenção direta e decisiva do Estado e sob inspiração da ideologia racista que então se consolidava. Usando dados de 1890, Hasenbalg mostra como os imigrantes recém-chegados passaram por um rápido processo de mobilidade econômica ascendente, concentrando-se nos setores mais dinâmicos da economia. Conclui que as desigualdades observadas no processo de inclusão e mobilidade econômica devem ser explicadas não apenas como fruto de diferentes pontos de partida, mas também como reflexo de oportunidades desiguais de ascensão social após a abolição.

Após a apresentação desta análise sobre as desigualdades presentes na sociedade brasileira, procuro apresentar no subcapítulo a seguir uma discussão sobre os entrevistados e como esses negros e negras estão se apropriando do conceito de políticas de ações afirmativas.

## 2.2 UM PANORAMA DOS NEGROS E NEGRAS EM RELAÇÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS

Este subcapítulo foi tecido a partir da visão dos sujeitos da pesquisa e seus entendimentos do conceito de políticas de ações afirmativas. Este subitem da pesquisa busca contribuir com a discussão sobre as políticas

públicas de ações afirmativas. Mas também busca um interlocução entre sujeitos e teorias, com foco em entender o que a sociedade compreende como ações afirmativas.

A história das políticas de ações afirmativas é decorrência de lutas e movimentos sociais por direitos civis. Nas produções acadêmicas, o que se encontra é um conjunto de debates que, em grande parte, apresentam duas vertentes históricas de criação e implantação dessas ações. Apresento para os leitores esses dois movimentos. Nas palavras de Carlos Moore Wedderburn (2005):

O debate, portanto, desconsidera os parâmetros históricos fundantes da adoção dessas políticas, assim encobrando o fato de que esse tipo de política corretiva surgiu das dinâmicas do processo que conduziu à independência dos países da África, da Ásia, do Caribe e do Pacífico Sul, antes colonizados pela Europa, popularizando-se após a Segunda Guerra Mundial (WEDDERBURN, 2005, p. 313).

Para a pesquisadora Sabrina Moehlecke (2002), as políticas de ações afirmativas chegam no Brasil repletas de sentidos diversos, deixando transparecer as experiências e os contextos históricos dos países que foram contemplados.

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Para a pesquisadora, a experiência das políticas não ficou só no contexto americano. Porém, ressalta que outros países necessitaram criar medidas focais a fim de combater a discriminação aos grupos subalternos, ou seja, segmentos populacionais excluídos no processo de colonização, como também no período pós-colonização, que em grande porção são colocados como inferiores. Para Wedderburn (2005), o conceito de ações afirmativas tem sua origem na Índia, no século XX. É sabido que implantação da política naquele país foi anterior ao período no qual ele deixou de ser colônia britânica.

Esse tipo de política procura contemplar diferentes áreas, sendo elas: mercado de trabalho, campo da política e sistema educacional, em especial, o Ensino Superior. Os contextos em que essas políticas ganham visibilidade são os seguintes: no campo do voluntariado, no obrigatório (nas orientações jurídicas de leis, tanto em sua implementação, como na obrigatoriedade), como também com estratégia mista (WEDDERBURN, 2005). O público contemplado com essas ações são os grupos étnico-raciais e as mulheres.

As ações afirmativas no Brasil começam muito antes da lei federal. Foram os movimentos sociais e políticos que levaram mais de uma década de negociação/reivindicação frente aos organismos federais. Segundo Sales Augusto dos Santos (2015), foram lutas incansáveis por reivindicação de direitos da comunidade negra/intelectuais negros. Cobrava-se das autoridades a inclusão da população negra no Ensino Superior.

Vale ressaltar que o primeiro movimento partiu do governo do estado do Rio de Janeiro. No segundo momento, houve movimentação no estado da Bahia. No terceiro momento, nas universidades federais<sup>42</sup>. O governo federal regulamentou em 2012 a política de ações afirmativas. Pela primeira vez, uma política buscava a superação das desigualdades raciais no Ensino Superior na sociedade brasileira, através da lei federal 12.711, de 29 de agosto de 2012<sup>43</sup>. Com isso, abrem-se vagas, no campo do Ensino Superior, para negros e indígenas. Em seu artigo 1º, a lei determina:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente

---

<sup>42</sup> As primeiras instituições a adotarem o sistema de ações afirmativa/cotas para negros foram a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2001. No segundo momento, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em 2002. Logo em seguida, foi vez da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), também em 2002. Em 2003 foi a vez da Universidade de Brasília (UnB). Essas iniciativas foram fundamentais para pressionarem tanto o governo federal como também as outras instituições a assumirem medidas de combate às discriminações raciais e sociais.

<sup>43</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm)>. Acesso em: 15 set. 2016.

o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012, p. 1).

A lei federal instituiu uma noção de igualdade racial destinada a garantir à população de negros e indígenas oportunidades iguais, sendo um dos pressupostos a igualdade de direitos. A política de ações afirmativas em regime do governo federal determina que as instituições federais reservem 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas. Ao contemplar o acesso para aqueles que historicamente não frequentavam o meio acadêmico (negros e indígenas), um passo é dado no sentido do que seria a superação das desigualdades, amparando os direitos não só dos negros, mas indígenas e estudantes vindos de escolas públicas.

No Brasil, experimentamos na última década políticas públicas para pessoas de baixa renda, como por exemplo: Ações Afirmativas, Bolsa Família, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), entre outros. Nesse sentido, o que se experimentou no Brasil foi um avanço na busca da superação da desigualdade racial e social, que atinge fortemente a população negra e indígena.

Porém, não dá para falar de política sem trazer o atual contexto em que se encontra o estado brasileiro atualmente. Desde 2015, o país se encontra em um processo de retrocesso, sendo que, em 2016, a presidenta Dilma Rousseff foi destituída de seu mandato. De lá prá cá, houve retirada de direitos que afetam diretamente as camadas populares, como a reforma trabalhista, reformas no Ensino Médio e outras que tramitam no Congresso Nacional, como a reforma da Previdência.

As desigualdades na sociedade brasileira marcam a vida de muitos sujeitos, com maior incidência sobre a população negra:

*Ah, sim, é... Eu não tenho nenhuma dúvida de que... Assim, os nossos quase quatrocentos anos de escravidão, eles repercutem até hoje, assim, eles são a base da desigualdade no Brasil hoje (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

As desigualdades sociais vêm se configurando desde o Brasil Colônia. Nesse sentido, precisamos entender que

a questão fundamental que se coloca não é a cota, mas sim o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. A cota é apenas um instrumento e uma medida emergencial, enquanto

buscam-se outros caminhos (MUNANGA, 2003, p. 10).

O cientista social chama nossa atenção para o que seriam as cotas, ou seja, as políticas de ações afirmativas. Com o processo de escravidão, o que entendemos é que a população negra brasileira ficou à margem da sociedade. Portanto, na atualidade as cotas seriam medidas para corrigir algumas das desigualdades presentes em uma das modalidades de ensino, o Ensino Superior.

O jurista Joaquim Barbosa <sup>44</sup> (2005), no artigo *O debate constitucional sobre as ações afirmativas*, contextualiza o quanto é controverso esse campo e o quanto a sociedade brasileira nega a questão do racismo. O autor defende a necessidade da implementação dessa política para a superação das desigualdades sociais e raciais, para que haja um transformação em nível educacional, social e racial no cenário do Ensino Superior, como também na sociedade brasileira. Assim, talvez possamos ter uma sociedade mais igual e menos elitista. O autor também nos contempla com uma conceituação de política de ações afirmativas:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (BARBOSA, 2005, p. 53).

O conceito acima indica que as políticas de ações afirmativas, além de serem aplicadas nas esferas pública e privada, têm o caráter devolutivo àqueles (neste caso, os negros e indígenas) que de alguma forma sofrem com as discriminações e desigualdades do presente e do passado. Para o

---

<sup>44</sup> Doutor em Direito Público pela Universidade de Paris II (Panthéon-Assas), França. Professor da Faculdade de Direito da UERJ. Foi “Visiting Scholar” da Faculdade de Direito da Universidade de Columbia-NY, EUA. Ex-membro do Ministério Público Federal (RJ). Autor das obras *La Cour Suprême dans le Système Politique Brésilien*, Paris: Librairie Générale de Droit et Jurisprudence (LGDJ), 1994; e *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade*, Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001. E-mail: j.barbosagomes@openlink.com.br.

entrevistado, a política de ações afirmativa vai ao encontro do que Gomes (2005) pontua. De acordo com ele:

*Eu entendo uma ação reparadora de uma questão histórica que tem atingido nosso país, não só o nosso país, e que tem uma relação direta com a escravidão. E que tem uma sociedade hipócrita que não quer reconhecer que toda essa medida de reparação ela é devida desde muito antes e que agora, depois de muita luta, as pessoas estão chegando à universidade, estão tendo chance de dar prosseguimento a sua vida com mais dignidade, como todas as outras pessoas que conseguiram chegar, porque foi aberta oportunidade durante a vida (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).*

A fala do entrevistado nos leva à seguinte reflexão: a falta de reconhecimento é também um processo de esquecimento histórico, ou seja, uma negação histórica. Com as políticas de ações afirmativas, a sociedade volta a refletir sobre o processo de escravidão, mas também sobre a profunda desigualdade em que se encontram os negros, percebida ao analisar a situação de negros e brancos.

A desigualdade atinge intensamente a maioria da população brasileira, sendo uma das formas do racismo<sup>45</sup>. O racismo na sociedade brasileira funciona como uma barreira que impede a ascensão de negros e indígenas no contexto escolar e socioeconômico. Quando os entrevistados foram questionados sobre a relação entre raça e desigualdade econômica, foi pontuado que as desigualdades estão entrelaçadas – racial, escolar e social –, o que fica ressaltado na fala da entrevistada:

*Elas andam muito próximas, as duas desigualdade estão assim... entrelaçadas, é uma estrutura poder que quer que os negros, indígenas, um viés subalterno. A gente não tem lugar de poder, a gente não tem acesso, a gente está buscando agora acesso à universidade, porque a gente sabe que e um local de poder, conhecimento e poder, ter uma formação, você ter uma condição de ter um*

---

<sup>45</sup> Ver MUNANGA, K. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. Disponível em: <<http://www.uff.br/penesb/images/publicacoes/Penesb%205%20-%20Texto%20Kabenguele%20Munanga.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

*emprego melhor. E o racismo é isso (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

A fala da entrevistada apresenta a sociedade como uma cadeia de desigualdade estrutural de poder, colocando negros e indígenas em situação subalterna. Para ela, conhecimento é poder. Santos (2010) e Quijano (2005), na abordagem teórica com a perspectiva decolonial, já vem pontuando a negação e a violência sobre as sociedades em que houve o processo de colonização.

Dados do IPEA (2014) informam que 11,8% dos analfabetos com idade entre 16 anos ou mais são negros, contra 5,3% da população branca da mesma faixa etária. Outra disparidade se encontra nos dados do IBGE (2013) relativos à pouca presença de estudantes negros e indígenas no Ensino Superior: em 2013, eram 79% os jovens brancos entre 18 e 24 anos cursando o Ensino Superior e apenas 21% de jovens negros. Esses dados sugerem que ainda há muito a ser feito para diminuir as desigualdades entre negros e brancos.

Quando os negros buscam direitos sociais como educação, moradia e trabalho, o que se verifica é um quadro de desigualdade e injustiça por parte do estado quanto às políticas educacionais, deixando a população negra sem amparo legal. Percebe-se o quanto o Estado e a sociedade foram omissos com essa parcela da população. Nas palavras de Joana Célia dos Passos:

[...] falar de educação para a população negra nos remete, necessariamente, a ela como um instrumento jurídico que fornece elementos para afirmar que a elite branca dirigente projetou o que desejava para os negros nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre. Contudo, não como ruptura, mas como tentativa de assegurar a permanência da estrutura social. A educação foi o principal mecanismo para a estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social (PASSOS, 2012, p. 6).

Na citação, fica evidente o quanto o Estado e a elite projetaram um ideal de sociedade, como também um ideal de educação, voltado para os brancos, enquanto para os negros pobres foi fornecida uma educação voltada para o trabalho, disciplinadora. Assim, o Brasil viabilizou uma estrutura de sociedade branca segregadora. Os negros, neste contexto,

pertencem a uma estrutura que os racializa em todas as esferas desta mesma sociedade.

Entendemos a política como forma de reconhecimento da cultura e da identidade desses povos. Para Silva:

[...] Ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no caso de acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos válidos para toda a humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

E que deve ser defendida como direito, como bem pontua a professora e pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva<sup>46</sup> (2009) no artigo *Ações afirmativas para além das cotas*. A pesquisadora sublinha a relevância de haver uma política em nível federal para o Ensino Superior com o propósito de superar as desigualdades na sociedade, além de buscar o reconhecimento das identidades, a história e a cultura desses grupos.

A autora destaca que não foi a primeira vez que o Brasil utilizou as ações afirmativas: “Em 1968, foi promulgada a lei 5.465, a chamada Lei do Boi, que destinava para agricultores, ou filho de agricultores, 50% das vagas dos cursos de Agronomia e Veterinária mantidos pela União”

---

<sup>46</sup> Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva tem experiência em ensino, pesquisa e extensão em Educação, Relações Étnico-raciais; Práticas Sociais e Processos Educativos; Políticas Curriculares e Direitos Humanos. É Professora Emérita da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Em 21 de março de 2011, foi admitida, pela presidenta da República Dilma Rousseff, na Ordem Nacional do Mérito, no Grau de Cavaleiro, em reconhecimento de sua contribuição à educação no Brasil. Em junho 2010, foi indicada como *Somghoy Wanadu-Wayoo*, ou seja, conselheira integrante do Conselho do Amiru Shonghoy Hassimi O. Maiga, chefe do Povo Songhoy, no Mali. É professora titular de Ensino-Aprendizagem e de Relações Étnico-Raciais, na condição de professora sênior, junto ao Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas do Centro de Educação e Ciências Humanas da UFSCar, além de pesquisadora junto ao Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da universidade.

(SILVA, 2009, p. 264). Pelo que se sabe, a medida não criou tensão na sociedade brasileira, tampouco entrou em questão se os filhos dos agricultores teriam capacidade de acompanhar e levar o curso a termo, ou se iriam baixar os índices das universidades brasileiras. Sendo assim, questiona-se: há racismo no Brasil ou é apenas o discurso da população?

*(...) É um racismo assim, epistemológico, ele é devastador. Senão, a gente não teria a lei 10.639/03, que eu estou estudando a história e cultura africana e afro-brasileira, [riso] Inclusive, no meu primeiro ano de graduação, o professor de História Antiga teve a capacidade de falar que a África não tinha história (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

A fala ajuda a pensar nos dois conceitos de políticas de ações afirmativas, e no quanto é necessário mantê-las no campo educacional. Ao citar a lei 10.639, tanto a entrevistada quanto as pesquisadoras Gomes (2011) e Silva (2009) mostram o quanto foi importante esse movimento para a educação. A professora e pesquisadora Nilma Limo Gomes<sup>47</sup>, no artigo *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas* (2011), aponta que a população brasileira é uma sociedade multirracial, sendo os descendentes de africanos dispersos na diáspora (GOMES, 2011).

---

<sup>47</sup> Pedagoga/UFMG, mestra em Educação/UFMG, doutora em Antropologia Social/USP e pós-doutora em Sociologia/Universidade de Coimbra. Integra o corpo docente da Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social - FAE/UFMG. Foi Coordenadora Geral do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG (2002 a 2013) e, atualmente, integra a equipe de pesquisadores desse programa. É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Integrou a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (gestão 2010 a 2014). Foi reitora Pró-Tempore da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB (2013-2014). Atualmente, é Ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, afastada juntamente com a presidenta legitimamente eleita, Dilma Rousseff. Tem interesse nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, políticas educacionais, desigualdades sociais, raciais e diversidade, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro.

Os dados apresentados pela pesquisadora nos ajudam a compreender a importância das políticas no campo educacional e trabalhista. A autora afirma que, no contexto da população brasileira, de acordo com o Censo 2000, a população brasileira se apresentava assim:

De acordo com o Censo 2000, o país conta com um total de 170 milhões de habitantes. Destes, 91 milhões de brasileiros(as) se autotranscrevem como brancos (53,7%), 10 milhões como pretos (6,2%), 65 milhões como pardos (38,4%), 761 mil como amarelos (0,4%), e 734 mil indígenas (0,4%) (GOMES, 2011, p. 1).

A autora aponta que essa diversidade na população brasileira abre espaços para uma variada gama de interpretações por parte dos(as) diversos(as) pesquisadores(as) que se dispõem a tratar da realidade brasileira. Assim, a categoria “pretos e pardos” contempla 44,6% da sociedade brasileira (GOMES, 2011).

A fala a seguir nos leva a explorar os dados citados:

*Somos a maioria em desigualdade econômica também, os que estão lá em favelas, os que recebem menos. Enfim, somos nós negros e essa desigualdade ela é muito mais que só a questão econômica (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Após a apresentação teórica dos conceitos de políticas de ações afirmativas, proponho aprofundar que negras e negros citaram sobre a temática.

### 2.3 AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA: O QUE PENSAM/SENTEM

Aqui apresento uma discussão, a partir da visão dos entrevistados, sobre o que as políticas de ações afirmativas representam para esses sujeitos. Em suas falas, os entrevistados deixam claro que veem as políticas como um direito, mas também denunciam o racismo na sociedade.

Existem categorias que devem ser levadas em conta quando se fala em desigualdade, justiça escolar e mérito. Nesse sentido, podemos abordar a questão da “raça e classe”, afinal, a desigualdade brasileira se hierarquiza na questão racial e não só de classe, como a maioria dos autores da Sociologia aponta. Uma das grandes questões da sociedade brasileira é a falta de política para negros e indígenas – e essa construção

histórica se deu ao longo do tempo, com o aval de muitos(as) pesquisadores(as).

Ao averigar o que os entrevistados apontam sobre as políticas de ações afirmativas, podemos demarcar que as políticas já estão consolidadas como um reparação histórica, ou seja, uma reconhecimento da identidade negra.

*Ação afirmativa pra mim é... você afirmar o lugar da identidade racial da pessoas. É dar condição pra que ela... Dar acesso pra... Porque é muito desigual o número de estudantes negros dentro da universidade (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

Assim o resgate da identidade racial está presente na fala da estudante, ao expressar seu entendimento sobre a política: esse fragmento nos leva a um maior entendimento do que Gomes (2011) indica, com relação ao fato de sermos uma sociedade diversa, com um contexto histórico, político, social e cultural que gera uma sociedade de negros, com uma identidade negra que está sempre em construção, reelaboração e reivindicação de reconhecimento e valorização. Diz a pesquisadora:

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da ampliação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem as efetivas superações das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (GOMES, 2011, p. 115).

No campo da educação, é através da ampliação educacional e da equidade que os sujeitos da pesquisa e o Movimento Negro cobram do governo brasileiro a superação das desigualdades. Mas também compreendemos que nas últimas décadas havia um avanço bastante significativo no campo educacional. O processo de escolarização, mesmo assim, ainda é desigual. Conforme os dados da PNAD (IBGE, 2010), 24,6% das mulheres brancas e 19,7% dos homens brancos de 18 a 24 anos frequentavam o Ensino Superior, enquanto somente 11,6% das mulheres

negras e 7,7% dos homens negros nessa faixa etária o faziam. Esses dados nos provocam a buscar entender o campo educacional e sua desigualdade.

É preciso sublinhar que trata-se de uma briga injusta, se comparamos negros e brancos quanto ao campo escolar. Há também quem levante a bandeira do mérito entre brancos e negros.

Ora, uma das principais marcas de distinção das classes médias brasileiras é a educação, e mais especificamente o acesso à educação superior. Antes de serem estabelecidas cotas para o ingresso de estudantes negros e indígenas nas universidades públicas, o acesso se dava exclusivamente pelo sistema vestibular, o exame notoriamente competitivo que beneficiava a entrada daqueles que eram financeiramente capazes de pagar os chamados “cursinhos pré-vestibulares”. Com a criação do ENEM e o estabelecimento de cotas raciais e de classe nas universidades, houve um aumento significativo no número de estudantes negros na educação superior, deslocando um dos principais pilares da identidade de classes médias branca, tal como definido até então (MAIA, 2017, p. 113).

Ao Estado cabe a responsabilidade de ser o provedor e fornecedor desse processo educacional, ou seja, a escola e a família deveriam ser os responsáveis pela educação. Mas na citação o que se vê é um sistema meritocrático, segundo o qual quem paga tem direito à universidade. Nesse sentido, esse sistema segregador impede o acesso dos negro ao Ensino Superior. Com medidas como ENEM, cotas raciais e sociais, o sistema deixa de ser exclusivamente voltado para a classe média, abrindo espaços para outros grupos étnico-raciais e para distintos segmentos da sociedade.

O antropólogo José Jorge Carvalho<sup>48</sup>, em 2002, escreveu *Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília*. O

---

<sup>48</sup> O professor José Jorge de Carvalho é PhD em Antropologia Social pela *The Queen's University of Belfast*, pós-doutor pela *Rice University* e pela *University of Florida*. Foi catedrático *Tinker Professor* na *University of Wisconsin*, Madison. Atualmente, é professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UNB), pesquisador 1-A do CNPq e coordenador do Instituto Nacional de Ciência, Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, do Ministério de Ciência e Tecnologia. Carvalho foi um dos responsáveis pela criação e implementação da política de cotas para afrodescendentes e indígenas na

pesquisador foi um dos responsáveis pela implementação das políticas de ações afirmativas para negros e indígenas na UnB. Segundo Carvalho (2002, p. 7):

(...) independente das dificuldades que sofreu, no momento final da competição aberta e feroz, iguala-se a todos os seus concorrentes de melhor sorte social. Universalizou-se apenas a concorrência, mas não as condições para competir. Não se equaciona mérito de trajetória, somente conta o suposto mérito do concurso. Nenhuma avaliação do esforço de travessia, e uma fixação cega, não problematizada, na ordem de chegada. Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa. Vista de uma outra perspectiva, que introduza a diferença histórica, social e econômica de desigualdade crônica dos negros no Brasil, a própria noção abstrata de concurso, de competição, de rendimento, de quantificação das trajetórias individuais necessita ser radicalmente repensada.

A citação acima aponta como é grande a desigualdade, como também é injusto questionar o mérito entre brancos e negros. Há uma competição desigual: quando um aluno negro inicia sua trajetória escolar, várias barreiras impedem essa ascensão escolar, sendo a principal delas o racismo institucional.

É nesse panorama que os entrevistados nos apresentam as suas concepções de política de ações afirmativas, para muitos deles uma reparação que busca superar as desigualdades e colocar negros e negras no Ensino Superior.

*Ação afirmativa é quando... é... você cria mecanismos de...e... a gente chama de... a... de igualdade... para garantir igualdade material entre*

---

Universidade de Brasília, inspirando várias outras instituições públicas de ensino, e segue trabalhando com políticas inclusivas no campo da ciência e da academia. Escreveu vários livros e artigos sobre o papel e os desafios da Antropologia contemporânea, sobre a dimensão política da universidade e da própria ciência e sobre relações raciais no Brasil e demais países da América Latina, entre outras temáticas, como etnomusicologia, artes, religiosidade e cultura popular.

*peessoas que não tem essa igualdade. Essa igualdade ela só é formal, não tem uma igualdade material, então você cria mecanismos de discriminação, são mecanismos que a gente chama no Direito de discriminação positiva pra poder... é... pra poder garantir a igualdade material entre determinados grupos, determinadas pessoas (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

*Ação afirmativa eu acho que não sei se é um programa assim, posso dizer, que ele vem pra tentar reparar o que nós negros perdemos com a escravidão. Então eu acho que ele é bom, mas eu acho que ele não é mais nada que a obrigação, não tô nem dizendo que é errado, é um tipo de reparação que tem que ser dado com cotas não só em universidades, com concursos, em todos os lugares, porque a gente é a maioria da população, né? (VERIDIANO FREITAS, 6.2.2018).*

As falas dos entrevistados refletem sobre reparação histórica, que coloca o sujeito negro nas universidades e em outros setores da vida social. O estudante de Direito apresenta as políticas com seus mecanismos de discriminação positiva, que visam garantir igualdade material.

Os pesquisadores Carvalho e Sagato denunciam a falta de professores negros na universidade, o que se reflete em instituições elitistas e brancas. Apesar de os intelectuais negros terem se formado em instituições federais brasileiras, em muitos casos há uma ausência de intelectuais negros em seus quadros de funcionários – esses(as) pesquisadores(as) não são reconhecidos como tais.

Trata-se apenas de um mecanismo legal entre vários utilizados em muitos países do mundo para compensar experiências históricas negativas de discriminação, injustiças e opressões sofridas por minorias de diversos tipos. Não se trata, pois, de um mecanismo que possa funcionar satisfatoriamente, independente de outros passos dados com a mesma determinação, sensibilidade ao contexto nacional específico e vontade coletiva (CARVALHO; SAGATO, 2002, p. 27-28).

Esse é um dos pontos que tanto os entrevistados como Carvalho pontuam: a falta de negros nas universidades. Com esse mecanismo, há que se levantar outros questionamentos. Como aconteceu na USP, quando

se discutiu as políticas de cotas: “(...) é que os poucos negros que escreveram sobre a exclusão do negro na educação superior não conseguiram se inserir eles próprios nas instituições universitárias” (2002, p. 5). Nesse caso, há que se perguntar: a USP é racista?

As políticas educacionais nem sempre caminharam na mesma direção. Isso porque há dois princípios que interferem na sociedade – mérito e igualdade – e esses princípios agem diretamente na vida e nas trajetórias dos indivíduos, contemplando os direitos dos indivíduos na *polis*. Isso definirá as conquistas individuais de cada sujeito. O princípio de direito vai justificar as conquistas dos sujeitos, tanto no âmbito coletivo, como no âmbito individual. Assim, as distribuições dos chamados direitos sociais vão se efetivando no campo do mérito – e o sistema escolar passa a priorizar o mérito pessoal do indivíduo.

Aqui, cabe salientar os estudos de Passos (2012), Hasenbalg e Silva (1992), Nogueira (1985), Guimarães (1999), Osório (2008) e Dávila (2006). Os autores citados acima divergem da abordagem sobre o sistema educacional brasileiro em relação ao mérito. Indicam que essa desigualdade foi produzida ao longo do contexto histórico e que os alunos brasileiros partem de posição diferentes. Nesse sentido, há que se perguntar: pode-se falar em mérito no sistema educacional brasileiro? Quando olhamos para a população brasileira, facilmente percebemos que nem todos partiram do mesmo lugar. Em uma sociedade que tem na sua base de formação o estigma da colonização, cabe pensar na proposta de se ter políticas públicas para atender à população desfavorecida.

É com esse olhar que vêm as falas seguintes, trazendo para a academia sujeitos que até o momento não tinham esse acesso. Com a entrada desses sujeitos, a academia passa ter um panorama mais diverso.

*Trazer para o meio acadêmico pessoas que sempre estiveram às margens, assim sempre... As minorias, para que possam ter acesso às... à educação superior, né?... Tá certo (MARIA JOSE BARROSO, 2.2.2018).*

*Ação afirmativa, correção de desigualdades, né?, políticas que são voltadas pra corrigir, então são políticas públicas criadas pra fazer com que as pessoas desiguais sejam tratadas como iguais (VIRGÍNIA BICUDO, 3.2.2018).*

A educação citada pelos entrevistados não é compreendida como um mérito do cidadão, mas como direito. Enfim, a contradição se instala na comunidade acadêmica. Passa-se a compreender o sistema de ensino

como democratização/seleção, quantidade/qualidade, público/privado. Assim, acirram-se as tensões em torno de uma escola justa e de qualidade, almejada por todos, também pelos negros. Com a ressalva de que na sociedade brasileira os que estavam à margem e ocupavam as profissões subalternas não tinham direito à educação.

A meritocracia constitui em um princípio que fortalece as competências individuais. Nesse sentido, os(as) pesquisadores(as), administradores(as), como também os(as) políticos(as) ligados à educação ressaltam que, em uma sociedade onde as desigualdades são visíveis, não dá para falar de mérito. Assim, há que se fazer um questionamento: em uma sociedade com ideais democráticos, porém, com direitos desiguais, há condições de mérito iguais para brancos e negros?

Ao defender as políticas de ações afirmativas como direito justo, busco amparo nos argumentos de J. B. Gomes (2005), Silva (2009), Carvalho (2002), Gomes (2011), Santos (2015). Os autores apontam que o conceito de mérito não cabe no sistema educacional brasileiro. As ações afirmativas representariam o equivalente, a equidade, perdendo seu sentido quando a discriminação racial entra em cena. As palavras de Osório exemplificam a disparidade entre brancos e negros:

A discriminação racial funciona para os brancos como calçados que usam para correr contra negros descalços. Torna a corrida tranquila para os primeiros e extenuante para os últimos. Para que a equalização racial ocorra no Brasil, em um horizonte de tempo aceitável, é preciso, primeiro, tirar os calçados dos brancos. Depois, deixá-los correrem descalços por algum tempo e calçar os negros para que os alcancem. No Brasil, faltam ainda políticas mais eficientes de combate à desigualdade racial, baseadas em evidências que aproveitem os conhecimentos existentes sobre a reprodução da desigualdade racial, dotadas de orçamento adequado e com ampla cobertura. Essas políticas são os calçados que os negros brasileiros merecem receber (OSÓRIO, 2008, p. 91).

Há uma desigualdade na estrutura da sociedade brasileira que se efetiva desde o Brasil Colônia. A categoria “raça” passa a ser central quando se analisa a sociedade brasileira e o sistema educacional.

*Ações afirmativas raciais a pessoa se autoafirma de uma determinada raça, embora a gente saiba que o conceito de raça é um conceito é... social,*

*sociológico, aliás, mas a gente sabe que ele existe socialmente (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

A categoria “raça” que aparece na fala do entrevistado chama a atenção, pois na sociedade brasileira o conceito de raça ainda se encontra presente, mesmo quando, como o entrevistado enuncia, trabalha-se com o conceito no sentido sociológico. Os(as) pesquisadores(as) que defendem as políticas de ações afirmativas já têm o entendimento de que, no imaginário social, o conceito de raça ainda tem uma função.

No discurso, todos possuem os mesmos direitos, bastaria querer e lutar por um ideal de estado burguês. Nessa perspectiva, quando o campo é a escola, todos partiríamos do mesmo local e teríamos os mesmos direitos. Mas há que se olhar para as desigualdades escolares. O sistema educacional é segregador e elitista enquanto pontua políticas para todos, mas para os negros as políticas ficam a desejar. Teoricamente, todos temos direitos, basta querer.

Quando investigamos as atuais políticas educacionais e econômicas, encontramos vestígios que mostram que a população de negros e indígenas não teve seus direitos minimamente garantidos. Aqui podemos levantar os exemplos dos europeus que chegaram nessa terra com subsídios fornecidos pelos governantes da época – enquanto negros e indígenas foram desapropriados de suas culturas e identidades. Sem falar da violência psicológica que o colonizador exerceu ao chegar aos países colonizados. Ao se depararem com um sistema universitário racista e excludente, com uma lógica centrada em uma estrutura hierárquica e racializada, os negros se chocam. Há um duplo processo de conscientização, que envolve em muitos casos a negação do próprio eu.

*Você tem que fazer um tratamento por anos pra de repente detectar alguma coisa, eu acho que não é nada mais do que estresse... do que se chocar ... com uma estrutura de ensino universitário que é... absolutamente racista, epistemicamente racista, institucionalmente racista e é ... isso [risos] [risos]. Você querer tá lá ao mesmo tempo você quer se tornar um profissional, então a gente acaba se submetendo (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

Nesse sentido, não é possível deixar de lado a violência psíquica que o negro e o indígena vivem na carne desde o Brasil Colônia. Frantz Fanon escreve:

O homem é movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante. Movimento de agressividade que é a escravização ou a conquista; movimento de amor, de doação de si, ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética. Qualquer consciência é capaz de manifestar, simultânea ou alternativamente, essas duas componentes (FANON, 2008, p. 53).

Se o contexto da sociedade gira em torno dos movimentos sociais, entendemos que os negros e indígenas sofrem pressão psicológica desde a época da colonização. Esse movimento se dá de várias formas – cultura e linguagem. Também sua identidade racial sofre com o movimento dos colonizadores, a parte cultural, linguística e religiosa. As políticas de ações afirmativas vêm para contribuir e devolver de forma legal o que lhes foi roubado.

O pesquisador Augusto Sales dos Santos<sup>49</sup> (2015), em *O sistema de cotas para negros da UnB: um balanço da primeira geração*, traz para o debate a luta constante do Movimento Negro, os intelectuais e ativistas sociais que defendem as políticas de ações afirmativas e as tensões geradas na implementação das políticas de cotas. Em seu livro, o autor pontua todo o movimento e luta necessários para a implantação da política. Como traz os pontos contrários às políticas de ações afirmativas, observamos que estas deixam de ser uma política racial para ser uma política social – deixando, assim, de contemplar as questões raciais que eram a grande pauta dos Movimentos Negros. O livro também aponta os

---

<sup>49</sup> Possui graduação (1990), mestrado (1997) e doutorado (2007) em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB), pós-doutorado pelo *Department of Africana Studies at Brown University* (2012-2013). Também possui pós-graduação *Latu Sensu* em Relações Raciais e Cultura Negra (1999), pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Tem experiência em pesquisas na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia das Relações Raciais, do Trabalho e da Educação. Estuda e pesquisa principalmente os seguintes temas: movimentos sociais negros, discriminação racial, racismo, desigualdades raciais no Brasil, ações afirmativas no Ensino Superior, políticas de promoção da igualdade racial. Foi o Coordenador Responsável do Grupo de Trabalho - Publicações, da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), no período de agosto de 2008 a julho de 2010. Também foi um dos Coordenadores da *Série Violência em Manchete*, no período de 1998 a 2002, do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH). Recebeu da *Latin American Studies Association* (Associação de Estudos Latino-Americanos - LASA), no ano de 2009, o prêmio *Martin Diskin Dissertation Award* de melhor tese de doutorado.

debates/lutas que os(as) intelectuais/pesquisadores(as) e o Movimento Negro construíram em busca de uma educação superior. A pesquisa apresenta um panorama do sistema de cotas na UnB<sup>50</sup>, abordando dados qualitativos e quantitativos e nos auxilia a compreender as ações afirmativas e as cotas.

(...) pode-se dizer que o denominador comum de todas os conceitos de ações afirmativas é o fato de essas políticas serem direcionadas e implementadas para indivíduos ou grupos que sofreram ou ainda sofrem discriminação(ões) negativa(s) em uma determinada sociedade. Tais políticas, também, têm como objetivo incluir esses grupos em espaços onde eles são ou estão sub-representados em função da(s) discriminação(ões) que sofreram ou ainda sofrem (SANTOS, 2015, p. 80).

Ao defender as políticas de ações afirmativas como direito, compreendo esses direitos nos argumento de Gomes J. B. (2005), Silva (2009), Carvalho (2002), Gomes (2011) e Santos (2015), quando escrevem sobre a compreensão de direitos, mas, também, indicam que temos ainda muito a reivindicar.

No próximo capítulo, apresento análise sobre como negras e negros estão sendo absorvidos pelo mercado de trabalho.

---

<sup>50</sup> Universidade de Brasília (UnB), instituição em que foi desenvolvida a pesquisa.  
Ver:  
<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf>.

### **CAPÍTULO 3 – ENTRE A EDUCAÇÃO E O MERCADO DE TRABALHO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE NEGROS E NEGRAS**

Neste capítulo, abordo a situação dos negros no mercado de trabalho brasileiro. Também são analisadas as trajetórias entre as formações acadêmicas e o mercado de trabalho.

O processo de investigação requer uma escolha, como também partilhar dados e informações, além de tornar visível para o leitor o que inquieta o(a) pesquisador(a). Assim foi construído este capítulo da pesquisa.

Como é uma escolha, começo colocando para o leitor o quanto é difícil ser mulher e negra no atual contexto da sociedade brasileira. Não estou dizendo que para as mulheres que me antecederam tenha sido mais fácil. Penso que doeu muito relho nas costas das mulheres que me antecederam. No geral, as mulheres negras ainda se encontram na invisibilidade, por isso é preciso reconhecer o contexto profissional para sair da vulnerabilidade na qual se encontram as mulheres desta pesquisa:

*Sempre escola pública, fiz todo regular, e até a oitava série eu estudava perto de casa, o sétimo e o oitavo eu mudei pro noturno, pra poder trabalhar durante o dia. Então, com 13 anos já fui estudar à noite, fiz regular, mas estudava à noite pra poder trabalhar de babá durante o dia (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

*Mas eu já estava trabalhando fazendo taxa em bar de garçomete, né?, mesmo pós formada (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018).*

*E meu primeiro emprego foi no Mercadorama, como operadora de caixa. Depois, saí do caixa e fui para um setor dentro do mercado mesmo de rotisseria e... Nessa época, iniciei um curso técnico de Radiologia. Não consegui pagar o curso técnico com o que eu recebia no mercado, o salário era tão baixo, que era sábado, domingo e feriado e o dinheiro não dava pra eu pagar o curso técnico, sabe? E aí desisti do curso e tive que continuar trabalhando porque ainda nessa época meu pai estava preso. Enfim, a minha casa tinha muita demanda, não tinha condições, enfim. Mas foi no Mercadorama o primeiro emprego. Depois o*

*segundo foi... ah, Shopping Estação. Trabalhei em uma loja chamada Canudo, também como operadora de caixa. Depois fui trabalhar como auxiliar de serviços gerais no Hospital Evangélico. Daí, de serviços gerais eu... fui trabalhar como auxiliar de enfermagem, depois técnica de enfermagem agora de enfermeira (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

O trabalho é parte constitutiva da vida da população negra. No primeiro fragmento, a entrevistada diz que iniciou o processo de trabalho ainda muito cedo. São notáveis os objetivos dessas mulheres, a escola, ou seja, uma formação escolar, vinculada com o trabalho que se efetiva desde cedo, a não qualificação profissional vai implicar em uma carreira profissional de baixa remuneração salarial. Assim, é bom compreender os apontamentos da pesquisadora Djamila Ribeiro (2017) no livro *O que é lugar de fala?*, indicando a importância de reconhecer o local de fala das mulheres negras. Pois é com esse reconhecimento dos privilégios das mulheres brancas e dos homens negros que a autora nos convida a refletir sobre as especificidades da categoria mulher negra, a “oscilante [que] nos possibilita enxergar as especificidades desses grupos, romper com a invisibilidade da realidade das mulheres negras” (RIBEIRO, 2017, p. 40).

Ao reconhecer que existe essa oscilação na sociedade brasileira, podemos pleitear políticas públicas para essas mulheres negras. É nessa linha tênue que se encontram as mulheres negras dessa pesquisa, no campo do trabalho. Essa luta se inicia desde cedo e as demandas são variadas, ou seja, ajudar na manutenção da família, correr atrás dos estudos, entre outras coisas. Quando o assunto é salarial, a pesquisadora e filósofa Ribeiro coloca que é comum ouvir que a mulher ganha 30% a menos que os homens. Ela aponta esse número como falso, pois, na visão dela, existe outro fator que precisa ser olhado, a questão racial:

[...] mulheres brancas ganham 30% a menos do que homens brancos. Homens negros ganham menos que mulheres brancas e mulheres negras ganham menos do que todos. Segundo pesquisa desenvolvida pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social, em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), de 2016, 39,6% das mulheres negras estão inseridas em relações precárias de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), mulheres brancas (26,9%), homens brancos (20,6%). Ainda segundo a

pesquisa, mulheres negras eram o maior contingente de pessoas desempregadas e no trabalho doméstico (RIBEIRO, 2017, p. 40).

Esses dados são importantes, pois ressaltam a importância de olhar para os marcadores sociais. O fato de não ver as particularidades desses grupos, que ao longo da história têm sido olhados através de universalismos, e não nas suas singularidades, torna esses sujeitos invisíveis nas desigualdades sociais, no que tange ao ensino e ao trabalho. O Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) apresenta algumas contribuições quanto às desigualdades nas escolaridades dos negros:

(...) a necessidade de estudar a evolução recente da desigualdade de acesso à educação segundo a cor, sobretudo para subsidiar as políticas públicas que buscam dirimir as desvantagens educacionais vivenciadas pelos negros no país. Particularmente, assinala-se a importância de políticas públicas de ação afirmativa e de cotas para a população negra no Ensino Superior, faixa de escolaridade que apresenta a maior dificuldade de acesso dessa população e com forte potencial de melhorar a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (DIEESE, 2012, p.1).

O DIEESE bem coloca a importância de políticas que buscam subsidiar essa parte da população brasileira. A desigualdade escolar ainda é significativa quando observamos os negros e brancos. Assim, para haver igualdade, ou seja, equidade, são necessárias políticas públicas. As políticas de ações afirmativas vêm pontuando um leve movimento de alteração nos quadros de desigualdade escolar, ou seja, no Ensino Superior.

Em 2001, apenas 1,9% dos negros havia ingressado no Ensino Superior em São Paulo, enquanto entre os não negros 5,8% estavam na mesma situação. Passados dez anos, esses percentuais progrediram para, respectivamente, 3,5% e 6,6%. Aproximação maior que esta entre os grupos de cor no Ensino Superior foi obtida no Distrito Federal, que, em 2011, mantinha 7% dos negros e 8,8% dos não negros em faculdades e universidades (DIEESE, 2012, p. 7-8).

Quando pesquisamos e compreendemos a desigualdade da sociedade brasileira, há duas facetas, o mundo do trabalho e o da educação. É nesse quebra-cabeça que se encontram as desigualdades: educacional, de trabalho ou mercado de trabalho, racial, de classe e de gênero. A importância de estudar os autores e as pesquisas se evidencia porque estudando essas obras podemos encontrar o fio condutor para investigar as desigualdades de educação e trabalho.

Como salientei no capítulo anterior, ganham destaque pesquisadores(as) como Carlos Hasenbalg (1979), Florestan Fernandes (2017, 1972), Jerry Dávila (2006) e Thomas E. Skidmore (2012), entre outros. Vou me referir neste capítulo apenas a Thomas E. Skidmore (1976). No início de sua obra, o pesquisador pontua que “O Brasil fora a maior colônia do Novo Mundo, e a porcentagem de negros na população excedera 50% durante muito tempo” (SKIDMORE, 2012, p. 70). Já a pesquisa mais recente de Marcia Lima (2001) aponta que “em 1890, a população branca era minoria na composição da população brasileira, com 44%. Pretos e pardos somavam naquele ano 47% (além do grupo ‘outros’), que naquele ano incluía os denominados ‘caboclos’” (LIMA, 2001, p. 58). Segundo o IBGE, hoje somos 207,7 milhões de habitantes. Quanto aos dados de pretos e brancos: “No País, em 2015, mais da metade (53,9%) das pessoas se declaravam de cor ou raça preta ou parda, enquanto o percentual das que se declaravam brancas foi de 45,2%” (IBGE, 2017, p. 17). Os negros são a maioria. Mesmo assim, ainda se encontram nas estratificações sociais com a renda mais baixa.

No Brasil Colônia, os núcleos de trabalho estavam centrados no trabalho escravo. Theodoro (2008) explica que há fatos que devemos levar em consideração quando analisamos a formação do mercado de trabalho no Brasil, sendo que ele não se configura de forma harmônica e homogênea, com exclusão de duas parcelas da população brasileira – negros e indígenas. Segundo o pesquisador, há que se levar em consideração que os órgãos administrativos do país contribuíram e vêm contribuindo para a segregação e a marginalização da população negra:

Essa substituição, no entanto, dá-se de uma forma particularmente excludente. Mecanismos legais, como a Lei de Terras, de 1850, a Lei da Abolição, de 1888, e mesmo o processo de estímulo à imigração, forjaram um cenário no qual a mão de obra negra passa a uma condição de força de trabalho excedente, sobrevivendo, em sua maioria, dos pequenos serviços ou da agricultura de subsistência (THEODORO, 2008, p. 19).

O contexto se consolida baseado nas teorias racistas dos séculos XVIII e XIX, que respingaram no século XX.

*Por exemplo, o Sul é um exemplo claro, no momento em que você dá liberdade pros negros e você deixa eles à margem, você traz da Europa pessoas brancas pra garantir a posse das terras do Sul e pra embranquecer a população. Por que não deram essas terras pros negros? Isso foi algo deliberado. Você, lendo hoje os debates no Senado da época, você vê que foi algo, deliberação mesmo, foi algo pensado pra isso, inclusive as leis penais pra garantir a vagabundagem, que eles falavam, leis contra vagabundagens contra é... a... Enfim, essas questões foram pensadas a partir disso, não foi nada por acaso, foi tudo muito bem pensado, pelos nossos juristas até algo que muito provavelmente vou trabalhar na minha tese, assim, mas pra mim... E... Eu não tenho dúvida alguma de que... A escravidão, hoje, ela é chave pra compreender toda... Eu não vou dizer todo, mas os principais problemas do nosso país hoje, a chave pra resolver isso, entender o que foram esses quatrocentos anos de escravidão (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Era preciso o branqueamento da população. Políticas públicas que favoreceram a imigração, como também ações dos órgãos governamentais, inseriram um quadro de exclusão, desigualdade e proliferação da pobreza que se refletem na atualidade da sociedade brasileira. As desigualdades entre os brancos/pretos/indígenas são perceptíveis em todos os espaços da vida social e do trabalho. Conforme os dados do IBGE:

Os trabalhadores de cor preta ou parda também se inserem mais cedo no mercado de trabalho, quando comparados com os trabalhadores brancos, característica que ajuda a explicar sua maior participação em trabalhos informais. Entre as mulheres, foi maior a participação daquelas que começaram a trabalhar com 15 anos ou mais de idade (67,5%) quando comparada com a dos homens (55,0%) (IBGE, 2016, p. 32).

Quanto à desigualdade escolar, segundo dados apresentado pelo IBGE:

(...) observa-se que, em relação ao total da população analisada com Ensino Superior completo, 71% eram brancos e apenas 29% pretos ou pardos. Por sua vez, dentre aqueles sem instrução, 29,4% eram brancos e 70,6%, pretos ou pardos (IBGE, 2016, p.95).

Já o DIEESE apresenta que os negros ainda ocupam as posições no mercado de trabalho mais precárias: “Os negros se encontram mais presentes, relativamente, em ocupações mais precárias, caracterizadas pela ausência de proteção social e jornadas de trabalho mais extensas, bem como menores remunerações” (DIEESE, 2016, p. 1). Os dados apresentados, além de identificar a realidade da população negra, mostram também a falta de políticas públicas para essa população.

Theodoro (2008), ao contextualizar a formação da massa trabalhadora, relata que no Brasil Colônia havia vários nichos. É preciso levar em consideração o tamanho geográfico do país e as formas laborais variadas, mas que ficavam à base da produção de subsistência, do extrativismo e da agricultura. A economia do país estava vinculada aos produtos como cana de açúcar e algodão. O Nordeste se destacava com o cultivo de cana de açúcar e algodão; em Minas Gerais vigorava o ciclo do ouro e a agricultura de sustento; no litoral se configuravam alguns agrupamentos de povoamentos urbanos, sendo que nessas localidades eram desenvolvidas atividades com o comércio. Recife, Salvador e Rio de Janeiro se destacavam com uma população predominante negra, sendo trabalhadores livres brancos, mulatos e negros; do outro lado do mercado de trabalho, os trabalhadores escravos. Junto a estes havia escravos de ganho, que trabalhavam para os seus proprietários, realizavam todos os tipos de trabalho e, em muitos casos, como prostitutas e pedintes. Os negros de ganho eram escravos que pertenciam às famílias de classe média. As profissões dos ex-escravos e dos libertos da época ainda se encontram marcadas no atual contexto da sociedade brasileira:

*Eu fiz, eu juntei dinheiro trabalhando, limpando a casa dos vizinhos, cuidando dos filhos dos vizinhos e eu não podia comprar o kit, era um kit que comprava no correio (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

*Bom, durante toda a minha vida na escola meu pai trabalhou na construção civil, e a minha mãe na indústria (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

*Porque minha mãe é doméstica e meu pai é*

*pedreiro, então financeiramente mudou (JUSTINIANO CLÍMACO DA SILVA, 4.2.2018).*

Esses marcadores sociais precisam ser isolados para ser melhor analisados: tais como salário do homens brancos, mulheres brancas, homens negros e mulheres negras. Ao ser pautado dessa forma, conseguimos analisar as desigualdades presentes na sociedade. Com a imigração dos europeus para o Brasil, o mercado de trabalho ganhou um aumento significativo de mão de obra, empurrando a população negra e livre para funções subordinadas. Outro fato que vem a contribuir com esse processo de libertação/escravidão é o fato de proprietários de escravos serem taxados (multados) por ter escravos. Aqui podemos ver os primeiros passos do racismo institucional que vigora ainda hoje na sociedade brasileira.

*Não temos nenhum juiz negro em Santa Catarina, desembargador, então, nem se fala, que são os juízes de segundo grau. Então, na universidade e a mesma coisa, eu não tive aula... com professor negro na faculdade de Direito, com nenhum, nenhum... Participei de muitos eventos acadêmicos durante a graduação e continuo participando até hoje, por conta do mestrado e doutorado... Assim, eu consigo contar numa mão a quantidade de palestrante negro/negra que eu vi até hoje. Raríssimo, os meus colegas da pós-graduação são todos brancos (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

Theodoro (2008) indica que no trabalho os negros e indígenas tiveram tratamentos parecidos:

[...] à possibilidade de dependerem do trabalho dos ex-escravos e desconfiando da possibilidade de se contar com os trabalhadores livres e libertos, tidos como avessos às atividades laborais, apresentarão a proposta de imigração subvencionada, o que permitirá a chegada em massa de trabalhadores europeus, financiada em grande parte pelo governo. Efetivamente, o racismo, que nasce no Brasil associado à escravidão, consolida-se após a abolição, com base nas teses de inferioridade biológica dos negros, e difunde-se no país como matriz para a interpretação do desenvolvimento nacional. As interpretações racistas, largamente adotadas pela sociedade nacional, vigoraram até os

anos 30 do século XX e estiveram presentes na base da formulação de políticas públicas que contribuíram efetivamente para o aprofundamento das desigualdades no país (THEODORO, 2008, p. 23-24).

Cabe aqui ressaltar que os negros serviam quando eram para o trabalho escravo. Mas a citação acima segue outra vertente, como a construção da sociedade brasileira foi organizada e planejada para se ter o quadro de desigualdade de hoje.

Esse processo foi marcado tanto por uma ausência de políticas públicas em favor dos ex-escravos e à população negra livre, como pela implementação de iniciativas que contribuíram para que o horizonte de integração dos ex-escravos ficasse restrito às posições subalternas da sociedade (THEODORO, 2008, p. 33).

A população negra vai se constituindo de forma desigual e com políticas de subsídio que contribuíram para essas desigualdades. Assim, as pesquisas do IBGE vêm mostrando como se desenvolveu a exclusão da classe trabalhadora da população negra, sendo que esses fatores estavam ancorados nas teorias racistas, com a participação do Estado brasileiro. O pesquisador Sergei Soares (2008a, 2008b) explica que no primeiro censo de 1890, com boa qualidade dos dados, a população brasileira era majoritariamente negra, chegando à casa de 56%. Já no ano de 1940 essa população foi para a taxa de 35%.

O que podemos perceber é o crescimento da população, que apresenta um aumento significativo nos anos seguintes. Assim explica Soares:

O Censo de 1960 apontava uma população negra que correspondia a 38% da população total, o Censo de 1980 apontava 44%. Na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2002, 46% das pessoas declararam-se pretos ou pardos. Finalmente, na PNAD de 2007 – a mais recente disponível – quase metade da população brasileira se classificava em uma dessas duas categorias (SOARES, 2008a, p. 98).

Contudo, o que podemos analisar é que em épocas diferentes a imigração favoreceu o crescimento da população: na primeira leva, foi a imigração forçada dos negros; na segunda, a imigração de brancos

européus. Esses fatores ficam evidenciados quando analisamos o livro *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*, organizado por Mário Theodoro, Luciana Jaccoud, Rafael Osório e Sergei Soares (2008). Os capítulos do livro pontuam o desdobramento da questão racial brasileira até a atualidade. Os autores procuram desvelar/mostrar as desigualdades no contexto do povo negro. A partir da compreensão desses fatores, podemos pensar em propostas para diminuir as desigualdades da sociedade, ou seja, compreender a estrutura da sociedade brasileira.

Analisando artigos de Theodoro (2008), Soares (2008a, 2008b), Jaccoud (2008a, 2008b), Osório (2008), é possível construir uma linha histórica das políticas de cunho excludente e racista, bem como, podemos afirmar que esses autores nos levam a refletir sobre a questão do trabalho e de como essas desigualdades corroboram as estruturas que marginalizam e segregam o povo negro, empurrando esses sujeitos para as piores profissões ou até mesmo para a vida criminosa. Nesse sentido, a pesquisadora Marcia Lima (2001) sinaliza que, com o fim da escravidão, as políticas de branqueamento contribuíram para que os negros se submetessem às piores profissões:

(...) a mão de obra brasileira majoritariamente formada por ex-escravos e libertos começou a ocupar já nesse momento os lugares mais subalternos do mercado de trabalho. Os biscates, o serviço doméstico, o emprego informal foi onde mais se concentrou a mão de obra negra, lugar em que permanece maciçamente até hoje (LIMA, 2001, p. 60).

Fernandes coloca que:

Os que não recorreram à migração para as regiões de origem repudiam o trabalho “livre” que lhes era oferecido sob outras formas. Para serem livres, eles tiveram de arcar com a opção de se tornarem “vagabundos”, “boêmios” “parasitas de suas companheiras”, “bêbados”, “desordeiros”, “ladrões”, etc. (FERNANDES, 2017, p. 80).

Ao observar os fragmentos citados, é possível averiguar, quando estudamos as profissões para negros, que não houve mudança no contextos das profissões. Ao inciar na vida do trabalho, o negro ainda ocupa profissões subalternas, mesmo com as políticas públicas voltadas para o Ensino Superior para esse público.

*Ah, eu trabalhei como agente de telemarketing de uma empresa de produtos de cabelo, e eu fui menor aprendiz. Então, eu fiz um curso quando eu tinha 16 anos, aí eram dois anos de curso e depois dos dois anos de curso, que era um curso de administração no SENAI, aí depois dos dois anos de curso a gente tinha seis meses de prática em alguma instituição que eles iam nos encaminhar. Aí eu fui pra CORSAN. E aí na CORSAN, quando terminou o período, eu já tinha 18 anos e eles pediram pra eu ficar como terceirizado, né? Aí eu fiquei seis meses na CORSAN, mas aí deu todo um problema com os terceirizados, aí todo mundo saiu. Mas foi logo ao mesmo tempo que me chamaram pro vestibular. Então deu tudo meio certo, assim (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

*Ah, por um tempo eu fui babá de uma prima minha. Acho que foi uns três, quatro meses, por aí (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Se durante o período colonial o país tinha uma mão de obra de escravos e libertos, no século XXI o que podemos dizer é que, com a evolução da qualificação do trabalho e do mercado, o sistema capitalista cria novas formas de profissões, ou seja, profissões sem valor no mercado de trabalho, que sempre foram executada por negros. Os qualificados para o trabalho na colônia eram os negros: “(...) a nova política de imigração em massa e de colonização. O futuro lhes pertencia. Os antigos escravos que se arranjasse e que abrissem seus caminhos como pudessem” (FERNANDES, 2017, p. 81).

Com os imigrantes, houve abundância da massa de trabalhadores. Para o pesquisador Florestan Fernandes (2017), quando falamos das ditas sociedades multirraciais, não há uma classe trabalhadora, mas sim classes trabalhadoras. Nesse sentido, o pesquisador nos propõe tomar cuidado e ver as diferenças das classes trabalhadoras.

A questão racial brasileira não interessa só aos negros, mas também à classe trabalhadora branca. Temos que entender que vivemos em relação com outro. Nessa lógica, Quijano (2005) pontua que raça é uma categoria moderna e que as relações tecidas a partir desse contexto geram novas relações. “Os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes, já que a parte principal da economia dependia de seu trabalho” (QUIJANO, 2005, p. 117). Visto nessa perspectiva, o capitalismo estrutura

e controla o mercado de trabalho, colocando em prática a superioridade e a hegemonia da classe trabalhadora branca.

O IBGE/PNAD revela que as desigualdades são estruturais no país. É possível buscar categorias como masculino e feminino, pretos e brancos e cidadão e estrangeiro. As desigualdades passam a ser duráveis e se perpetuam, passam de pais para filhos. O racismo na sociedade encontra essa camuflagem, mantendo os negros nas piores posições. Segundo Sabóia:

Quando consideradas as pessoas ocupadas, entretanto, nota-se que os brancos elevam sua participação para 58,0%, enquanto pretos/pardos caem para 40,8%, indicando uma situação mais favorável para os primeiros. Esse dado é confirmado pela distribuição dos desocupados, na qual pretos/pardos são majoritários (50,4%) (SABÓIA, 2008, p. 84).

Parafraseando Fúlvia Rosemberg (2009), há uma dinâmica que pode ser abreviada em eixos que são convergentes entre si: devemos ter um enfoque mais atento para as esferas da economia, política e cultura, sem deixar que uma ou outra seja reduzida. É preciso compreender a dinâmica social como um jogo complexo de disparidades de classe, gênero, raça e idade, nas diversas esferas. Há o entendimento do sujeito histórico ativo, que se adapta e resiste aos empecilhos que a sociedade introduz à realização de suas necessidades e aos seus desejos. Isso envolve o enfrentamento da desigualdade, sendo esta uma incoerência nos três campos (econômico, político e cultural). Esses fatores vão interferir de maneira acentuada na dinâmica de classe, gênero, raça e idade, acentuando as desigualdades nas escolas e nas universidades, como também na divisão do trabalho.

Há uma divisão no mercado de trabalho que acentua as desigualdades de classe, raça e gênero. Quando se analisam as desigualdades da população brasileira, verifica-se um refluxo da sociedade patriarcal e escravocrata. Assim, ao refletir sobre o contexto da sociedade brasileira e sobre como as desigualdades de classe, raça e gênero são articuladas, entendemos que o pilar da estrutura ainda é patriarcal, machista, sexista e racista. Para que as políticas públicas entrem nessas estruturas hierarquizadas, é preciso compreender as desigualdades, é necessário chacoalhar essa estrutura social, mexer de forma que possamos ver a confluência entre classe, raça e gênero, para que possamos entender melhor a dinâmica do mercado de trabalho.

E é a partir desse discurso que vários argumentos racistas vem à tona. Por outro lado, Jerry Dávila pontua que:

Para os educadores brasileiros e sua geração intelectual, raça não era um fato biológico. Era uma metáfora que se ampliava para descrever o passado, o presente e o futuro da nação brasileira. Em um extremo, a negritude significava o passado. A negritude era tratada em linguagem freudiana como primitiva, pré-lógica e infantil. Mais amplamente, as elites brancas equiparavam negritude à falta de saúde, preguiça e criminalidade. A mistura racial simbolizava o processo histórico, visualizado como uma trajetória da negritude à brancura e do passado ao futuro (DÁVILA, 2006, p. 25).

Assim, entendemos que foi construído um ideal de sujeito voltado para um ideal de homem que se queria para o Brasil. É nesse sentido que o país tem a sua identidade racial controversa, sacramentada na exclusão das identidades culturais negras e indígenas. Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 39) afirma que “as colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece atualmente no pensamento e prática modernas ocidentais, tal como aconteceu no ciclo colonial”. Se o ideal de povo brasileiro está se colocando de cima para baixo, entendemos como uma utopia o tão sonhado povo brasileiro.

Alguns pontos merecem ser analisados, quando os fatos estão vinculados às desigualdades na sociedade brasileira: a exposição dos negros, as constantes violências e as cargas negativas que essa população vem sofrendo ao longo do contexto histórico, além da exclusão dos negros de bens materiais, educação e trabalho.

Podemos analisar a formação do mercado de trabalho no viés da América Latina ancorados em Quijano (2005, p.118):

Por outro lado, no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante, capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos.

A realidade aplicada pelos colonizadores europeus na América Latina se deu de forma violenta e articulada, com a valorização da classe trabalhadora branca europeia. As formas de controle do mercado de trabalho/produtos e recursos persistem historicamente, articuladas em todos os modos de conhecimento e manutenção da sociedade capitalista – e, com isso, estabelece-se um padrão global de pensamentos, de articulação e de manutenção de controle das formas de poder. Nessa articulação estão englobados os recursos e os produtos.

Diante desse contexto, esses sujeitos negros e indígenas acabam entrando muito cedo para o mercado de trabalho. E, como sempre, ocupam funções e carreiras secundárias, em muitos casos, serviços precários, tais como: empregada doméstica, pedreiro e outros. Essas também são funções que a sociedade vincula automaticamente à população negra, pois esta ainda olha para os negros como na época colonial. Conforme Theodoro (2008, p. 31):

Com a imigração massiva, os ex-escravos vão se juntar aos contingentes de trabalhadores nacionais livres que não têm oportunidades de trabalho senão nas regiões economicamente menos dinâmicas, na economia de subsistência das áreas rurais ou em atividades temporárias, fortuitas, nas cidades.

Com a libertação forjada, a população negra foi colocada em situação de suposta igualdade com a branca. Contudo, não foram dadas ao povo negro as mesmas condições: direitos políticos e civis. As condições de inclusão socioeconômica foram muito limitadas. Tomemos aqui o artigo *O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial*, de Luciana Jaccoud (2008). Segundo ela:

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) ou o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) mostram que grandes diferenciais raciais marcam praticamente todos os campos da vida social brasileira. Seja no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições (JACCOUD, 2008, p. 131).

A pesquisadora aponta que os próprios órgãos do governo são conhecedores das desigualdades e sabem exatamente onde elas estão. As desigualdades têm se consolidado na discriminação racial, na legitimidade que provém da necessidade da interferência pública. Assim, cabe discutir medidas e políticas públicas que possam interferir e combater a segregação imposta pelo racismo e a discriminação racial.

Vale salientar que a discriminação racial na população brasileira se apresenta de forma direta e indireta. Essas duas formas mantêm o povo negro concentrado nas piores posições.

Essa estratificação social nem sempre se manifesta de forma evidente. Esses fatos às vezes operam de forma difusa, o que na literatura é chamado de “discriminação indireta ou racismo institucional” (JACCOUD, 2008a). O racismo institucional opera nos departamentos do Estado, de forma a assegurar suas estruturas burocráticas (JACCOUD, 2008a, p. 136):

O conceito de racismo institucional permite uma melhor percepção acerca dos mecanismos de produção e reprodução das desigualdades raciais, inclusive no que tange às políticas públicas. Sua utilização amplia as possibilidades de compreensão sobre o tratamento desigual, assim como permite identificar um novo terreno de enfrentamento das iniquidades no acesso e no atendimento de diferentes grupos raciais dentro das políticas públicas, abrindo novas frentes de combate ao preconceito e à discriminação, assim como novos instrumentos de promoção da igualdade racial.

As políticas de ações afirmativas, assim como as da promoção da igualdade de oportunidade, implicam olhar e condenar as desigualdades sem justificativas presentes na sociedade brasileira. Assim, podemos almejar instituições públicas mais plurais e diversas. Esses fatores vão incidir diretamente no desvelar do racismo institucional presente no cotidiano das instituições.

A presença do racismo, do preconceito e da discriminação racial como práticas sociais, aliadas à existência do racismo institucional, representa um obstáculo à redução daquelas desigualdades, obstáculo este que só poderá ser vencido com a mobilização de esforços de cunho específico. Assim, a implementação de políticas públicas específicas, capazes de dar respostas mais

eficientes frente ao grave quadro de desigualdades raciais existente em nossa sociedade, apresenta-se como uma exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social (JACCOUD, 2008a, p. 137).

Contudo, medidas ainda singelas questionam a sociedade em todos os seus contextos. As políticas universais não têm se mostrado eficazes de forma a combater as desigualdades e as formas de discriminação racial.

Mesmo que de fato haja uma relação íntima entre as posições sociais (econômicas) dos sujeitos com as suas trajetórias escolares e profissionais, há fatores que incidem nessa disparidade, como a falta de investimento de forma mais centralizada e – por que não? – políticas focalizadas, tais como: Bolsa Família, cotas no Ensino Superior e cotas nas instituições do Estado (emprego). Assim, cabe ressaltar as políticas de ações afirmativas, Bolsa Família e políticas da promoção da igualdade racial.

Quanto às cotas para negros no Ensino Superior e cotas no funcionalismo público, disponibilizadas para os pretos e pardos, ainda há uma desvalorização, ou seja, há uma falta de relevo de direitos (trabalho e educação) para essa parcela da sociedade.

Após essa apresentação, da formação dos negros e negras e seu percurso de formação universitária e o racismo encontrado por esses sujeitos, chegou a hora de falar do mercado de trabalho e seus desdobramentos. Este é o foco do subcapítulo a seguir.

### 3.1 DA UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO

Neste subcapítulo, desenvolvo como o processo educacional incide diretamente na vida dos entrevistados. A baixa escolaridade dos negros, e as más condições de vida, atreladas à discriminação sofrida por esses sujeitos, vão incidir diretamente em suas trajetórias, tanto econômicas como educacionais, sendo um dos fatores que comprometem sua ascensão no mercado de trabalho. Assim, buscamos compreender quais experiências dos estudantes negros quanto ao sistema escolar provocam uma equivalência desses dois fatores: desigualdade educacional e desigualdade racial.

Esses enlances provocados pelas desigualdades educacionais vão incidir diretamente nas trajetórias profissionais dos negros. Entendemos que as desigualdades provocam marcas difíceis de serem cicatrizadas. Nesse contexto, estamos olhando para as políticas de ações afirmativas como um remédio paliativo às dores sofridas por esses sujeitos, que

advém de sociedades que sofreram com o processo de colonização<sup>51</sup>. Compreendemos que, apesar dos avanços das últimas décadas, as políticas de ações afirmativas vêm contribuindo para a superação das desigualdades no mercado do trabalho. Através desta pesquisa, podemos compreender como essas mudanças de hierarquia e status vem acontecendo.

A vida dos negros e negras não tem sido fácil, mesmos após a libertação formal da escravidão. Chegar aqui não foi fácil para muitos deles, muitos relatam que experimentaram um estrutura acadêmica branca eurocêntrica, com uma ciência branca que determina o que é conhecimento na modernidade.

Boaventura de Sousa Santos (2010) indica um nova perspectiva da ciência e dos conhecimentos, que diverge com o que está colocado. A fala da entrevistada a seguir observa que a academia vem se consolidando com um currículo extremamente eurocêntrico, com a entrada dos negros e negras que vão em busca de superar as dificuldades das barreiras impostas no meio social, ou seja, buscam diminuir as desigualdades. Esse processo acaba respingando nos currículos universitários. O currículo passa a ser - e é preciso ser - questionado. Assim, a estudante aponta que a academia tem uma estrutura de poder, e a sua *episteme* é racista e segregadora:

*A gente não dá conta da episteme eurocêntrica, a gente tem que buscar as nossas referências pra fazer os nossos estudos. Com uma estrutura de ensino universitário que é... absolutamente racista, né?, epistemicamente racista, institucionalmente racista e é ... isso. Com a estrutura do curso, como é muito fechado, muito eurocêntrico, como os professores não tinham nenhuma paciência pra lidar com alunos (MARIA BEATRIZ NACIMENTO, 8.2.2018) .*

Com as políticas, um número significativo de sujeitos negros/negras ingressam nas universidades federais. Ao término da universidade, vão em busca de uma colocação no mercado de trabalho em que frequentemente o currículo acadêmico os coloca em uma categoria de destaque. Analisamos em duas coletâneas tanto a implementação como os impactos das políticas nas universidades: *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão* (2012), *O impacto das cotas nas universidades brasileiras* (2004-2012), as duas organizadas por Jocelio Teles dos Santos; *Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão* (2014), organizada por Ilse Scherer-

---

<sup>51</sup> Fanon (2008); Santos (2010); Quijano (2010).

Warren e Joana Célia dos Passos; *Entre dados e fatos: Ação Afirmativa nas universidades públicas brasileiras* (2010), organizado por Angela Randololpo Paiva; e, por último, *Cotas racias no Brasil: a primeira avaliação* (2007), organizado por André Augusto Brandão.

Cabe aqui trazer dados dos campos universitários em que se encontram os sujeitos desta pesquisa. Na UFRGS, as pesquisadoras informam que a entrada de negros e de alunos de escola pública provocou mudanças consideráveis entre os anos 2007 e 2008. Isto vem ao nosso encontro, quando pensamos que essa massa de trabalhadores já se encontra no mercado de trabalho, levando também em consideração que UFRGS implementa cotas no ano de 2008:

O aumento na proporção de negros (incluindo aqueles que se indentificam como pretos ou pardos) de escolas públicas foi mais dramático, pulando de 3,6% para 11,6% entre 2007 e 2008 e depois continuando em torno desde último nível. Ou seja, a proporção de negros de escolas públicas aprovados no vestibular da UFRGS aumentou mais de três vezes em consequência das cotas (MONSMA; SOUZA; SILVA, 2013, p. 140).

Já na UFSC esse contexto também sofreu alteração. A instituição iniciou seu processo em 2008, ou seja, com os aprovados do vestibular de 2007 e ingresso no ano seguinte. Nesse sentido, os(as) pesquisadores(as) mostram um avanço que mudou de forma brusca o panorama da universidade:

A partir de 2008, e das ações afirmativas, o percentual médio de pretos passou para 4,6% e entre os pretos cresceu para 8,8%. Observa-se que houve um aumento bem maior do percentual de pretos (3,6%) do que de pardos (1,3%) entre os estudantes selecionados no vestibular para cursos de graduação da UFSC (TRAGTENBERG et al., 2017, p. 210).

A UFPR seguiu os mesmos passos das federais, porém iniciou com as políticas em 2004, sendo a primeira das três a aderir às políticas de ações afirmativas. A proposta ficou da seguinte forma:

Entrada de indígenas em processo intermediado com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em número de vagas anuais limitado e específico para estudantes indígenas; reserva de 20% do total de

vagas dos concursos vestibulares para estudantes negros; reserva de 20% do total de vagas para estudantes oriundos do ensino público (SILVA; DUARTE; BERTÚLIO, 2007, p. 161).

Com a entrada desse sujeito no mercado, em diferentes fontes de trabalho, o que podemos observar é uma mudança na estrutura das universidades. Ao ingressar, esse sujeito tensiona os currículos eurocentrados, como também apresenta uma nova identidade profissional, como bem colocam Gomes (2017), Bhabha (2003) e Hall (2003). Os professores não estavam abertos para acolher esses sujeitos, que na maioria carregam consigo suas particularidades. Entendemos que a construção de uma identidade profissional nos forma, como também fala de onde viemos, diz quem somos. A formação profissional nos fala de um lugar (que ocupamos, como também que podemos vir a ocupar) na sociedade. Ela também nos projeta ascensão social em profissões em alta conta: Medicina, Direito e as engenharias. A profissão fala quem é você dentro da sociedade. Mas a saída da base da pirâmide requer uma busca que nem sempre se dá de forma tranquila. É um processo que em muitos casos envolve muito sofrimento.

Os entrevistados da pesquisa relatam que o caminho em busca do primeiro emprego não se deu de forma tão tranquila para uns, e com alguns entraves para outros. Quando foram questionados sobre como foi a busca do primeiro emprego após as suas formaturas, os relatos são os seguintes:

*Tive muita dificuldade na área da assistência. Curitiba em geral, em qualquer hospital de Curitiba, você faz uma prova teórica, depois tem dinâmica de grupo, entrevista. As provas teórica eu sempre passei, mas entrevista não ia, eu ficava perguntando. Às vezes falo; “Você vê racismo em tudo, né?”. Mas, enfim, observar como eram os enfermeiros daqueles hospitais, tinham um perfil de enfermeira que não tava nada a ver com as minhas características, mas as minhas colegas da faculdade se formaram juntas, estavam entrando nos hospitais. Eu, não, eu ficava; “Gente, não pode ser, o que acontece comigo na dinâmica, nas entrevistas?”. Eu não conseguia identificar coisas erradas, sabe? E também não tinha esse feedback; “Olha, você não passou na entrevista por isso, por isso e aquilo” (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

*Para poder ingressar aqui, não só aqui, fiz outras seleções, mas não consegui ter êxitos, mas outras seleções fora daqui da minha universidade foram quatro grandes... Na análise do projeto, quem passasse nessa análise ia pra fazer prova, depois da prova tinha a entrevista, tinha a defesa. Logo depois da defesa, tem a entrevista. Então me rebaixaram na minha entrevista também, eu sei por que (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018). Depois, trabalhei na revista, com a produção de texto, mas era texto de informe publicitário não tinha muito a ver com a história. Teve alguns textos que foi pedido entrevista com o prefeito de Campo Largo, coisa assim que eu fiz e depois não foi publicado na revista, enfim. Depois ainda trabalhando assim eu também continuei pegando taxa em bar como garçoneiro nos fins de semana, na maioria das vezes, e no curso, o cursinho particular de aula de reforço, foram essas experiências que eu tive (MARIA BEATRIZ NASCIMENTO, 8.2.2018).*

Os negros e negras sofrem diretamente com essa oscilação. Compreendemos que o mercado de trabalho incide de formas diferentes na estrutura da sociedade brasileira. Nesse sentido, o que questionamos é como essa oscilação incide na vida desses sujeitos. As desigualdades do mercado de trabalho atingem de formas diferentes a população brasileira. Negros e brancos são afetados de formas diferentes e, no caso dos indígenas, as desigualdades chegam de formas ainda mais avassaladoras.

Os dados do IPEA de (2014) apontam que 34,5% dos brancos têm suas ocupações registradas, ou seja, carteira assinada; já entre os negros, apenas 25,6% se encontram na mesma situação. Outros dados que deveremos olhar é para as desigualdades entre homens e mulheres, especificamente nos estudos da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2012), que mostram a diferença quanto ao mercado de trabalho. No que se refere aos negros e às mulheres, os dados do ano de 2009 apontam desigualdades consideráveis, sendo que quando o assunto é desemprego, as mulheres negras são as mais afetadas: a taxa é de 12,8% para as mulheres negras e de 9,1% para as mulheres brancas; quando o assunto é desemprego, os homens negros atingidos são 6% e os brancos, 5,5%.

Procuramos olhar para as experiências vividas por esses sujeitos e analisar pontos que possam ser relevantes para a formação profissional. Devemos olhar para o mercado de trabalho, mas também para as trajetórias acadêmicas desses sujeitos, que estão intimamente atreladas ao

mercado de trabalho. Só assim poderemos romper uma cultura que vem se propagando ao longo da história e sonhar com uma sociedade mais igual. A vida do jovem negro que trabalha e estuda às vezes chega à beira da desumanidade. Pela fala de Veridiano Freitas, isso fica evidente:

*No início, principalmente, praticamente não dormia, acordava às 5h, morava em Canasvieiras, trabalhava em São José. Então, tinha que acordar às cinco e pouco pra pegar o ônibus. De lá ia pra universidade, chegava em casa as 23h. Até jantar, comer, então era difícil, tinha que remar, não foi nada fácil, sabe? (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).*

É preciso olhar para o cotista com um olhar mais acolhedor, reconhecê-lo como sujeito de direito; reconhecer que no meio acadêmico existe, sim, racismo institucional, velado pelas estruturas de poder tecidas nas relações construídas no interior das universidades brasileiras. Se há racismo institucional, o processo de formação acadêmica deve ser revisto, pois compreendemos que esse processo atua diretamente na vida profissional desses sujeitos.

No subcapítulo, apresento contribuições sobre como alguns negros e negras foram absorvidos pelo mercado de trabalho.

### 3.2 ABSORÇÃO PELO MERCADO DE TRABALHO: AS FALAS DOS ENTREVISTADOS

O foco agora é o mercado de trabalho. Procuo entender como esses estudantes foram absorvidos nos postos de trabalho e qual foi o impacto das políticas de cotas no mercado de trabalho. Foram coletados dados de doze entrevistados. Destes, sete são mulheres e cinco homens. Contamos com uma quantidade significativa de estudantes: dos 100%, a metade dos estudantes se encontra na Pós-graduação e no mercado de trabalho, 25% estão exclusivamente na Pós-graduação e 25% estão inseridos apenas no mercado de trabalho. Esses dados nos ajudam a compreender como esses estudantes buscam o seu ingresso no mercado do trabalho.

Assim, é preciso olhar para esses estudantes, na maioria mulheres. Com esse foco, trazemos os livros de Ribeiro (2017) e Biroli (2018), que procuram fazer um resgate da situação da mulher no contexto brasileiro, mostrando a importância de se olhar para a categoria gênero e raça e de como essas duas categorias provocam desigualdade social, segregam a mulher preta, pois designam a ela postos de trabalho nas profissões mais

marginalizadas da sociedade. Biroli (2018), em *Genêro e Desigualdades: limites da democracia no Brasil*, escreve:

Acompanhando tendências verificadas em outros países latino-americanos, foi nas últimas décadas do século XX que o perfil do acesso das mulheres brasileiras à educação e ao trabalho remunerado se alterou significativamente. Entre 1970 e o início do século seguinte, o percentual de mulheres economicamente ativas passou de 18,5% para cerca de 55%, tendo alcançado um teto de 59% em 2005. Modificaram-se, assim, os ritmos e as feições da vida cotidiana. A posição delas se modificou, também, no acesso à escolarização. Hoje têm em média mais tempo de educação formal do que os homens, passando a ser maioria entre as pessoas matriculadas no ensino superior (BIROLI, 2018, p. 1).

A pesquisadora faz um resgate de como a mulher negra era vista no contexto da educação e trabalho nos países latino-americanos. Com a citação a seguir, percebemos uma virada em termos do contexto educacional, mas fica uma grande questão sobre o mercado de trabalho. A autora afirma que até o momento as mulheres ainda ganham menos que os homens e a mulher negra ocupa os piores espaços nos locais de trabalho. Biroli (2018) traz alguns dados:

Quando se observa a distribuição, na população, do trabalho precarizado, as mulheres negras estão na posição de desvantagem. Elas são 39% das pessoas que exercem esse tipo de trabalho, seguidas pelos homens negros (31,6%), pelas mulheres brancas (27%) e, por fim, pelos homens brancos (20,6%). (BIROLI, 2018, p. 22).

A citação é fundamental para avaliarmos a importância das políticas voltadas para as mulheres e seus impactos na desigualdade, avaliar como as políticas de ações afirmativas – e, dentro destas, as cotas – impactam a vida dessas mulheres diretamente no mercado de trabalho e no contexto educacional. É preciso olhar para essas mulheres como uma potência que movimenta a sociedade em sua totalidade. Assim, rerepresentamos algumas categorias que estavam presentes nas entrevistas.

Cabe aqui fazer um resgate do objetivo da pesquisa, como também retomar alguns questionamentos que guiaram esta pesquisadora até aqui: busco compreender como a primeira geração de formandos das políticas

de ações afirmativas – negros/negras – estão ingressando no mercado de trabalho. Quais têm sido os desafios nesse processo que se inicia ao mercado de trabalho? O que as políticas de cotas provocaram nas trajetórias de vidas, como também no mercado de trabalho?

Ao buscar compreender e analisar o impacto das ações afirmativas na vida profissional dos estudantes egressos das ações afirmativas no mercado de trabalho, é possível verificar que nas histórias relatadas pelos negros e negras que ingressaram nas instituições federais por meio das cotas aparecem trajetórias acadêmicas atreladas ao racismo, ou seja, com muitas barreiras nesse percurso, como a busca de conciliação entre trabalho e estudo se torna um dos grandes desafios.

*Negociação, era negociado. Porque o meu curso era noturno com atividades vespertinas de tarde, aí era tudo na negociação, era a primeira, a segunda, a terceira, quarta fase, era mais tranquilo que era uma vez, uma tarde, mais no final do curso mesmo, sétima e oitava fase, era um estágio, teve um estágio em 2013 que chamava estágio hospitalar que eu tive que pegar férias pra fazer o estágio e quase reprovei. Acertei com a coordenação e com a empresa e consegui fazer e os demais horários era negociado. Às vezes eu saía mais cedo, às vezes meu horário de almoço era diferenciado, às vezes eu ficava até mais tarde quando eu não tinha aula nesse primeiro período, eu ficava na empresa até a hora que fechava (VERIDIANO FARIAS, 6.2.2018).*

*Trabalhando, pedindo a demissão, assim, trabalhando e pedindo a demissão, voltando (KATTY VELÊNCIO, 22.3.2018).*

*Também devido a nossas outras demandas, demandas de disciplinas e demandas de trabalho, algumas de nós trabalhávamos durante a graduação, não era o meu caso, mas eu tinha colegas que trabalhavam (SIMONE MAIO EVARISTO, 10.3.2018).*

A entrada no mercado de trabalho aparece vinculada à análise de currículo, ou seja, são mulheres professoras contratadas pelo Estado. Maria José Barroso e Virgínia Leone Bicudo apontam que é preciso preencher o cadastro online, deste é gerado uma espécie de currículo.

Além disso, é necessário ter um boa titulação para ser chamada para as primeiras vagas. As barreiras dependem muito da área de atuação:

*Eu trabalho na área que me formei. O acesso ao emprego é por um processo seletivo que ocorre no início do ano, que é análise de currículo. Como a minha área tem poucas pessoas aqui na... Até pouco tempo atrás era só a Federal que oferecia o curso em Curitiba, depois a PUC começou a oferecer e agora tem algumas à distância, então tem pouca gente que concorre. Então todo ano eu consigo aula do início do ano até o final (VIRGÍNIA LEONE BICUDO, 3.2.2018).*

*A gente preenche o formulário online como se fosse um currículo online não como aqui. A gente tem que se inscrever e fazer a prova. Lá, não, lá a gente só preenche esse formulário que é o teu currículo online tua formação, se você tiver titulação você também coloca e depois gera a tua classificação automaticamente. Daí eles te convocam, você não precisa pagar o processo, embora acho que é importante ter uma prova pra professor também, é justo. Além da graduação e da tua titulação, você ter uma prova que avalia esse professor e tem professor que está totalmente perdido no que tá fazendo, acho que é importante (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

*Eu estou trabalhando na saúde pública agora, eu tô trabalhando na Secretaria Estadual de Saúde, no Controle de IASTs/AIDS, então eu sou consultora operacional, aí eu acho que é muito válido porque eu sou consultora, não sou concursada, mas tem muitos projetos dentro da secretaria onde a gente pode se inserir, a partir de um currículo melhorado eu posso ter a segurança de enquanto eu não passar num concurso eu tô ali, tem uma renda boa daí (MARIA LÚCIA DA SILVA, 24.3.2018).*

*Foi um processo seletivo onde foi avaliado meu currículo e entrevista, me indicaram pra fazer essa entrevista (...) importante falar que a minha antiga chefe é uma mulher negra. (...) então ela tinha essa questão de contratar pessoas negras, claro que ela avaliou o currículo e entrevista (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Para Maria Aparecida Silva Bento e Maria Lúcia da Silva o processo de entrada, como tecem as falas delas, foi com base nos currículos e entrevista. As atividades profissionais dessas mulheres são atividades de prestígio no mercado do trabalho, mas não são efetivas, são profissionais com contrato temporários e estão vinculadas à Secretaria de Saúde do seus respectivos estados. Maria Lúcia da Silva faz questão de explicar como se deu o seu processo de seleção para o projeto e que a antiga chefe procurava selecionar pessoas negras:

*Então eu acho importante falar isso que a gente sabe na maioria de entrevistas de emprego a gente não tá na vantagem e essa era uma entrevista, ser negro não me preocupava, acho que isso aliviou muito a pressão na entrevista de emprego (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Maria Aparecida Silva Bento nos ajuda a compreender esse processo: colocam a dificuldade até a chegada no processo de egresso da universidade no primeiro emprego. Mas a seleção para o emprego passa ser vista como uma certa facilidade, como no caso de duas das entrevistadas:

*Eu fiquei seis meses desempregada, encaminhando currículo e não sendo chamada. Aí eu comecei a estudar pra residência, acabei não passando, foi quando uma conhecida minha me indicou pra esse trabalho, pra fazer a entrevista. Mas dentro, pra conseguir o emprego em si não tive grande dificuldade, foi mais antes de saber que existia essa vaga mesmo (NEUSA DE SOUSA SANTOS, 24.3.2018).*

Entendemos que a dificuldade para esses entrevistados estava em saber onde estava a vaga. Mas, quanto ao processo seletivo, não houve fator dificultador, mesmo porque as pessoas encarregadas da classificação faziam questão de contemplar profissionais negras.

Luiz Gama e Justiniano Climaco da Silva pontuam uma certa facilidade de acesso do egresso ao primeiro emprego, como também estão satisfeitos com os seus rendimentos salariais. Eles colocam que as políticas de ações afirmativas foram fundamentais para conseguir essa colocação no mercado de trabalho e deixam evidente que é preciso se especializar, ou seja, continuar estudando. Cabe mencionar as carreira dos dois: um é advogado e o outro é médico. Ao analisar as falas, penso que podemos dizer que são reconhecidamente profissões de prestígio social.

*Eu fui convidado pelos donos do escritório por conta da minha atuação como advogado. Eles convidaram pra trabalhar no escritório. Teve uma entrevista, aí logo depois da entrevista eu fui efetivamente chamado para trabalhar lá com eles pra participar da sociedade (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

*Pra médico é muito tranquilo, não tem prova nem nada, só análise de currículo. Daí você entrega seu currículo depois eles te retornam (JUSTINIANO CLIMACO DA SILVA, 4. 2.2018).*

Ainda assim, podemos reconhecer a importância das políticas de ações afirmativas na sociedade brasileira. São perceptíveis as modificações nas profissões dos estudantes entrevistados.

Mas ainda é possível identificar nas relações de trabalho e educacionais os velhos ranços das sociedades que foram colonizadas e que carregam consigo o patriarcalismo e o racismo. Não podemos esquecer do mito da democracia racial. Cabe lembrar dos(as) pesquisadores(as) Gomes (2009), Guimarães (2012), Munanga e Schucman (2014), conforme já mostramos anteriormente na pesquisa.

A entrevistada Katty Velêncio relatou que não foi difícil conseguir o seu primeiro trabalho. Ela já tinha feito estágio nessa área, porém, gostaria de estar trabalhando no campo em que se formou, ou seja, em uma biblioteca. Ela coloca que sua entrada “foi por entrevista. Durante a graduação, eu tinha feito estágio em outro escritório, por causa da Biblioteconomia, aí foi fácil. Eu já tinha feito estágio” (KATTY VELÊNCIO, 22.3.2018). Nesse diálogo, ela relata a dificuldade de conseguir trabalho na área da Biblioteconomia: “É, eu trabalho em contabilidade, arquivo, não trabalho em biblioteca, se torna muito mais difícil [choro]” (KATTY VELÊNCIO, 22.3.2018). Podemos avançar um pouco mais na colocação, observando como o mito da democracia racial se faz presente na voz da entrevistada. Fico pensando nas maneiras do racismo se manifestar e nas formas que nós, pretos, encontramos para lidar com essa segregação racial – “Ah, eu não sei, talvez por causa do tempo, né?, talvez porque veio lá de longe” (KATTY VELÊNCIO, 22.3.2018) –, de como em determinada época histórica o racismo aparece de forma diferente:

*O racismo desde sempre, escravidão. educação também, com certeza é muito mais difícil, encontrar uma pessoa negra com um grau de instrução maior, a maioria das pessoas são brancas, no meu*

*trabalho tipo só tinha eu de negra até pouco tempo, agora tem mais uma que entrou essa semana. Sabe, é bem assim, nas outras contabilidades que eu trabalhei também é a mesma coisa, sempre teve uma só, sempre fui eu, na verdade nas escolas também, sabe? (KATTY VELÊNCIO, 22.3.2018).*

Ainda a mesma entrevistada:

*Econômica eu acho, muito assim até na hora de emprego assim [choro][choro], eu acho que muitas pessoas... Eu acho que até na hora do emprego eu acho que os salários não são iguais, não sei se a minha visão, assim, [choro] não é real, mas eu tiro, assim, pela minha turma, eu acho que se eu não sou, não fui a única... Eu fui a única negra da minha turma, eu tenho o menor salário, eu não tenho a menor capacidade, sabe, eu não consigo também um emprego [choro], sei lá (KATTY VELÊNCIO, 22.3.2018).*

As falas são fortes, mas nos fazem entender como o racismo está entrelaçado com as relações de trabalho. As próprias pessoas procuram explicação para essas configurações e não encontram, pois a questão da igualdade supostamente presente na sociedade provoca esse velamento social. Ao fazer um contraponto com as carreiras profissionais já citadas, o que podemos colocar é que quando o local é privado os negros e negras estão mais sujeitos(as) ao racismo. A fala de uma entrevistada coloca a dificuldade para o ingresso no setor hospitalar:

*Nas provas teóricas, eu sempre passei, mas entrevista não ia, eu ficava perguntando, às vezes falo: você vê racismo em tudo, né? Mas, enfim, observar como eram os enfermeiros daqueles hospitais, tinha um perfil de enfermeira que não tava nada a ver com as minhas características, mas as minhas colegas da faculdade se formaram juntas, estavam entrando nos hospitais, eu não, eu ficava: gente, não pode ser, o que acontece comigo na dinâmica nas entrevistas eu não consigo identificar a coisa errada? (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Ainda a mesma entrevistada coloca como o racismo se manifesta nas relações profissionais e educacionais.

*Por exemplo, hoje eu sou professora em uma escola técnica de enfermagem e nos primeiros contatos com as minhas turmas eu percebo que eles ficam naquela coisa assim,, hum, será que essa aula vai ser boa? É como se a minha voz valesse menos do que a professora branca. Meu plano de aula eu tenho que provar. Enfim, planejamento, o decorrer da aula vai ser bom. Eles se surpreendem depois, sabe? Eu já tive alunos que nos meus primeiros dias colocavam foninho de ouvido e não tavam nem aí pro que eu estava falando depois no finalzinho vinha pedir desculpas. Aí profe. Mas é assim, eu percebo que os contatos iniciais eu tenho que tá... é... indo um pouco além da expectativa, sabe?, porque expectativa é baixa, eles percebem, ah não, a aula dela é boa... Coisas assim (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

Os entrevistados, ao descreverem esse processo de entrada, apontam velhos dilemas da nossa sociedade. O racismo está presente nas relações interpessoais, sendo um conceito “de uma visão errônea da biologia, humana, conduzida pelo conceito de raça. Esse conceito foi usado como suporte para justificar a subordinação permanente de outros indivíduos e povos” (SCHUCMAN, 2014, p. 74), o que podemos colocar como uma das barreiras que provocam as desigualdades na sociedade brasileira. Nesse mesmo viés, os pesquisadores Gomes (2011), Munanga (1999, 2003) e Quijano (2005, 2010) afirmam que o racismo está atrelado a outras categorias que provocam desigualdade e exclusão dos negros e negras.

Nas últimas décadas, as políticas de ações afirmativas têm proporcionado novos olhares, como também novas vertentes teóricas, assim desfocalizando as vertentes dos centros hegemônicos, como também tensionando e provocando uma virada dos conhecimentos. Ancorada nas pesquisadoras, que em seus artigos procuram olhar para os currículos universitários, temos o seguinte: “Com isso, temos nos esforçado para romper com a universidade que prega homogeneidade e superioridade de conhecimentos produzidos na Europa e nos Estados Unidos, que expurgam a presença e a memória de conhecimentos de outras raízes constitutivas de nossa sociedade” (PASSOS; RODRIGUES, 2015, p. 4). É dessa forma que os entrevistados nos questionam.

Assim, as atuais profissões projetaram negros e negras não somente no mercado de trabalho, mas também em muitos ambientes universitários, em que estudantes negros e negras não se sentiam representados, com

professores negros. Aqui podemos resgatar as falas dos(as) entrevistados(as) Maria José Barroso, Luiz Gama e Joaquim Barboza, que colocam como possibilidade futura uma carreira profissional universitária:

*Meu talento é na verdade esse emprego, nessa escola. Pra mim ele tem sido uma etapa inicial, meu objetivo é ser professora universitária (MARIA JOSÉ BARROSO, 2.2.2018).*

*Com o padrão de vida que eu tenho hoje, muito embora não seja o padrão de vida que eu quero, almejo, mas é um padrão de vida bastante razoável. Se não fosse minha formação acadêmica, principalmente na Pós-graduação, ter feito mestrado, estar no doutorado, não conseguiria. E também, pelo fato de como eu quero ser professor, também está fazendo diferença nessa busca (LUIZ GAMA, 26.1.2018).*

*Como eu me dei conta que não ia dar muito certo isso, então eu adiantei e segui para a área acadêmica. Eu vejo que... potencialidade que eu não teria na área de advocacia pra poder me desenvolver profissionalmente, porque eu digo isso, eu quero ser professor mas eu tenho desejo mais profundo de ser magistrado (JOAQUIM BARBOSA GOMES, 9.3.2018).*

Quanto à questão socioeconômica, eles dizem que ainda não chegaram onde almejam, encontram-se na busca, cursando uma pós-graduação, mestrado e doutorado. Assim, buscam uma qualificação profissional para serem absorvidos pelo mercado. As políticas de ações afirmativas estão tirando os negros e negras das profissões marginais e lhes proporcionando outros nichos de mercado, como, por exemplo, uma carreira acadêmica, através de concursos.

As ações afirmativas em concursos <sup>52</sup> já são uma realidade amparada por lei federal, mas o que se vê na prática é que as instituições ainda estão se adequando a esse compromisso. Mas essa nova realidade é encabeçada por pesquisadores(as) de universidades de ponta: USP, UNB, UFF, UERJ e outras, com pesquisadores como Carvalho, que em outro momento já pautou políticas de ações afirmativas nos concursos públicos.

---

<sup>52</sup>Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/professores-alegam-que-ufrj-nao-cumpriu-cotas-em-concurso-para-professor-do-ifcs/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.

O reconhecimento dessa ação afirmativa não obriga a efetivação da lei: “(...) a lei da reserva de vagas é irrelevante, o que fere o princípio da ação afirmativa. É necessário que a conversão de vagas reservadas para negros/as para o sistema universal só ocorra quando não houver candidata/o habilitada/o para tal, o que não foi o caso neste concurso” (GELEDÉS, 2018).

Na pesquisa, o ponto de partida é traçado por uma correlação das profissões exercidas pelos pais dos entrevistados, antes da implementação das políticas de ações afirmativas, com as profissões dos filhos, após haver acesso ao Ensino Superior. Sendo que isso vai incidir diretamente na estrutura da sociedade. Assim, as profissões dos filhos vão impactar diretamente toda a estrutura sociedade. Esse sujeito passa a frequentar espaços que até então eram frequentados majoritariamente por brancos.

Ao analisar as trajetórias profissionais dos núcleos familiares dos entrevistados, a maioria – quase a totalidade – têm origem nas classes populares. Em muitos casos, os filhos foram os primeiros da família a ter acesso à universidade. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas estão cumprindo o seu papel de colocar os negros e negras no mercados de trabalho, com profissões de status.

Quanto ao rendimento mensal de cada entrevistado, tivemos variadas respostas, conforme elencado a seguir – relatado com as falas dos entrevistados e também com informações comparativas no quadro. Quando indagado sobre o seu rendimento salarial, Justiniano Climaco da Silva (médico) respondeu: “Dezoito mil bruto, líquido treze mil”. Teodoro Sampaio (doutorando) respondeu: “Dois mil e duzentos só a bolsa e trezentos e noventa e quatro de taxa de bancada”. Luiz Gama (advogado) respondeu: “Meu salário fixo é cinco mil reais, mas lá no escritório nós temos uma gratificação”. Katty Velêncio (bibliotecária) respondeu: “Mil quinhentos e oitenta”. Veridiano Freitas (fonoaudiólogo) relatou: “Depende dos pacientes, tem paciente que às vezes cancela o atendimento ou tem internação hospitalar. Entre quatro e seis mil reais”. Maria Beatriz Nascimento (mestranda) respondeu: “[risos] Atualmente é zero, zero dinheiro, atualmente estou usando uma bolsa da minha mãe”. Maria Jose Barroso (professora de enfermagem) disse: “Chega a dois mil, dois e trezentos, isso quando eu dou aula em vários períodos, né?”. Virgínia Bicudo (mestranda) contou: “Quando eu tinha o contrato, dava em torno de três mil reais. Atualmente, só os mil e quinhentos da bolsa”. Neusa de Sousa Santos (psicóloga) respondeu: “Seria esses dois mil e quinhentos reais mensal, mas aí junta tudo e eles dão a cada três meses”. Joaquim Barbosa Gomes (mestrando) respondeu: “Hoje eu recebo a bolsa da CAPES de mil e quinhentos reais”. Simone Maia Evaristo (mestranda)

disse: “É mil e quinhentos reais de bolsa de mestrado”. Maria Lúcia da Silva (psicólogo) relatou: “No Estado a gente recebe três parcelas, se fosse separar elas mensalmente seria de dois mil e quinhentos reais. A bolsa do Ministério da Saúde, que vai ser mais dois mil e quinhentos reais, e os pacientes dão em média mil e duzentos, mil e trezentos”.

Quadro X – Informações sobre os redimentos dos(as) entrevistados(as)

<b>Nomes dos entrevistados</b>	<b>Profissões</b>	<b>Salários Atuais (bruto)</b>
Justiniano Clímaco da Silva	Médico	R\$ 18.000,00
Teodoro Sampaio	Doutorando	R\$ 2.594,00
Luiz Gama	Advogado	R\$ 5.000,00 + gratificações
Katty Velêncio	Bibliotecária	R\$ 1.580,00
Veridiano Freitas	Fonoaudiólogo	Varia entre R\$ 4.000,00 e R\$ 6.000,00
Maria Beatriz Nascimento	Mestranda	nenhum rendimento
Maria Jose Barroso	Professora de enfermagem	Varia entre R\$ 2.200,00 e R\$ 2.300,00
Virgínia Bicudo	Mestranda /professora	R\$ 1.500,00
Neusa de Sousa Santos	Psicóloga	R\$ 2.500,00
Joaquim Barbosa Gomes	Mestrando	R\$ 1.500,00
Simone Maia Evaristo	Mestranda	R\$ 1.500,00
Maria Lúcia da Silva	Psicóloga	Varia entre R\$ 6.200,00 e R\$ 6.300,00

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Na medida em que essa política for se consolidando, e os estudos de novas perspectivas, tais como a decolonial, a dos estudos culturais e dos estudos de branquitude forem engajados nas políticas focalizadas, poderemos sonhar com uma quebra de paradigmas. Junto a esse contexto, não podemos esquecer dos movimentos sociais, como movimentos Negro e feministas/mulheres. Essas ações fortalecem as identidades dos sujeitos sociais. Cabe aqui olharmos para o livro de Gomes (2017), *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, de extrema importância para negros e negras.

É preciso dizer que em 2016 essas políticas sofreram um grande baque, com o golpe no governo brasileiro legítimo, entrando em vigor um presidente ilegítimo. Aos profissionais que buscam romper as barreiras da academia e tensionam suas estruturas, essa conquista só foi possível com

as fissuras que as cotas vêm provocando. Os avanços das políticas de ações afirmativas estão justamente aí, nessas rachaduras na estruturas universitárias, que se refletem no mercado de trabalho. Ao pensarmos sobre essa temática, encontramos vias alternativas, com diferentes potencialidade no campo educacional.



## CONCLUSÃO: PARA FINALIZAR O QUE APENAS SE INICIOU

A tessitura de uma pesquisa está banhada de interrogações do pesquisador, ou seja, de algum modo, diz da subjetividade do pesquisador. Esta pesquisa não poderia ser um ação descolada da minha vida, já que diz da minha vida, é uma relação de potencialidade.

É também um ato político. Ao definir a temática da pesquisa, os sujeitos, a teoria e os objetivos, o pesquisador está defendendo um nicho social que o inquieta. De algum modo, está olhando para um locus em que sujeitos deparam-se com a ausência de justiça social ou a restrição de direitos.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender e analisar a importância das ações afirmativas na vida profissional dos estudantes egressos das ações afirmativas, após as suas formaturas. Verificar se, ao terminarem suas graduações, esses formandos estão trabalhando em suas carreiras de formação ou não. Quais potencialidades a formação universitária lhes possibilitou no momento de ingressar na profissão? Buscamos conhecer os caminhos após a formatura. Esses cotistas egressos encontram-se inseridos no mercado de trabalho, nas profissões relacionadas à sua formação, ou desempenham outras atividades, que não necessitam de um diploma? Queremos investigar a hipótese de que a formação acadêmica definiu a posição profissional desses graduados.

Do total de 12 entrevistados, seis se encontram trabalhando e estudando, três estão apenas na Pós-graduação e três apenas no mercado de trabalho. Verifica-se que os sujeitos da pesquisa estão sendo integrados ao mercado de trabalho, praticando sua profissão, de acordo com a sua formação. Apenas uma entrevistada não está de fato vinculada à sua profissão, trabalhando em uma ramificação de sua formação, como arquivista em um escritório de contabilidade. Todos os outros sujeitos seguem suas formações universitárias, sendo que há uma parcela desses estudantes que continua em busca de qualificação profissional. O mercado de trabalho absorveu esses trabalhadores.

Ao olhar para essa amostra, compreendemos que categorias como o racismo ainda são uma das barreiras para a ascensão profissional. Segundo os entrevistados, de fato as políticas de ações afirmativas colocaram como pauta as questões relacionadas às desigualdades no Brasil.

Investigamos a hipótese de que a formação acadêmica definiu a posição profissional desses graduados. De fato, a formação do sujeito é um dos fatores que gera posição e diz do profissional. Quando as carreiras são de médico, advogado, fonoaudiólogo e psicólogo, os sujeitos afirmam

que não foi difícil a entrada no mercado de trabalho. Quanto a salários, relatam que estão felizes com as suas escolhas e com os seus salários.

Num primeiro momento, a pesquisa apresenta os primeiros traços da vida de crianças que sonhavam com o sistema escolar, em um percurso cheio de idas e vindas. No segundo momento, apresento os desfechos metodológicos da pesquisa. No tocante às especificidades desses sujeitos (negros e negras), ainda há poucos dados com relação a mercado de trabalho.

O primeiro banco de dados no qual foi desenvolvida a busca foi o da ANPED, mais especificamente, o GT21, que trata das relações raciais. Este GT tem poucas pesquisas sobre negros e negras no mercado de trabalho. No próximo banco de dados, IBTD, foram localizadas três pesquisas sobre o assunto, que contribuíram muito com minha pesquisa. Mesmo assim, acreditamos que ainda há poucos estudos sobre o assunto.

Entendemos que, para uma maior avaliação das políticas, é necessária uma pesquisa sobre essa população específica. As três pesquisas apresentadas corroboram a temática negro no mercado de trabalho. Os estudos, quase que na sua totalidade, abordam o programa PROUNI, financiado pelo governo federal. Trata-se de um sistema de subsídio de bolsa para estudantes de baixa renda, visando permitir cursar uma universidade na esfera privada. Quanto ao sistema de cotas para as universidades públicas, até o momento não foi localizado nenhum estudo.

Outro fator que chamou a atenção foi a permanência desses estudantes: a forma com que a instituição e o Estado lidam com isso deixa muito a desejar, pois compreendemos que a permanência no âmbito acadêmico vai além do amparo socioeconômico, afinal, engloba ensino, aprendizagem e aspectos psicológicos. É preciso amparar esse estudante quanto às questões de ensino, pesquisa, extensão e viagens para apresentação de estudos, como também fornecer a eles o recinto onde possam se fortalecer política e profissionalmente.

O PROUNI deve ser analisado em detalhes, no que diz respeito à mudança de vida buscada pelos estudantes com bolsa. Permanência é um ponto crítico para negros e negras, podendo alterar os rumos dos futuros traçados para a vida profissional. É preciso seguir tomando as políticas de ações afirmativas como uma forma de reparação e redistribuição de direitos.

O último banco de dados pesquisado foi o SCIELO, onde foi encontrada uma variedade de artigos, dos mais diversos campos do conhecimento. Porém, sobre negros no mercado de trabalho, há apenas um trabalho.

O mercado de trabalho no Brasil se desenvolveu de forma desigual

e com políticas públicas que favoreceram a imigração. A formação desse mercado se efetivou de forma violenta. Assim, precisamos nos colocar no lugar do outro para ter melhor visão dos antepassados. Falar de temas tão caros é nos remeter ao nosso corpo, o que também envolve o nosso lado subjetivo e psicológico.

A mim, resta a procura pelas respostas e o deslocamento que tenho que fazer entre um lugar e outro para me colocar nesse mundo. Pois falo de trabalho, e isso mexe com feridas já cicatrizadas na minha história. Com as leituras feitas para compor esta pesquisa, vou descolonizando a minha forma de ver, pensar e analisar o mundo e as minhas relações. É com essa busca que eu chego às bases teóricas da pesquisa.

Adentrar nas perspectivas teóricas é um caminho que requer conhecimento e, ao mesmo tempo, exige a reformulação de outros. Nesta busca, encontramos teóricos(as) e teorias que dão subsídios para a nossa realidade, assim como encontramos outros que negaremos para o resto de nossa vidas. Penso que fazer pesquisa no campo social é esse movimento de ida e volta. As bases teóricas e a teoria da pesquisa dizem de nossa vertente política e mexem com nossa percepção da realidade.

As primeiras leituras para esta pesquisa mostraram a luta dos sujeitos cotistas negras e negros em busca de uma formação acadêmica desvinculada de uma ciência branca eurocentrada. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas estão provocando esses tensionamentos, pois os negros e negras que ingressaram na vida acadêmica provocam os currículos universitários com os seus corpos e cultura, questionam a universidade branca eurocêntrica, racista, sexista e machista.

Esse diálogo com os decoloniais e os estudos culturais nos propõe outras formas de legitimar os saberes, ou técnicas, que estão sob os domínios das negras e negros, outras visões e cosmologias de mundo. É preciso desconstruir o que foi imposto pelo colonizador, desconstruir as formas de violência impostas pelos colonizadores.

Em seguida, procurei traçar os percursos das desigualdades no mercado de trabalho. Busco traçar como essa desigualdade tem a participação do Estado, com as políticas de branqueamento e com o racismo quanto a profissões para negras e negros. No texto, mostro que, no decorrer do processo de desenvolvimento econômico, negras e negros estavam nas piores colocações no *ranking* profissional, e isto se reflete na atualidade.

Em seguida, chegamos ao campo educacional, atrelado às políticas educacionais e ao mercado de trabalho. O que governantes brasileiros desenvolvem ao longo dos últimos séculos como direitos para negras e negros é uma perpetuação do racismo e do mito da democracia racial. A

negação de direitos gerou para esses sujeitos posições em carreiras subalternas dentro de uma sociedade estratificada. A população branca, por mais que venha da mesma pobreza, se sai melhor nesse *ranking* social, a partir das políticas educacionais que valorizam esta população branca. Esse processo se deu ao longo dos quase 400 anos do período escravocrata, levando esses sujeitos para um cativeiro social.

A classe média brasileira se coloca como autoridade máxima na ciência, ou seja, na academia. Afirimo isso porque até antes das políticas de cotas os sujeitos que frequentavam esses espaços eram filhos da classe trabalhadora branca. Nesse sentido, estou colocando que é preciso olhar para raça antes de classe.

Neste mesmo viés, quando esses sujeitos perdem de alguma forma um pouco de seus privilégios, vemos na concretude as máscaras do racismo. Essa abordagem diz como estou olhando para as relações tecidas no contexto político da minha sociedade. Nesse movimento, olho para a sociedade brasileira e para o racismo que, no meu entendimento, é uma das marcas das desigualdades da sociedade brasileira.

Entendo que raça, classe e gênero se fazem presentes quando se analisa mercado de trabalho. É preciso olhar para esses marcadores de forma separada, para não cair no erro de dizer que raça e racismo não provocam desigualdades, ou seja, segregação.

É preciso olhar a situação da mulher negra e do homem negro que, mesmo após 130 anos da libertação (falsa), ainda se encontram à margem e em situações de vulnerabilidade. São os negros que estão sendo assassinados nas comunidades das grandes cidades. Os nossos filhos não se veem representados no sistema educacional e no mercado de trabalho e, com isso, a saúde mental dessas negras e negros se encontra abalada.

Nesse viés, as políticas de ações afirmativas trouxeram, sim, avanços significativos para uma população que durante muito tempo não conseguia ver as amarras das categorias de raça. O racismo, ao ser incorporado pelo conceito de raça, gerava uma segregação na sociedade brasileira.

Aqui cabe deslocar o nosso olhar e compreender outras localidades do nosso próprio país, como os estados da Região Nordeste, por exemplo, onde a maioria da população é negra e os negros se encontram em piores condições de vida. E a tão falada “preguiça”? “Vadiagem”? E os efeitos das ações do Estado brasileiro? Ou a compreensão da sociedade brasileira está voltada para os discursos que destacam o mérito da elite branca?

Assim, resta a pergunta: o que aconteceu com esses sujeitos que, mesmo depois de 130 anos, continuaram em situação de desigualdade em relação aos brancos?

Não sei se a academia aceita perguntas na conclusão, mas esta ainda é uma questão que se desdobrou em muitas questões informais que escutei, durante o tempo em que estive imersa em meu locus de pesquisa.

Deste modo, concluo: se de fato o nosso país busca a compreensão da realidade brasileira, ainda temos que avançar. Um dos campos para isso refere-se às metodologias de nossas pesquisas. Visto em perspectiva, já temos bases teóricas que dialogam com os países colonizados. Essas vertentes interrogam em quais processos esses sujeitos estão imersos e que não avançam.

As leituras e achados da pesquisa mostram que as reflexões, em sua maioria, são desenvolvidas sob a ótica marxista, voltada para realidades europeias e descartando as origens das populações colonizadas, ou seja, apagando suas raízes, sua cultura, hábitos e conhecimentos. Cabe dizer que esses povos têm saberes e que esses saberes foram se modificando de acordo com a necessidade dos sujeitos.

O sistema educacional brasileiro tem suas vertentes no eurocentrismo, centrado em um sistema pedagógico que reproduz o que a Europa e os Estados Unidos determinam. Precisamos desconstruir esse modo educacional, ver os entrelaçamentos da sociedade brasileira, pensar as particularidades da educação voltada ao reconhecimento, à redistribuição e à interseccionalidade que envolve raça, classe e gênero nas sociedades colonizadas. Cabe entender que a composição dos povos negros, indígenas e europeus tem a ver com o modo como essa mestiçagem vem se entrelaçando nos campos educacional e do trabalho.

Quando o assunto é escola, sistema educacional da sociedade brasileira, não é possível fazer a transposição da realidade europeia para um país colonizado. Há que se ver a violência que esses povos colonizados sofreram e sofrem até hoje. Temos que respeitar os saberes e culturas desses povos.

É nesses embates que os tensionamentos vão ganhando novos espaços de diálogos. E é dessa forma que vejo o avanço dos efeitos das políticas de ações afirmativas no mercado de trabalho brasileiro. Nesse sentido, coloco essas mudanças pelo viés da cultura e da linguagem. Para haver movimento, esse sujeito tem que estar em relação com outro. É nessa intencionalidade que olhamos para as políticas de ações afirmativas como um processo transformador.

Para mim, pesquisadora negra e que se encontra nesse diálogo com as políticas de ações afirmativas, mais especificamente as cotas nas universidades federais, não foi surpresa saber que as mulheres negras sofrem de acordo com a pele: quanto mais escura for a pele, menos vão ganhar em termos salariais e será mais difícil ultrapassarem as barreiras

da sociedade brasileira. Elas recebem menos e em muitos casos não vão ter reconhecimento social. Essas mulheres se encontram no setor privado, logo, penso que esta seja uma boa dica para uma futura investigação.

Ao mesmo tempo, encontramos homens negros com carreiras de poder e que têm visibilidade social. Ainda assim, falaram sobre como o racismo se manifesta, embora tenham relatado que essas profissões lhes trouxeram posição social, tirando-lhes da margem, se compararmos suas profissões e as dos pais.

Os sujeitos, em sua totalidade, foram absorvidos pelo mercado de trabalho. O que posso colocar como conclusão é que eles estão vencendo essas barreiras e que muitos deles buscam cada vez mais qualificação profissional.

Para mim, foi uma surpresa uma soma significativa de estudantes estar na Pós-graduação, uns como opção de trabalho, e outros por currículos profissionais – esse último fato, para a pesquisadora, seria o motivo de as pessoas continuarem estudando.

Quanto à pesquisa nacional, as descobertas estão sendo vistas na medida em que os negros, durante a sua formação, vão em busca dos coletivos para melhor compreender o sistema acadêmico. Eles buscam teóricos(as) que lhes dão subsídios para enfrentar as barreiras da academia, ou seja, buscam uma desconstrução da hegemonia branca acadêmica.

As contribuições da pesquisa nacional em relação a esta pesquisa de mestrado, e vice-versa, foram poder olhar um contexto social brasileiro e ver as suas disparidades, como também particularidades. Contar com dados em nível nacional tem a sua importância. Pode-se perceber como as comunidades acadêmicas estão centradas em uma base de dados e em perspectivas teóricas que buscam dialogar com a nossa realidade.

Concluir uma dissertação de mestrado no contexto atual não é uma tarefa fácil. Foi preciso dizer qual é o local das negras e negros desta pesquisa. Apresentei as minhas inquietações, a desconstrução e descolonização do que está posto na sociedade.

As políticas de ações afirmativas colocaram a sociedade brasileira em diálogo com os seus próprios pares, ou seja, negros/brancos e brancos/negros. Não estou colocando que eles estão em sintonia, mas, sim, em processos de questionamentos sobre o fato de a população negra ter ou não direitos. Aqui cabe a seguinte pergunta sobre o direito à igualdade e sua relação com a sociedade brasileira: de que forma o branco se sente, toda vez que ele de algum modo perde algum privilégio em nossa sociedade branca, machista e eurocentrada?

Termino essa pesquisa com o caminho aberto e com feridas ainda por cicatrizar. Olhar para os meus semelhantes e ver que eles são os que estão sendo vítimas de armas de fogo, passando fome e sem escola, saúde, moradia e trabalho, que estão na base da pirâmide, me faz terminar esta pesquisa com os seguintes questionamentos. Que caminhos levaram os brancos a se sentirem superiores aos negros? É só o racismo? Ou eles não reconhecem os seus privilégios?

Assim como cabe perguntar ao negro qual força, ou resiliência, ele incorporou ao seu próprio corpo, já que está sempre lutando por sobrevivência. Mas aí seria uma outra pesquisa.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. M.; PIOTTO, D. C. **Combate à desigualdade?** Análise socioeconômica e étnicoracial de um programa de ação afirmativa no ensino superior. 37ª Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. n. 37, p.1-23. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt21-4194.pdf>>.

Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisas CDHIS**. Ano 20, n. 36/37, 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/user.pccpsna/Downloads/1204-4989-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2017.

BHABHA, H. K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BIROLI, F. **Gênero e desigualdade: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018. 227 p.

BOURDIEU, P. C. **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (organizadores). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.711/2012**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Lei/112711.htm)

2014/2012/Lei/112711.htm>. Acesso em: 15 set. 2013.

CARVALHO, J. J. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. In: QUEIROZ, Delcele (org). **O negro na universidade**. Salvador: Programa A Cor da Bahia/EDUFBA, Série Novos Toques, nº 5, 2002.

\_\_\_\_\_; SEGATO, R. L. **Uma proposta de cotas e ouvidoria para a Universidade de Brasília**. Brasília: CEPE, 2002. 53 p.

\_\_\_\_\_. de. Uma proposta de continuidade das cotas raciais e das vagas para indígenas na Universidade de Brasília como complemento ao modelo de cotas de escola pública definido pela lei federal nº 12.711.

**Brasília: Cadernos de inclusão**, 2014. 16 f. Disponível em:

<[http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Cadernos\\_de\\_Inclusao.pdf](http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/images/Cadernos_de_Inclusao.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

COSTA, E. V. da. **Da Monarquia à República: momentos decisivos**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011>>. Acesso em: < 20 jun. 2017.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

DOEBBER, M. B. Do ideário do branqueamento ao reconhecimento da negritude: biopolítica, educação e questão racial no Brasil. In: VALENTIM, S. dos S.; PINHO, V. A. de; GOMES, N. L. (Org.).

**Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT21 da ANPED**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012. p. 133.

Disponível em:

<[https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial\\_finalc3adssima\\_2011.pdf](https://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/branqueamento-e-democracia-racial_finalc3adssima_2011.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Processos de in/exclusão na universidade: um olhar sobre a pesquisa acadêmica e a questão étnicorracial**. Caxambu, MG: ANPED, 2010. 15 f. Disponível em: <33º reunião da ANPEDapp/webroot/files/file/Trabalhos em PDF/GT21-6655--Int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 275 p.

\_\_\_\_\_. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador. Editora: EDUFBA. 2008.

FERNANDES, F. **O Negro no Mundo dos Brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972. 286 págs.

\_\_\_\_\_. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017. 160 p.

FERNANDES, J. L.; CARVALHO, M. Por onde anda o que se oculta:: o acesso a mundos sociais de consumidores problemáticos de drogas através do método do snowball. **Toxicodependências**, Porto, v. 6, n. 3, p.17-28, 2000. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/14532>>. Acesso em: 20 maio 2018.

FRASER, N. **A justiça social na globalização**: redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 63, out. de 2002, p. 7-20. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. **Reconhecimento sem ética**. Lua Nova, São Paulo, 2007, nº 7, p. 101-138. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n70/a06n70.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GERALDO, A. das G. et al. **Os egressos do PROUNI e cotas no mercado de trabalho**: uma inclusão possível?. 2010. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1790>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

GOMES, J. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Diversidade, p.45-80, 2005.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as**: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, p.167-182, 2003.

\_\_\_\_\_. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005, p. 39-62.

\_\_\_\_\_. Para além das bolsas acadêmicas: Ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) Jovens negros (as) na universidade pública. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais**: o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009, 197-211.

\_\_\_\_\_. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017. 164 p.

\_\_\_\_\_. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, 2011. v. 27, p. 109-121. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-colônias: Transmodernidade, pensamento de fronteira e conolialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P.

**Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2, p. 84-130.

GUIMARÃES, A. S. A. “Baianos” e “paulistas”: duas “escolas” nos estudos brasileiros de relações raciais? In: **Racismo e antirracismo no Brasil.** São Paulo; Ed. 34, 1999.

\_\_\_\_\_. **Classes, raças e democracia.** São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Editora 34, 2002.

\_\_\_\_\_. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 29, p. 93-107, jun. 2003.

\_\_\_\_\_. **Classe, Racas e democracia.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2012. 240 p.

HALL, S. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10a ed. Rio de janeiro: DP&A; 2011.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e Desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979. p. 17-26.

\_\_\_\_\_; SILVA, N. do V. A pesquisa das desigualdades raciais no Brasil. In: **Relações raciais no Brasil contemporâneo.** Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed. IUPERJ, 1992.

\_\_\_\_\_. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.**

2005. Disponível em:

<[https://gruponsepr.files.wordpress.com/2016/10/hasenbalg-discriminac3a7c3a3o-e-desigualdades-raciais-no-brasil\\_-\\_carlos-hasenbalg.pdf](https://gruponsepr.files.wordpress.com/2016/10/hasenbalg-discriminac3a7c3a3o-e-desigualdades-raciais-no-brasil_-_carlos-hasenbalg.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2017.

HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão.** São Paulo: Editora UNESP, 2006. Disponível em:

<<https://csociais.files.wordpress.com/2015/03/schwarz-lilia-mortiz-nem-preto-nem-branco-muito-pelo-contr3a1rio.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Aspecto Demográfico. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IPEA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: ONU Mulheres; SPM; SEPPIR, 2011. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/revista.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. **Evolução do acesso de jovens à educação superior no Brasil**. Brasília: Rio de Janeiro, 2014.

JACCOUD, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília; IPEA, 2008a. p. 135-170.

\_\_\_\_\_. Racismo e república: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília; IPEA, 2008b. p. 49-68.

SANTOS, J. T. dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção**. Brasília: Estudos RBEP, 2012. p. 401-422

\_\_\_\_\_. **Cotas nas universidades públicas**. Salvador: Afro-Ásia, 2014. p. 251-256

LIMA, M.; SILVA, M. R. da. **História do trabalho e dos trabalhadores negros no Brasil**. São Paulo: Rodrigo Gurgel, 2001.

LORENZONI, I.; MACHADO, M. C. **Analfabetismo no país cai de 11,5% para 8,7% nos últimos oito anos**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

MEC. **As políticas de ação afirmativa no Ensino Superior: continuidade acadêmica e o mundo de trabalho** [Projeto de pesquisa]. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciênc. Saúde Coletiva. 2012, vol. 17, n. 3, p. 621-626. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>>. Acesso em: 10 jul. 2017.

MONSMA, K.; SOUZA, J. V. S.; SILVA, F. O. da. As conseqüências das ações afirmativas na universidade federal do Rio Grande do sul: uma análise preliminar. In: SANTOS, J. T. dos. **O impacto das cotas nas**

**universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013. 138-168 p.

MUNANGA, K (Org.). A mestiçagem no pensamento brasileiro. In: MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 47-128

\_\_\_\_\_. Ação Afirmativa em benefício da população negra . In: **Universidade e Sociedade**. Revista do Sindicato ANDES Nacional, nº 29, março de 2003. p. 46-52.

\_\_\_\_\_. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Cadernos Penesb, 2004. v. 5, p. 16-34

\_\_\_\_\_. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

\_\_\_\_\_; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global Editora. Ação Educativa, 2006.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. In: **Tanto preto quanto branco**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

\_\_\_\_\_. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008. p. 65-96 p.

PASSOS, J. C. **As ações afirmativas na vida acadêmica curricular da UFSC: resistência e desafios**. Florianópolis, 2013.

\_\_\_\_\_; RODRIGUES, T. C. **A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no ensino superior**. Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, 2015. p.1-18, 37.

\_\_\_\_\_. As desigualdades na escolarização da população negra e a educação de jovens e adultos. Florianópolis: IFSC; **Revista EJA em Debate**, 2012. v. 1, p. 137-150. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2017.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder**. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005.

\_\_\_\_\_. **Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina**. Estud. av., Dez. 2005, vol.19, no.55, p.9-31

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 2, p. 84-130.

RIBEIRO, D. **O que é: o lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

ROSEMBERG, F. Desigualdade de Raça e gênero no sistema educacional brasileiro. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EDUFSCar, 2009, p. 213-261.

SABÓIA, A. L.; SABÓIA, J. Brancos, Pretos e pardos no mercado de trabalho no Brasil: um estudo das desigualdades. In: ZONINSEIN, J.; FERES JUNIOR, J. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. 84-104 p.

SAES, P. M. et al. **Acesso ao ensino superior e trajetórias dos egressos do PROUNI**. 2015. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254124>>. Acesso em: 2 jun. 2017.

SANGER, D. dos S. **Abolição das desigualdades: ações afirmativas no ensino superior**. 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/24195>>. Acesso em: 15 maio 2017.

SANTOS, B. de S. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 348 p.

\_\_\_\_\_. **Um discurso sobre as ciências**. 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010. 59p.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010a. Cap. 1, p. 31-83.

\_\_\_\_\_. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010c. 511 p.

SANTOS, S. A. dos. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial, questão racial, mercado de trabalho e justiça trabalhista.** Brasília: Revista TST, 2010. v. 3, n. 76, p.72-105

\_\_\_\_\_. **O sistema de cotas para negros na UNB:** um balanço da primeira geração. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo:** branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014. 192 p.

SCHERER-WARREN, I.; PASSOS, J. C. dos. **Relações ético-raciais nas universidades:** os controversos caminhos da inclusão. Florianópolis: Atilendè, 2014. 142 p.

SILVA, P. B. G. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVERIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Org). **Ações Afirmativas nas políticas educacionais:** o contexto pós-Durban. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p. 322-363.

SILVA, P. V. B. da; DUARTE, E. C. Piza; BERTULIO, D. L. Políticas afirmativas na Universidade Federal do Paraná. In: BRANDÃO, A. A. **Cotas Raciais no Brasil: a primeira avaliação.** Rio de Janeiro: Dp&a, 2007. p. 155-212

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 154 p.

SKIDMORE, T. **Preto no branco:** raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. 390 p.

SOARES, S. A democracia da cor: a composição da população brasileira 1890 a 2007. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008a. p. 101-121.

\_\_\_\_\_. A trajetória da desigualdade: a evolução da renda relativa dos negro no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil:** 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008b. p. 123-133.

THEODORO, M. A Formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. (Org.). **As políticas públicas e a**

**desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008. p. 19-47.

TRAGTENBERG, M. H. et al. Impacto das ações afirmativas na universidade federal de Santa Catarina (2008-2011). In: SANTOS, J. T. dos. **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. p. 203-240

VINUTO, J. **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa:** um debate em abeto. *Temáticas*, Campinas, n. 44, p.203-220, 2014.

Disponível em:

<[www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637](http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/view/2144/1637)>

. Acesso em: 19 abril 2018.

WEDDERBURN, C. M. **Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativa:** percepções e considerações. Brasília: MEC/BID/UNESCO, 2005.



## APÊNDICES

## APÊNDICE A - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: ALUNOS COTISTAS NEGROS E INDÍGENAS DA UFSC

### **1. Identificação dos sujeitos da pesquisa**

1.1 Nome

1.2 Idade

1.3 Como você se autodeclara em relação à cor/raça/etnia. Ao longo de sua vida você já se identificou de outra forma? Se afirmativo, o que ocasionou sua mudança de visão?

1.4 Procedência (cidade/estado)

1.5 Identidade de gênero

### **2. Trajetória pessoal e familiar**

2.1 Caracterize sua família. Composição familiar:

2.2 Composição étnico-racial; origem; escolaridade; religiosidade; profissão/ocupação dos pais (formal/informal)

2.3 Alguém de sua família já cursou ensino superior?

### **3. Trajetória escolar**

3.1 Conte sobre sua trajetória escolar (educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio - ensino regular ou EJA). Estudou na rede pública (federal, estadual ou municipal) ou privada (com bolsa ou sem, bolsa parcial ou integral); colégio militar (estadual ou federal).

3.2 Abordar rendimento escolar/reprovação (causas, número de vezes, fase da escolaridade, superação), conteúdo/aprendizagem, vivências/experiências positivas e negativas (superação), relação professor-aluno (se negativas, superação).

3.3 Você chegou a fazer cursinho pré-vestibular? Qual (particular, popular, público, Quilombo Educacional)? Durante quanto tempo?

3.4 Conte-nos o que o motivou a prestar o processo seletivo para a universidade optando pelas cotas.

### **4. Trajetória no ensino superior**

4.1 Por que você escolheu esse curso? Você cursou o curso que escolheu? O que orientou a escolha (SISU, turno do curso, concorrência, trabalho)? Houve alguma influência da sua família?

4.2 Você mudou de curso durante a graduação? Quais os motivos?

4.3 Em quantos anos finalizou o curso? Teve trancamentos, licenças, etc.?

4.4 Participou de grupos de estudos e pesquisas, extensão, monitoria, curso de línguas? Descreva e experiência de ter participado. Caso não, qual o motivo?

4.5 Teve bolsa ou algum tipo de auxílio? Qual? A bolsa foi utilizada para a permanência na universidade?

4.6 Durante a trajetória acadêmica, participou de algum evento científico? Apresentou trabalho, pôster?

4.7 Fez algum tipo de publicação? Qual (resumo, resenhas, relatos, artigos)?

4.8 Enquanto fazia a graduação, teve algum trabalho? Em caso afirmativo, como conciliou trabalho e estudo?

## **AÇÕES AFIRMATIVAS E ENSINO SUPERIOR**

### **5. Sociabilidades**

5.1. Você participou de festas universitárias e/ou eventos organizados por estudantes?

5.2. Você conhece outros estudantes cotistas de sua universidade

5.3. Como são reconhecidos os estudantes cotistas na universidade? Quais as representações sobre cotistas?

5.4. Como você avalia a relação entre estudantes cotistas e não cotistas dentro e fora da universidade (festas, namoros, ...)?

5.5. Você percebeu alguma diferença no desempenho entre cotista e não cotistas?

5.5. Você observou alguma diferença na relação entre professores e estudantes cotistas e professores e estudantes não cotistas? Comente.

### **6. Compreensão das questões sociais e étnico/raciais (negros e indígenas)**

6.1. O que você entende por Ação Afirmativa?

6.2. Já presenciou episódio que revelasse alguma forma de preconceito na universidade (Racial, social, gênero, religiosidade)? Exemplifique.

6.3. Especificamente em relação aos cotistas, você já presenciou algum episódio de preconceito (Racial, social, gênero, religiosidade)? Exemplifique. Poderia detalhar?

6.4. Você já foi vítima de preconceito dentro da universidade? Se afirmativo, poderia detalhar? E pelo fato de ser cotista (negros e indígenas), já sofreu preconceito?

6.5. Conte como você percebe as desigualdades na sociedade brasileira? Como você relaciona isso com a questão da educação? E em relação à questão das cotas para negros e indígenas?

## **7. Participação política**

7.1. Você participou de algum grupo ou coletivo da sociedade civil para discutir as ações afirmativas? Qual? Comente sobre essa experiência. Essa participação influenciou sua decisão sobre o assunto? De que forma?

7.2 E dentro da universidade você participou de algum grupo que tem discutido ações afirmativas? Qual? Qual o posicionamento do grupo?

7.4. Você participou de algum coletivo negro/indígena na universidade? O que motivou sua participação?

7.3 A partir da implantação das ações afirmativas, você conhece coletivos ou movimentos que se posicionaram sobre esta política e seus resultados? Relate e comente a respeito.

## **8. Mundo do trabalho**

8.1. No ensino médio, como você imaginava que seria a sua vida profissional após a formatura?

8.2. Vida profissional: atualmente o que você faz, onde trabalha?

8.3. Qual o nível de satisfação com o trabalho?

8.7 Quais os trabalhos e experiências profissionais você teve antes de ingressar no curso universitário?

8.8 Você ainda se encontra trabalhando na mesma profissão? Em caso afirmativo, comente as suas motivações.

8.9 Como você acessou esse emprego? (Concurso, processo seletivo, entrevista, currículo)?

8.10 Você teve alguma dificuldade para conseguir emprego após formado? A que você atribui essas dificuldades?

8.11 Há quanto tempo está nesse emprego?

8.12 Você conclui que a formação acadêmica trouxe alguma alteração para a sua vida profissional? Se sim, qual? Em caso afirmativo, essas alterações são percebidas pelas pessoas do seu meio social (família, amigos)?

8.13 Qual é o salário aproximado?

APÊNDICE B - UNIVERSIDADES FEDERAIS DO SUL DO BRASIL QUE OFERECEM COORDENAÇÃO/SECRETARIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS

<b>UNIVERSIDADE</b>	<b>SITE</b>	<b>ÓRGÃO</b>
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	www.ufrgs.br	Comissão de Acompanhamento das Ações Afirmativas
Universidade Federal de Rio Grande (FURG)	www.furg.br	Coordenação de Ações Afirmativas
Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	www.ufpel.edu.br	Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade (NUAAD) e Núcleo de Apoio a Projetos (NAP)
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	www.ufsm.br	Núcleo de Ações Afirmativas Sociais, Étnico-Raciais e Indígenas
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	www.ufcspa.edu.br	Possui reservas de vagas
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	www.unipampa.edu.br	Coordenadoria de Ações Afirmativas
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	www.unila.ufpr.br	Não. Responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	www.ufpr.br	Possui reservas de vagas
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	www.utfpr.edu.br	Não. Responsabilidade da Pró-reitoria de Graduação
Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS)	www.uffs.edu.br	Diretoria de Políticas de Graduação
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	www.ufsc.br	Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD)

Fonte: Elaborado Ivanilde Ferreira e Liz Ferreira, 2018.



## APÊNDICE C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** NEGROS E INDÍGENAS: DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS AO MERCADO DE TRABALHO

**Pesquisador:** IVANILDE DE JESUS DOS SANTOS FERREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 68996017.2.0000.0121

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Santa Catarina

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 2.177.208

**Apresentação do Projeto:**

Dissertação de mestrado de IVANILDE DE JESUS DOS SANTOS FERREIRA sob orientação de JOANA CELIA DOS PASSOS, do programa de pós-graduação em Educação. Estudo prospectivo, com 15 participantes. Critérios de inclusão: Negros e indígenas cotistas egressos da Universidade Federal de Santa Catarina. Critérios de exclusão: Nada consta. Intervenções: entrevistas semi-estruturadas, gravações de imagem e áudio.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender e analisar o impacto das ações afirmativas na vida profissional dos estudantes egressos das ações afirmativas após as suas formaturas. Verificar se, ao terminarem suas graduações, esses formandos estão trabalhando em suas carreiras de formação ou não. Com os ingressos nas universidades após as políticas de ações, analisar como tem sido o ingresso dos formados (negros e indígenas) no mercado de trabalho.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

**Bairro:** Trindade

**CEP:** 88.040-400

**Município:** FLORIANOPOLES

**Telefone:** (48)3721-6094

**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do programa de pós-graduação ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Cronograma, informando que a coleta de dados se dará a partir de segundo semestre de 2017. Orçamento, informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. TCLE para os participantes, em linguagem clara e adequada e atendendo as exigências da resolução 466/12.

**Recomendações:**

Incluir o roteiro das entrevistas.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendente.

(1) Incluir o roteiro das entrevistas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_881442.pdf	29/05/2017 17:27:43		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_instituicao.pdf	29/05/2017 17:26:29	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	20170525174831539.pdf	29/05/2017 17:24:58	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_UFMG.pdf	16/05/2017 10:17:18	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	IVAPROJMESTRADO.pdf	21/04/2017 20:18:42	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
Folha de Rosto	folhaiva.pdf	20/04/2017 13:03:15	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcl_pronto.pdf	14/03/2017 11:44:04	JOANA CELIA DOS PASSOS	Aceito

**Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

**Bairro:** Trindade

**CEP:** 88.040-400

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3721-6094

**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.177.20

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SANTA CATARINA - UFSC

8

**Situação do Parecer:**

Pendente

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 18 de Julho de 2017

---

**Assinado por: Ylmar Correa Neto (Coordenador)****Endereço:** Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401**Bairro:** Trindade**Município:** FLORIANOPOLIS**CEP:** 88.040-400**Telefone:** (48)3721-6094**E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br