



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

EMIKO LIZ PESSOA FERREIRA

**ESTUDANTES NEGROS(AS) EGRESSOS(AS) DAS POLÍTICAS
DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM OLHAR SOBRE A PÓS-
GRADUAÇÃO**

**FLORIANÓPOLIS – SC
2018**

EMIKO LIZ PESSOA FERREIRA

**ESTUDANTES NEGROS(AS) EGRESSOS(AS) DAS POLÍTICAS
DE AÇÕES AFIRMATIVAS: UM OLHAR SOBRE A PÓS-
GRADUAÇÃO**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. 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, Emiko Liz Pessoa
Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas
de ações afirmativas : um olhar sobre a pós-graduação
/ Emiko Liz Pessoa Ferreira ; orientadora, Profa.
Dra. Joana Célia dos Passos, 2018.
139 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. Egresso(a). 3. Negro(a). 4. Ações
afirmativas. 5. Pós-graduação. 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

“ESTUDANTES NEGROS EGRESSOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS:
UM OLHAR SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO”

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 Educa-
ção.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 04/07/2018

Drª Joana Célia dos Passos (PPGE/CED/UFSC - Orientadora)
Drª Fernanda da Silva Lima (PPGD/UNESC - Examinadora)
Dr Elison Paim (PPGE/CED/UFSC Examinador)
Drª Francis Solange Vieira Tourinho (SAAD/UFSC - Examinadora)
Dr Carlos Alberto Silva (FURB/SC - Suplente)

Joana Célia dos Passos
Fernanda da Silva Lima
Elison Paim
Francis Solange Vieira

EMIKO LIZ PESSOA FERREIRA
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JULHO/2018

Elison Paim
PPGE/CED/UFSC
Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação
Portaria nº 10.000/2018

À minha amada filha *Amanda*, por toda
força e resistência que ela representa.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Esmeraldo Ferreira e Edna Pessoa de Lima, por todo suporte dado na minha vida.

A meus irmãos, por me ajudarem a ter confiança na minha jornada.

Ao meu cunhado Milton e a minha sobrinha Sarah, pelo carinho e importante parceria na construção do meu caminho acadêmico.

Ao “Bonde das Pretas” (Camila, Iva, Jô, Taty e Zâmbia), pela parceria, apoio emocional e acadêmico nos momentos de angústia, nas vitórias, nas lutas sem os quais esse momento não se tornaria possível. Vocês são mais do que especiais!

À minha orientadora, Professora Dra. Joana Célia dos Passos, pelo acolhimento ao meu projeto, incentivo ao desafio da pós-graduação, confiança em me orientar, pelos preciosos ensinamentos, pela militância e parceria nessa jornada, você é um exemplo!

Ao PPGE/UFSC e a seus professores, em especial Dra. Patrícia de Moraes Lima, Dra. Eliane Debus, Dra. Clarícia Otto, Dr. Juarez da Silva Thiesen e Dra. Zenilde Durli, cuja oportunidade de compartilhar das discussões e teorias foi uma lição de profissionalismo.

À SAAD/UFSC, nas pessoas da professora Dra. Francis Solange Vieira Tourinho e professor Dr. Marcelo Romão Tragtenberg, pelo material e dados disponibilizados.

Aos grupos de pesquisa ALTERITAS e NUVIC, pelas pessoas maravilhosas que os compõem, e que me ajudaram a desconstruir paradigmas.

A todo grupo de trabalho e pesquisa que compõe a pesquisa nacional “Trajetórias Cotistas”, pela oportunidade de participar dessa história e sem o qual o trabalho ficaria incompleto.

Aos entrevistados, que dispuseram seu tempo e histórias de vida na construção desse trabalho.

Ao amigo Marcos Rodrigues, por compartilhar comigo almoços no aconchego de sua linda família e os seus saberes.

À Patrícia, Caren, Edmar e Edson Wolff, meus amigos, pelo estímulo e pelas nossas histórias.

Heliton querido, sua amizade e parceria provam que nem tudo nesse mundo está perdido.

A todas as demais pessoas da família e amigos, que aqui seria impossível nomear, pela ajuda direta e indireta que me deram, e por compreenderem a minha ausência.

À Sheila Vasconcellos e à Maria de Lourdes do Nascimento e seus Orixás, pelas orientações e cuidados espirituais nessa trajetória.

À Márcia Gil, por muito além das curativas sessões de Reick e Barras de Acess.

Aos professores Dra. Jilvânia Lima dos Santos Bazzo, Dra. Fernanda da Silva Lima e Dr. Carlos Alberto Silva, pelas contribuições na banca de qualificação.

Com o tempo, vamos compreendendo que as Ações Afirmativas na Pós-graduação ajudam a superar divisões históricas, a construir outros caminhos entre as linhas abissais do pensamento - que separam pessoas em “desse lado da linha” e “do outro lado da linha” - e revelar que é possível que os diversos estejam juntos e produzam conhecimentos recíprocos.

Nilma Lino Gomes

RESUMO

O presente trabalho analisa o acesso e a trajetória de estudantes negros(as) egressos das políticas de ações afirmativas nos programas de Pós-graduação de universidades públicas federais do Sul do Brasil e tem como objetivo geral analisar o acesso e a trajetória cotista dos(as) negros(as) ingressantes na Pós-graduação, para refletir sobre a importância das ações afirmativas para continuidade acadêmica. Para isso por meio da abordagem qualitativa utilizamos a metodologia da bola de neve e entrevistamos estudantes egressos cotistas inseridos(as) na Pós-graduação do Sul do Brasil. Como referencial teórico dialogamos com: ARTES, UNBERHAUM e SILVERIO (2016) para discutir a Pós-graduação; de BARBOSA (2015) temos o conceito de ações afirmativas; CARVALHO (2005) e, PASSOS (2013) discutem a categoria étnico-racial; MUNANGA (2003); SILVA (2009) e, GOMES (2012) para tratar de racismo; e SANTOS (2015) para falar da decolonialidade. Como resultado concluiu-se que os(as) estudantes egressos(as) cotistas negros(as) enfrentam muitas barreiras para estar no espaço acadêmico. Mesmo assim, não abdicam desse direito e encontram formas de se adaptar e resistir, por entenderem que suas presenças têm importância nas universidades públicas. E como contribuições da pesquisa temos como primordial a criação de dados para novas pesquisas, bem como pensar formas de aperfeiçoar ou melhor efetivar o acesso dos(as) negros(as) nos programas de Pós-graduação e, também criar subsídios para demonstrar a importância das ações afirmativas no Brasil.

Palavras-chave: Egresso(a). Negro(a). Ações afirmativas. Pós-graduação.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the access and trajectory of black students graduated from affirmative action policies in the postgraduate programs of federal public universities in the south of Brazil and has as general objective to analyze the access and quota trajectory of the blacks entering postgraduate, to reflect on the importance of affirmative actions for academic continuity. In order to do this through the qualitative approach, we used the snowball methodology and interviewed students who had graduated from the Postgraduate Program in Southern Brazil. As a theoretical reference, we will dialogue with: ARTES, UNBERHAUM and SILVERIO (2016) to discuss the Graduate Program; of BARBOSA (2015) we have the concept of affirmative actions; CARVALHO (2005) and, STEPS (2013) discuss the ethnic-racial category; MUNANGA (2003); SILVA (2009) and, GOMES (2012) to deal with racism; and SANTOS (2015) to talk about decoloniality. As a result, it was concluded that black dropout students face many barriers to being in academic space. Even so, they do not relinquish this right and find ways to adapt and resist, because they understand that their presence is important in public universities. And as contributions of the research we have as primordial the creation of data for new research, as well as thinking about ways to improve or better effect the access of the blacks in the Graduate programs and also to create subsidies to demonstrate the importance affirmative actions in Brazil.

Keywords: Egres. Black. Affirmative actions. Post-graduation.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Perfil dos entrevistados.....	40
Quadro II – GT11 (Política da Educação Superior)	44
Quadro III – GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais).....	45
Quadro IV - Mapeamento BDTD.....	47
Quadro V - Mapeamento SCIELO.....	48
Quadro VI – Programas que implantaram reserva de vagas	72
Quadro VII - Ações Afirmativas x Trabalho.....	94
Quadro VIII - Pesquisa na área étnico-racial	108
Quadro IX - Perfil geral dos(as) entrevistados(as).....	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I – Recorte de sexo da pesquisa	42
Gráfico II – População por cor/raça – Brasil 2012-2016.....	52
Gráfico III - Desigualdade racial no acesso ao Ensino Superior por classe de renda.....	61
Gráfico IV – Dados do IBGE.....	63
Gráfico V – Matrículas na Pós-Graduação da UFSC.....	70
Gráfico VI - Beneficiários.....	75
Gráfico VII – Proporção de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros entre os classificados	88
Gráfico VIII - Recorte de escolaridade dos pais dos entrevistados.....	91
Gráfico IX - Quantidade de entrevistado com bolsa	110

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPA	Conselho Estadual de Populações afrodescendentes
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COPERVE	Comissão Permanente do Vestibular
DF	Distrito Federal
DFID	Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza
FEDERER	Fórum de Educação e Relações Étnico-raciais de Santa Catarina
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISBRAE	Instituto Brasileiro de Ensino
LAESER	Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEN	Núcleo de Estudos Negros
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONG	Organização Não Governamental
PCRI	Programa de Combate ao Racismo Institucional
PET	Programa de Educação Tutorial
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAAD	Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades

SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TJ/SC	Tribunal de Justiça de Santa Catarina
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo baiano
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - MEUS CAMINHOS E OS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR	25
CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	35
1.1 SOBRE AS ENTREVISTAS	37
1.2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO.....	42
CAPITULO II - A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO.....	51
CAPÍTULO III – AS AÇÕES AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS DA DECOLONIZAÇÃO: ENEGRECENDO A PÓS-GRADUAÇÃO	77
3.1 DECOLONIZAÇÃO DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO	80
3.2 PENSANDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO PROJETO DECOLONIAL CONTRA-HEGEMÔNICO.....	87
3.3 ENTREVISTAS E TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS COTISTAS INGRESSANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES.....	123
APÊNDICE I	124
APÊNDICE II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: ALUNOS EX-COTISTAS NEGROS.....	125
APÊNDICE III – PESQUISA TRAJETÓRIAS DE COTISTAS	128
APÊNDICE IV - TCLE.....	131
APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	135
ANEXOS	137
ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO PLATAFORMA BRASIL.....	138

INTRODUÇÃO - MEUS CAMINHOS E OS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR

Importante dizer do meu local de fala, explicar minha trajetória e minha inclusão na temática de pesquisa. Sou a filha caçula de um pai militar negro, nordestino, técnico de enfermagem e de uma mãe branca, com Ensino Fundamental incompleto, do lar e nordestina. Tenho três irmãos, todos com terceiro grau. Passei toda minha infância mudando de escola, por conta das transferências do meu pai em virtude do trabalho, e tendo que me adaptar a novos colegas e culturas. Nasci na cidade do Gama (DF), iniciei meus estudos no subúrbio do Rio de Janeiro, concluí o Ensino Fundamental e Médio em Florianópolis, no Instituto Estadual de Educação, maior escola pública do estado de Santa Catarina. Nessa época, último ano do Ensino Médio, já estava trabalhando, e assim ocorre desde meus 15 anos de idade.

Em 1989, ingressei no curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), para o segundo semestre, após tentar três vezes vestibular para o ingresso na universidade e ter pagado meus cursinhos pré-vestibulares.

Vivíamos um momento histórico pós-Constituinte, com promessas e esperança de um país mais democrático, com melhores condições sociais para a população.

Logo depois de formada, em 1994, passei a trabalhar como assessora jurídica na ONG Núcleo de Estudos Negros (NEN), que tinha como objetivo o combate ao racismo através de dois programas: o Jurídico - SOS Racismo, e o de Educação. No NEN, conheci pessoas que fizeram a diferença na minha caminhada, como João Carlos Nogueira, Jeruse Romão, Paulino de Jesus e Marcos Rodrigues. Todos me fizeram tomar consciência de minha negritude. Foi também no NEN que conseguimos a vitória da primeira sentença em Santa Catarina reconhecendo o racismo como crime e condenando o agressor, um adolescente, aluno do Colégio de Aplicação da UFSC, a realizar trabalho comunitário. Tive a honra de acompanhar o caso do Vicente do Espírito Santo contra a ELETROSUL e conhecer de perto o sofrimento não apenas da vítima, mas de toda sua família. Foram fundamentais todos esses acontecimentos, pelo fato de mostrarem a importância do estudo sobre o assunto.

Em 1995, iniciei minha carreira docente, lecionando para curso noturno técnico de Contabilidade, no Colégio Estadual Irineu Bornhausen, para alunos em sua maioria de baixa renda. Foi quando comecei a pensar em como mudar a realidade daqueles adolescentes,

muitos deles negros e sujeitos de problemas sociais que se refletiam em seus comportamentos em sala.

Em 1997, passei a lecionar para o Ensino Superior, no curso de Direito da UNIVALI, instituição particular. Neste momento, percebi que a discrepância da realidade dos alunos antes mencionados era visível e cruel. Nenhum negro em sala, a maioria com carros e celulares¹, acreditando que podiam comprar conhecimento e capacidade técnica, sem qualquer respeito aos professores ou regras institucionais.

A partir do ano de 2003, ocorre o marco histórico das conquistas sociais dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, através de programas de governo que oportunizaram a entrada de negros, pobres e deficientes nas escolas e universidades brasileiras. Como consequência, a realidade nessas instituições foi aos poucos se alterando.

Percebemos que o estudo das políticas de ações afirmativas passa pelo argumento de construção de um Estado e de uma educação mais democráticos, onde o assunto das cotas encontra seu lugar, inserido no combate às desigualdades raciais.

Em 2014, os cursos de Psicologia e Direito, do Centro Universitário Estácio de Santa Catarina, em São José uma instituição privada, iniciaram um projeto de extensão para atender e acolher gratuitamente as vítimas de racismo, tanto psicológica como juridicamente. A iniciativa foi chamada SOS Racismo - Projeto Vicente do Espírito Santo, onde tive o prazer de implementar e coordenar a parte jurídica. Nesse contexto, bem diferente da década de 1990, no NEN, com maior número de leis e grande discussão político-social sobre racismo, percebi que o Judiciário pouco mudou. A dificuldade de condenar os agressores por racismo ou injúria racial permanecia, com a permanente tentativa, pelos operadores jurídicos (delegados, juízes e promotores), de desqualificar a conduta racista.

Naquele ano, foi iniciado junto ao Movimento Negro catarinense e entidades como Conselho Estadual das Populações Afrodescendentes de Santa Catarina (CEPA), UFSC, Fórum das Religiões de Matriz Africana, Instituto Liberdade, Fórum de Educação e Relações Étnico-Raciais de Santa Catarina (FEDERER/SC), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, (NEABs), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJ/SC), Defensoria Pública e Ministério Público uma força tarefa contra o racismo. Algumas vitórias foram obtidas. Entre elas, a instituição da Comissão de Igualdade Racial

¹ PT 500, modelo de celular que foi lançamento da época.

da OAB/SC, no ano de 2014. Fui a primeira vice-presidente e hoje sou a atual presidente. Em 30 de junho de 2015 foi criada a Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no Brasil, pela OAB/SC², ocasião em que fui a primeira presidente. Atualmente, sou vice-presidente da comissão. Aqui vale ressaltar a importância de uma mulher negra na frente de uma comissão, numa instituição tradicionalmente branca e masculina. Também foram assinados termos de cooperação entre as entidades citadas que resultaram na inclusão do tema nos editais dos concursos públicos para carreiras jurídicas estaduais, e também nas reservas de vagas para os concursos públicos do Estado.

Em 2016, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação da UFSC (PPGE/UFSC), na linha Ensino e Formação de Educadores (EFE), sob a orientação da professora Dra. Joana Célia dos Passos, junto com mais quatro estudantes negras. Nessa ocasião, pude estudar um pouco mais sobre os sujeitos que se traduzem em minha própria história, além de permear toda minha vida escolar e profissional.

Essa pesquisa nasce do conjunto da minha trajetória de ingresso e participação, juntamente com quatro colegas negras, no PPGE, aliada ao convite para participar da pesquisa nacional *Trajetórias de Cotistas*, adiante citada, que deu ensejo à necessidade de saber mais sobre as políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação das universidades públicas. Passei a pesquisar a trajetória dos egressos cotistas negros ingressantes na pós-graduação nas universidades federais do Sul do país. Essa pesquisa é parte de um projeto nacional conjunto com várias universidades, como UFSC, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Tem como objetivo central avaliar o impacto das ações afirmativas na trajetória acadêmica e

² Essa comissão tem como objetivo pesquisar quais foram, como foram e por quem foram cometidos os crimes que tornaram realidade a escravidão negra no Brasil, produzindo provas materiais e documentais sobre a escravidão. Do site da OAB Nacional: “A comissão terá como funções o resgate histórico desse período, **a aferição de responsabilidades** e a demonstração da importância das ações de afirmação como meio de reparação à população negra”. Fala-se em “aferição de responsabilidades”, mas não em apuração dos crimes. A definição do que se entende por “crime contra a humanidade” (ou crime lesa-humanidade) foi dada, pela primeira vez, pelos Princípios de Nuremberg (de 1950), aprovados pela ONU.

profissional de estudantes negros(as)³ e indígenas egressos das políticas de reserva de vagas nas universidades públicas, bem como, discutir os principais desdobramentos dessas políticas no âmbito acadêmico brasileiro, com ênfase nos aspectos positivos e nas potencialidades de políticas, programas e experiências de Ações Afirmativas.

A intenção desse trabalho é analisar a importância das ações afirmativas na continuidade acadêmica (pós-graduação) de estudantes negros(as) egressos(as) das cotas de três universidades públicas federais do Sul do Brasil. O problema levantado pela pesquisa é como tem se dado o ingresso e permanência dos(as) estudantes negros(as) egressos(as) cotistas nos programas de pós-graduação no sul do Brasil.

Vale aqui elucidar que o racismo vai se modificando e assumindo novas formas, pelos espaços de disputa, como o de dentro das universidades, e que, para superar a ideia de que as relações entre negros e brancos se dão de forma harmoniosa no Brasil – mito da democracia racial tão propagado –, é importante avançar nas articulações pelas políticas públicas de ações afirmativas.

Destacamos a importância de também entender o racismo institucional, definido pelos ativistas integrantes do grupo Panteras Negras, Stokely Carmichael e Charles Hamilton, em 1967, para especificar como se manifesta o racismo nas estruturas de organização da sociedade e nas instituições, ainda que estivessem falando da sociedade estadunidense. Para os autores, “trata-se da falha coletiva de uma organização em prover um serviço apropriado e profissional às pessoas por causa de sua cor, cultura ou origem étnica”.

Jurema Werneck definiu o racismo institucional como

um modo de subordinar o direito e a democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os primeiros inexistam ou existam de forma precária, diante de barreiras interpostas na vivência dos grupos e indivíduos aprisionados pelos esquemas de subordinação desse último (2013, p. 18).

No Brasil, o Programa de Combate ao Racismo Institucional (PCRI), implementado na área da Saúde em 2005⁴, definiu o racismo institucional como:

³ Usaremos aqui a categoria do IBGE que considera negros os autodeclarados pretos e pardos.

⁴ Projeto de uma parceria que contou com a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), da Presidência da República, o Ministério Público Federal, o Ministério da Saúde, a Organização Pan-Americana de Saúde

o fracasso das instituições e organizações em prover um serviço profissional e adequado às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Ele se manifesta em normas, práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano do trabalho, os quais são resultantes do preconceito racial, uma atitude que combina estereótipos racistas, falta de atenção e ignorância. Em qualquer caso, o racismo institucional sempre coloca pessoas de grupos raciais ou étnicos discriminados em situação de desvantagem no acesso a benefícios gerados pelo Estado e por demais instituições e organizações (PCRI, 2005).

Essa forma de desigualdade que se baseia em raça pode ocorrer em instituições como órgãos públicos governamentais, corporações empresariais privadas e universidades (públicas e privadas).

As relações sociais estabelecidas entre o colonizador e os povos nativos, no caso do Brasil (indígenas), como também com os povos africanos da diáspora, provocaram novos arranjos, ou seja, uma nova identidade racial que podemos dizer única na sua particularidade/singularidade. Esse processo de colonização requer um olhar crítico e atento, para compreender o contexto histórico e social brasileiro.

Importante ainda ressaltar que a existência do racismo na educação deve ser observada, com intuito de perceber as formas como se revela, de acordo com os dizeres de MUNANGA:

[...] o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas, suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais (MUNANGA, 2003, p. 7).

(OPAS), o Departamento Britânico para o Desenvolvimento Internacional e Redução da Pobreza (DFID), agente financiador, e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e que teve como foco principal a saúde (PCRI, 2006).

O pensamento de Munanga acima descrito é focado em uma escala de valores que postula a hegemonia branca, como se as outras partes do grande contingente humano fossem portadoras de um estigma estético/corporal. É dessa pluralidade que o conceito ganha dimensões muito amplas, quando o termo começa a ser entendido e utilizado pelo público em geral, ganhando visibilidade em vários segmentos da sociedade.

Importante tensionarmos a discussão sobre miscigenação e branqueamento no Brasil onde temos o mito da democracia racial operando conflitos difíceis de serem resolvidos sem uma profunda transformação social, e acaba por justificar a realidade que ele mesmo nega. Apesar de esse mito persistir no campus universitário, ele é desvelado, ao passo que os estudantes cotistas sofrem com o racismo. Muitos acabam passando por problemas de saúde mental/emocional.

É com as mudanças estruturais da decolonialidade e no passado que o(a) brasileiro(a) encontra explicação sobre como lidar no presente com as questões raciais. O mestre em História Rainer Sousa, em seu artigo, explica que:

No entanto, também devemos levar em consideração que o nosso racismo veio acompanhado de seu contraditório: a miscigenação. Colocada por uns como uma estratégia de ocupação, a miscigenação questiona se realmente somos ou não pertencentes a uma cultura racista. Para outros, o mestiço definitivamente comprova que o enlace sexual entre os diferentes atesta que nosso país não é racista. Surge então o mito da chamada democracia racial (SOUSA, 2013, p. 1).

O já citado mito da democracia racial, apesar de ultrapassado e comprovadamente inexistente, deve ser um conceito desconstruído social e ideologicamente, já que a igualdade entre brancos e negros não existe.

Com a miscigenação veio a discussão do colorismo⁵ no qual a pessoa com mais pigmentação na pele acaba por sofrer mais exclusão e discriminação, como bem explica a blogueira Aline Djokic quando diz:

⁵ O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, que foi publicado no livro “In Search of Our Mothers’ Garden” em 1982

A tolerância do sujeito negro de pele clara pela branquitude (que privilegia, mas não o livra do racismo), cria por vezes uma rivalidade entre estes e os negros de pele escura, que têm que lutar por seu direito a mobilidade sem qualquer tipo de vantagem. Surge então, um sentimento de injustiça que pode intensificar a falsa idéia de que as pessoas de pele clara não seriam negras, já que têm o “mesmo” acesso e desfrutam da mesma liberdade de locomover-se em todos os espaços como as pessoas brancas. Esse acesso e tolerância levam também muitas pessoas negras de pele mais clara a duvidar de sua negritude, enquanto as pessoas negras de pele escura passam a entender suas vivências mais desveladas do racismo como uma reafirmação e prova da originalidade de sua negritude⁶.

O fato de que a miscigenação não exclui os preconceitos é evidenciado pelas políticas governamentais que, além de disporem na Carta Magna sobre o crime de racismo, e colocá-lo no grau de crime inafiançável e imprescritível, determinaram a criação de um ministério específico, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) para tratar do assunto. Demonstra-se de forma pública e notória o quanto nosso país é racista. Após o golpe de Estado no Brasil de 2016, que resultou no impeachment da presidente Dilma Rouseff, o ministério foi extinto, com a medida provisória nº 726, publicada em maio de 2016. Este fato causou grande retrocesso e estagnação, e demonstra que a trajetória da luta antirracista no país é sempre construída de avanços e retrocessos. Destaca-se que nesse contexto o Brasil passa por um momento de insatisfação popular e insegurança jurídica/política pois após o golpe no Estado Democrático de direito sofrido no momento do impeachment os grupos menos favorecidos sucumbem na eminente perda de suas conquistas.

Inegavelmente, os governos Lula e Dilma trouxeram importantes melhorias que impactaram diretamente sobre a população negra. Em especial, quando o Brasil conseguiu sair do mapa da fome, bem como, com a implantação dos programas sociais e a significativa redução da miséria. Por isso, o cenário construído no Brasil pós-golpe torna-se ainda mais preocupante, quando se considera o povo negro e sua

⁶ <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>

permanência nos bancos escolares/universitários, já que, como diz Sueli Carneiro, raça e pobreza são sinônimos no Brasil.

No discurso proferido pelo deputado Abdias Nascimento em comemoração aos 100 anos da abolição, em 1988, intitulado *Uma mentira cívica*, o autor afirma:

O mito da “democracia racial”, que teve em Gilberto Freyre seu formulador mais sofisticado, constitui, com efeito, o principal sustentáculo teórico da supremacia eurocêntrica neste País. Interpretando fatos históricos de maneira conveniente aos seus propósitos, deturpando aqui, inventando acolá, sofismando sempre, os apóstolos da “democracia racial” conseguiram construir um sólido e atraente edifício ideológico que até hoje engana não somente parte dos dominados, mas também os dominadores. Estes, sob o martelar do slogan, por vezes acreditaram sinceramente na inexistência de racismo no Brasil. Podiam, assim, oprimir sem remorso ou sentimento de culpa. Esse mesmo mito, com denominações variadas, como “raza cósmica” ou “café con leche”, também contamina as relações de raça na maioria dos países da chamada América Latina, resultando, invariavelmente, na hegemonia dos brancos – ou daqueles que assim se consideram e são considerados – sobre os negros e os índios.⁷

Diante dessa realidade, buscamos compreender a trajetória dos sujeitos na Pós-graduação.

O fato é que o racismo na sociedade brasileira se manifesta de forma perversa. Isso nos faz refletir sobre como as relações tecidas no interior das instituições como, por exemplo, a família, os sindicatos, as escolas, as universidades e igrejas, intensificam essas formas de manifestação. Temos consciência de que o homem se constitui nas relações sociais. Nesse sentido, os preconceitos apreendidos pelos sujeitos podem se iniciar na infância, nos contextos em que o sujeito está inserido.

⁷ Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/abdias-nascimento-13-de-maio-uma-mentira-civica-2/>>. Acesso em: 20 out. 2017.

A Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1968) estabelece um conceito para a discriminação racial, estabelecendo, em seu primeiro artigo, que:

Artigo 1º - Para os fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (ONU, 1968)

A desigualdade e a exclusão são conceitos diferentes que permeiam a discriminação e, “perante elas, a única política social legítima é a que define os meios para minimizar uma e outra” (SANTOS, 2010, p. 279). Logo, é necessário buscar ferramentas para minimizar as desigualdades existentes na realidade dos(as) estudantes negros(as) na universidade.

A invisibilidade da identidade negra acaba por aculturar⁸ a raça/etnia, fato que deve ter especial atenção estatal e social, a fim de não permitir que essa violência se torne definitiva, acabando com a rica cultura de nossos antepassados.

Os movimentos sociais e negros têm trabalhado para sensibilizar a sociedade com relação à constante prática de racismo, que causa um dano social de difícil reparação. O objetivo é formular meios eficazes para a defesa do direito à dignidade da pessoa humana como um direito fundamental, que se encontra em desamparo, de um lado, pela precária legislação existente e, de outro, pela cômoda inércia do Poder Público frente às ações discriminatórias provocadas por diversos fatores. Entre eles, destacam-se os comportamentos coletivos racistas, a ineficácia na

⁸ “A aculturação supõe o valer mais de uma cultura em face de outra, do mesmo modo como a superioridade de certas raças em face de outras, suposta pela antropologia racista.” RAMOS, Alberto Guerreiro. O Problema do Negro na Sociologia Brasileira. Disponível em: <<https://archive.org/details/OProblemaDoNegroNaSociologiaBrasileira>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

aplicação da lei e a invisibilidade e resistência cultural, bem conceituada pelo sociólogo João Carlos Nogueira⁹:

O conceito de invisibilidade está associado à ausência de reconhecimento do “outro”, à negação individual ou coletiva de um grupo social, embora ele esteja inserido no contexto do território. Ele é culturalmente invisível enquanto portador de valores, símbolos e significados. Diferentemente do conceito de pertencimento, segundo o qual os sujeitos se autorreconhecem como indivíduos, grupo social, território ou nação, mesmo não “dominando” necessariamente todos os códigos de seu pertencimento cultural (NOGUEIRA, 2015, p. 14).

Essa falta de pertencimento nos ambientes educacionais é também razão para efetividade das políticas de ações afirmativas que nesse trabalho é entendida segundo definição de Guimarães (2003), como forma de realmente induzir a um aumento razoável do número de “negros” e de “indígenas”, ou seja, que criam “incentivos para que se assumam identidades até o momento marcadas por estigmas, sem nenhum reconhecimento social”, como forma de romper as barreiras, formais e informais existentes nesses espaços de poder.

No primeiro capítulo traçamos um panorama geral sobre a escolarização da população negra no Brasil, O Caminho trilhado no segundo capítulo foi falar sobre a decolonização da pesquisa e da pós-graduação pensando as ações afirmativas como projeto decolonial contra-hegemônico; No terceiro capítulo fizemos um estudo sobre as ações afirmativas e os desafios da decolonização na pós-graduação além de analisar as entrevistas dos(as) egressos(as) cotistas na Pós-graduação, sujeitos da pesquisa

⁹ Caminhos tecem sonhos. Disponível em: <http://www.valec.gov.br/download/bibliotecafns/livro/livroquilombolas.pdf>. Acesso em 21. jul. 2017.

CAPÍTULO I – CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este trabalho integra uma pesquisa nacional intitulada *Ações Afirmativas no Ensino Superior – continuidade acadêmica e mundo do trabalho* (Apêndice III), e foi desenvolvido em quatro fases: 1) pesquisa exploratória; 2) levantamento de dados secundários; 3) levantamento de dados secundários com egressos das políticas de cotas; 4) escrita da dissertação.

Deste modo como já apresentado na introdução, nosso objetivo geral é analisar a análise o acesso e a trajetória cotista dos(as) negros(as) ingressantes na Pós-graduação, para ponderar o resultado das ações afirmativas na vida acadêmica destes(as). Como objetivos específicos, discute-se a escolarização da população negra para entender quais foram ou quais são os obstáculos sentidos pelos negros no acesso à educação desde a educação infantil até a Pós-graduação no Brasil, tendo em vista que o ensino no País foi moldado para as elites, e não para os grupos marginalizados socialmente.; estudar as ações afirmativas no Ensino Superior e na Pós-graduação e o desafio da decolonização da pesquisa na Pós-graduação; e analisar a trajetória dos(as) cotistas egressos(as) negros(as) na Pós-graduação, nas universidades federais do Sul do Brasil.

Assim, cumpre-nos conceituar o termo *egresso*, da área educacional para a legislação, entendido como sendo “a pessoa que efetivamente concluiu os estudos, recebeu o diploma e está apta a ingressar no mercado de trabalho” (LOUSADA e MARTINS, 2005, p. 74).

FERREIRA (1999) apresenta o conceito de *egresso*, no âmbito educacional, como sendo “o indivíduo que cumpriu a grade curricular de um curso de graduação ou pós-graduação e obteve uma titulação em determinada área do conhecimento”.

Com base nesses conceitos, traçamos o sujeito do nosso estudo, a fim de conseguir elementos da realidade que possam compor a descrição e a compreensão do fenômeno investigado.

Como, dos 12 entrevistados, cinco (dois homens e três mulheres) foram os primeiros do núcleo familiar a ingressar no Ensino Superior, e todos os 12 cursam ou cursaram algum tipo de Pós-graduação, há um avanço perceptível na escolarização das famílias dos entrevistados.

Para a realização dessa pesquisa, optamos por utilizar a metodologia da *bola de neve*, que tem como objetivo principal identificar, por meio da técnica de recrutamento, o maior número possível de estudantes negros egressos das políticas de cotas. Assim, é

possível identificá-los e contatá-los com maior eficácia. É uma ferramenta que tem sido utilizada para alcançar os egressos cotistas na Pós-graduação e para fazer a análise e a crítica dos dados coletados nas entrevistas.

Para aplicação da técnica da *bola de neve*, divulgamos o convite para participar da pesquisa e preencher um questionário on-line nas redes sociais e nos e-mails de estudantes cotistas conhecidos. Após algumas semanas, reenviamos o convite, reforçando o pedido para a participação de todos. Infelizmente, nem todos responderam, motivo que nos levou a pedir àqueles que o fizeram para repassar contatos de amigos(as) cotistas, inclusive de whatsapp, para intensificar o número de participantes. Também fez parte dessa técnica o compartilhamento do convite entre conhecidos daqueles que conseguimos atingir, e assim sucessivamente, formando uma grande rede de participantes. Segundo Bernard apud Vinuto (2005), essa técnica é um método de amostragem de rede útil para se estudar populações difíceis de serem acessadas ou estudadas, ou em que não há precisão sobre sua quantidade.

Cabe aqui explicitar que o citado questionário foi elaborado em conjunto com os envolvidos na pesquisa nacional e disponibilizado numa plataforma on-line. Também foi utilizada como metodologia a coleta de dados estatísticos de estudantes negros(as) egressos(as) de cotas ingressantes na Pós-graduação.

Após a coleta dos dados, foram selecionados(as) os(as) participantes para a entrevista de aprofundamento. Analisou-se o percurso de ingresso na Pós-graduação e possíveis dificuldades e/ou facilidades para a continuidade da vida acadêmica daqueles não ingressantes nos programas de pós-graduação¹⁰, aqui compreendida apenas a *strictu sensu*. Com isso, traçamos nossa análise para respostas às nossas perguntas: como os(as) estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas estão conseguindo se inserir nos programas de Pós-graduação? Como têm sido suas presenças nesse lugar? As instituições de Ensino Superior têm adotado políticas de ações afirmativas na Pós-graduação?

Foi necessária a leitura de uma vasta bibliografia que trata de egressos, políticas de ações afirmativas, normas legais que regulam tais

¹⁰ As pós-graduações *stricto sensu* compreendem programas de mestrado e doutorado abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-graduacao>>. Acesso em: 28 fev. 2017

políticas, com escopo de obter conhecimento suficiente sobre o tema e fundamentar o trabalho. Entre os autores, podemos destacar alguns, como GOMES (2012), MUNANGA (2003), PASSOS (2013), SANTOS (2015) e SILVA (2009).

A utilização do questionário padrão teve o intuito de entender e acompanhar a trajetória dos(as) egressos(as) cotistas de universidades públicas que ingressaram na Pós-graduação. As perguntas englobam conhecer minimamente o entrevistado, sua trajetória acadêmica, pessoal e familiar; a sociabilidade no ambiente acadêmico e fora dele; a compreensão que esse sujeito tem sobre os problemas sociais e étnico-raciais; manifestações políticas e trajetória após a formatura. O questionário, de cunho qualitativo, é composto por 41 questões semiabertas. Os estudantes cotistas foram acessados a partir da aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos¹¹.

1.1 SOBRE AS ENTREVISTAS

Inicialmente, recebemos orientações da coordenação da pesquisa nacional para a seleção dos entrevistados. A coordenação partiu das informações lançadas pelos estudantes e egressos cotistas no formulário disponibilizado nas páginas da pesquisa em redes sociais. Assim foram selecionados os possíveis entrevistados para a fase qualitativa da pesquisa.

A partir do retorno dos(as) 1.219 respondentes ao questionário nacional, foram utilizados como critérios:

- 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 a aplicação desses critérios, foram selecionados 345 potenciais informantes, distribuídos entre as regiões, sendo que 182 foram da Região Sul.

11 Documento Anexo 1 69051517.2.0000.0121. A pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CAAE), sob Parecer nº 2.143.722 (Anexo 1). Cada entrevistado recebeu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 2).

Para compor o total de cinco a oito entrevistas por região, foi enviada uma lista com os nomes e os contatos dos egressos por região. Esse número de entrevistados foi definido pela possibilidade temporal de realização das entrevistas.

Infelizmente, nem todos os respondentes informaram o nome completo, porém o e-mail, a instituição e o curso de graduação apresentaram elevado percentual de preenchimento. Além das informações (nomes e contatos) constantes da lista, também foi disponibilizado um arquivo em excel contendo todo o banco de dados. Nele, foi possível encontrar informações importantes, como a maneira pela qual o estudante gostaria de ser contatado, bem como, a indicação de outros egressos para a pesquisa.

A composição da amostra nacional acabou se diferenciando da utilizada na dissertação, que se limitou às universidades públicas do Sul do país e a estudantes egressos(as) cotistas negros(as). Retiramos dos selecionados nacionalmente de cinco a oito estudantes, usando como critério inicial de inclusão:

- ingresso por meio de reserva de vaga para preto(a) ou pardo(a);
- ano de conclusão do curso de graduação igual ou inferior a 2017;
- cursos de alto prestígio¹².

A partir daí, foram escolhidos oito estudantes da UFSC, dentre os quais quatro mulheres e quatro homens; seis estudantes da UFRGS e um da FURG, sendo cinco mulheres e dois homens; cinco estudantes da UFPR, sendo todas mulheres.

Após a seleção, enviamos e-mails para todos(as). Entretanto, não obtivemos a quantidade de respostas esperada. Motivo que nos levou a entrar em contato via e-mail e redes sociais com outros estudantes, que não eram necessariamente de cursos de alto prestígio ou com pessoas que tínhamos conhecimento que eram egressos(as) cotistas negros(as), mas que ainda não haviam respondido a pesquisa nacional.

As entrevistas apesar de pré agendadas nem sempre conseguiram ser realizadas na data marcada por questões de agenda do entrevistado, esquecimento do agendamento mas também pela dificuldade de acesso a internet e computadores que alguns só tinham na universidade. Ocorre que iniciamos no período de janeiro e a maioria só retornou em março.

¹² Entendemos como curso de alto prestígio aquele que possui elevada competição no ingresso determinada pela nota de corte no vestibular.

Doravante, tiramos um novo quadro de entrevistados(as), conforme disposto abaixo, e no qual constam nomes fictícios, para preservação da privacidade dos participantes, de acordo com o disposto pelo Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos.

Entre os doze entrevistados, ficamos com cinco da UFSC, quatro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e três da Universidade Federal do Paraná (UFPR); dois pardos e dez pretos, sendo esse número dividido entre os que cursaram/cursam alguma pós-graduação e os que estão inseridos no mercado de trabalho, ou em ambos, de acordo com o quadro abaixo.

Quadro I - Perfil dos entrevistados

NOME	PROCEDÊNCIA	GRADUAÇÃO UNIVERSIDADE	COR/RAÇA	PÓS-GRADUAÇÃO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL
1. Luiz	Florianópolis/SC	Direito/UFSC	Pardo	Doutorando em Direito/UFSC	Advogado em escritório particular
2. Teodoro	Rio do Sul/SC	Engenharia Elétrica/UFSC	Preta	Doutorando em Eng. elétrica/UFSC	Bolsista
3. Justiniano	Londrina/PR	Medicina/UFSC	Preta	Especialização privada concluída	Médico contratado em Posto de Saúde
4. Veridiano	Ijuí/RS	Fonoaudiologia/UFSC	Preta	Especialização privada concluída	Atendimento domiciliar
5. Katty	Viana/MA	Biblioteconomia/UFSC	Preta	Especialização privada concluída	Arquivista em escritório contábil
6. Maria José	Enfermagem	Enfermagem/UFPR	Preta	Especialização privada - cursando	Professora em curso técnico
7. Virgínia	Curitiba/PR	Ciências Sociais/UFPR	Parda	Mestranda em Educação/UFPR	Professora ACT
8. M ^a Beatriz	Curitiba/PR	História/UFPR	Preta	Mestranda em História/UDESC	Professora ACT
9. Joaquim	Teófilo Otoni/MG	Direito/FURGS	Preto	Mestrando cotista em Direito/FURGS	Bolsista
10. Simone	Porto Alegre/RS	Ciências Biológicas/UFRGS	Preta	Mestranda em Educação/UFRGS	Bolsista
11. Neusa	Porto Alegre/RS	Psicologia/UFRGS	Preta	Mestranda em gestão da saúde/UFRGS	Contratada pela Secretaria Estadual de Saúde
12. Maria Aparecida	Porto Alegre/RS	Psicologia/UFRGS	Preta	Mestranda cotista em saúde coletiva/UFRGS	Contratada pela Secretaria Estadual de Saúde

Fonte: Elaborado pela autora para apresentação no seminário de AA/UFSC, 2018.

Tais nomes foram criados pela mestrandia Ivanilde de Jesus dos Santos Ferreira que também compõe a Pesquisa Nacional na parte do estudo dos egressos no mercado de trabalho. Os nomes correspondem a pessoas negras famosas em áreas de conhecimento afins com as dos entrevistados.

No caso dos entrevistados de Santa Catarina, só nos responderam os homens, sendo que as mulheres selecionadas nem chegaram a responder aos e-mails e contatos via redes sociais. Realizamos as entrevistas durante as férias letivas, motivo que dificultou a definição do local, uma vez que a biblioteca da UFSC estava fechada, bem como, as demais salas do campus. Realizamos as entrevistas em lugares públicos, como praças de alimentação de shoppings, nas proximidades do campus.

No caso do Paraná, o contato foi feito por e-mail. Como não havia homens selecionados, apenas mulheres responderam, aceitando o agendamento da entrevista no final de semana e no período noturno, tendo em vista seus horários de trabalho. Fomos de carro até Curitiba e realizamos a entrevista no hotel onde nos hospedamos. Com uma das entrevistadas, tivemos maior contato, já que nos convidou para jantar e conhecer melhor a cidade. Nessa oportunidade, tivemos maior tempo de conversa e juntamos maiores informações sobre a entrevistada, que não constaram da pesquisa, mas nos auxiliaram no entendimento de sua realidade. No retorno para Florianópolis, tivemos a oportunidade de parar na cidade de Joinville e realizar mais uma entrevista com um egresso da UFSC que hoje trabalha lá.

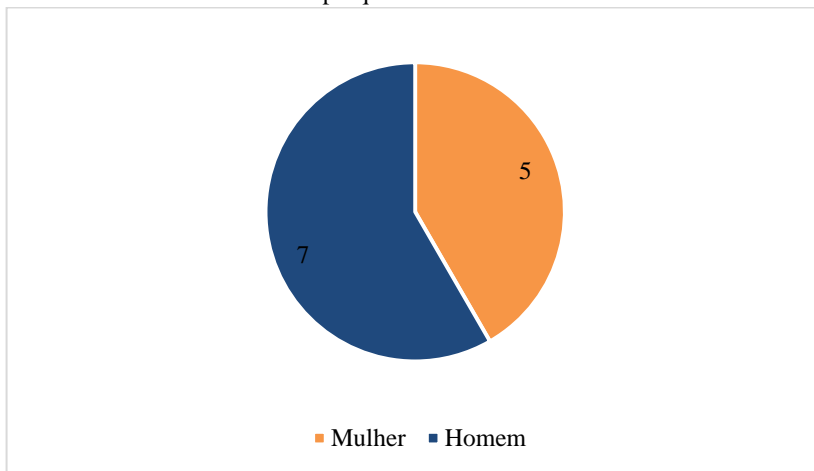
No caso dos entrevistados do Rio Grande do Sul, inicialmente, em contato com os escolhidos pela pesquisa nacional, enviamos e-mail em janeiro para cinco pessoas, já que as demais não estavam dentro dos cursos de alto prestígio. Quatro responderam, uma se negando a fazer a entrevista. A quinta pessoa não deu qualquer resposta.

Ao final, restaram doze entrevistados(as), sendo cinco homens e sete mulheres.

Não conseguimos definir um dia para reunir todos os entrevistados e por isso realizamos as entrevistas via skype, e não presencialmente. Essa possibilidade estava prevista na metodologia da pesquisa nacional. Somente no mês de março, após diversas tentativas de agendamento, tivemos sucesso nos encontros. Anteriormente, houve vários desencontros, em decorrência do período de férias dos entrevistados, bem como, falha na internet, esquecimento, pelo entrevistado, mudança de agenda e compromissos do entrevistado. Fatos que fizeram com que fossem frustradas algumas tentativas, atrasando o

processo de entrevistas, que aconteceram na terceira ou quarta vez, após a primeira marcação.

Gráfico I – Recorte de sexo da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A partir do gráfico notamos que dentre os entrevistados tivemos maior participação de homens do que mulheres e por consequência podemos refletir sobre as dificuldades das mulheres em dispor de tempo devido às jornadas múltiplas que possuem.

1.2 LEVANTAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO

O estado do conhecimento para essa pesquisa foi realizado junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD-IBICT) e *Scientific Eletronic Library Online* (SIELO). O marco temporal é 2008, por se tratar do ano que deu início à implantação das cotas na UFSC. Em princípio, a pesquisa se daria no contexto da UFSC. Porém, por estarmos vinculados à pesquisa nacional, houve uma ampliação de sujeitos. Mas optamos por manter o mesmo marco inicial. Como marco final, definimos o ano de 2016, para encontrar o maior número de sujeitos formados e com ingresso na Pós-graduação.

Os descritores utilizados para todas as buscas foram: política(s) de ação(ões) afirmativa(s); cotas; egresso; étnico-racial(ais); pós-graduação, negro(as).

Com a definição dos descritores e bancos de pesquisa selecionados, passamos a estudar os critérios de seleção. Tendo em vista que o site da ANPED não dispõe de busca por descritores, como metodologia iniciamos com a leitura dos títulos, descartando apenas os que não tinham relação nenhuma com a pesquisa. Em seguida, utilizamos a busca dos descritores pelo localizador do navegador (Ctrl F), abrindo todos os resumos e pesquisando um por um. O terceiro critério de busca foi a partir das leituras dos títulos e resumos, nos quais encontramos afinidade de tema com a pesquisa. Aplicamos um filtro temático, ou seja, lemos os resumos e verificamos qual era a temática central discutida, selecionando apenas aqueles trabalhos que discutiam egressos cotistas ingressantes na Pós-graduação.

Na ANPED Nacional, optamos por pesquisar os trabalhos dos GTs 11 (Política de Educação Superior) e 21 (Educação e Relações Étnico-raciais). Nos anos de 2008 (Reunião 31) até 2015 (Reunião 37), foram encontrados seis trabalhos sobre ações afirmativas no GT11 e 11 no GT21. Dentre eles, 15 com foco no Ensino Superior e um em Pós-graduação. Com a curiosidade de não haver nenhuma produção sobre os descritores pesquisados no GT11 nos anos de 2009, 2010 e 2012, e no GT21, no ano de 2010. Optamos por utilizar os trabalhos encontrados para análise da bibliografia, tendo em vista a escassez de pesquisas sobre o assunto. Observando a distribuição temporal, percebemos maior produção acadêmica no ano de 2015 no GT21, e, nos anos de 2011 e 2013, no GT11. Na distribuição regional, houve maior produção no Sudeste.

Como curiosidade apenas, e para melhorar a visualização da pesquisa, criamos um quadro com o ano da reunião, o GT, o título do trabalho encontrado e o resumo. Depois, percebemos que melhor seria resumir as informações, para o entendimento das quantidades de trabalhos, em um gráfico onde constasse a quantidade de trabalhos encontrados, divididos por ano/GT e seus títulos.

MAPEAMENTO ANPED - 2008/2015

Quadro II – GT11 (Política da Educação Superior)

REUNIÃO/ANO	TÍTULO	AUTORES(AS)	REGIÃO
37/2015	O discurso oficial no programa de inclusão com mérito no acesso ao Ensino Superior paulista (PIMESP): análise crítica de uma política rechaçada	MENDES, MAÍRA TAVARES - UERJ/UESC	SUDESTE
36/2013	Políticas de democratização da educação superior: análise do programa de integração e de inclusão étnico-racial (PIER) da UNEMAT	BARBOSA, Valci Aparecida e LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos – UNEMAT	CENTRO-OESTE
36/2013	Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010	Amélia Artes – Fundação Carlos Chagas – FCC	SUDESTE
35/2012	NÃO HOUVE TRABALHO	SOBRE OS DESCRITORES	PESQUISADOS
34/2011	A inclusão social à universidade brasileira: pontos de inflexão e encaminhamentos acerca das políticas de ações afirmativas	Paulo Gomes Lima – UFGD	CENTRO-OESTE
33/2010	NÃO HOUVE TRABALHO	SOBRE OS DESCRITORES	PESQUISADOS
32/2009	NÃO HOUVE TRABALHO	SOBRE OS DESCRITORES	PESQUISADOS
31/2008	Reduções, confusões e más intenções: avançando na compreensão das políticas de ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro	SANDRA REGINA SALES – UFRJ	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Quadro III – GT21 (Educação e Relações Étnico-Raciais)

REUNIÃO /ANO	TÍTULO	AUTORES(AS)	REGIÃO
37/2015	A política curricular para a educação das relações étnico-raciais e as ações afirmativas no Ensino Superior	Joana Célia dos Passos – UFSC Tatiane Cosentino Rodrigues – UFSCar	SUL/SUDESTE
37/2015	Política afirmativa na educação superior brasileira: as cotas raciais como interferência no espaço de poder universitário na perspectiva de docentes da Medicina	Fernanda Nogueira – PUC-RS Marília Costa Morosini – PUC-RS	SUL
37/2015	Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no Ensino Superior	Márcio Mucedula Aguiar – UFPGD Débora Cristina Piotto – USP	CENTRO-OESTE/ SUDESTE
37/2015	Os discursos sobre ação afirmativa das revistas Veja e Isto É: o que mudou entre 1995 e 2013?	Sandra Regina Sales – UFRRJ Gustavo E. Fischman – ASU	SUDESTE/ ARIZONA-EUA
37/2015	Os “intrusos” e os “outros” oxigenando a universidade: por uma relação articulada entre raça e classe nas ações afirmativas	Sérgio Pereira dos Santos – PPGE -UFES	SUDESTE
37/2015	Um ensaio teórico sobre igualdade e diferença no Ensino Superior: contribuições ao debate sobre as políticas de ação afirmativa no Brasil (2002/2012)	Paulo Alberto dos Santos Vieira – UNEMAT	CENTRO-OESTE
36/2013	A “constituição” da nação brasileira em disputa: o debate em torno da (in) constitucionalidade das ações afirmativas	Rodrigo Ednilson de Jesus – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação/UFMG – FAE	SUDESTE
35/2012	Ações afirmativas e sistema de cotas: um olhar a partir do Movimento Negro	Maria Aparecida Santos Correa Barreto – PPGE/CE/UFES	SUDESTE
34/2011	Programa de integração e de inclusão étnico-racial: ações afirmativas na UNEMAT – uma questão de (re)educação	Valci Aparecida Barbosa – UNEMAT Elizeth Gonzaga dos Santos Lima – UNEMAT	CENTRO-OESTE
33/2010	NÃO HOUVE TRABALHO	SOBRE OS DESCRITORES PESQUISADOS	-----
32/2009	Práticas pedagógicas evidenciam microações afirmativas cotidianas	Regina de Fatima de Jesus – UERJ	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Percebemos que, apesar de existirem trabalhos que discutem as políticas de ações afirmativas e a igualdade/desigualdades, não existem trabalhos que analisem os estudantes cotistas negros egressos das políticas de ações afirmativas ingressantes na Pós-graduação.

A ausência de trabalhos permeia algumas questões que não podemos deixar de analisar, como o fato de as pesquisas terem se concentrado na permanência dos cotistas nas universidades durante a graduação e grande parte da produção acadêmica se concentrar na análise das políticas de ações afirmativas e não nas trajetórias dos alunos cotistas após a formatura, também porque a política ainda é recente. Além disso, havia um esforço nas pesquisas de análise sobre o desempenho e dados de que os cotistas fracassariam ou que baixariam o nível das universidades.

Percebe-se um crescimento de produção acadêmica sobre o tema a partir de 2015. Provavelmente, porque já tinham se formado as primeiras turmas de cotistas.

Ao iniciar a pesquisa do estado de conhecimento, na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, optamos por utilizar a busca por “assunto”, com exceção dos descritores “pós-graduação” e “negros”, em que delimitamos a pesquisa na forma de busca por “título”, tendo em vista aparecer em uma quantidade muito grande de trabalhos.

O primeiro descritor “pós-graduação” aparecia na quase a totalidade dos textos por assunto, motivo que nos levou a buscar pelo título, juntamente com o descritor “egresso”, em que localizei cinco trabalhos dentro do marco temporal escolhido (2008 a 2016), sendo um tratando dos “egressos”, porém, não cotista. E apenas dois trabalhos sobre “relações raciais” que, todavia, não possuíam intersecção direta com a pesquisa, sendo que optamos por selecionar pela bibliografia ofertada.

Com o descritor “negro(s)”, encontramos apenas oito com título contendo esta palavra e o assunto pós-graduação. Selecionamos apenas um pela ligação com a pesquisa e não encontramos nenhum sobre negros egressos na Pós-graduação.

Empregando o descritor “ações afirmativas”, localizamos 15 relacionados com o Ensino Superior e um com a Pós-graduação (o mesmo encontrado anteriormente). Selecionamos aqueles com maior identificação com o tema de pesquisa.

Utilizando apenas o descritor “egresso(s)”, foi localizado apenas um tratando de egressos de ações afirmativas e nenhum sobre Pós-graduação. Nota-se, portanto, a ausência total de pesquisa para egressos cotista na Pós-graduação, no período pesquisado.

Com o descritor “cotas”, foram encontrados 177 trabalhos, diluídos nos diversos tipos de cotas (social, deficientes, gênero), sendo que nenhum dos trabalhos encontrados falava das cotas para negros que ingressaram na Pós-graduação, motivo pelo qual nenhum deles foi escolhido.

Quadro IV - Mapeamento BDTD

ANO	TÍTULO	AUTOR(ES)	REGIÃO
2014	Os egressos do PPGCI/UFPB: representações, perfil e trajetórias profissionais	Edilson Targino de Melo Filho	NORDESTE
2015	Ações afirmativas para a população negra em programas de pós-graduação: aprofundando a questão da Universidade de Brasília	Andréa de Oliveira Gonçalves	CENTRO-OESTE
2000	Propostas de Ações Afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao Ensino Superior	Sabrina Moehlecke	SUDESTE
2008	As ações afirmativas para o Ensino Superior e o princípio constitucional da igualdade	Fernando Borges Vieira	SUDESTE
<u>2014</u>	O impacto das ações afirmativas no Ensino Superior e o desempenho dos alunos	Silva, Talita de Moraes Gonçalves	SUDESTE
2009	Abolição das desigualdades: ações afirmativas no Ensino Superior	Dircenara dos Santos Sanger	SUL
2010	A democratização racial na universidade: a legitimidade e os limites das ações afirmativas no acesso ao Ensino Superior	Altamar Constante Pereira Júnior	SUL
2015	Formas da igualdade nas ações afirmativas : enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao Ensino Superior	Zuleika Köhler Gonzales	SUL
2011	Cotas raciais ou sociais? = trajetória, percalços e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010	Katia Cristina Norões	SUDESTE
2014	A reintegração social dos cidadãos-egressos: uma nova dimensão de aplicabilidade às ações afirmativas	Rodrigo Felberg	SUDESTE

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Na pesquisa realizada junto à SCIELO com a categoria “egresso”, foram localizados cinco trabalhos tratando de egressos na Pós-graduação, mas nenhum sobre egressos cotistas na Pós-graduação.

Na busca com o marcador “ações afirmativas”, foram encontrados 17 trabalhos sobre Ensino Superior, um sobre egressos, porém, nenhum sobre egressos cotistas que ingressaram na Pós-graduação. Passamos novamente a utilizar o descritor “cotas”, quando foram localizados 24 trabalhos sobre Ensino Superior, um sobre Pós-graduação, porém, nenhum sobre egressos na Pós-graduação.

Na utilização do descritor “pós-graduação”, optamos por utilizar a busca por títulos e foram encontrados apenas cinco trabalhos sobre egressos, um sobre cotas e nenhum sobre egressos de ações afirmativas.

Com o descritor “negro(s)”, em que a busca foi realizada apenas pelos títulos, localizamos dois trabalhos que tratavam de Pós-graduação, nenhum sobre egresso e nenhum sobre ações afirmativas. A seguir, tabela com os trabalhos que mais se aproximaram da pesquisa:

Quadro V - Mapeamento SCIELO

ANO	TÍTULO	AUTOR	REGIÃO
2008	Avaliação da Formação e Trajetória Profissional na Perspectiva de Egressos de um curso de Psicologia	Marucia Patta Bardagi Lisiane Bizarro Ana Maria Jung de Andrade Alyane Audibert Maria Célia Pacheco Lassance	SUL
2009	Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão	Vera Lucia Felicetti Marília Costa Morosini	SUL
2009	Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação	Danielle Oliveira Valverde Lauro Stocco	CENTRO-OESTE
2011	Avaliação do perfil de egressos do programa de Pós-graduação <i>strictu sensu</i> em Educação da UFU: impacto na formação docente e de pesquisador (2004-2009)	Humberto Marcondes Estevam Selva Guimarães	SUDESTE
2011	Ensino Superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG	Michely de Lima Ferreira Vargas	SUDESTE
2011	Política de cotas no Brasil: política social?	Janete Luzia Leite	SUDESTE
2012	Trajetória de egressos da Pós-graduação do Instituto Nacional	Maria Lígia Moreira Léa Velho	SUDESTE

	de Pesquisas Espaciais: uma ferramenta para avaliação		
2012	Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil?	Celia Maria Haas Milton Linhares	SUDESTE
2013	Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico	Verônica Toste Daflon João Feres Júnior Luiz Augusto Campos	SUDESTE
2013	Repertórios discursivos contemporâneos sobre as desigualdades raciais no Brasil. Um estudo com estudantes paraibanos de Pós-graduação	Leoncio Camino Lígia GouveiaI Luciana Maria Maia Márcia Magalhães Ávila Paz Matheus Laureano	NORDESTE
2014	Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o Ensino Superior no Brasil	Luanda Sito	SUDESTE
2015	Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas	Joana Célia dos Passos	SUL
2016	Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social?	João Feres Júnior Luiz Augusto Campos	SUDESTE
2016	As ações afirmativas na Universidade Federal de Sergipe e o reconhecimento social: a face oculta das avaliações	Paulo S. C. Neves André Faro Heike Schmitz	NORDESTE

Fonte: Elaborado pela autora, 2017

A partir da leitura dos trabalhos selecionados nos bancos de dados, tentamos delimitar núcleos de significação como instrumentos de análise e interpretação, deduzindo dos trabalhos mapeados dois principais núcleos de análise: a) a democratização do acesso ao Ensino Superior; e b) a diferença entre equidade e igualdade.

Os núcleos de significação propõem um procedimento de organização e análise do material levantado no caminho da apreensão dos sentidos e da subjetividade do tema pesquisado (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015).

Grande parte dos textos trata da democratização do acesso ao Ensino Superior, mas não à Pós-graduação, mas nos ajudaram a buscar referenciais teóricos para iniciar a discussão. São exemplos: *Políticas de democratização da educação superior: análise do programa de integração e de inclusão étnico-racial (PIER) da UNEMAT*; *A inclusão*

social à universidade brasileira: pontos de inflexão e encaminhamentos acerca das políticas de ações Afirmativas; A democratização racial na universidade: a legitimidade e os limites das ações afirmativas no acesso ao Ensino Superior; Combate à desigualdade? Análise socioeconômica e étnico-racial de um programa de ação afirmativa no Ensino Superior; Programa de integração e de inclusão étnico-racial: ações afirmativas na UNEMAT – uma questão de (re)educação.

Já textos como *Abolição das desigualdades: ações afirmativas no Ensino Superior; Formas da igualdade nas ações afirmativas: enfrentamentos à formalização e ao exclusivismo no acesso ao Ensino Superior; Equidade e iniquidade no Ensino Superior: uma reflexão* abordam os conceitos de igualdade e equidade, que foram essenciais nesse estudo.

Os demais textos mapeados trouxeram subsídios de metodologia e algum referencial teórico.

Diante da ausência de pesquisas que tratem especificamente das trajetórias de estudantes cotistas que ingressaram na Pós-graduação, passamos a analisar os motivos dessa lacuna, que apontaram para dois fatores iniciais: a) o fato de as produções acadêmicas não estarem se concentrando nas trajetórias dos estudantes cotistas após a formatura; e b) o fato de ser recente a implementação das cotas para Pós-graduação nos programas das universidades públicas do país. Importante ressaltar que há um crescimento nas pesquisas sobre o tema, tendo em vista estarmos nas primeiras gerações de cotistas formados e egressos na Pós-graduação. Motivo que mostra a importância deste trabalho.

No entanto, consideramos os trabalhos encontrados importantes, pelas fontes bibliográficas neles contidas. Percebemos que esta pesquisa tem proximidade de alguns dos conceitos estudados nos trabalhos mapeados, o que permite colecioná-los e aprofundá-los. Por outro lado, o mapeamento deixa clara a distância da pesquisa pretendida, posto que o assunto principal, que é foco daqueles trabalhos, trata exclusivamente das políticas de ações afirmativas sem ênfase nos egressos negros cotistas que ingressaram na Pós-graduação. A intersecção com os trabalhos mapeados e a pesquisa proposta vai além da discussão sobre as políticas de ações afirmativas e o racismo, unindo-se pela bibliografia e interesse no tema.

CAPITULO II - A ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO

O objetivo desse capítulo é entender quais foram ou quais são os obstáculos sentidos pelos negros no acesso à educação desde a educação infantil até a Pós-graduação no Brasil, tendo em vista que o ensino no País foi moldado para as elites, e não para os grupos marginalizados socialmente.

O direito à educação, disposto no artigo 6º da Carta Magna, é um direito social. Sem ele, o cidadão deixa de possuir as condições mínimas de uma vida digna. No âmbito dos direitos fundamentais, está entre os direitos de segunda dimensão¹³ e coloca a igualdade como princípio a ser conquistado com uma atuação estatal positiva.

A Constituição de 1988 inovou, trazendo como princípio básico a dignidade da pessoa humana e o princípio do mínimo existencial. Por serem princípios constitucionais, revestem-se do caráter da imperatividade que possuem as normas jurídicas. Ou seja, obrigam o Estado ao seu cumprimento para alcançar seus objetivos que são, entre outros, a erradicação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a construção de uma sociedade menos marginalizada e mais justa.

No artigo 205 do mesmo diploma legal temos que:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Com isso, temos a educação como uma obrigação estatal, que coloca o cidadão na posição de credor da escolarização vista como um todo (do acesso até uma formação de qualidade).

A professora Branca Jurema Ponce, na palestra *A justiça curricular no século XXI – as políticas e os sujeitos do currículo*, proferida no CED-UFSC, em 23 de setembro de 2017, coloca que o

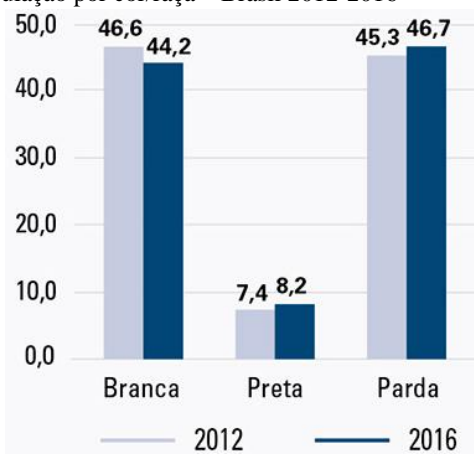
¹³ “Em 1979, Karel Vasak utilizou, pela primeira vez, a expressão "gerações de direitos do homem", buscando, metaforicamente, demonstrar a evolução dos direitos humanos com base no lema da Revolução Francesa (liberdade, igualdade e fraternidade). Através da teoria geracional de Vasak, é possível, portanto, distribuir os direitos humanos em: **primeira geração** (liberdade), **segunda geração** (igualdade) e **terceira geração** (fraternidade)” (LIMA, 2003, p. 1).

primeiro passo para alcançar a qualidade no ensino é pensar o sujeito de maneira individual.

Infelizmente, o que percebemos é uma precariedade na qualidade da educação pública brasileira em todos os níveis de ensino, principalmente no quesito diversidade, que acaba por refletir no usuário desse serviço, geralmente pessoas de baixa renda e negros.

Apesar de o Brasil estar entre os países com a maior população negra fora da África, e possuir maioria de negros no território nacional, conforme demonstram os dados do último censo do IBGE (2010), a história da escolarização negra no Brasil foi silenciada por anos, devido ao desinteresse em divulgar a realidade dessa população. Porém, a incansável luta do Movimento Negro rompeu com esse paradigma e forçou a discussão sobre o acesso e a permanência dos(as) negros(as) no sistema educacional oficial e sobre os entraves que o permeiam.

Gráfico II – População por cor/raça – Brasil 2012-2016



Fonte: PNAD/IBGE, 2016.

Sabemos que, desde a abolição da escravidão, a educação da população negra brasileira foi eivada de embargos impostos pelo Estado ao acesso à escola. Cunhado nessa história, o racismo é o pano de fundo que faz persistirem, ao longo do tempo, em nossa sociedade, os obstáculos que estruturam as desigualdades educacionais entre brancos e negros.

(Passos, 2012, p. 138-139) afirma que

o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra, pois incide

sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações. Como elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos e das organizações sociais na sociedade brasileira, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros.

A legislação nacional é vexatória nesse aspecto em que as desigualdades de acesso à educação estão estampadas. Em artigo sobre legislação educacional dos negros, Almeida (2016) esculpe a linha histórica da legislação, iniciando pela Constituição Imperial de 1824, que declarou o direito de educação primária gratuita para todos, excluindo os escravizados dos estabelecimentos oficiais de educação, e limitando o acesso aos libertos.

Somente na Constituição de 1934 o texto legal torna a educação escolar obrigatória, sem determinar que ela fosse realizada em instituições escolares oficiais. Contudo, não fez referência aos(as) negros(as), e pregava a eugenia escolar, como bem explica Rocha (2014, p. 9):

A política educacional desenvolvida em meados das décadas de 30 e 40 tinha por objetivo formar o cidadão brasileiro segundo os moldes desenvolvidos em países europeus, tendo como proposta para o desenvolvimento físico, a contribuição efetiva para a formação moral e disciplinar do indivíduo. Os ideais de uma educação eugênica estão presentes na Constituição de 1937 que foi outorgada por Getúlio Vargas no dia 10 de novembro de 1937, no mesmo dia em que foi implantada a Ditadura do Estado Novo.

Segundo Cruz (2005, p. 23) as primeiras informações oficiais de pesquisas sobre a temática negra nas universidades remontam a década de 1970, quando a presença de negros foi percebida naqueles espaços acadêmicos. A autora nos contempla, ao dizer que:

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Assim, notamos que a caminhada do negro nas estradas da escolarização foi cheia de obstáculos que atrasaram sua história no mundo acadêmico. Mais do que isso, fazem lembrar a necessidade da reparação, pelas políticas de ações afirmativas.

A constituição de 1946 não reparou esse equívoco. Somente em 1961, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referiu-se ao preconceito racial, condenando “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”, foi que tivemos nossa primeira conquista expressa na legislação educacional brasileira, seguida de outros avanços após a Marcha Zumbi dos Palmares de 1995, como a Lei 10.639/2003.

Ao longo da história da sociedade brasileira, intelectuais vêm contemplando, através da ciência, a segregação/marginalização desses negros/índios. As configurações tecidas no interior da sociedade brasileira reivindicam demandas de outras formas. Nas palavras de Aníbal Quijano:

E, na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, p. 117).

Se nas Américas podemos dizer que encontramos um caldeirão de identidades e uma diversidade cultural ampla, é importante tentar entender como se deram essas amarras. As identidades e culturas vão se estruturando e hierarquizando a estrutura de poder, consolidando-se, como também classificando os povos que estão na base das organizações sociais. Assim os negros/pardos/mestiços passaram a ocupar as piores posições (na sociedade), ou subposições (educação, trabalho, etc.) com menor prestígio na sociedade, acirrando as desigualdades sociais.

Segundo Nilma (2011), a LDB confronta as práticas e o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. A autora, com tal consideração, remete-nos a refletir que, sem alteração

nas estruturas educacionais, os conflitos sociais continuarão existindo, sendo necessária a manutenção de políticas públicas de combate ao racismo. Por isso, por esse estranhamento, nos ambientes escolares/universitários, dos novos sujeitos que passam a fazer parte da realidade desses espaços, é que se torna importante a pesquisa de suas trajetórias acadêmicas no estudo da inclusão racial/social no Brasil.

Por isso, passamos a tratar de conceitos importantes para o entendimento desse trabalho. Começamos pela discussão de raça e identidade racial, que aqui passam a ser compreendidas como categorias e instrumentos que estabelecem tanto hierarquias como desigualdades na população brasileira. Fanon (2008) em *Pele Negra, máscaras brancas*, dialoga com a questão da violência psicológica que esses povos sofreram e sofrem até os dias atuais.

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incerteza (FANON, 2008, p. 104).

A violência, especificamente por meio da questão das raças, que no plano concreto não existem, mas que têm um papel fundamental no discurso do colonizador, é usada para provar que uma raça é superior a outra. Essas categorias sociais provocam amarras nas estruturas da sociedade, e aqui compreendemos raça como uma das armadilhas de legitimação de poder, como também dominação das ditas identidades e manifestações culturais das ditas minorias.

Se raça¹⁴ é a categoria que estrutura e hierarquiza as sociedades em seus atuais contextos, no caso dos países colonizados é essa categoria que ratifica as desigualdades, ou seja, mantém as estruturas de poder e a lógica da dominação de poder. Quijano explica:

poder é caracterizado como um tipo de relação social constituído pela copresença permanente de três elementos – dominação, exploração e conflito

¹⁴ MUNANGA (2003, p. 6) conceitua raça: "Podemos observar que o conceito de raça, tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria étnico-semântica".

– que afeta as quatro áreas básicas da existência social e que é resultado e expressão da disputa pelo controle delas: 1) o trabalho, seus recursos e seus produtos; 2) o sexo, seus recursos e seus produtos; 3) a autoridade coletiva (ou pública), seus recursos e seus produtos; 4) a subjetividade/intersubjetividade, seus recursos e seus produtos (QUIJANO, 2002, p. 1).

É nesse jogo de poder que se encontram as identidades raciais/culturais, sendo que foi nesse contexto que pensamos a Pós-graduação. O jogo de disputa onde negros(as) são as minorias entre alunos(as) dos programas de mestrado e doutorado, como se percebe nos dados da pesquisa a seguir:

Quando se observa nos últimos anos a elevação da escolaridade da população negra, percebe-se que, mesmo com igual nível, as desigualdades persistem violentamente: “homens negros e mulheres negras com ensino superior completo recebem 70,2% e 40,6%, respectivamente, do rendimento do homem branco com a mesma escolaridade” (IPEA, 2014). Do mesmo modo, a pesquisa “Doutores 2010: estudos da demografia da base técnico-científica brasileira” informa que, do total de mestres e doutores, apenas 14,5% são negros, revelando nesse início de século a desigualdade entre os grupos étnico-raciais brancos e negros nesse nível de ensino. O estudo revela também que entre 1998 e 2007 o número de portadores de titulação de mestres e doutores cresceu menos para os brasileiros(as) de cor branca (121%), do que para pardos (188%) e para pretos (233%). O que significa que mesmo os negros crescendo mais na pós-graduação, ainda assim, as desigualdades entre os grupos permanecem. Artes (2013), em pesquisa que analisou a distribuição por sexo e cor/raça dos ingressantes nos cursos de pós-graduação, constatou, a partir dos censos demográficos 2000 e 2010, que a ampliação do acesso aos cursos de graduação no ensino superior no Brasil tem aumentado e diversificado o perfil nesse nível de ensino. Em relação ao sexo, as mulheres, que já constituíam a maioria dos estudantes de pós-

graduação em 2000, ampliaram sua participação relativa de 51,0% para 53,4%. No que se refere à cor/raça, entre 2000 e 2010 os negros aumentaram sua participação em 194,6%. Os negros representavam 13,2% do total de estudantes em 2000, passaram a ocupar 24,9% das vagas na pós-graduação.¹⁵

Esses sujeitos reivindicam espaços/lugares de fala/reconhecimento de suas produções de conhecimento como pesquisadores/pesquisadoras. E não como já foi feito no passado, de pesquisadores negros segregados por terem a sua melanina à flor da pele. Como, por exemplo, no caso a seguir (FIGUEREDO; GROSFOGUEL, 2009): “Como explicar o fato de Guerreiro [Ramos] ter assumido a função de técnico em administração em 1943, no Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), quando deveria ser professor universitário?”¹⁶

Como nos amparam os autores citados, o racismo acadêmico se manifesta de formas muito perversas, com a negação desses sujeitos, mas também com rejeição e segregação dos corpos negros. A presença negra na universidade perturba o campus. Quando olhamos e analisamos as relações de poder que se estabelecem na sociedade da América Latina, entendemos o que dispõe Anibal Quijano:

a colonialidade do poder estabelecida sobre a ideia de raça deve ser admitida como um fator básico na questão nacional e do Estado-nação. O problema é, contudo, que na América Latina a perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o

¹⁵ CGEE. Doutores 2010: Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira. Brasília, DF: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2010. Disponível em: <<http://www.cgee.org.br/atividades/redirect.php?idProduto=6401>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

¹⁶ Alberto Guerreiro Ramos, nascido na Bahia em 1915, destacou-se por sua grande relevância política e acadêmica. Fundador da Sociologia no Brasil, junto com Florestan Fernandes, diplomou-se em Ciências pela antiga Faculdade Nacional de Filosofia, no Rio de Janeiro. Um ano depois, formou-se em Direito. Guerreiro Ramos foi professor visitante da UFSC, professor da Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), da FGV, e dos cursos de Sociologia e Problemas Econômicos e Sociais do Brasil, promovidos pelo Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP).

modelo europeu de formação do Estado-nação para estruturas de poder organizadas em torno de relações coloniais. Assim, ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrarmos a ansiada saída (QUIJANO, 2015, p. 136).

Quijano tensiona a discussão quando fala dos avanços e conquistas dos direitos civis e a redistribuição de poder,

da qual a descolonização da sociedade é a pressuposição e ponto de partida, está agora sendo arrasado no processo de reconcentração do controle do poder no capitalismo mundial e com a gestão dos mesmos responsáveis pela colonialidade do poder (2005, p. 138).

Assim, nos ensina a valia de sairmos dos reflexos “eurocêntricos, onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (QUIJANO, 2005, p. 22).

Baseados nesses ensinamentos, podemos refletir sobre as várias formas como os discursos ecoam nas universidades. Compreender a lógica dominante que está posta e lutar contra requer um reconhecimento e valorização das identidades que reivindicam espaços nas grades curriculares. As ações afirmativas acabam por revelar que as universidades também nos parecem ser lugares racistas, onde a violência simbólica se faz presente. Assim, buscamos amparo em, CRENSHAW (2002) e FREZER (2000), que mostram um caminho de reconhecimento/redistribuição, tanto das políticas, como também do campo das Ciências Sociais, em descolonizar os programas da Pós-graduação.

Percebemos nesse contexto que o(a) estudante negro(a) não possui um reflexo identitário significativo no ambiente acadêmico. É um fator para o qual devemos ter atenção, pois, segundo Munanga (1999), a necessidade de construção de uma identidade para um povo, e a importância de sua existência como forma de fortalecer a vivência na sociedade, tem importância real, como vemos a seguir:

Uma tal identificação (“quem somos nós?”; “de onde viemos e aonde vamos?”; “qual é a nossa posição na sociedade?”; “quem são eles?”; “de onde vieram e aonde vão?”; “qual é a posição deles na sociedade?”) vai permitir o desencadeamento de um processo de construção

de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora. Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios (MUNANGA, 1999, p. 14).

Importante entender que a construção da identidade permite ao estudante um processo mobilizador que o fortalece perante a sociedade e o torna cidadão capaz de conceber sua existência no espaço acadêmico.

A linha histórica traçada esclarece que o Brasil está muito aquém, no que se refere à democracia na educação, como dispõe Carlos Lessa, ao dizer:

De uma certa maneira, nós no Brasil chegamos atrasados a esse processo, quer de construção da nação, quer de construção da universidade e, por suposto, creio que não chegamos ainda à social-democracia. Estamos no umbral dela. O Brasil tem uma trajetória muito peculiar nessas relações com a universidade. Eu me permitiria resgatar, em primeiro lugar, que, apesar de tratar-se de um estado nacional pronto e acabado, com todas as instituições, não éramos uma nação (LESSA, In: PEIXOTO, 2004, p. 37).

Esse atraso nos custou uma estagnação social e um dano a população negra que estamos longe de reparar.

A história vem mudando lentamente a realidade educacional no Brasil enquanto as ações afirmativas temos que antes mesmo de existir alguma regulamentação federal sobre reserva de vagas, alguns estados já vinham adotando essa política. Como o Rio de Janeiro, pioneiro em legislar sobre a política de cotas, sendo que a primeira universidade pública de grande porte no Brasil a adotar reserva de vagas para negros foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). No vestibular de 2003, os primeiros resultados foram divulgados, apesar da lei que

obrigou a universidade a estabelecer cotas naquele estado ter sido aprovada em 2001¹⁷.

O MEC só definiu o sistema de cotas com a lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo decreto nº 7.824/2012, como uma modalidade de seleção que visa a reservar parte das vagas das universidades federais para grupos considerados vulneráveis socialmente a discriminações. No caso brasileiro, os grupos acolhidos pelas políticas de ações afirmativas foram os estudantes oriundos de escolas públicas, com reserva específica para pretos e pardos, bem como indígenas.

A “lei de cotas” foi considerada um marco importante na implementação das cotas no Ensino Superior do Brasil. Visa à promoção da igualdade racial e social, além de provocar instituições estaduais e privadas a adotarem também medidas correlatas. Podemos considerar 2012 como o marco da mudança no perfil dos estudantes inscritos em vestibulares em todo o território nacional e, por consequência, a alteração, mesmo que de forma tímida, do cenário no campus universitário.

Assim, com as políticas de ações afirmativas no Ensino Superior, outros sujeitos, antes preteridos, ingressaram nas graduações das universidades federais. Nesse sentido, questionamos: como tem se dado o ingresso e a permanência desses sujeitos, antes invisibilizados, nos programas de Pós-graduação do país?

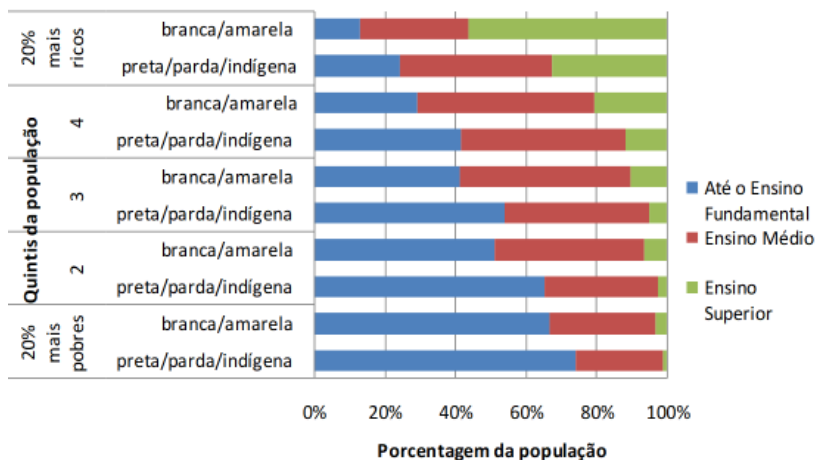
Paulo Nathanel P. Souza indica o pensamento discriminatório da época com relação ao estudo universitário:

O real significado do termo “Ensino Superior” vai muito além do de ensino de terceiro grau, como ficou popularizado principalmente após as reformas das décadas de 60 e 70. O saber superior deve ser adquirido mediante o uso de codificações, sistemas, modelos e símbolos da semântica científica e, por isso, foge à praticidade do dia-a-dia e se reserva aos que disponham de condições especiais para abordá-lo. Por isso, como muitos querem, não pode ser democraticamente acessível a todos. É um ensino, por natureza, elitista, para uma minoria capacitada intelectual e culturalmente e não no sentido trivial de pessoas socioeconomicamente bem postas na comunidade (SOUZA, 1991, n.p.).

¹⁷ Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001.

O autor explica que desde sua origem o Ensino Superior era acessado pela elite branca dominante do país, sendo importante aqui tensionarmos a questão da meritocracia que até os dias atuais é usado como obstáculo de acesso as escolas pelos negros. Os negros não podiam ingressar naquelas instituições, já que existiam fatores que negavam seu acesso. Esse fato também fica evidente quando analisamos as políticas das ações afirmativas na educação, onde se percebe uma cultura e identidade que é dominante, valorizada e sempre colocada em evidência. No gráfico a seguir, percebe-se que a população mais pobre ainda é a que menos acessa o Ensino Superior. Quando analisamos o recorte raça, o acesso se torna quase inexistente. Inversamente, os mais ricos e brancos possuem o maior índice de acesso ao Ensino Superior.

Gráfico III - Desigualdade racial no acesso ao Ensino Superior por classe de renda



Fonte: Rafael Neves - PNAD/2009.

Não encontramos respaldo para nossos anseios e necessidades nos livros indicados e textos acadêmicos. Assim, compreendemos que as universidades são instituições que priorizam a matriz eurocêntrica branca e masculina de currículo. Predomina um currículo voltado aos conhecimentos advindos da Europa, sem o reconhecimento dos saberes culturais dos negros e povos indígenas, asiáticos, do Oriente Médio, etc. A pesquisadora Nancy Frazer corrobora esse entendimento, quando fala sobre reconhecimento tirando a classe da discussão central para afirmar que as políticas de redistribuição embora importantes são ineficazes:

o reconhecimento representa um alargamento da contestação política e um novo entendimento da justiça social. Já não restrita ao eixo da classe, a contestação abarca agora outros eixos de subordinação, incluindo a diferença sexual, a “raça”, a etnicidade, a sexualidade, a religião e a nacionalidade (FRAZER, 2000, p. 3).

Se reconhecimento implica retalhos a serem costurados, validados e distribuídos, há que se levantar o questionamento: por que os conhecimentos/reivindicação desses outros não estão assegurados nos espaços universitários? No mínimo, há uma questão muito forte de falta de reconhecimento. Nesse caso, podemos trazer para o debate o caso das ações afirmativas. Quando essas políticas são colocadas para os pretos e pardos¹⁸, há uma desvalorização, ou seja, há uma falta de peso de direitos para essa parcela da sociedade, como também políticas públicas de equidade que garantam minimamente o direito de igualdade social que essa camada reivindica. A autora acima citada categoriza justiça social e mostra que a redistribuição de direitos é importante mas insuficiente.

Logo, o território acadêmico, que está gradativamente sendo conquistado pelos ingressantes nas universidades pelas políticas de ações afirmativas, é ambiente ainda sem a necessária identidade para os negros, tendo em vista a pouca e, dependendo do curso/universidade, nenhuma representatividade docente negra, além de ausência de temas relacionados a essa etnia nas discussões acadêmicas em sala de aula e nos programas de ensino.

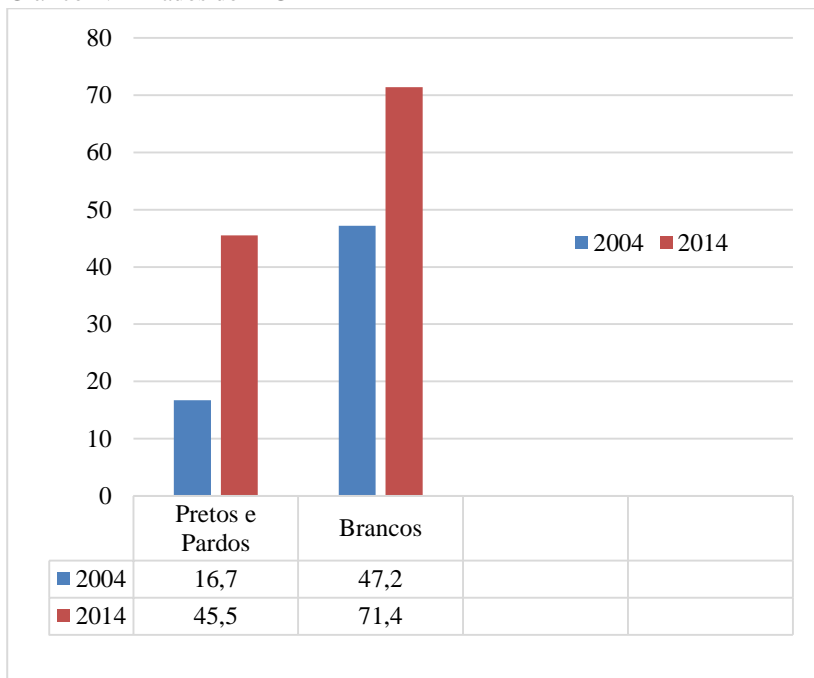
Pesquisas¹⁹ nos mostram que um em cada 10 brancos de 25 ou mais anos de idade (9,9%), possuem o terceiro grau concluído, enquanto entre os pretos, pardos ou indígenas apenas um de cada 50 (em torno de 2,2%) alcançam o mesmo nível, revelando uma profunda assimetria entre um grupo racial privilegiado e os outros, discriminados de forma negativa. Com a democratização do Ensino Superior, há que se pensar em outras formas de manifestações culturais, identidades e saberes dos povos (negros). Reconhecer a epistemologia dos conhecimentos e dos saberes dos negros e que essa população tem a contribuir com a ciência.

¹⁸ Ver IBGE. **O conceito de cor e raça autodeclarada**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>>. Acesso em: 5 jun.2017.

¹⁹ Mapa da cor do Ensino Superior.

O IBGE aponta que, em 2004, na educação superior, 16,7% dos alunos pretos ou pardos estavam em uma universidade; em 2014, esse percentual saltou para 45,5%. No caso dos estudantes brancos, em 2004, 47,2% frequentavam o Ensino Superior; dez anos depois, essa parcela passou para 71,4%. Logo, é nítido que as políticas de ações afirmativas contribuíram para a mudança desses percentuais.

Gráfico IV – Dados do IBGE



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Seria necessário darmos a importância devida aos saberes/culturas, às formas que negros têm de lidar com os conhecimentos e seus corpos. Assim, quando esses corpos agregam a comunidade acadêmica deve haver um reconhecimento. Para esse reconhecimento ter uma função social, é preciso uma descolonização dos currículos acadêmicos. Nilma L. Gomes aponta caminhos do que seria uma descolonização do currículo, acompanhada de um reconhecimento dos saberes:

Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade,

condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? Ou são fracas, burocráticas e com os olhos fixos na relação entre conhecimento e os índices internacionais de desempenho escolar? (GOMES, 2012, p. 2).

Fica explícito que o processo de implantação de ações afirmativas no Ensino Superior, bem como, na Pós-graduação, é tenso e conflituoso, ao expor as relações sociorraciais da sociedade brasileira, pois revela, sobretudo, que o racismo ainda se faz presente no século XXI (Idem, p. 229).

Nas três universidades federais do Sul do Brasil em que se concentra essa pesquisa, temos que, no Paraná, o Conselho Universitário da UFPR aprovou, no ano de 2004, a Resolução 37/2004, que estabeleceu o Plano de Metas de Inclusão Racial e Social, com validade de dez anos. De acordo com o plano, já no vestibular de 2005 20% das vagas seriam destinadas às cotas raciais e outros 20% às cotas ditas sociais – no caso em questão, destinadas a candidatos egressos da Rede Pública de Educação Básica (PORTO; SILVA, 2008; CERVI, 2013).

Na UFSC, as reservas de vagas tiveram início com a Resolução Normativa 008/CUN/2007, de 10 de julho de 2007, que criou o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Santa Catarina.

No caso da UFRGS, a reserva de vagas iniciou no ano de 2006, como vemos a seguir:

Em 2006, em diálogo com esses movimentos, a Universidade iniciou oficialmente o debate sobre a implementação de uma política de ações afirmativas. O resultado deste debate foi a constituição da Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), cujo objetivo era formular uma proposta de política de ações afirmativas a serem adotadas pela UFRGS. O ano de 2007 foi um marco na luta contra a histórica exclusão de estudantes negros, indígenas e oriundos de escolas públicas: a proposta do ingresso por reserva de vagas foi

aprovada pelo Conselho Universitário com vigor a partir do processo seletivo de 2008. O processo de democratização de acesso na UFRGS teve seu início em 2008/1 com a matrícula de 522 alunos por reserva de vagas, sendo 88 autodeclarados negros, 434 egressos do ensino público e 9 alunos indígenas.²⁰

No que diz respeito à origem da Pós-graduação brasileira, esta veio do modelo das cátedras em 1930, juntamente com a criação das primeiras universidades no país, e da proposta do Estatuto das Universidades Brasileiras. De acordo com SANTOS (2003), foi na década de 1940 que pela primeira vez foi utilizado formalmente o termo “pós-graduação”, no Artigo 71 do Estatuto das Universidades Brasileiras. Entretanto, somente no ano de 1965 o Ministério da Educação regulamentou esses conhecimentos como outro nível acadêmico além do bacharelado.

Ainda em 1951, com a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo decreto 29.741, com o objetivo de “assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país”, como consta do artigo 2º, alínea “a” do decreto, o Brasil, tardiamente, iniciou sua história na pós-graduação *strictu sensu*.

Com o Parecer 977 do Conselho Federal de Educação, de 1965, de autoria do professor Newton Lins Buarque Sucupira, dá-se a implantação formal dos cursos de Pós-graduação no Brasil. O parecer conceituou, formatou e institucionalizou o modelo da pós-graduação brasileira até os dias atuais. Segundo SANTOS (2003), o Brasil adotou o modelo norte-americano²¹, e explica:

²⁰ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoesafirmativas/historico-do-programa-na-ufrgs>>. Acesso em: 17 jun.2017.

²¹ “O modelo americano consiste em um modelo profissional, um modelo organizacional, uma abordagem dirigida pelo curso ou programa e não pelo professor. Os estudantes são formalmente matriculados em um programa de Pós-graduação e devem seguir um plano estruturado, que envolve a acumulação de créditos/cursos (conferências, seminários, obrigatórios e eletivos), exames (qualificação, compreensivos, preliminares) e um trabalho supervisionado de tese (*dissertation*), resultando em uma defesa oral (mas não necessariamente pública). Observe que quando afirmamos que a abordagem americana é profissional, não é porque profissionaliza, mas porque o professor assume seu

O Parecer 977 estabelecia a pós-graduação conforme o modelo norte-americano. A pós-graduação *strictu sensu* dar-se-ia em dois níveis independentes e sem relação de pré-requisitos entre o primeiro e o segundo (mestrado e doutorado). A primeira parte dos cursos seria destinada a aulas e a segunda à confecção do trabalho científico de conclusão (dissertação ou tese). Os currículos seriam compostos conforme o modelo norte-americano, que compreendia o *major* (área de concentração) e o *minor* (matérias conexas) (SANTOS, 2003, p. 629).

O acesso ao Ensino Superior é essencial. Por isso, as políticas de ações afirmativas nos programas de Pós-graduação são importantes, nos espaços antes ocupados somente pela elite branca, visando reparar, reconhecer e compensar os danos históricos sofridos pelos negros, sendo uma disposição corretiva, não apenas material. Também servem para compensar esses danos com a liquidação de dívidas – material. Com isso, pretendem aumentar a representação dos grupos desfavorecidos socialmente nos espaços nos quais antes não teriam lugar. Por fim, pretendem obter o reconhecimento pela respeitabilidade e legitimação social (justiça cognitiva).

A ex-ministra Nilma Gomes, em conferência realizada no Seminário Política de Ações Afirmativas para Pós-graduação, no dia 13 de julho de 2016, organizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Universidade Federal Fluminense (Proppi/UFF), declarou que “implementar a Portaria n- 13 do MEC e o que ela representa de luta por ações afirmativas significa um embate epistemológico e político no campo da ciência”. Ainda afirmou que “a pós-graduação possui uma dimensão do saber científico e da produção do conhecimento” e, por ser um local diferenciado, pede com maior anseio a promoção de igualdade social e racial pelas políticas de ações afirmativas.

Para melhor entendimento, vale aqui colocar na íntegra o texto da Portaria nº 13:

Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016

papel como um profissional, vendo seu relacionamento com os estudantes de Pós-graduação como uma responsabilidade profissional e não como um envolvimento pessoal” (VERHINE, 2008).

Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso IV, da Constituição, em observância ao disposto no art. 9o, inciso II, do Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012, e

CONSIDERANDO:

O estabelecido na Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial;

Que as Ações Afirmativas e reservas de vagas adotadas em cursos de graduação, sobretudo as definidas na Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e regulamentada pelo Decreto no 7.824, de 2012, que explicitamente coloca em seu art. 5^o, § 3o, que "as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade";

Que o Supremo Tribunal Federal declarou, em 2012, a Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas;

Que o ingresso no Serviço Público Federal, nos termos da Lei no 12.990, de 9 de junho de 2014, estabelece reserva de vinte por cento das vagas aos/às negros/as, demonstrando que a adoção de Políticas de Ações Afirmativas na graduação não é suficiente para reparar ou compensar efetivamente as desigualdades sociais resultantes de passivos históricos ou atitudes discriminatórias atuais; e

Que universidades públicas, em diversos programas de pós-graduação, estão adotando Políticas de Ações Afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiências, ampliando a diversidade étnica e cultural em seu corpo discente, resolve:

Art. 1^o As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros

(pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas.

Art. 2º As Instituições Federais de Ensino deverão criar comissões próprias com a finalidade de dar continuidade ao processo de discussão e aperfeiçoamento das Ações Afirmativas propostas.

Art. 3º A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES deverá coordenar a elaboração periódica do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação.

Art. 4º O Ministério da Educação - MEC instituirá Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar as ações propostas nesta Portaria.

Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

Ministro de Estado da Educação

As ações afirmativas são sem dúvida decisivas para que a expansão do Ensino Superior e da Pós-graduação não se dê de forma a ampliar as desigualdades já existentes.

Salienta-se que a implementação de políticas de ações afirmativas na Pós-graduação deve ser vista por diferentes olhares: juridicamente, tem por escopo a reparação de uma injustiça histórica; vista de maneira simbólica, é a tutela de uma sociedade que assegure direitos e seja mais democrática. O maior desafio da implementação de cotas é fazer com que os programas de Pós-graduação de todas as áreas do conhecimento das universidades públicas do país compreendam a efetividade do direito à educação garantido na Constituição como um direito fundamental e, a partir daí, pautem formas de cumpri-lo.

Para além da escola, temos também que contextualizar historicamente o Ensino Superior e a Pós-graduação no Brasil. É importante entender que o processo acadêmico nacional iniciou no século XIX com as elites, a quem era oportunizado o estudo

universitário, muitas vezes inclusive no exterior, já que no Brasil havia poucas opções de universidades e cursos. Evidentemente, os negros não faziam parte dessa elite.

Santos, (2003) conclui que, quando falamos em Pós-graduação *strictu sensu* (mestrado ou doutorado), a discrepância aumenta. Verifica-se uma concentração ainda maior de brancos: 84% das pessoas na Pós-graduação.

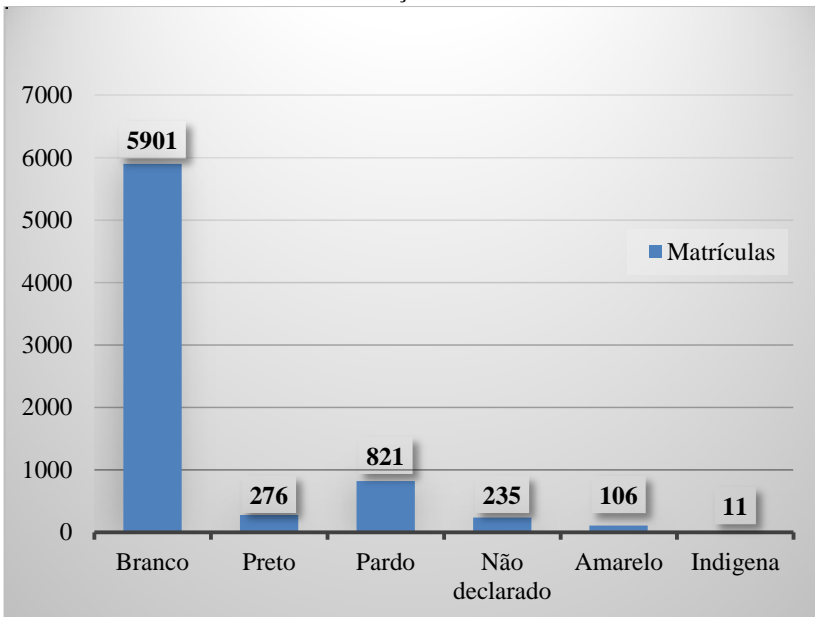
Segundo o MEC divulgou no Censo de 2013, desde 2003 no país o número de mestres havia crescido 90% e o de doutores, 136%²². O fato demonstra a visível expansão da Pós-graduação brasileira sem, no entanto, haver um aumento proporcional de ingressantes negros(as) naqueles programas.

Os dados divulgados pela SAAD/UFSC, de distribuição das matrículas ativas²³ na Pós-graduação da UFSC, por programas e níveis, segundo a cor autodeclarada dos estudantes, com a proporção de estudantes negros(as) em cada um dos níveis, demonstram que ainda é grande a diferença entre as matrículas de negros(as) na Pós-graduação, de apenas 14,93%.

²²Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior-1690610854/20779-paim-destaca-crescimento-do-numero-de-mestres-e-doutores-e-defende-qualidade>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

²³ Cálculos efetuados considerando dados do sistema de Controle Acadêmico de Pós-Graduação (CAPG), realizados em 12 de junho de 2017.

Gráfico V – Matrículas na Pós-Graduação da UFSC



Fonte: Elaborado pela autora com dados da SAAD/UFSC.

Percebe-se no gráfico que, mesmo se somarmos o número de pretos e pardos, não chegamos nem a um terço do número de brancos matriculados na Pós-graduação da UFSC. Este fato demonstra a necessidade de dar continuidade à implementação de reserva de vagas nos programas de pós-graduação, como meio de reparar o desequilíbrio de oportunidades entre esses estudantes.

Assim, verifica-se que há necessidade de se começar a pensar formas de acesso dos estudantes negros na pós-graduação, para que possam continuar suas trajetórias acadêmicas dentro das universidades brasileiras.

Segundo Carvalho (2011, p. 81),

Estamos atualmente mergulhados no debate da ação afirmativa – que poderia ser definida como o ato consciente e decidido de reconhecer injustiças históricas cometidas contra os negros e apoiá-los explicitamente na direção do crescimento pessoal e profissional através de oportunidades diferenciadas, para que se recuperem dos séculos

de exploração e tratamento desigual a que foram submetidos no Brasil.

Com isso, após a implantação de cotas no Ensino Superior, necessário se fez a continuidade de acesso aos cotistas para ingresso na Pós-graduação. As políticas de ações afirmativas no âmbito de Pós-graduação, nas universidades públicas do Brasil, não se deram somente após a portaria do MEC nº 13, de 11 de maio de 2016. A exemplo da Universidade Federal de Goiás (UFG), uma das primeiras instituições públicas de ensino do país a adotar o sistema de cotas raciais para todos os seus 79 cursos de Pós-graduação, em uma resolução aprovada em maio de 2015 a UFSC implantou em apenas um de seus programas (Antropologia Social, M/D) a reserva de vagas, no ano de 2014, para indígenas e negros, ampliando em 2017, para o mestrado em Engenharia de Sistemas Eletrônicos, no campus de Joinville, para o Doutorado Interdisciplinar de Ciências Humanas e para os programas de mestrado e doutorado em História.

Importante ter como premissa que as ações afirmativas são ferramentas para quem sofre racismo hoje e não para o sofrimento de nossos antepassados. Este olhar é importante, pois o discurso equivocado pode dar margem para alegações de que a desigualdade é coisa do passado e que após a abolição inexisteram desigualdades.

Diante da realidade existente, entendemos que a escassez de pesquisas sobre a trajetória do aluno egresso cotista na Pós-graduação deve ter maior atenção por parte de pesquisadores, com intuito de traçarmos melhores condições de reivindicar o acesso neste nível de ensino e fundamentar os motivos da necessidade de ações afirmativas.

Para mostrar as universidades federais brasileiras que já possuem cotas na Pós-graduação, elaboramos o quadro a seguir, contemplando os primeiros programas que implantaram a reserva de vagas.

Quadro VI – Programas que implantaram reserva de vagas

UNIVERSIDADE	PROGRAMA	ANO DE INÍCIO DAS AA	NÚMERO DE VAGAS
UFPI	Programa de Mestrado em Comunicação	2016	Duas vagas para negros, pardos e indígenas.
UFMT	Programa de Mestrado Educação	2016 2017/Doutorado	Quatorze reservadas para negros/as (pretos/as e pardos/as), quilombolas e indígenas.
UFSC	Antropologia Social M/D ----- Engenharia de Sistemas Eletrônicos Mestrado - Joinville ----- Programa Interdisciplinar de Ciências Humanas ----- Programa de Direito, Filosofia e Estudos da Tradução	2014 ----- 2017 ----- 2017 ----- 2018	Uma vaga para candidatos/as autodeclarados/as indígenas e uma vaga para candidatos/as autodeclarados/as negros/as.
UFAL	Programa de Educação – M/D	2017	Cotas etnicorraciais São distribuídas cinco vagas para indígenas e cinco vagas para negros
UFRGS	Programa de Antropologia Social e História	2017	Duas vagas no mestrado e duas vagas no doutorado para candidato(as) autodeclarado(as) negro(as)
UFG	Todos os Programas	2015	Uma reserva de vinte por cento (20%) das vagas aos(às) negros(as)
UNB	Programas de Direito Humanos	2015	Quatro vagas serão destinadas a candidatos/as autodeclarados/as negros ou negras e três para indígenas

UFSCAR	Programa de Educação – Mestrado	2016	No mínimo 25% para negros e indígenas por linha de pesquisa
UFES	Programas de Artes, Ciências Sociais, Comunicação e Psicologia	2017	25% para negros e indígenas por linha de pesquisa
UFBA	Todos os Programas -M/D	2017	30% para negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e trans (transgêneros, transexuais e travestis)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas informações dos sites ou contato feito com as universidades. Atualizado até nov/2017.

Diante desse quadro, percebemos que são poucas as universidades brasileiras que possuíam cotas na Pós-graduação até 2016. Em 2017, o número aumentou e a tendência, diante da determinação do MEC, é que em breve todos os programas se adequem e implementem as reservas de vagas para negros/indígenas.

O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), em pesquisa realizada por Anna Carolina Venturini (2017) enfatiza que

outro aspecto das políticas afirmativas na pós-graduação que chama atenção são as categorias de beneficiários. Diferentemente do que ocorre com as políticas voltadas para o acesso aos cursos de graduação, em que os principais alvos são os alunos egressos da rede pública de ensino, nas medidas para pós-graduação os alunos pretos são os principais beneficiários.

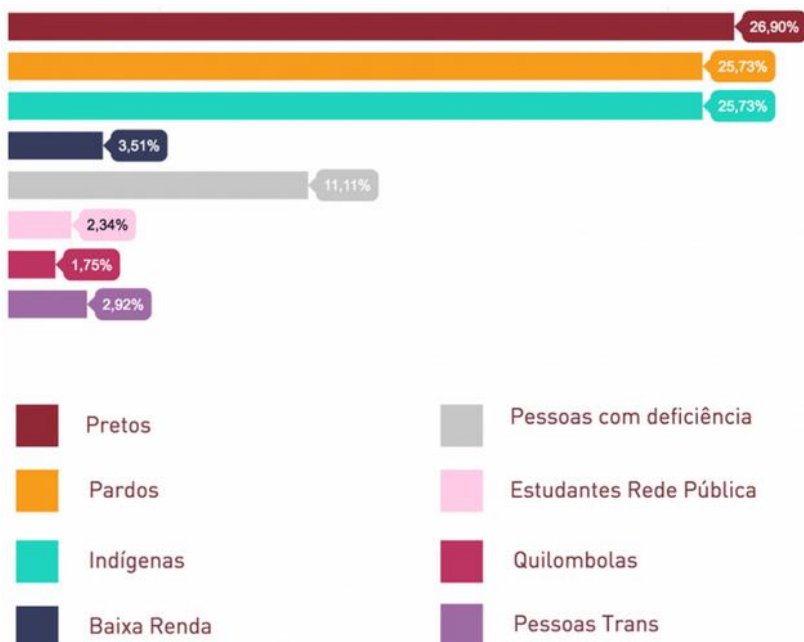
O GEMAA, nessa pesquisa, analisou 49 políticas criadas pelos próprios programas de universidades públicas (estaduais, federais e IFs) entre os anos de 2002 e o início de 2017, obtendo os seguintes dados: os pretos são alvo de 46 dos 49 programas analisados, os pardos e indígenas são agraciados em 44 dos programas, vindo em seguidas outros tipos de estudantes. Como modalidade de ação afirmativa²⁴, a pesquisa chegou ao percentual de 73,47% iniciativas que utilizaram cotas. Como estudantes beneficiados²⁵, foram 26,90% pretos, 25,73% pardos, 1,75% quilombolas e 25,73 % indígenas. E, quanto à forma de instituição²⁶ da ação afirmativa – foram 61,22% dos analisados por decisão do programa e 10,20% por resolução da universidade.

²⁴ Modalidades analisadas: cotas; cotas e vagas adicionais; vagas adicionais; vagas adicionais e processo seletivo separado; cota e processo seletivo separado; processo seletivo separado.

²⁵ Beneficiados: pretos, pardos, indígenas, baixa renda, pessoas com deficiência, estudantes da rede pública, quilombolas, trans.

²⁶ Formas de instituição: decisão do programa, decisão do colegiado do Instituto, resolução universitária, lei estadual, incentivo da Fundação Ford.

Gráfico VI - Beneficiários



Fonte: GEMAA/2007 – infográficos²⁷

Para analisar os efeitos das políticas de ações afirmativas, principalmente no que se refere ao acesso à Pós-graduação, levando-a a pensar e a querer a transformação social, é que se mostra importante o estudo que realizamos.

²⁷ Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/infografico/acoes-afirmativas-na-pos-graduacao/>.

CAPÍTULO III – AS AÇÕES AFIRMATIVAS E OS DESAFIOS DA DECOLONIZAÇÃO: ENEGRECENDO A PÓS-GRADUAÇÃO

As políticas de ações afirmativas são formas de combate à discriminação racial através da inclusão sociorracial. Não devem ser consideradas um fim, mas meio de alcançar a igualdade real dita formal. Na Pós-graduação, no Brasil, como já comentado anteriormente, começam a surgir antes mesmo de o MEC se posicionar, com a edição da portaria nº 13, de maio de 2016.

Dialogamos com conceitos de políticas de ações afirmativas para melhor entendimento do assunto que é o foco desse capítulo. Iniciando pelos ensinamentos de GOMES (2001, p. 6-7), que explica:

Consistem em políticas públicas (**e também privadas**) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (*adição nossa*). Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade de observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano.

A partir desse conceito, fica fácil entender o fundamento político, jurídico e social das políticas de ações afirmativas, que também podem ser compreendidas pelo conceito do ministro Joaquim Barbosa²⁸, adotado pelo Ministério da Justiça e Cidadania, através da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (SEPPIR):

²⁸ Primeiro Negro a ocupar a vaga de Ministro do STF, indicado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, permanecendo de 2003 até 2014.

políticas públicas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos perversos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. A igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade (STF, 2012).²⁹

Ora, se com as políticas de ações afirmativas a igualdade passa a ser objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado, muito ainda se tem a fazer para isso venha efetivamente a ocorrer. Podemos constatar, nos dados do Relatório Anual de Desigualdades Raciais no Brasil, do Laboratório de Análises Econômicas, Históricas, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), organizado por Marcelo Paixão (2010), que os números de pretos e pardos representavam apenas 7% dos estudantes de Pós-graduação em 1998. Esse percentual chegou a 19,9% em 2008, ou seja, um percentual ainda irrisório para a quantidade de negros no Brasil.

Quando, em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade de votos que as ações afirmativas são constitucionais, além de essenciais para a redução de desigualdades e discriminações existentes no país, passamos a tratar da implantação das mesmas na Pós-graduação.

O GEMAA³⁰ conceitua ações afirmativas da maneira que segue:

políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde,

²⁹ Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>>. Acesso em: 26 fev. 17.

³⁰ O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) é um núcleo de pesquisa com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ.

emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.³¹

Gomes (2005, p. 53) define ações afirmativas 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.

O objetivo da aplicação das políticas de ações afirmativas fica claro nesse conceito que fala na correção dos efeitos presentes da discriminação praticada no passado, para alcançarmos a igualdade formal no acesso à educação, atacar situações de exclusão de certos segmentos sociais, promovendo oportunidades e passando por uma reparação histórica necessária para equilibrar as desigualdades.

O direito fundamental à igualdade, que nos é constitucionalmente garantido, deve ser aplicado em todos os âmbitos, inclusive na universidade. Mas, na realidade, percebemos um ambiente de disputa, onde tal direito inexistente. Uma das formas alternativas de se tentar alcançar essa igualdade são as políticas de ações afirmativas. No meio acadêmico, isso não ocorre de maneira pacífica, como explicam as professoras PASSOS, CRUZ e MWEWA (2012), quando comentam:

O pertencimento racial, aliado às desigualdades educacionais entre brancos e negros, reflete na diferença dos rendimentos médios, em que os negros recebem em torno de 50% a menos que os brancos; uma vez comparados os grupos de igual escolaridade, identifica-se que os brancos têm maior rendimento médio, até 40% acima dos negros. A título de exemplo, no período de 2004 a 2008, a renda média dos brancos aumentou 2,15 vezes, enquanto a dos negros aumentou apenas 1,99 vez (IPEA, 2009).

³¹ GEMAA. **O que são ações afirmativas**. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/o-que-sao-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 31 mai. 2018.

Essa dinâmica de desigualdade demonstra claramente a necessidade e importância da promoção da igualdade racial, e as políticas de ações afirmativas são essenciais nesse processo.

Analisando os dados obtidos através dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, vimos que a trajetória das políticas de ações afirmativas para garantia de acesso e permanência de estudantes negros na Pós-graduação teve maior impulso a partir de 2016, após a publicação da portaria nº 13, do MEC. Dois dos entrevistados acessaram o mestrado com reserva de vagas, na UFRGS e na FURG.

Importante dizer que, apesar das condições desfavoráveis a que os cotistas estão sujeitos, que os obrigam a trabalhar e estudar ao mesmo tempo, o desempenho deles, baseado nas entrevistas realizadas, foi similar ao dos não cotistas. Corroborando a análise, temos diversos estudos que mostram, ao contrário do que previram muitos críticos da política de cotas, que nas universidades onde o sistema foi implantado não houve perda da qualidade do ensino.

3.1 DECOLONIZAÇÃO DA PESQUISA E DA PÓS-GRADUAÇÃO

Nesse capítulo, traçamos um panorama geral da colonialidade do poder, como processo de transcender a colonialidade histórica, e o reflexo nos programas de Pós-graduação após as políticas de ações afirmativas.

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 como Brasil, Argentina, países africanos, etc. Assim, a Sociologia e Antropologia podem nos dar subsídio para entender os discursos articulados entre dominante/dominado e como esse processo vem sendo efetivado pelo colonizador. Neste caso, entendemos que há um paradoxo nas estruturas e hierarquias desses países, que se mantêm até os tempos atuais.

Vale aqui situar a questão dos estudos subalternos, que propõem “descarrilhar e perturbar a vontade dos poderosos”³², de uma perspectiva decolonial, atuante e subalterna, que no caso dos negros passa a ser modificada com conquistas como as políticas de ações afirmativas.

O processo de colonização dessas sociedades pode ser entendido como contínuo e tenso. Na atual conjuntura, os negros/pardos/índios são

³² MIGNOLO, Walter. Histórias locais/Projetos globais, apud Carlos Vinícius da Silva Figueiredo. In: **Estudos subalternos: Uma introdução**. Raido: Dourados (MS), jan/jun, 2010, p. 271.

excluídos dos espaços de poder, ou seja, esses povos ainda vivenciam a segregação/marginalização nos espaços culturais, econômicos, políticos e educacionais. Entendemos que há uma perpetuação das lógicas de poder. Quando se reivindicam políticas de igualdade racial, intelectuais brancos argumentam que os negros estão nas estruturas e hierarquias dos postos de poder. Outro fato evidenciado é que são ainda os brancos/intelectuais que decidem os percursos da nação. Segundo Ângela Figueiredo e Ramón Grosfoguel:

intelectuais brancos decidiam o futuro da nação através da solução para o problema da raça no Brasil e sobre o papel ocupado pelo mulato na hierarquia racial brasileira. Entretanto, jamais lemos um artigo sequer escrito por um mulato em que os benefícios ou vantagens de ser mulato no Brasil fossem abordados. Ao que parece, o debate ocorria em outro âmbito, contando apenas com a presença de pesquisadores brancos ou mestiços muito claros, e o mulato, silenciado, lia e aprendia sobre os benefícios e as vantagens de ser mestiço no Brasil (FIGUEIREDO; GROSGOUEL, 2009, p. 225).

Por óbvio, o texto amplia nosso olhar sobre as questões raciais no Brasil, evidenciando um paradoxo na descolonização dessas sociedades, sendo a raça e a identidade racial do povo um ponto fundamental, já que funcionam como mecanismos de desvantagens para o acesso ao Ensino Superior e aos demais setores da vida social.

Concordamos com a professora Nilma L. Gomes (In: PEIXOTO, 2004, p. 49) quando explica que a necessidade de implantação das políticas de ações afirmativas no Brasil acabou por desvelar um processo de discriminação racial estrutural e histórico. Por isso, talvez incomodem tanto a sociedade brasileira, já que acabam com a crença de que somos uma “democracia racial”, e que, resolvendo as questões socioeconômicas, resolveremos a racial.

A discussão sobre a decolonização deve ser vista de forma diferente da descolonização. Assim, a retirada do “s” não é proposital, mas demonstra um entendimento teórico diferente para cada uma dessas palavras, onde:

O termo decolonial deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico, a partir dos subalternizados pela

modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social (OLIVEIRA, 2017).

Para refletir sobre as políticas de ações afirmativas no âmbito dos estudos decoloniais, é importante discutir pensadores como CARVALHO (2011), QUIJANO (2005) e SANTOS (2010). Quando analisamos o contexto histórico da América Latina, passamos a compreender categorias que são fundamentais para pensar como se deu o processo de colonização dessas sociedades.

Assim, o estudo sobre o tema pode trazer respaldo quanto às categorias de raça, e de como o conceito colonialidade do poder, aliado às políticas de ações afirmativas, passam a ser fundantes para o entendimento do campo universitário. E, nesse sentido que estamos contextualizando, as políticas de ações afirmativas, como uma quebra desse paradigma.

O entendimento de colonialidade do poder permeia todo o processo de colonização e hierarquização. Por isso, optamos por utilizar a base oferecida a seguir, onde o autor dispõe que:

entendemos uma matriz de poder que tem como um dos eixos fundamentais a classificação da população mundial com base na ideia de raça, uma construção mental que, articulada com gênero e sexualidade, fundamentou o mundo colonial e continua a fundamentar as relações (pós) coloniais (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2008 apud UNBEHAUM, v. 1, p. 272).

Para o pesquisador Ramón Grosfoguel (2010, p. 465), “A ideia de raça organiza a população mundial segundo uma ordem hierárquica de povos superiores e inferiores, que passa a ser um princípio organizador da divisão internacional do trabalho e do sistema patriarcal global”. É nesse sentido que passamos a entender que raça não só contribui para estrutura, como também hierarquiza o sistema social em nos encontramos. Logo, hierarquiza o processo de colonização que estrutura o sistema capitalista vigente.

Para analisar as relações sociais, econômicas e políticas nos países que passaram pelo processo de colonização, percebemos que

entender o conceito de raça é peça basilar da cadeia de saberes decoloniais. Longe de prescrever sua validade ideológica com o fim das administrações coloniais, a raça, para os países subalternos, é projetada enquanto construção social e histórica, passando a ser um dos laços mais poderosos da colonialidade do poder, porque constitui, na invisibilidade da sua vigência, exposta nos corpos racializados.

A naturalização da inferioridade racial tem-se configurado como uma reserva de mão de obra (lucrativa e produtiva) para as sociedades desenvolvidas. Esse jogo foi imposto e muito bem desenvolvido no processo de colonização das Américas pelos países eurocêntricos. É nesse sentido que se instalam as “geoculturas do colonialismo” (QUIJANO, 2010).

Segundo Quijano (Idem), a organização do processo de categorização social, que se constitui na raça, está imbricada com a classificação da cor/fenótipo dos negros.

Com os sistemas de subalternização fixados pelo eurocentrismo, associam-se “as experiências do colonialismo e da colonialidade com as necessidades do capitalismo, foram-se configurando como um novo universo de relações intersubjetivas de dominação sob hegemonia eurocentrada” (QUIJANO, 2010, p. 85). É nesse sentido que foi idealizado um novo padrão e concepção do conhecimento, que determina as novas ordens em nível mundial. Com essa nova organização, os processos de controle das relações sociais, econômicas e políticas passam a atuar sobre os indivíduos. Assim, a geocultura do poder capitalista vai se configurando em nível mundial.

A ideia de hegemonia, na passagem clássica dos *Cadernos de Cárcere* de Gramsci, contempla o debate:

O critério metodológico sobre o qual é preciso fundar a própria análise é o seguinte: que a supremacia de um grupo social se manifesta de duas maneiras, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social é dominante dos grupos adversários que tende a “liquidar” ou submeter mesmo que com a força armada e é dirigente dos grupos afins e aliados. Um grupo social pode e deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governativo (esta é uma das condições principais para a própria conquista do poder); depois, quando exercita o poder, e na medida em que o mantém fortemente em suas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar

sendo “dirigente” (GRAMSCI, 1977, p. 2010-2011).

É nesse sentido que a modernidade passa a ser compreendida a partir da racionalidade, tendo como berço as sociedades europeias e americanas. Daí que o século XVIII se configura como a era das luzes, em que o eurocentrismo foi modelando o mito de que a Europa seria o centro da civilização (sendo o colonizador do resto do mundo).

Corroborava com isso a chegada dos europeus às Américas, no século XV, quando os brancos deram de cara com esse outro sujeito que não é branco e a questão da pele passou a ser o parâmetro para classificação social. A centralidade estava na raça e no fenótipo, e a cor da pele passa ser um estigma que os negros trazem em seus corpos. A classificação das espécies humanas é dividida em três raças: branca, negra e amarela, em uma hierarquia pontual para a marginalização e o desenvolvimento da desigualdade simbólica e material.

É nesse sentido que Quijano (2010, p. 86) observa: “uma concepção de humanidade segundo a qual a população do mundo se diferenciava em inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos”. Assim, a população das Américas passa a ser objeto de cobiça dos ditos civilizados – e escravizada.

A colonialidade do poder está entrelaçada com a categoria da raça. Para os europeus, a raça expressa os objetivos dos países centrais em exercer superioridade/hegemonia nos campos econômicos, políticos, epistêmicos, sociais e culturais. Se a dominação dos povos se configura com a ideia de raça, que estrutura e hierarquiza as sociedades colonizadas, a raça passa a determinar também a divisão do trabalho e o acesso à escola. Desta maneira, é preciso contextualizar esse processo.

Boaventura de Souza Santos (2010)³³ explica que “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”. A ciência é usada no processo opressor de civilização/colonização, no que diz respeito a outras formas do conhecimento, ver o mundo que até aquela conjuntura não fazia parte daquilo que era tido como racional. Nessa lógica, os estudos culturais, pós-coloniais e decoloniais passam a ser pensados como uma nova perspectiva teórica que contribui para a

³³ SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 56.

compreensão do mundo moderno, não olhando para o eurocentrismo hegemonicamente.

Essa teoria fornece um aporte teórico na América Latina, como uma área do conhecimento que se encontra em disputa tanto no campo econômico, quanto nos campos social, político e epistêmico. Assim, os pesquisadores buscam romper com a ordem dos conhecimentos considerados os únicos validados até o momento. A geopolítica³⁴ do conhecimento universal estabelecido até o momento está centralizada nos cânones do positivismo epistêmico e do neoliberalismo científico das ciências sociais. Assim, as contribuições dos pesquisadores e cientistas sociais como SANTOS (2010), QUIJANO (2010), e DUSSEL (2010) nos apresentam uma nova fórmula para compreender e entender esse mundo. De tal modo, que é preciso validar essas outras formas de conceber e ver esse mundo. Conceber o mundo em volta, como bem ressaltado por SANTOS (2010), quando afirma que é preciso superar essas formas de ser subordinados.

Mas compreender e conceber não devem ser comportamentos vistos pelas lentes do pensamento ocidental. O mundo pode ser concebido em infinita diversidade, articulada com a forma de conceber o tempo em volta, sendo incluídas as formas olhar, apropriar, sentir e pensar as relações humanas que a sociedade estabelece no interior de suas comunidades. A colonialidade do saber se articula com a colonialidade do poder e passam a ser predominantes no pensamento eurocêntrico das ciências. Esse jogo de teias se articula, de forma que até mesmo os países ditos de Terceiro Mundo passam a fazer parte dessa rede de conhecimento. Isso se deve a sua herança patriarcalista e sexista, ou seja, eurocêntrica. Carvalho nos faz pensar, ao dizer:

Em que medida essas nações periféricas são ou não hoje uma continuação do Ocidente – e qual o significado de serem ou não uma continuação do mundo ocidental para a conformação de um saber de pretensões universais surgido na Europa – constitui um grande campo de disputa teórica e ideológica contemporânea, que atravessa praticamente todo o saber acadêmico, incluindo a

³⁴ “Como a noção de geopolítica diz respeito bem amplamente às relações entre espaço e poder, esse viés das geopolíticas do conhecimento tem procurado explicitar as hierarquias consolidadas entre diferentes sistemas de conhecimento, quando relacionamos espaço, poder e saber” (ALMEIDA, 2012, p. 4).

História, a Geografia, a Literatura, a Filosofia, as Artes e, por que não, a Antropologia. Todas essas disciplinas, tanto nos países centrais como nos periféricos, estão envolvidas agora na tarefa de descolonização das paisagens mentais, a qual implica uma revisão radical dos seus cânones, tanto teóricos como temáticos (CARVALHO, 2011, p. 111).

Logo, é necessário rever as categorias pelas quais até o momento a ciência vem se pautando nos grandes centros acadêmicos. Descentralizar é colocar os desafios e legitimar os saberes acadêmicos dos sujeitos das políticas de cotas, que até o momento foram colocados em sua grande maioria como objeto das pesquisas no campo das ciências sociais. Os decoloniais, como CARVALHO, dispõe que:

Toda essa questão, de deparar-se com uma verdadeira fuga do lugar centrado, hegemônico (caricaturizado no olhar masculino, branco, europeu, construído nas colônias como o olhar universal), costuma ser mais complicada na periferia que na metrópole, porque construiu-se com mais energia essa ilusão de um lugar puramente acadêmico (CARVALHO, 2011, p. 116).

A definição da geopolítica do capitalismo mundial vai construindo suas amarras no pós-colonial. É nesse sentido que o pesquisador passa a questionar a submissão da Antropologia como campo da ciência que vem sendo pensada, construída e articulada sobre o domínio europeu, branco e masculino. É preciso desconstruir essas estruturas de poder centralizado e universal.

O mesmo autor afirma que a “condição de subalternidade é a condição do silêncio”, e pontua se essas nações ditas subalternas precisam de enviados para ganhar local de fala. Esse local de silêncio que é colocado para essas nações inferiores é um local de aprisionamento:

No momento em que o subalterno se entrega, tão somente, às mediações da representação de sua condição, torna-se um objeto nas mãos de seu procurador no circuito econômico e de poder e com isso não se subjetiva plenamente. No capitalismo, o indivíduo que não controla os meios de produção se faz representar, não

enquanto sujeito, mas enquanto um valor de troca. Paradoxalmente, sua legitimidade passa a ser dada por outra pessoa, que assume o seu lugar no espaço público, essencializando como o lugar genérico do outro do poder (CARVALHO, 2011, p. 119).

Dessa forma, as amarras das práticas sociais das relações humanas foram concebidas através do capitalismo, e dos seus meios de controle e de produção do conhecimento, usando as formas imperialistas do ser do saber e do poder.

3.2 PENSANDO AS AÇÕES AFIRMATIVAS COMO PROJETO DECOLONIAL CONTRA-HEGEMÔNICO

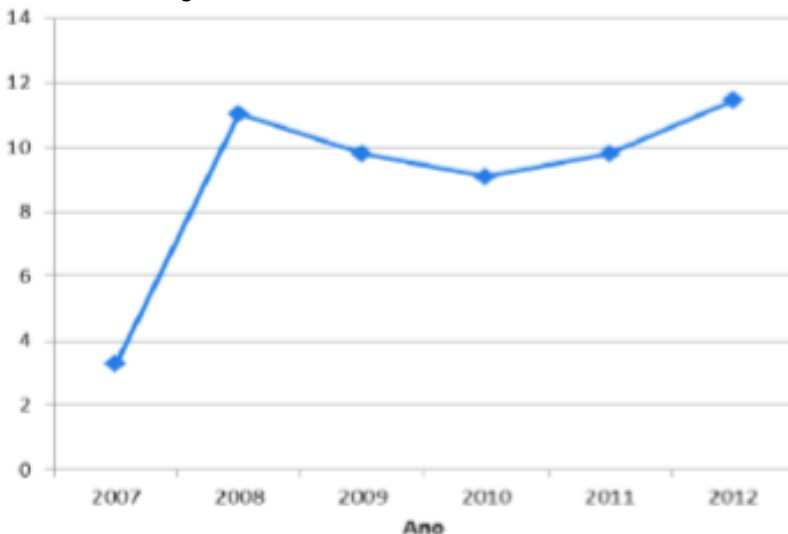
É essencial entender quem são os sujeitos alcançados pelas políticas de ações afirmativas para captar o real objetivo da sua necessidade. Ao se pensar nas políticas de ações afirmativas e a questão racial do Brasil, devemos ter com olhar que reconheça o que está escrito nos discursos acadêmicos, pois importa, nesse contexto, entender as formas de subordinação e suas significâncias de interação como, por exemplo, o racismo, o eurocentrismo, o decolonialismo.

A proposta de SANTOS (2010, p. 168-169) é um ponto crucial para a desconstrução da estrutura imposta pelo colonizador. O autor pensa uma contrauniversidade para aprofundar o conhecimento no interior da globalização contra-hegemônica, com a criação de “uma rede de interações para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade dos saberes e práticas protagonizadas pelos diferentes movimentos e organizações”.

As ações afirmativas acabam por deixar transparecer que as universidades também parecem ser lugares racistas, onde a violência simbólica se faz presente, e que necessitamos descolonizar a Pós-graduação, como forma de diminuir as barreiras educacionais. Dependendo do curso/universidade, não há representatividade docente negra, além da ausência de temas relacionados a essa etnia nas discussões acadêmicas, em sala de aula e nos programas de ensino.

No gráfico a seguir, percebemos a diferença expressiva no acesso:

Gráfico VII – Proporção de candidatos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros entre os classificados



Fonte: UFRGS, 2007-2012

No gráfico, é perceptível a significância estatística no acesso de estudantes de escola pública e negros na UFRGS, após as políticas de reservas de vagas. Fato que corrobora a ideia de que os obstáculos antes existentes devem ser desnaturalizados da construção social de identidade de que o pobre e o negro não chegam aos cargos de poder porque não possuem capacidade, voltando a questão do mérito que como já discutimos como mais uma tentativa de manutenção da exclusão social dos negros.

As políticas de ações afirmativas implementadas na Pós-graduação, muito além de propiciar o acesso dos segmentos menos favorecidos à continuidade acadêmica, constituem-se num degrau a mais para a transformação dos espaços universitários, pois abrem possibilidade para novas discussões trazidas pelas experiências vivenciadas por estudantes que antes teriam um acesso muito limitado. A partir dessa nova realidade de sala de aula, a construção do saber passa a ser composta de experiências antes invisibilizadas.

UNBEHAUM observa que:

Embora seja importante termos doutores(as) negros(as) nas chamadas ciências duras (ciências exatas e biomédicas), a fim de que esses sirvam de

exemplo para as gerações vindouras e para reverter a representação social negativa de negros(as), isso não necessariamente significa mudança epistemológica na produção do conhecimento. Obviamente, em alguns casos, a experiência e vivência social de um(a) pesquisador(a) pode influir no tema de estudos (UNBEHAUM, v. I, p. 260).

Podemos dizer que há pouca expectativa de ocorrer a mudança de paradigma no meio acadêmico e na construção de conhecimentos com a ausência de novos modelos de pesquisadores.

Outro ponto que devemos considerar é que, com doutores(as) negros(as), há maior possibilidade de existir um corpo docente diverso do que hoje vemos formando profissionais que tenham acesso a essas novas experiências e visões de mundo, com diferentes olhares para a realidade social, corporal, funcional.

Essa nova concepção busca uma quebra de paradigma. E a universidade é um campo fértil para romper com o conhecimento legitimado, para buscar outras formas de conhecimento, desconstruindo o pensamento eurocêntrico e, como diria UNBEHAUM (op. cit. p. 273), desmantelar simbolicamente a casa-grande.

O que não podemos deixar de entender é que o estrutural é normal e constitui as relações em um padrão de normalidade, como forma de compreensão das relações. Constitui as ações conscientes e inconscientes como, por exemplo, no mundo do trabalho, o salário dos negros (subjetividade). Esse constrangimento, como parte da dinâmica social, é estruturante na formação dos sujeitos e neutraliza a violência contra os negros, sem causar choque ou espanto, passando a ser uma patologia social.

Da mesma forma, o acesso a um curso de pós-graduação *strictu sensu* pode se tornar complicado, pelos critérios ou regras de ingresso que não se mostrem inteiramente imparciais.

Assim, temos que “as ações afirmativas podem ser uma via para diversificação da temática de estudos e, principalmente, uma possibilidade de provocar mudança epistemológica no âmbito da produção do conhecimento” (UNBEHAUM, v. I, p. 272), usando a uma educação intercultural para cumprir seu papel social na construção de uma sociedade mais justa, igual e solidária. Como afirma Candau (2008) a partir de estudos com Maciel *et al*

a educação intercultural “aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de

construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas”. CANDAU (2008, p.2)

Logo, a colonialidade do poder, que construiu a base dos modelos das nossas universidades, entra em conflito com as políticas de ações afirmativas, que propõem a chegada de outras vozes e projetos que necessitam ser ouvidos para a construção de modelos mais adequados a nossa realidade cultural/racial.

3.3 ENTREVISTAS E TRAJETÓRIAS DOS EGRESSOS COTISTAS INGRESSANTES NA PÓS-GRADUAÇÃO: UMA VISÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A partir dos perfis traçados no quadro anterior, verificamos que há falas que se repetem entre os entrevistados, que acabam por contemplar as seguintes categorias de análise: quando perguntados sobre o que entendiam das políticas de ações afirmativas, usaram o termo “reparação”, visto por eles como uma forma de igualar direitos de acesso às universidades, nivelar, corrigir, ajustar as desigualdades existentes.

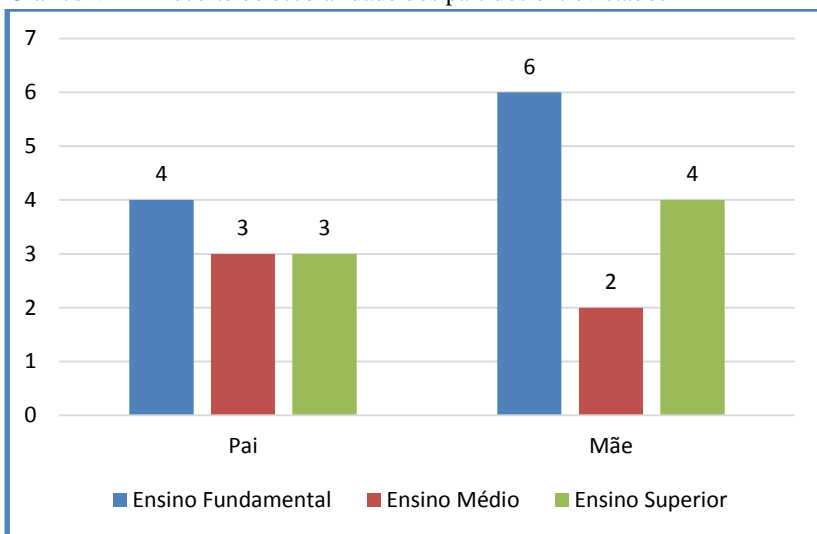
No julgamento, pelo STF, da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, o ministro Joaquim Barbosa bem colocou:

[...] Essas medidas visam a combater não somente manifestações flagrantes de discriminação, mas a discriminação de fato, que é a absolutamente enraizada na sociedade e, de tão enraizada, as pessoas não a percebem.

Pensar a reparação das desigualdades raciais no acesso ao Ensino Superior pela política de ações afirmativas contempla a ideia de igualdade formal já discutida no texto que tensiona a estrutura acadêmica tradicional e rompe epistemologicamente com a concepção do padrão de profissional no futuro.

Quando olhamos para história dos pais dos entrevistados, deparamos com uma realidade diferente, onde razoável número de genitores não chegou ao Ensino Médio.

Gráfico VIII - Recorte de escolaridade dos pais dos entrevistados



Obs: Dois dos pais são desconhecidos

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

A herança educacional tem sido lentamente alterada, em virtude das políticas de ações afirmativas, que proporcionaram maior acesso a essas famílias.

Diante das falas dos sujeitos de pesquisa, percebemos conquistas que antes nem eram almeçadas, devido à realidade vivenciada por eles, por conta de suas histórias de vida. Vejamos:

Luiz é homem, negro, heterossexual, 28 anos de idade, natural de Florianópolis (SC). Possui um irmão que, apesar de concluir o Ensino Médio, não ingressou na universidade. Seus pais possuem apenas o Ensino Fundamental. São pessoas humildes, trabalhadores rurais que depois foram para a construção civil e indústria. O estudante decidiu fazer o curso de Direito quando cursava o Ensino Médio. Para isso, escolheu a UFSC, porque era pública. Participou do Programa de Educação Tutorial (PET) durante a graduação. Finalizou o curso de Direito no período regular, fez Especialização na área de Direito Público no CESUSC, instituição particular, mestrado em Direito na UFSC, sem bolsa, e pesquisou sobre a história da Faculdade de Direito da UFSC durante a ditadura militar. Concluiu no tempo regular. Hoje trabalha como advogado e cursa o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da UFSC, também sem bolsa. Teve a mesma orientadora no mestrado e doutorado. Foi fácil conseguir a orientação, já

que foi bolsista do PET com a mesma professora. Assim como na graduação, na pós continua participando de eventos científicos, agora como palestrante. Em um momento da entrevista, ele afirma o seguinte:

Entrar na universidade, não era muito uma opção principalmente para mim assim. A minha família era um pouco, era mais humilde (...) (Luiz, 28 anos, egresso de Direito/UFSC, ingressou no curso em 2008. Entrevista realizada em 10 de janeiro de 2018).

Ele se mostrou totalmente satisfeito com seu sucesso acadêmico e profissional e expressou com clareza as mudanças compreensão/entendimento de mundo alcançadas a partir do ingresso no Ensino Superior. Por ter sido adotado, o status que possui hoje era um sonho distante na infância.

Essa realidade confirma que o acesso ao Ensino Superior ainda está reservado a uma parcela da sociedade, fato que evidencia uma exclusão exaustivamente comprovada nos estudos realizados. Por isso, precisamos (re)escrever essa história através das políticas de ações afirmativas. Como diz Freire, “o problema da universidade brasileira é que ela tem sido, em todos estes anos, elitista, autoritária e distanciada da realidade” (FREIRE, 2004, p. 159).

Para desenraizar da sociedade a ideia de que a educação é para poucos, não podemos nos isentar da discussão. Devemos, sim, aprofundar a análise dos dados indicados não só nessa pesquisa, mas nos diversos sites oficiais sobre o assunto, que demonstram ter havido maior “democratização” da educação superior após as reservas de vagas. Os resultados são relevantes, ao apontarem para um desempenho igual ou maior para os cotistas, em relação aos não cotistas.

Teodoro, homem, negro, heterossexual, 28 anos de idade, natural de Rio do Sul(SC), possui dois irmãos. Um com o Ensino Superior finalizado e outro cursando. Sua mãe possui Ensino Médio Técnico e seu pai, superior, e é funcionário público. O entrevistado fez Ensino Médio em escola particular e já tinha definido que faria Ensino Superior desde o fim do Ensino Fundamental. Escolheu a UFSC por ser pública e de renome. Finalizou o curso um ano após o período regular. Participou de bolsa de iniciação científica durante a graduação em Engenharia Elétrica. Ingressou direto no mestrado, tendo como orientador o mesmo professor responsável pelo laboratório em que trabalhou durante a graduação. Como tema de pesquisa, fez estudo sobre *Equipamento para Detecção de Falhas em Motores de Indução Trifásicos*. Terminou o

mestrado em tempo regular e logo iniciou o doutorado, que ainda está em andamento, com o mesmo orientador. Desenvolve um modelo para o aço utilizado em núcleo de motor transformador gerador. Em toda a pós, recebeu bolsa e ainda financiamento para a pesquisa, de empresa interessada no desenvolvimento do projeto. Sobre as políticas de ações afirmativas, afirma:

reparação de números, é que a gente olha, que o negro, a população negra, forma praticamente metade da população do Brasil e tudo mais, e terminando o Ensino Superior ou exercendo uma função mais qualificada, e tudo mais, os números são bem mais baixos (...) (Teodoro, 28 anos, egresso da Engenharia Elétrica/UFSC, ingressou no curso em 2008. Entrevista realizada em 24 de janeiro de 2018).

O ingresso na universidade é uma questão de direito e não de mérito. A inclusão racial não diminuiu a qualidade das universidades. A professora Nilma L. Gomes esclarece o assunto:

O mérito é uma construção social e acadêmica. O discurso do mérito acadêmico, da forma como tem sido formulado por alguns, como algo isento e objetivo, distancia-nos do debate sobre o direito à educação para todos os segmentos sociais e étnicos/raciais. Mais que isso, pode reduzir uma questão tão séria como a democratização do acesso à ideia de capacidade inata, de capacidade intelectual (In: PEIXOTO, 2004, p. 50).

O aluno historicamente esperado pela universidade brasileira não apresenta o perfil dos corpos negros, cabelos crespos e roupas coloridas dos estudantes cotistas. Desconstruir esse imaginário socioeducacional deve ser o propósito não apenas dos próprios sujeitos cotistas, mas uma obrigação da nação brasileira.

No quadro a seguir, podemos observar a realidade dos entrevistados no acesso ao Ensino Superior depois das ações afirmativas.

Quadro VII - Ações Afirmativas x Trabalho

ENTREVISTADOS	PROFISSÕES ANTES/DURANTE A UNIVERSIDADE	PROFISSÕES APÓS A UNIVERSIDADE	PROFISSÕES DO PAI/MÃE, RESPECTIVAMENTE
1. Luiz	Metalúrgico	Advogado (escritório particular)	Construção civil/Indústria
2. Teodoro	Pesquisador de iniciação científica	Engenheiro elétrico (pesquisador)	Funcionário público/Do lar
3. Justiniano	Não trabalhou	Médico (contrato pelo sus)	Construção civil/Empregada doméstica
4. Veridiano	Comércio	Fonaudiólogo (profissional liberal)	Professor/Do lar
5. Katty	Balconista	Bibliotecária (arquivista)	Desconhecida/Professora
6. Maria José	Serviços gerais	Professora de Enfermagem (curso técnico)	Construção civil/Doméstica
7. Virgínia	Funcionária pública	Professora de Sociologia (contrato temporário)	Construção civil/Do lar
8. Maria Beatriz	Telemarketing	Professora de História (contrato temporário)	Funcionários públicos
9. Joaquim	Pesquisador de iniciação científica	Bacharel em Direito (pesquisador)	Desconhecida/Advogada
10. Simone	Pesquisadora de iniciação científica	Bióloga (pesquisadora)	Tecnico rural/Professora Ensino Fundamental
11. Neusa	Estagiária	Psicóloga	Eletricista/Esteticista
12. Maria Aparecida	Estagiária	Psicóloga (contratada junto à secretaria estadual de saúde)	Arquivista/Do lar

Fonte: Gráfico elaborado pela autora, 2018.

Percebe-se na análise que, dos 12 (doze) entrevistados, cinco ingressaram na universidade tendo os pais sem Ensino Superior. Dos cinco, quatro foram os primeiros, senão os únicos da família, a acessar a universidade. Dois deles possuem pais graduados ingressantes após os 40 anos, também pelas cotas que, unidos aos demais, somam sete pais com Ensino Superior, fato que sugere o sucesso do ingresso deles na Pós-graduação.

A entrevistada Virgínia, mulher, parda, heterossexual, 34 anos, natural de Curitiba (PR), possui quatro irmãos, dentre os quais apenas uma concluiu o Ensino Médio. Seus pais não completaram o Ensino Fundamental, sendo que seu pai foi trabalhador rural e, depois, da construção civil e sua mãe, do lar. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública e cursinho pré-vestibular particular, que trabalhava para pagar. Não finalizou seu curso universitário de Ciências Sociais em tempo regular, devido a problemas de saúde. Não participou de eventos científicos nem teve bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou no mercado de trabalho logo após a formatura e atualmente cursa o mestrado na área de Educação, iniciando sem bolsa, que só conseguiu neste ano. Ainda não teve chance de participar de eventos científicos, pelo fato de coincidirem com seus horários de trabalho. Seu projeto de pesquisa tem foco na identidade de crianças negras. Ela explica o projeto com bastante entusiasmo:

Estudo infância, cidade e relações étnico raciais, então, estou estudando a construção da identidade das crianças negras e brancas dentro do espaço da cidade de Curitiba. Exatamente por ter esse contexto de uma cidade europeia e toda essa valorização da cultura europeia, como a criança negra se sente dentro desses espaços. Aí peguei dois bairros. Tem o Santa Felicidade, que tem uma etnicidade italiana muito forte, que é um bairro de cultura italiana e tal, que é um dos bairros que tem uma renda alta de Curitiba, maioria da população branca e acesso a parques e vários equipamentos públicos. E peguei um bairro da região sul da cidade, que é totalmente o oposto. Peguei a escola que tem mais crianças negras no sul e a escola que tem menos crianças negras no norte da cidade. E estou fazendo um paralelo.

A experiência da entrevistada, tanto em sua vida pessoal, quanto sobre as nas escolas onde leciona, estimulou a pesquisa que demonstra a percepção dessa professora sobre as questões étnicas.

Também a importância das políticas de ações afirmativas na sua vida fica evidente quando Virgínia pontua:

Se perceber como negro, entender que o porquê que serve a política de cotas, entender que não tá errado, que é desconstruir toda essa ideia que a mídia coloca, todas essas críticas que alguns compram, é porque é uma oportunidade muito importante. Então eu acho que faz toda a diferença, toda a diferença (Virgínia, 34 anos, egressa de Ciências Sociais/UFPR, ingressou no curso em 2007. Entrevista realizada em 3 de fevereiro de 2018).

A diferença oportunizada para Virgínia é o impacto das políticas de cotas na vida de muitos outros jovens negros. Apesar de ainda não termos alcançado o ideal em números de negros que simbolize a realidade de negros existentes no Brasil cursando o Ensino Superior, sua fala reflete a mudança no acesso à educação.

A autora Kimberly Crenshaw, em *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*, considera argumentos valiosos para compreender os países que foram colonizados, quando fala de interseccionalidade:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, p. 177).

Esse conceito faz pensar nas políticas de ações afirmativas e na questão racial no Brasil com um olhar que precisa desvelar o que está escrito nos discursos acadêmicos. Importa, nesse contexto, entender as

formas de subordinação e suas significâncias de interação como, por exemplo, o racismo, o eurocentrismo, o decolonialismo. Então, a interseccionalidade tenta estudar não só o fato de ser negro, estuda ao mesmo tempo o fato de ser pobre, de ser LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgênero) etc., contribuindo com análise sobre os tensionamentos no ambiente universitário.

O entrevistado, Justiniano, homem negro, gay, 31 anos, natural de Londrina (PR), possuía um irmão, hoje falecido. Seus pais não completaram o Primeiro Grau. O entrevistado fez Ensino Médio em escola pública e cursinho pré-vestibular particular. Já tinha definido que faria Ensino Superior desde o Ensino Médio. Escolheu a UFSC por ser pública e por ter maior percentual de cotas. Finalizou o curso de Medicina no período regular. Não participou de bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou direto no mercado de trabalho e cursa atualmente também uma pós-graduação *lato sensu*, a título de especialização, em Medicina Estética, em instituição privada, sem bolsa. Participou de poucos eventos científicos como ouvinte e não relacionados à Pós-graduação, mas à Medicina. Quando comenta episódios de racismo, conta, indignado:

da gente tá entrando no hospital assim e barrar só quem era negro, as outras já deixaram entrar. E exigirem que a gente mostrasse de fato os crachás, essas coisas (Justiniano, 31 anos, egresso de Medicina/UFSC, ingressou no curso em 2009. Entrevista realizada em 4 de fevereiro de 2018).

A fala do entrevistado mostra que ser negro no Brasil é viver em constante tensionamento social. A professora Nilma Lino Gomes (In: PEIXOTO, 2004, p. 48), corrobora essa compreensão, ensinando que:

É preciso assumir que em nosso país o negro não é discriminado só porque ele é pobre. Ele é discriminado porque é negro e também porque é pobre. E isso faz muita diferença. Quer sejamos ricos ou pobres, nós, negros brasileiros, sofreremos racismo. É claro que a classe social, a renda e o grau de instrução, em algumas situações, atenuam esse racismo, mas não fazem com que ele desapareça.

Por isso, a desobediência epistêmica de que tratam MIGNOLO e NORTE (2008, p. 288) é essencial no campo acadêmico e no mundo do trabalho. Desconstruir modelos de profissionais e estereótipos parece

urgente na dinâmica social atual, onde o *dress code* tem cada dia mais se aproximado da identidade do funcionário nas empresas modernas que primam pela diversidade, como foco inclusive de abrangência de clientes. Verediano, homem, negro, gay, 38 anos, natural de Ijuí (RS), possui quatro irmãos, sendo três com Ensino Superior. Um tem síndrome de Down. Seu pai é professor em uma escola técnica estadual e sua mãe é do lar. O entrevistado fez Ensino Médio em escola pública e não fez cursinho pré-vestibular particular. Já tinha definido que faria Ensino Superior desde o Ensino Médio. Escolheu a UFSC por ser pública, por ter cotas e possuir curso noturno na área de Saúde. Finalizou o curso de Fonoaudiologia no período regular. Não participou de bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou direto no mercado de trabalho e cursou também uma especialização em Atenção à Saúde da Pessoa Idosa numa instituição privada, sem bolsa. Participou de um único evento sobre doença de Parkinson, como ouvinte. Essa fala nos traz mais uma vez a pressão e discriminação sofridas pelo negro nos espaços acadêmicos:

“A gente não pode parar, a gente não pode parar porque a gente é muito cobrado, a gente é sempre posto em cheque assim, conhecimento, se estudou, se não estudou, a cor da pele, ela traz esse peso pra gente, eu acredito. (Verediano, 38 anos, egresso de Fonoaudiologia/UFSC, ingressou no curso em 2008. Entrevista realizada em 6 de fevereiro de 2018).

Pensar que ainda nesse século o que importa para os professores nos espaços acadêmicos são notas e não habilidades e competências é algo assustador. A competência, muito além do desempenho do estudante negro, deixa de ser avaliada, quando a cor da pele passa a ser mais importante que o próprio aluno.

Como ensina Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar as apropriações dos discursos, com os saberes e os poderes que trazem consigo”.

Logo, se não há interesse institucional na quebra do paradigma, fica complicado pensar em efetividade das políticas de inclusão.

Esse fato é também compartilhado na angustiada fala da sexta entrevistada, Maria José, mulher negra, heterossexual, 33 anos, natural de Curitiba (PR). Possui um irmão com Ensino Médio. O pai possui Ensino Fundamental incompleto, era vigilante, mas, como atualmente é ex-presidiário, não consegue trabalho na área de vigilância e faz bicos

na construção civil. A mãe não concluiu o Ensino Infantil, não lê nem escreve e trabalha de empregada doméstica. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública, ganhou bolsa integral para pré-vestibular particular, mas não conseguiu pagar a passagem e desistiu. Finalizou o curso de Enfermagem com um ano de atraso, participou de eventos científicos e teve bolsa de iniciação científica durante a graduação. Faz especialização em Saúde do Trabalhador numa instituição privada em finais de semana alternados, sem bolsa. Cursa a segunda graduação em Psicologia, que iniciou na PUC/PR, mas conseguiu transferência externa para a UFPR. Bastante emocionada e realista, aponta a realidade dos cotistas dentro da universidade:

parece que o cotista tem que provar que ele tem potencial. Sabe, é como se os outros já tivesse estampado “eu tenho potencial para fazer isso, aquilo”. Mas nós temos que estar sempre provando constantemente que somos capazes. É uma relação de muitas coisas que acontecem... talvez não muito escancarado, mas... fica nas entrelinhas (Maria José, 33 anos, egressa de Enfermagem/UFPR, ingressou no curso em 2011. Entrevista realizada em 2 de fevereiro de 2018).

Os estudantes negros, dentro das universidades, têm uma luta diária no combate ao racismo institucional e à opressão racial, que comprometem a saúde mental, necessitando de suporte emocional para permanecer nesse lugar de negação.

Como ensina Angela Davis, hoje nosso “desafio não é reivindicar oportunidades iguais para participar da maquinaria da opressão, e sim identificar e desmantelar aquelas estruturas nas quais o racismo continua a ser firmado”³⁵.

Essa situação compartilhada pelos entrevistados revela uma preocupação com a saúde mental do estudante cotista, que precisa lutar diariamente contra o racismo imposto a eles num espaço de negação de sua presença negra nos bancos do conhecimento colonizado. O suporte emocional deve ter tanta importância quanto o econômico para a permanência desse estudante no ambiente de tensionamento que é a

³⁵ Angela proferiu esse discurso na Marcha das Mulheres [*Women's March*] contra Donald Trump, realizada no dia 21 de janeiro de 2017, em Washington (EUA). Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2017/01/22/o-discurso-de-angela-davis-na-marcha-das-mulheres-e-a-resisten_a_21698735/>. Acesso em: 2 abr. 2018.

universidade, onde ele é invisibilizado enquanto indivíduo mas se torna visível enquanto grupo racial.

Isso fica claro quando a oitava entrevistada evoca a questão da saúde mental no meio acadêmico e fala da dificuldade de lidar com a pressão sofrida. Maria Beatriz é mulher, negra, heterossexual, com 29 anos, natural de Curitiba (PR). Possui dois irmãos que já concluíram o Ensino Superior. Sua mãe é pedagoga formada após os 50 anos de idade. Antes, era funcionária de banco. Seu pai é formado em Administração. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública e cursinho pré-vestibular, primeiramente, em uma ONG, e depois, em instituição particular, com bolsa. Não finalizou seu curso universitário de História em tempo regular, atrasando dois anos, por depressão. Participou de eventos científicos, mas só teve bolsa de extensão durante a graduação. Não ingressou no mercado de trabalho após a formatura e, após dois anos de formada, passou a cursar o mestrado na área de História, na UDESC. Essa interlocutora diz, inconformada, que:

fazer um tratamento por anos, para 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, né, 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, 29 anos, egressa de História/UFPR, ingressou no curso em 2008. Entrevista realizada em 8 de fevereiro de 2018).

Na força dessas palavras, fica a declarada rejeição e solidão sofridas pelos jovens cotistas nas universidades, que ainda não estão preparadas, com órgãos de amparo emocional, para acolher esse tipo de demanda. Esse encargo fica para os próprios estudantes negros, que se organizam em coletivos para permanecer e enfrentar o racismo acadêmico.

A mesma entrevistada faz pensar nos limites do estudante negro e o quanto sua saúde mental está desequilibrada. Ao ponto de revelar que **faz três pós-graduações** ao mesmo tempo, sendo duas semipresenciais, com um encontro mensal nos finais de semana, sem receber bolsa de nenhuma:

Estou fazendo agora uma especialização. Eu vim pra cá na verdade no início do ano passado, em 2017, fevereiro de 2017. Aí eu fiquei sabendo que estava aberto o processo seletivo do mestrado na UDESC e aí, no que eu voltei pra Curitiba, também abriu processo dessa pós-graduação, que é especialização em Alternativas para uma Nova Educação, na UFPR Litoral. Daí eu me escrevi também [risos] e eu passei, fui aprovada. Também estou fazendo um curso de formação em Pedagogia Griô, em São Paulo. Falei... não, agora eu vou ter que melhorar esse currículo!

Quando teve que decidir com seu orientador uma mudança no projeto de mestrado, Maria Beatriz revela um sentimento em que revive suas dores:

*Minha pesquisa no mestrado, antes eu entrei com o projeto sobre a Sociedade 13 de Maio né? Eu queria dar continuidade a tudo que eu tinha feito na monografia, eu queria aprofundar o período que eu tinha estudado, os primeiros anos da Sociedade 13 de Maio. Depois eu queria estudar um período diferente, assim 1940 a mil 1960. Mas aí, agora em dezembro, a gente conversou com o meu orientador, a gente mudou, que eu também vou pesquisar os cotistas raciais da UFPR [risos]. Então, eu vou ter muita coisa assim pra pesquisar. **Pra falar, vou ter que revisitar os meus traumas, meus fantasmas, isso que vai ser agora** (grifo meu).*

O depoimento demonstra o quanto ainda temos que falar sobre a saúde mental de nossos estudantes negros e o quanto devemos nos preocupar sobre como é ocupar esse lugar.

Também corrobora o tema Joaquim, que é um homem negro, gay, com 24 anos, natural de Teófilo Otoni (MG). Possui dois irmãos, que não fizeram faculdade. Não conheceu seu pai e sua mãe, já falecida, era advogada. O entrevistado fez Ensino Médio em escola particular e não fez cursinho pré-vestibular. Já tinha definido que faria Ensino Superior desde o Ensino Médio. Escolheu a UFRGS como opção do SISU, finalizou o curso de Direito no período regular. Participou de bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou direto no mestrado em Direito como cotista, onde realiza pesquisa sobre *O pluralismo jurídico e os direitos humanos numa perspectiva epistemológica do sul:*

a resistência decolonial do bem viver (sumak kawsay) equatoriano para o surgimento de um novo paradigma cosmogônico. É bolsista e já participou de diversos eventos científicos, apresentando trabalhos. Comenta que não teve dificuldades com sua orientadora, mas percebe, no estágio de docência, a dificuldade da quebra de paradigmas com os alunos de Direito, que possuem um alto nível de formalismo quando, por exemplo, chega de tranças para lecionar. Comenta um episódio de racismo dentro da universidade:

“O coordenador disse você não vai conseguir ser juiz porque, primeira coisa, você tem que cortar esse cabelo, e segundo, que você não tem o perfil da Justiça, você não vai chegar lá”. Isso de uma forma bem seca, bem crua, que chocou e deixou esse meu amigo bem chateado né? A gente, não sei como se chama isso, mas eu me senti muito incomodado também, porque é uma pessoa que abertamente fala, inclusive participa da comissão de ações afirmativas da universidade, sobre negros e negras e indígenas e quilombola. Em uma sala fechada, confronta um aluno, né?, e acaba com a saúde mental dele porque isso é coisa de racista, né?, e do tipo de coisa que se você fala você pode até ser perseguido na universidade (Joaquim, 24 anos, egresso do curso de Direito/UFRGS, ingressou no curso em 2011. Entrevista realizada em 9 de março de 2018).

O Judiciário no Brasil é branco, como aponta o censo do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)³⁶, realizado no Poder Judiciário em 2014, contando com a participação voluntária de 64% dos juízes do país (10,7 mil).

Os dados apontam que o perfil da magistratura é de homens brancos (84,5%), com média de idade de 45 anos, casado e com filhos. Conforme a pesquisa, o percentual de magistrados negros é 15,4% (**1,4% de pretos e 14% de pardos**). De acordo com a classificação racial usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

³⁶ BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. Censo do Poder Judiciário: **Vetores iniciais e dados estatísticos**. Brasília, 2014, 212p. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/images/dpj/CensoJudiciario.final.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

(IBGE), os pretos e pardos, somados, formam o grupo de negros (CNIJ, p. 38, grifo meu).

Esse estereótipo-padrão produzido no mundo de operadores jurídicos acaba por refletir não apenas na imagem do Judiciário, mas nas próprias decisões por ele produzidas que, por ser hermético, não se abre para as reivindicações de outros grupos sociais, como o dos negros, LGTBS, entre outros, necessitando de uma nova visão epistemológica.

A questão da inclusão social/racial nas universidades não se exaure na discussão da implementação das políticas de ações afirmativas: “A inclusão social passa pela necessidade de uma espécie de revolução interna, ética, em cada um de nós. Isso vai muito além da retórica da inclusão” (LESSA, In: PEIXOTO, 2004, p. 39).

As universidades acabam por refletir o racismo enraizado socialmente. Apesar de serem um lugar aparentemente livre da ignorância, reproduzem atos e falas de ignorantes, num descompasso com o saber dos “doutores” da academia. Isso fica evidente com a entrevistada Simone, mulher preta, heterossexual, com 26 anos, natural de Porto Alegre (RS), residente com a mãe, irmã e sobrinho. Possui uma irmã falecida e outra com 21 anos, mãe solteira. Seus pais são separados, sua mãe é formada em Estudos Sociais e possui um curso de Tecnólogo Rural. Seu pai possui o Ensino Médio completo. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública e não fez cursinho pré-vestibular. Participou de eventos científicos e teve bolsa de iniciação científica durante a graduação de Ciências Biológicas. Não conseguiu se formar no tempo regular, atrasando um ano e meio, devido a dificuldade de cursar números altos de disciplinas no semestre. Trabalhou como bolsista um ano e meio após formada e depois ingressou no mestrado em Educação, por cotas, em área diversa da graduação na UFRGS. Essa escolha de mudar de área foi devido à rigidez das linhas de pesquisa nas Ciências Biológicas. Ela conta que agora está pesquisando

relações entre o povo de terreiro, as religiões de matriz africana aqui do Rio Grande do Sul, com o meio ambiente, a exemplo da festa de Iemanjá, com as suas oferendas. Então, eu tenho toda essa parte mais biológica que a oferenda polui, tem todos os discursos, então eu tenho esse aparato mais biológico e também, pela minha vivência, minha experiência de terreiro, estou vinculando mais essa questão das relações étnicorraciais. Esse é um exemplo, é o geral da pesquisa.

A necessidade do enfoque racial na pesquisa foi o maior incentivo para Simone buscar na área de Educação uma forma de unir seus conhecimentos científicos e saberes ancestrais na mesma pesquisa.

A mesma entrevistada relata uma das vivências de racismo na universidade:

Tinha algumas piadas que eles queriam, sei lá, exemplificar algum conteúdo e faziam piadas. Um professor de Física, por exemplo, fazia piadas com nosso cabelo. Tinha um experimento lá e tinha que pegar um fio de cabelo e esticar pra ver a densidade, eletricidade e tal. Aí ele disse: “Ah, não, eu só não vou poder pegar um fio do cabelo de vocês”. Ele julgou que o nosso fio de cabelo não esticava, né?, sei lá o quê. Enfim, nosso cabelo não dava pro experimento (Simone, 26 anos, egressa de Ciências Biológicas/UFRGS, ingressou no curso em 2010. Entrevista realizada em 10 de março de 2018).

É forte esse aspecto de saúde mental entre os entrevistados também para Maria Aparecida, mulher preta e heterossexual, com 28 anos, natural de Porto Alegre (RS). Possui um filho de cinco anos e uma irmã mais nova ainda em idade escolar. Seu pai é técnico em eletricidade. Ingressou no curso de Contabilidade, mas não concluiu, por ser muito caro. Sua mãe é esteticista, mas não concluiu o Ensino Médio. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública e fez cursinho pré-vestibular popular. Não finalizou seu curso universitário de Psicologia noturno em tempo regular, devido a questões de adaptação no meio universitário. Participou de eventos científicos e teve bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou no mercado de trabalho logo após a formatura. Cursa o mestrado na área de Saúde Coletiva como cotista, com pesquisa voltada para área da Saúde da População Negra, tendo bolsa pelo Ministério da Saúde. Por ter entrado no início desse ano, ainda não teve oportunidade de participar de eventos científicos. Coloca sua situação de fuga desse lugar de sofrimento, dizendo:

Aí, no terceiro semestre, foi praticamente todo assim, eu fugindo da faculdade, e 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 assim, e aí eu lembro que o meu

amigo esse, o Alisson, ele veio na minha casa, esse que entrou comigo na faculdade, veio na minha casa um dia, e falou: “Ah, eu só vou sair daqui quando tu sair comigo pra gente ir pra aula porque não quero mais que tu não vá”. Aí eu falei: “Ah, mas é difícil”. Aí ele falou: “Mas não é difícil só pra ti, é difícil pra mim também, é difícil pra Jéssica também, mas a gente tem que ser forte, a gente tem que continuar, porque essa vaga nós conquistamos e nós precisamos estar ali, a gente tem que estar presente” (Maria Aparecida, 28 anos, egressa de Psicologia/UFRGS, ingressou no curso em 2009. Entrevista realizada em 24 de março de 2018).

Há barreiras para inclusão racial dentro das universidades, como diz LESSA: “Nossa sociedade ainda tem a escravidão dentro da alma. E enquanto nós não eliminarmos a escravidão de dentro da alma, eu acho que a inclusão social vai se desenvolver com dificuldade” (LESSA, In: PEIXOTO, 2004, p. 40).

Com relação ao desempenho dos cotistas, temos a quinta entrevistada, Katty, mulher, negra, heterossexual, com 29 anos, natural de Viana (MA). Possui uma irmã no Ensino Médio. Não tem contato com o pai, mas acredita que finalizou o Ensino Médio. A mãe é pedagoga formada após os 40 anos e atualmente é mestranda. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública, fez cursinho pré-vestibular comunitário, finalizou o curso de Biblioteconomia em período regular, participou de apenas um evento científico e não teve bolsa de iniciação científica durante a graduação. Fez especialização *lato sensu* em Gestão da Comunicação e Mídias Digitais, numa instituição privada, sem bolsa e concluindo no tempo regular. Atualmente, trabalha como arquivista. Explica com uma fala cheia de mágoas a diferença vivenciada no âmbito acadêmico, no que se refere às condições de estudos e aos resultados:

Meu desempenho era razoável, assim, sempre foi razoável, porque eu sempre acompanhei a turma, eu sempre achei que os que não acompanhavam a turma eram aqueles que ainda viviam com os pais, aqueles que não trabalhavam, aqueles que estavam mais nas festas. Eu sempre achei isso, sabe, aqueles que trabalhavam e precisavam mais da faculdade ou que eram mais velhos, esses concluíram o curso no tempo certinho, estavam

mais ali, sabe? (Katty, 29 anos, egressa de Biblioteconomia/UFSC, ingressou no curso em 2011. Entrevista realizada em 22 de março de 2018).

Falar que a entrada de cotistas comprometeria a qualidade do Ensino Superior no Brasil já é fato ultrapassado, tendo em vista que diversos dados estatísticos provam o contrário, apesar de todas as barreiras e dificuldades encontradas no período acadêmico.

As vantagens dos estudantes não cotistas, não apenas no que se refere a melhores escolas de Ensino Fundamental e Médio, mas também, se não principalmente, pelas facilidades de aceitação no espaço acadêmico e funcional, demonstram a crueldade desleal do racismo. A décima primeira entrevistada, Neusa, é mulher, preta, heterossexual, com 26 anos, natural de Porto Alegre (RS). Possui uma irmã que hoje em dia é formada, está fazendo a segunda faculdade. O pai é formado também em Arquivologia e a mãe tem o Ensino Médio incompleto. A entrevistada fez o Ensino Médio em escola pública e não fez cursinho pré-vestibular. Participou de eventos científicos e teve bolsa de iniciação científica durante a graduação. Ingressou no mercado de trabalho logo após a formatura e cursa especialização EAD em instituição particular e sem bolsa, na área de Gestão de Saúde, tendo como projeto *Estudo sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) no Rio Grande do Sul: avaliação e implantação através do apoio institucional*. Está estudando para prova de mestrado em Psicologia Social na UFRGS. Demonstra muito bem as desvantagens experimentadas quando diz:

Por que a gente não sai de um lugar igual, se for pensar em negros e brancos, os brancos estão sempre na vantagem, justamente só por serem brancos. E tem vários mecanismos que a gente tem que a gente associa, bom, tu vai numa entrevista de emprego, se tu tiver um currículo, mesmo que tu tenha um currículo muito superior, normalmente querem a pessoa branca, só porque ela é branca. E tem vários mecanismos que a gente tem que dão privilégio as pessoas brancas, né?. Então, fazer ações afirmativas é tu oportunizar que isso se iguale um pouco (Neusa, 26 anos, egressa de Psicologia/UFRGS, ingressou no curso em 2009. Entrevista realizada em 24 de março de 2018).

Após a análise das entrevistas, observamos percepções diferentes dos entrevistados sobre o racismo dentro da universidade. Mas entendemos que existem semelhanças, no que se refere ao fato de todos já terem vivenciado episódios de racismo, mesmo através de outra pessoa.

Diante dos números, percebemos que os cotistas possuem uma trajetória acadêmica que vai além da graduação, por necessidade de reconhecimento e para encontrar um melhor lugar no mercado de trabalho. Com a análise das falas dos entrevistados, também percebemos que muitos deles (25%) ingressaram na Pós-graduação para obter sustento pela oferta de bolsas.

Quanto ao enfoque dado à pesquisa, verificamos no quadro que apenas 33% dos entrevistados optaram por produzir conhecimento na área étnico-racial.

Quadro VIII - Pesquisa na área étnico-racial

NOME	BOLSA	PROGRAMA	PESQUISA SOBRE	INSTITUIÇÃO
1. Luiz	Não	Doutorado em Direito	História da Faculdade de Direito/UFSC durante a Ditadura Militar	UFSC
2. Teodoro	Sim	Doutorado em Eng. Eletrica	Equipamento para Detecção de Falhas em Motores de Indução Trifásicos	UFSC
3. Justiniano	Não	Especialização em Medicina Estética	Medicina Estética	ISBRAE
4. Verediano	Não	Especialização em Atenção à Saúde da Pessoa Idosa	Saúde da Pessoa Idosa – Parkinson	NETI/UFSC
5. Katty	Não	Especialização em Gestão	Gestão da Comunicação e Mídias Digitais	Faculdade SENAC
6. Maria José	Não	Especialização em Saúde do Trabalhador	Saúde Mental do Trabalhador	Faculdade Positivo
7. Virgínia	Sim	Mestrado em Educação	Identidade da Criança Negra	UFPR
8. Maria Beatriz	Não	Mestrado em História	Cotistas Raciais na UFPR	UDESC
9. Joaquim	Sim - Cotista	Mestrado em Direito e Justiça Social	O pluralismo jurídico e os Direitos Humanos numa perspectiva epistemológica do Sul: a resistência decolonial do Bem Viver (<i>Sumak Kawsay</i>) equatoriano para o surgimento de um novo paradigma cosmogônico	FURG
10. Simone	Sim - Cotista	Mestrado em Educação	As religiões de matriz africana no Rio Grande do Sul com o meio ambiente	UFRGS
11. Neusa	Não	Especialização EAD em Gestão da Saúde	Estudo sobre a política nacional de Saúde Integral da população negra (PNSIPN) no Rio Grande Do Sul: avaliação e implantação através do apoio institucional	AVM – Cândido Mendes
12. Maria Aparecida	Sim	Mestrado em Saúde Coletiva	Saúde da População Negra	UFRGS

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Percebemos que esse percentual se deve principalmente a dois motivos: primeiro, pela dificuldade de encontrar, dentro dos programas de Pós-graduação, professores capacitados no tema, dentro de suas áreas de atuação; e segundo, pelo fato da dificuldade da absorção, pelo mercado, de pesquisas sobre o tema.

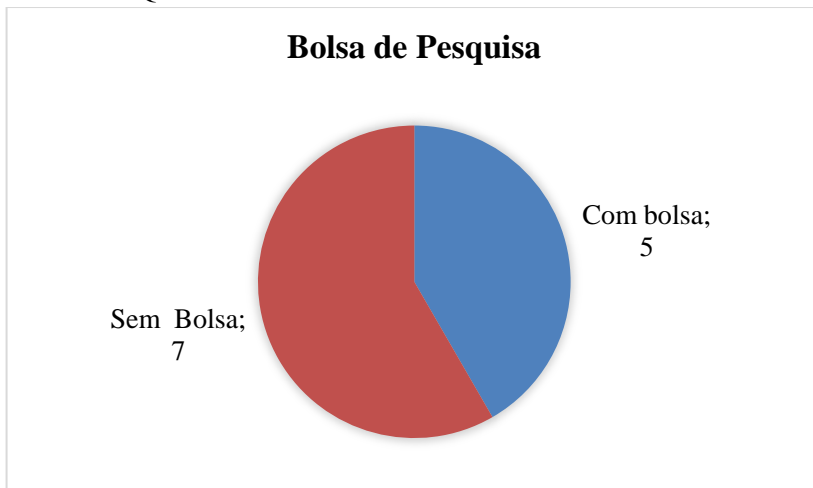
Quando analisamos a quantidade de bolsistas entre os entrevistados, a grande maioria utiliza a Pós-graduação como forma de subsistência.

A voz de Simone também é forte quando justifica porque optou em fazer Pós-graduação, no lugar de ingressar no mercado de trabalho:

Sim, após a graduação já eu me imaginava com um trabalho, com um trabalho bom, trabalho bom no sentido de que eu imaginava que fosse mais fácil e rápido assim, essa questão de concurso público, eu sempre quis fazer concurso público. Eu imaginava que seria mais fácil de sair, de estudar e depois da graduação eu já me imaginava de certa forma trabalhando em uma instituição e com trabalho, digamos que não é mais fixo, mas com mais garantias, como o concurso público ali pode nos dar e isso era antes da graduação. E aí, depois da graduação, eu vi que na verdade não foi nem depois, foi na metade do caminho que as pessoas vão se formando e a gente vai vendo que ah, não digo infelizmente, mas acho que é um resultado, as pessoas, elas continuam, a maioria ainda continua assim envolvida com a universidade por um tempo e às vezes não é por opção. Assim, aí meu sonho é, era realmente fazer mestrado, doutorado, coisa e tal. As pessoas às vezes continuam envolvidas na universidade talvez por uma falta de opção, talvez porque a gente tá há cinco anos fazendo aquilo e daqui a pouco se vê desempregado e aí aquela bolsa tá sempre ali, às vezes acaba sendo o mais fácil de conseguir e tal. Então, antes eu me imaginava já trabalhando, assim, e aí agora eu sei que não é tão fácil, mas também, ah, estou feliz assim no lugar que eu estou fazendo mestrado e, enfim, aprendendo muito mais.

No gráfico abaixo temos que dos 5 bolsistas um recebe bolsa da Secretaria da Saúde e dois deles são cotistas.

Gráfico IX - Quantidade de entrevistado com bolsa



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Outro fator na pesquisa muito interessante é que os entrevistados que já acessaram o mercado de trabalho estão exercendo profissões bem diferentes dos seus pais, sendo estas com maior prestígio social e remuneração e, na maior parte delas, na mesma área de formação.

Com isso, percebemos a importância da bolsa para os cotistas, já que, pra eles, estar na Pós-graduação sem bolsa impossibilitaria a continuação dos estudos acadêmicos, pela necessidade de sustento próprio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o acesso e a trajetória dos cotistas negros(as) ingressantes na Pós-graduação, para ponderar o resultado das ações afirmativas na vida acadêmica destes(as). Em síntese, procuramos acima de tudo entender como está sendo a trajetória acadêmica dos(as) estudantes cotistas negros(as) na Pós-graduação.

Os dados e análises aqui apresentados integram pesquisa mais ampla, desenvolvida nacionalmente por sete universidades e por muitas mãos, e que tem como objetivo central avaliar o impacto das ações afirmativas na trajetória acadêmica e profissional de estudantes negros(as) e indígenas egressos(as) das políticas de reserva de vagas nas universidades públicas, bem como, discutir os principais desdobramentos dessas políticas no âmbito acadêmico brasileiro, com ênfase nos aspectos positivos e nas potencialidades de políticas, programas e experiências de Ações Afirmativas.

Não se trata de um estudo único, nem mesmo definitivo, mas, apenas um início de compilação de dados na região Sul do Brasil, como forma de se perceber a importância desse tipo de dado para a continuidade e melhoria das políticas de cotas.

Inicialmente, tratamos do meu lugar de fala, em que minha vivência como mulher negra, advogada, professora do Ensino Superior e aluna de Pós-graduação me fez experimentar muitos dos sentimentos externados pelos entrevistados, e melhor entender suas trajetórias.

Após o estado do conhecimento, em que foi mapeada a produção acadêmica no marco temporal entre 2008 e 2016, podemos, através dos núcleos de significação, deduzir dos trabalhos mapeados dois principais núcleos de análise: a) a democratização do acesso ao Ensino Superior; e b) a diferença entre equidade e igualdade, que facilitaram o entendimento do objetivo da pesquisa.

Quando nos referimos à escolarização da população negra, verificamos que a democratização do Ensino Superior, principalmente da Pós-graduação, passa pela desconstrução do conceito exclusivamente meritocrático, e permeia muito mais a noção de direito e equidade, baseando-se no direito fundamental de acesso à educação, que atinge diretamente o princípio constitucional da dignidade da pessoa humana.

Percebemos que a decolonização da pesquisa na Pós-graduação ainda é um desafio que, tanto os programas de Pós-graduação e seu corpo docente, quanto os estudantes, estão (des)construindo modelos

capazes de acolher as demandas desses novos sujeitos que passaram a ocupar esse espaço acadêmico.

Discutimos as políticas de Ações afirmativas e os desafios da decolonização com foco nos egressos cotistas na Pós-graduação, com quem realizamos as entrevistas.

Apesar de serem poucos os programas de Pós-graduação das universidades públicas do Sul que possuem cotas para ingresso de negros, apenas quatro até a seleção para 2017, nota-se que os egressos cotistas entrevistados aderiram à Pós-graduação em sua totalidade.

O que se apreende nas falas dos entrevistados é que o ingresso na Pós-graduação não era algo que eles almejavam, a princípio, mas acabou por ser uma alternativa de sustento para alguns, pela dificuldade de acesso ao mercado de trabalho e, para outros, uma forma de melhorar o currículo, para alcançar melhores condições de trabalho. Aqui percebemos a importância de ressignificar a Pós-graduação para entender que esse também deve ser considerado um lugar no mercado de trabalho.

Percebemos que é necessária maior atenção aos estudantes negros, no que diz respeito à estabilidade emocional nos espaços acadêmicos para sua permanência e bom desempenho nos estudos. Para isso, entende-se que há necessidade das políticas de ações afirmativas estarem articuladas com outras políticas públicas, que tenham como objetivo reduzir as disparidades sociorraciais no ambiente acadêmico como, por exemplo, políticas de bolsas-permanência, disciplinas que discutam relações raciais, apoio pedagógico e emocional.

Para finalizar, o desejo da autora é de contribuir com o tema, de maneira a se pensar formas de aperfeiçoar ou melhor efetivar o acesso dos(as) negros(as) nos programas de Pós-graduação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, Brasília, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015. Trimestral. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v45n155/1980-5314-cp-45-155-00056.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2017.

ALMEIDA, Júlia. Geopolíticas e descolonização do conhecimento. **Periódicos da UFES**, Espírito Santo, 10 pg. Disponível em: <periodicos.ufes.br/SNPGCS/article/viewFile/1482/1084>. Acesso em: 2 jun. 2018.

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, São Paulo, v. 2, n. 10, p. 234-246, 2016. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1459/500>>. Acesso em: 5 fev. 2018.

ARTES, Amelia; UNBERHAUM, Sandra; SILVERIO, Valter (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil: experiências bem sucedidas de acesso na Pós-Graduação**. V. 1, São Paulo: Cortez, 2016. 288 p.

ARTES, Amelia; UNBERHAUM, Sandra; SILVERIO, Valter (Org.). **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a Pós-graduação**. V. 2, São Paulo: Cortez, 2016. 272 p.

BALBOA, Joice. **A evasão de alunos cotistas é menor**. 2010. Disponível em: <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/files/2013/03/5430_evasao-de-alunos-cotistas-e-menor-.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 131, n. 36, p. 361-390, abr. 2015. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/ES0101-7330201596208&pid=S0101-73302015000200361&pdf_path=es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00361.pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 4 jun. 2016.

_____. **Lei 12.711**, de 29/08/2012.

_____. **Lei 10.639**, de 09/01/2003.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 5 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 17 jul. 2017.

_____. A implementação da LDB alterada pela lei 10.639/2003 na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Justiça. Censo do Poder Judiciário: **Vetores iniciais e dados estatísticos**. Brasília, 2014, 212 p. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/images/dpj/CensoJudiciario.final.pdf>>. Acesso em: 7 mai. 2018.

CANDAU, V. M. A diferença está no chão da escola. In: Colóquio Luso-Brasileiro Sobre Questões Curriculares, e Colóquio Sobre Questões Curriculares, 2008. Anais. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no Ensino Superior**. São Paulo: Attar, 2005. 2ª. ed., 2006. 1ª reimpressão, 2011.

CERVI, E. U. **Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial e a política afirmativa de gênero**. Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília, n. 11, p. Mai/Aug., 2013.

CHADE, Jamil. Racismo é “estrutural e institucionalizado” no Brasil, diz a ONU. **Estadão**. SP, 14 set. 2014. p. 1-2. Disponível em: <<http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,racismo-e-estrutural-e-institucionalizado-no-brasil-diz-a-onu,1559036>>. Acesso em: 30 out. 2017.

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/S0104-26X2002000100011>>.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a educação do negro. In: JERUSE ROMÃO. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 278 p. (Coleção Educação para Todos). Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

DINO, Joaze; GALDINO, Daniela (org). **Levando a Raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.

FERREIRA, Aurélio Buarque Hollanda de. **Novo Aurélio século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Angela; GROSGOUEL, Ramón. Racismo à brasileira ou racismo sem racistas: colonialidade do poder e a negação do racismo no espaço universitário. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 223-234, jul. 2009. Semestral. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufg_artigo_2009_AFigueiredo_RGrosfoguel.pdf>. Acesso em: 14 out. 2017.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FRASER, N. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. Revista Crítica de Ciências Sociais, nº 63, outubro/2002, p. 7-20. Disponível: <http://www.ces.uc.pt/publicacoes/rcs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>.

FREYRE, Gilberto (1992). Casa Grande & Senzala. Rio de Janeiro, Record.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 1. reimp. São Paulo: editora da UNESP, 2004.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima.

(Orgs). **Ações Afirmativas:** Políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade:** o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão, 2005.

Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** In: Currículo sem Fronteiras, v.12, n. 1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. **Preconceito Racial:** modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira:** desafios, políticas e práticas. RBPAAE – v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/emiko/AppData/Local/Temp/19971-72431-1-PB.pdf>>. Acesso em: 7 nov. 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de Negros às Universidade Públicas. **Cadernos de Pesquisa:** Temas em Debates, São Paulo, v. 00, n. 188, p.247-268, mar. 2003. Mensal. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2018.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil:** evolução das condições de vida na década de 90. 2001. ISSN 1415-4765. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4061>. Acesso em: 10 nov. 2017.

IGNÁCIO, Sérgio Aparício. **Importância da Estatística para o Processo de Conhecimento e Tomada de Decisão.** Notas Técnicas IPARDES n. 6, Curitiba, 2010.

INTERNACIONAL, Convenção. RESOLUÇÃO nº 2.106-A (XX) ONU, de 21 de dezembro de 1965. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial**. 1. ed.

Brasília, 27 mar. 1968. Disponível em:

<<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/discirraci.htm>>. Acesso em: 16 set. 2017.

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, 2008

LIMA, George Marmelstein. Críticas à teoria das gerações (ou mesmo dimensões) dos direitos fundamentais. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 8, n. 173, 26 dez. 2003. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/4666>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

LOUSADA, A. C. Z.; MARTINS, G. de A. **Egressos como fonte de informação à gestão dos curso de Ciências Contábeis**. Revista Contabilidade Financeira. USP: São Paulo, n. 37, p 73-84, jan/abr. 2005.

MARÇAL, J.A. **A formação de intelectuais negros(as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Traduzido por: NORTE, Ângela Lopes. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, Niteroi/RJ n. 34, p. 287-324, 2008. Artigo originalmente publicado na Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 2003. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 23 nov. 2016

_____, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petropolis: Vozes, 1999. 140 p.

_____. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. In: **Estudos Avançados 18** (50), São Paulo: USP, 2004.

NOGUEIRA, J. C. **Caminhos tecem sonhos**: duas histórias, uma herança: as comunidades negras de Palmeiras e Vó Rita, em Goiás. Florianópolis: Valec, Prosul; NEN, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **O que é uma educação decolonial?**

Disponível em:

<http://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL>. Acesso em: 16 de out. 2017.

PASSOS, Joana Célia dos. **As ações afirmativas na cultura acadêmica curricular da UFSC**: resistências e desafios. Florianópolis, 2013.

(Relatório de pesquisa).

_____. **Relações Raciais, Cultura Acadêmica e Tensionamentos após Ações Afirmativas**. Educação em Revista. Belo Horizonte. v. 31. n. 2, p. 155-182, abril-junho 2015.

_____. Joana Célia dos. As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-158, 2012. Trimestral. Disponível em: <<file:///C:/Users/emiko/AppData/Local/Temp/998-3069-1-PB.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2018.

PASSOS, Joana Célia dos; CRUZ, Tânia Mara; MWEWA, Christian Muleka. **Acesso à educação superior no âmbito das ações afirmativas**, Florianópolis: Atilênde, 2012.

PEIXOTO, Maria do Carmo Lacerda (org.). **Universidade e Democracia**: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PETRUCELLI, José Luis. **Mapa da Cor no Ensino Superior Brasileiro**. RJ: Laboratório de Políticas Públicas - UERJ, 2004. 87 p. (Série Ensaios & Pesquisas). Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/250049946/mapa-da-cor-pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2017.

PONCE, Branca Jurema. **A justiça curricular no século XXI**: as políticas e os sujeitos do currículo, Florianópolis (SC), 23 de setembro de 2017. Palestra proferida para os alunos do PPGE-CED-UFSC.

PORTO, L.; SILVA, P. V. B. da. Impactos e dilemas da adoção de um sistema de cotas na UFPR. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais.

Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos. **Educando para as relações étnico-raciais II**. Curitiba: SEED, 2008. p. 25-38.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. São Paulo: UNESP, Revista Novos Rumos, ano 17, nº 37, 2002

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, 2005.

RAFAEL NEVES (São Paulo). Fundação Lemann. **PREAL Boletim da Educação no Brasil**. 2009. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/23529439/Boletim-da-Educacao-Fundacao-Lemann>>. Acesso em: 2 jun. 2018

RAMOS, Alberto Guerreiro. **O Problema do Negro na Sociologia Brasileira**. Disponível em: <<https://archive.org/details/OProblemaDoNegroNaSociologiaBrasileira>>. Acesso em: 10 set. 2016.

REVISTA GALILEU. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Multimedia/Infograficos/noticia/2015/06/analizamos-os-cursos-de-pos-graduacao-no-brasil2.html>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

ROCHA, Simone. Educação eugênica na constituição brasileira de 1934. In: X ANPED SUL, 10, 2014, Florianópolis. **Anais X ANPED SUL**. Florianópolis: Udesc, 2014. p. 1-14. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1305-1.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2018.

ROSSATTO, C. A. A transgressão do racismo cruzando fronteiras - estudos críticos da branquitude: Brasil e Estados Unidos na luta pela justiça racial. **Revista da ABPN**, v. 6, p. 120-133, 2014.

RUSSO, Renato. Que país é esse? In: Que país é esse? São Paulo: EMI-Odeon, 1987. CD

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 511 p. (Para um novo senso comum v. 4).

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: _____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 429-461.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. Cap. 1, p. 31-83.

SANTOS, Cássio Miranda dos. **Tradições e contradições da pós-graduação no Brasil**. In: Educação & Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641 Agosto/2003. ISSN 0101-7330. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/873/87313721016/>>. Acesso em: 8 nov. 2017.

SANTOS, Jocélio Teles dos (org). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador, CEAO, 2012.

SANTOS, J. T.; QUEIROZ, D. M. O. impacto das cotas na Universidade Federal da Bahia (2004-2012). In: SANTOS, J. T. (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: CEAO, 2013.

SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (org). **Ações Afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Jailson de S. Por que uns e não outros? **Caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. edição. Florianópolis: UFSC, 2005. 138p

SILVA, Petrolilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, INEP. 2003

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Democracia Racial**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/democracia-racial-por-rainer-sousa/>. Acesso em: 24 de out. 2017.

SOUZA, Catiúscia Custódio de (Org.). O Movimento indígena na luta pelas ações afirmativas: é preciso descolonizar. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (Org.). **Ações afirmativas na universidade: abrindo novos caminhos**. Florianópolis: UFSC, 2016. Cap. 8. p. 139-183.

SOUZA, Paulo Nathanael P. **Estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro**. São Paulo: Pioneira, 1991.

VALENTIM, Daniela F. D. **Ex-alunos negros cotistas da UERJ: os desacreditados e o sucesso acadêmico**. Rio de Janeiro: Quarter: Faperj, 2012.

VERHINE, Robert E. Pós-graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.166-172, maio 2008. Quadrimestral. Disponível em: <file:///C:/Users/emiko/AppData/Local/Temp/2767-9815-1-PB.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2018.

VILLA-LOBOS, Dado; RUSSO, Renato, ROCHA, Renato; BONFÁ, Marcelo. Mais do mesmo. In: Que país é esse? São Paulo: EMI-Odeon, 1987. CD

VINUTO, Juliana, **A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto**. Temáticas: Campinas, 2014. Disponível em:

<<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/download/2144/1637>>. Acesso em: 26 ago. 2017.

UFSC. **Resolução Normativa** n° 008/CUN/2007. Florianópolis, 2007.

WERNECK, Jurema. **Racismo Institucional, uma abordagem conceitual**. Geledés, Instituto da Mulher Negra, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Quadro IX - Perfil geral dos(as) entrevistados(as)

ESTUDANTE	CURSO DE FORMAÇÃO NA GRADUAÇÃO	PROGRAMA/ UNIVERSIDADE	TIPO DE COT A	COR/ RAÇA	ORIENTAÇÃO SEXUAL	IDENTIDADE DE GÊNERO	IDADE
1. Luiz	Direito	Direto/UFSC	Racial	Parda	Heterossexual	Homem	28
2. Teodoro	Eng. Elétrica	Eng. Elétrica/UFSC	Racial	Negro	Heterossexual	Homem	28
3. Justiniano	Medicina	UFSC	Racial	Negro	Homossexual	Homem	31
4. Verediano	Fonoaudiologia	UFSC	Racial	Negro	Homossexual	Homem	38
5. Katty	Biblioteconomia	UFSC	Racial	Negra	Heterossexual	Mulher	29
6. Maria José	Enfermagem	Enfermagem/UFPR	Racial	Negro	Heterossexual	Mulher	33
7. Virgínia	Ciências Sociais	UFPR	Racial	Parda	Heterossexual	Mulher	34
8. Maria Beatriz	História	Educação UFPR	Racial	Negro	Heterossexual	Mulher	29
9. Joaquim	Direito	FURG	Racial	Negro	Homossexual	Homem	24
10. Simone	Ciências Biológicas	UFGRS	Racial	Negro	Heterossexual	Mulher	26
11. Neusa	Psicologia	UFGRS	Racial	Negro	Heterossexual	Mulher	26
12. Maria Aparecida	Psicologia	UFGRS	Racial	Negro	Heterossexual	Mulher	28

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

APÊNDICE II - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: ALUNOS EX-COTISTAS NEGROS

1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

- 1.1 Nome completo:
- 1.2 Nome social (se houver):
- 1.3 Idade
- 1.4 Cor/raça autodeclarada:
- 1.5 Procedência (cidade/estado):

2. Trajetória pessoal e familiar

- 2.1 Você poderia nos contar um pouco sobre suas origens familiares?
- 2.2 Escolaridade e profissão dos pais:
- 2.3 Vida acadêmica (educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio - ensino regular ou suplência):
- 2.4 Estudou na rede particular ou privada?
- 2.5 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).
- 2.6 Quando e por que você decidiu prestar vestibular?
- 2.7 Por que você escolheu esse curso?
- 2.8 Houve alguma influência da sua família?
- 2.9 Você chegou a fazer cursinho pré-vestibular? Qual? Durante quanto tempo?
- 2.10 Conte-nos o que o motivou a prestar o vestibular para essa universidade optando pelas cotas.
- 2.11 Como você se vê em termos raciais/étnicos? Você já se viu de forma diferente? Se sim, o que ocasionou sua mudança de visão?

2. Sociabilidade

- 2.1 Quais destes espaços sociais que você mais frequenta atualmente: estádios, teatros, cinemas, centros cultural, universidades, restaurantes, bares, casas noturnas ou outros, se for o caso?
- 2.2 Como você avalia a relação entre estudantes cotistas e não cotistas dentro da universidade?
- 2.3 Como você avalia o desempenho dos estudantes cotistas? E dos não cotistas? Por quê?

2.4 Você observou alguma diferença na relação entre professores e estudantes cotistas e professores e estudantes não cotistas? Comente.

3. Compreensão dos problemas sociais e étnico/raciais (negros)

3.1 O que você entende por Ação Afirmativa?

3.2 Já presenciou episódio que revelasse alguma forma de preconceito racial/social na universidade? Se sim, poderia detalhar? Especificamente em relação aos cotistas, você já presenciou algum episódio de preconceito? Se sim, poderia detalhar?

3.3 Já foi vítima de preconceito social ou racial dentro da universidade? Se sim, poderia detalhar? E pelo fato de ser cotista (negros), já sofreu preconceito?

3.4 Como você relaciona a questão racial/étnica com a desigualdade socioeconômica no Brasil?

3.5 Como você relaciona isso com a questão da educação? E em relação à questão das cotas para negros?

4. Manifestações políticas

4.1 Você participou de algum grupo ou coletivo da sociedade civil para discutir as cotas? Qual? Comente sobre essa experiência. Ela influenciou sua decisão sobre o assunto? De que forma?

4.2 E dentro da UFSC, você tem participado de algum grupo que tem discutido ações afirmativas? Qual é esse grupo? Qual o posicionamento do grupo?

4.3 Você já participou ou participa de alguma organização de defesa indenitária (gênero, etnia, juvenil ou outras). Qual/Quais? Relate a respeito. Se alguma política de ação afirmativa foi pauta da organização, relate.

4.4 A partir da implantação das cotas na UFSC, você conhece coletivos ou movimentos que se posicionaram sobre esta política e seus resultados? Relate e comente a respeito.

5. Pós-graduação

5.1 Está formado há quanto tempo? Em que curso?

5.2 Antes da graduação, como você imaginava que seria a sua vida acadêmica/profissional após a formatura?

5.3 O que te motivou a fazer a pós-graduação? Como foi a escolha do curso? Existem vagas para cotistas no curso escolhido? Caso positivo, diga se concorreu pelas ações afirmativas.

5.4 Vida profissional: atualmente o que você faz, onde trabalha?

5.5 Você recebe bolsa de pós-graduação? Qual?

5.6 Qual o nível de satisfação com o curso de mestrado/doutorado?

- 5.6 Enquanto fazia a graduação, tinha alguma bolsa de pesquisa? Se sim, qual? Em caso afirmativo, como conciliou pesquisa e estudo?
- 5.7 Quais os trabalhos e experiências profissionais que você teve antes de ingressar no curso universitário?
- 5.8 Você se encontra na pós-graduação na mesma área de formação? Em caso afirmativo, comente as suas motivações.
- 5.9 Como foi o processo seletivo para o programa de pós-graduação?
- 5.10 Participou de grupos de pesquisa na pós-graduação?
- 5.11 Qual seu projeto de pesquisa na pós-graduação?
- 5.12 Você trabalha na área de formação? Como acessou esse emprego (concurso, processo seletivo, entrevista, currículo)?
- 5.13 Você teve alguma dificuldade para conseguir emprego e ingressar na pós-graduação após formado? A que você atribui essas dificuldades?
- 5.14 Há quanto tempo está nesse emprego?
- 5.15 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)?

APÊNDICE III – PESQUISA TRAJETÓRIAS DE COTISTAS

Formulário da pesquisa nacional sobre trajetória de estudantes cotistas, continuidade acadêmica e mundo do trabalho. Coordenada pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG e realizada por uma rede de universidades, incluindo a própria Universidade Federal de Minas Gerais, a pesquisa carinhosamente chamada de "Trajetórias de Cotistas" envolve pesquisadores(as) da Universidade Federal do Amapá, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, da Universidade Federal de São Carlos, da Universidade Estadual de Goiás e da Universidade Estadual de Santa Catarina.

Visite a página:

<https://www.facebook.com/PesquisaTrajetoriasCotistas/>

<http://www.acoesafirmativasufmg.org/>

*Obrigatório

Endereço de e-mail * _____



AÇÕES AFIRMATIVAS
NÓ ENSINO SUPERIOR
continuidade acadêmica
e mundo do trabalho

Nome (se desejar): _____

Sexo

() feminino

() masculino

Ano de ingresso na Universidade:

Ano de conclusão (ou previsão):

Curso:

Universidade:

Forma de ingresso *

- Reserva de vagas para estudantes de escolas públicas
- Reserva de vagas para estudantes auto-declarados negros
- Reserva de vagas para estudantes auto-declarados indígenas
- Reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e auto-declarados negros
- Reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e auto-declarados indígenas
- Pontuação adicional na nota do vestibular
- Ampla concorrência
- Política de bônus do Prouni
- Processo Seletivo Especial - Indígena ou Quilombola

Qual sua cor/raça: *

- Preta
- Branca
- Parda
- Indígena

Participa (ou participou) de algum grupo ou coletivo de estudantes?

- sim
- não

Se sim, qual?

Participa (ou participou) de alguma entidade representativa de estudantes (DA, DCE, Centro Acadêmico, Grêmio)?

- sim
- não

Se sim, qual?

Participa (ou participou) de algum grupo de pesquisa e/ou extensão sobre temáticas raciais, indígenas e de gênero?

- sim
- não

Se sim, qual?

Participa (ou participou) de algum outro grupo de pesquisa e extensão?

- sim

não

Se sim, qual?

Caso participe (ou tenha participado), você recebe(u) bolsa?

Após a conclusão do curso de graduação, você ingressou em algum curso de pós-graduação?

Não

Sim

Caso tenha ingressado, qual era o nome do curso de pós-graduação?

Caso tenha ingressado em um curso de pós-graduação, qual é o nome da instituição?

Atualmente você está trabalhando?

(Caso esteja se dedicando INTEGRALMENTE a um em curso de Pós-graduação atualmente, marque a alternativa SIM)

Sim

Não

Caso esteja trabalhando, qual é sua função atual?

Você teria interesse e disponibilidade para participar de uma entrevista do Projeto Trajetórias?

sim

não

Qual a melhor forma de contato? Email, perfil do facebook, outro? *

Colocar contato preferencial. Caso queira, sua identidade será preservada. Exemplo: Maria. Email: maria@uol.com.br

Você conhece estudantes cotistas ou que ingressaram na Universidade por reservas de vagas que já concluíram seus cursos?

sim

não

Caso conheça, você poderia nos fornecer meios de contatos para acessar estes seus amigos? Nome, email ou contato no Facebook?

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

APÊNDICE IV - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CED/UFSC
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas na UFSC: um olhar sobre a pós-graduação
Pesquisador Responsável: Emiko Liz Pessoa Ferreira
Orientadora da pesquisa: Dra. Joana Célia dos Passos

Prezados(as),

Você é convidado a participar do projeto de pesquisa *Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas na UFSC: um olhar sobre a pós-graduação*, da mestranda Emiko Liz Pessoa Ferreira, sob a orientação e responsabilidade da Dra. Joana Célia dos Passos, a qual obedece aos termos da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012 e suas complementares, bem como as determinações da Comissão de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC.

O ingresso no Programa de Mestrado em Educação da UFSC proporcionou a oportunidade de iniciar uma pesquisa com objetivo geral de investigar se as instituições de Ensino Superior têm adotado políticas de ações afirmativas na Pós-graduação e analisar o impacto das ações afirmativas na vida acadêmica (pós-graduação) de estudantes negros egressos das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina. Os instrumentos para coleta de dados serão: a) Levantamento bibliográfico de pesquisas sobre avaliação e acompanhamento de políticas de ação afirmativa, democratização do acesso à Pós-graduação, educação das relações étnico-raciais e Ensino Superior e acesso e permanência no Ensino Superior; b) recolhimento e análise de documentos físicos e digitais das instituições envolvidas no desenvolvimento do projeto; c) entrevistas com gestores e estudantes da instituição. Os benefícios que você terá são sua contribuição à produção

de conhecimentos que por certo incidirão sobre a avaliação da política de ações afirmativas na Pós-graduação, em especial na UFSC.

A sua participação ampliará a percepção sobre o processo de implementação das ações afirmativas para além do que os documentos possibilitam. Considerando ainda que se trata de uma política pública de âmbito federal, os alcances dessa pesquisa poderão servir para o aperfeiçoamento da política pública e das práticas pedagógicas na academia que integram o ensino-pesquisa e extensão. Ao colaborar com esta pesquisa, você, gestor/a poderá se sentir avaliado, gerando algum desconforto e possíveis constrangimentos. Você, estudante, poderá sentir-se também constrangido por informar possíveis lacunas existentes em seu curso. Em decorrência disso, a pesquisadora assegurará o anonimato dos entrevistados.

Para evitar constrangimentos outros, optou-se por fazer entrevistas individuais, com o intuito de preservar as individualidades. Pode que alguma pergunta da entrevista ocasione algum desconforto ao relembra experiências menos agradáveis relacionadas com o desenvolvimento da política de ações afirmativas. Buscaremos minimizar os riscos, tendo cuidado de permitir que os participantes se sintam à vontade em responder ou não as perguntas formuladas, bem como, garantindo que se retirem da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de oferecer justificativas. Ressaltamos que um dos benefícios da pesquisa será a visibilidade que a UFSC terá na composição de indicadores de qualidade para a avaliação das ações afirmativas. É importante salientar que a sua participação na pesquisa é voluntária, portanto, poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem prejuízo a você ou ao estudo.

Todos os dados coletados serão submetidos à sua aprovação. Informamos também que as entrevistas serão armazenadas com segurança pelos responsáveis pela pesquisa. Os resultados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, tais como: comunicações em congressos nacionais e internacionais, artigos e capítulos de livro. Você não terá custo, nem receberá recursos financeiros para participar da investigação. Durante ou após o encerramento da pesquisa, você poderá solicitar acompanhamento ou informações sobre qualquer aspecto relacionado à pesquisa. A legislação não permite que você tenha qualquer compensação financeira. Caso ocorram despesas não previstas durante a pesquisa, ou qualquer imprevisto, a pesquisadora arcará com o ônus ou garantirá o ressarcimento. O ressarcimento dessas despesas tidas pelos participantes por eventuais danos diretos e indiretos relacionados com a pesquisa,

conforme está previsto nas formas da lei, como a integridade física do participante. O participante será indenizado caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da participação na pesquisa.

Este estudo está respaldado na Resolução 466/2012, criada pelo Conselho Nacional de Saúde, o qual preconiza a segurança e proteção dos participantes de pesquisas que envolvem seres humanos, e segue todas as diretrizes e procedimentos da Comissão de Ética da UFSC. Também tem autorização da UFSC para realização da pesquisa e tem o devido registro na Plataforma Brasil. Esta pesquisa é orientada pela Professora Doutora Joana Célia dos Passos e conduzida pela mestranda Emiko Liz Pessoa Ferreira, ambas do Programa de Pós-Graduação em Educação do CED/UFSC. Esse documento tem duas vias: uma cópia ficará com a pesquisadora e outro com você, como comprovante do aceite em participar da pesquisa. Ambas assinadas por você e pela pesquisadora. Esta pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC. Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br, Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: (48) 3721-6094.

Por fim, ainda, gostaríamos de declarar que, como pesquisadoras, cumpriremos todas as exigências contidas no item IV.3 da Resolução nº 466/12, que regulamenta os procedimentos a serem adotados em pesquisas envolvendo seres humanos. Durante todo o período da pesquisa, você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato com algum dos pesquisadores ou com o Conselho de Ética em Pesquisa com seres humanos. Salientamos que os responsáveis estão à disposição para todo e qualquer esclarecimento que se faça necessário nos seguintes endereços:

a) Professora orientadora: Dra. Joana Célia dos Passos, telefone (48) 96178644; email: passos.jc@gmail.com; ou no endereço residencial: Rua Moçambique, 897 Rio vermelho, 88060-415, Florianópolis, SC; endereço profissional: Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Ciências da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Bairro Trindade / Florianópolis/SC - CEP 88040-900 Fone: (48) 37212251 / Fax: (48) 3721-8638 / ppge@contato.ufsc.br.

b) Mestranda: Emiko Liz Pessoa Ferreira, telefone (48) 99957-4111, e-mail emiko9179@gmail.com; ou no endereço Rua José Beiro, 85, Jardim Atlântico - Florianópolis-SC; endereço profissional:

Faculdade Anhanguera – Rua Luiz Fagundes, 1680 – Picadas do Sul - São José CEP 88706-000 - Fone: (48) 39549700.

c) Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH-UFSC). Telefone para contato: (48) 3721-6094. cep.propesq@contato.ufsc.br. Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

APÊNDICE V - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CED/UFSC
LINHA DE PESQUISA: ENSINO E FORMAÇÃO DE EDUCADORES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: Estudantes negros(as) egressos(as) das políticas de ações afirmativas na UFSC: um olhar sobre a pós-graduação

Pesquisador Responsável: Emiko Liz Pessoa Ferreira

Orientadora da pesquisa: Dra. Joana Célia dos Passos

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como participantes (a), do projeto de pesquisa acima descrito. Declaro que fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Certificaram-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Sei que, em qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar a minha decisão, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Florianópolis, ____ de _____ de _____

Nome e assinatura do participante da pesquisa

Nome e assinatura do responsável pela pesquisa

ANEXOS

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO PLATAFORMA BRASIL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ESTUDANTES NEGROS E INDÍGENAS EGRESSOS DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSC: UM OLHAR SOBRE A PÓS-GRADUAÇÃO

Pesquisador: JOANA CELIA DOS PASSOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69051517.2.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.143.722

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa busca analisar o impacto das ações afirmativas na vida acadêmica (pós-graduação) de estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas na UFSC. Neste sentido, a pesquisadora busca investigar os índices de inserção de estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas nos programas de pós graduação, bem como a legislação existente sobre cotas na pós graduação. Assim pretende indagar se os estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas estão conseguindo se inserir nos programas de pós-graduação? Verificar qual o percentual de estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas inseridos nos cursos de pós-graduação. Ao final pretende-se utilizar os dados da pesquisa como fonte de maior conhecimento e melhor argumentação para o exercício da docência em nível superior.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral: Analisar o impacto das ações afirmativas na vida acadêmica (pós- graduação) de estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.143.722

Objetivos específicos:

- Analisar como esse sujeito é compreendido dentro do contexto universitário;
- Investigar se as instituições de ensino superior têm adotado políticas de ações afirmativas na pós-graduação;

- Compreender a trajetória desse aluno no contexto universitário, se a universidade está cumprindo com o seu papel, na formação desse sujeito.
- Indagar se os estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas estão conseguindo se inserir nos programas de pós- graduação?

- Verificar qual o percentual de estudantes negros e indígenas egressos das políticas de ações afirmativas inseridos nos cursos de pós-graduação.
- Utilizar os dados da pesquisa como fonte de maior conhecimento e melhor argumentação para o exercício da docência em nível superior.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora apresenta os possíveis riscos da pesquisa que compreendem possível desconforto e possíveis constrangimentos. A pesquisadora informa que busca minimizar os riscos tendo cuidado de permitir que os participantes se sintam à vontade em responder ou não as perguntas formuladas, bem como, garantindo que se retirem da pesquisa a qualquer momento, sem necessidade de oferecer justificativas. A pesquisadora também informa que a participação é voluntária e que, portanto, o participante poderá interromper a sua participação a qualquer momento sem prejuízo algum.

A pesquisadora informa sobre os benefícios da pesquisa que ampliará a percepção sobre o processo de implementação das ações afirmativas para além do que os documentos possibilitam. Considerando ainda que se trata de uma política pública de âmbito federal os alcances dessa pesquisa poderão servir para o aperfeiçoamento da política pública e das práticas pedagógicas na academia que integram o ensino-pesquisa e extensão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa proposta está muito bem estruturada. A metodologia proposta envolverá a abordagem qualitativa tendo em vista as ciências sociais. Para a coleta de informações de dados será utilizado como procedimentos: estado do conhecimento, análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas com gestores e estudantes da UFSC, observações.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br