



MARINNA RIBEIRO GALVÃO

**DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA PERCEBIDAS PELOS
ESTUDANTES NEGROS DOS CURSOS DE MEDICINA,
DIREITO E ENGENHARIA DE UMA INSTITUIÇÃO
FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE MINAS
GERAIS**

**LAVRAS-MG
2020**

MARINNA RIBEIRO GALVÃO

**DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA PERCEBIDAS PELOS ESTUDANTES
NEGROS DOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA DE UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE MINAS GERAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharel.

Profa. Dra. Nathália de Fátima Joaquim
Orientadora

**LAVRAS-MG
2020**

MARINNA RIBEIRO GALVÃO

**DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA PERCEBIDAS PELOS ESTUDANTES
NEGROS DOS CURSOS DE MEDICINA, DIREITO E ENGENHARIA DE UMA
INSTITUIÇÃO FEDERAL DE ENSINO SUPERIOR DO SUL DE MINAS GERAIS
PERMANENCE DIFFICULTIES PERCEIVED BY THE BLACK STUDENTS OF
MEDICAL, LAW AND ENGINEERING COURSES OF A FEDERAL
INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION OF THE SOUTH OF MINAS GERAIS**

Monografia apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Curso de Administração Pública, para a obtenção do título de Bacharel.

APROVADA em 24 de agosto de 2020.
Dra. Nathália de Fátima Joaquim UFLA
Ma. Paula Pereira de Alvarenga UFLA

Profa. Dra. Nathália de Fátima Joaquim
Orientadora

**LAVRAS-MG
2020**

AGRADECIMENTOS

À Nathália, pela orientação inquestionável, pela sensibilidade e por acreditar na minha capacidade. Muito, muito, muito obrigada!

À Paula, que compõe a banca. Muitíssimo obrigada!

Aos meus pais, Lidiane e Rovilson, por permitirem que, neste momento, minha prioridade fosse este trabalho.

Ao meu tio, Fellipe, pelo suporte com o computador, que foi meu companheiro durante a pesquisa. Obrigada!

Aos meus amigos do curso. O “vai dar certo!” dito facilitou esta etapa.

Ao meu amigo-irmão do curso, Matheus, pelo companheirismo.

Às minhas companheiras de apartamento, Bárbara e Thayna, pela amizade.

Às minhas melhores amigas, Flávia e Meirieli, por fazerem parte deste processo. Poder dividi-lo com vocês, fez com que ficasse mais leve.

Ao meu chefe de estágio à época, Matheus, por aprovar entrevistas no horário de expediente.

A todos, muito obrigada!

RESUMO

A população negra, que é a parcela mais pobre da sociedade brasileira, tem rendimento mensal domiciliar per capita inferior ao da população branca. A primeira tem de lidar com sua condição econômica e sua origem étnico-racial, que é fonte de discriminação social no país. No Brasil, introduziram-se propostas normativas e leis que permitiram às pessoas negras maiores condições de acessar as universidades públicas brasileiras. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) se propunha a dobrar as vagas na rede federal de ensino superior. Neste contexto, os negros, excluídos da academia, passaram a estar presentes a partir da Lei nº 12.711/2012. Acesso dado à universidade, pretos e pardos têm dificuldades de permanência material e simbólica. Neste sentido, objetiva-se identificar as dificuldades de permanência percebidas pelos estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sul de Minas Gerais. Nos cursos de medicina, direito e engenharia, a participação dos negros é inferior à sua representação da população geral. Tendo em vista o objetivo, a pesquisa é qualitativa e se caracteriza como um estudo de caso. Estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia foram acidentalmente escolhidos para serem entrevistados. Para tanto, utilizou-se do método bola de neve, onde participantes iniciais indicam outros. As entrevistas abrangeram aspectos da permanência material e da permanência simbólica. A seção de análise dos dados evidencia as dificuldades de permanência material e simbólica dos sujeitos deste estudo. Nos cursos de medicina e engenharia, a maioria dos estudantes se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ao todo, pouco mais da metade dos entrevistados tem a dificuldade financeira como um desafio à permanência no ensino superior. A partir das entrevistas, percebeu-se a ocorrência de discriminações e violências para com os entrevistados desta pesquisa. Assim, além dos mecanismos de permanência material, é essencial que a instituição crie condições para que os estudantes negros permaneçam simbolicamente neste espaço que lhes é hostil e concluam os seus cursos.

Palavras-chave: Acesso. Permanência. Permanência simbólica.

ABSTRACT

The black population, which is the poorest portion of Brazilian society, has a monthly household income per capita lower than that of the white population. The first has to deal with its economic condition and its ethnic-racial origin, which is a source of social discrimination in the country. In Brazil, normative proposals and laws were introduced that allowed black people to be better able to access Brazilian public universities. The Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) proposed to double the vacancies in the federal higher education system. In this context, blacks, excluded from the academy, started to be present from Law nº 12.711/2012. Access given to the university, blacks and browns have difficulties to remain material and symbolic. In this sense, the objective is to identify the difficulties of permanence perceived by black students in medicine, law and engineering courses at a Federal Institution of Higher Education in the South of Minas Gerais. In medical, law and engineering courses, black participation is lower than their representation of the general population. In view of the objective, the research is qualitative and is characterized as a case study. Black students from medical, law and engineering courses were accidentally chosen to be interviewed. For this, the snowball method was used, where initial participants indicate others. The interviews covered aspects of material permanence and symbolic permanence. The data analysis section highlights the difficulties of material and symbolic permanence of the subjects in this study. In medical and engineering courses, most students are in a situation of socioeconomic vulnerability. In all, just over half of the interviewees have financial difficulties as a challenge to stay in higher education. From the interviews, it was noticed the occurrence of discrimination and violence towards the interviewees of this research. Thus, in addition to the mechanisms of material permanence, it is essential that the institution creates conditions for black students to remain symbolically in this space that is hostile to them and conclude their courses.

Keywords: Access. Permanence. Symbolic permanence.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 9 |
| 2 | REFERENCIAL TEÓRICO..... | 12 |
| 2.1 | O negro no Brasil e as cotas..... | 12 |
| 2.1.1 | O negro no Brasil..... | 12 |
| 2.1.2 | As cotas..... | 14 |
| 2.2 | Permanência..... | 18 |
| 2.2.1 | Significado de permanência..... | 18 |
| 2.2.2 | Permanência na universidade..... | 19 |
| 2.2.3 | Permanência material..... | 21 |
| 2.2.4 | Permanência simbólica..... | 22 |
| 2.3 | Conceitos de Bourdieu fundamentais a este trabalho..... | 23 |
| 2.3.1 | Habitus e campo..... | 23 |
| 2.3.2 | Poder simbólico e violência simbólica..... | 25 |
| 2.3.3 | Reprodução e capital cultural..... | 26 |
| 3 | METODOLOGIA..... | 29 |
| 4 | ANÁLISE DOS DADOS..... | 32 |
| 4.1 | Os entrevistados..... | 32 |
| 4.1.1 | Medicina..... | 32 |
| 4.1.2 | Direito..... | 34 |
| 4.1.3 | Engenharia..... | 37 |
| 4.2 | Permanência material..... | 39 |
| 4.2.1 | Medicina..... | 39 |
| 4.2.2 | Direito..... | 42 |
| 4.2.3 | Engenharia..... | 44 |
| 4.2.4 | Comparação entre os cursos para a categoria permanência material..... | 46 |
| 4.3 | Permanência simbólica..... | 49 |
| 4.3.1 | Medicina..... | 49 |
| 4.3.2 | Direito..... | 57 |
| 4.3.3 | Engenharia..... | 70 |
| 4.3.4 | Comparação entre os cursos para a categoria permanência simbólica..... | 76 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 81 |
| | REFERÊNCIAS..... | 83 |

| | |
|------------------------|-----------|
| APÊNDICE A..... | 91 |
|------------------------|-----------|

1 INTRODUÇÃO

A definição de negros neste trabalho acompanha aquela utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, o grupo que compõe pretos e pardos. Este grupo contempla a parcela mais pobre da sociedade brasileira. No Brasil, conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017), em 2015, a população negra tinha um rendimento mensal domiciliar per capita de R\$ 762,2. Neste ano, o rendimento mensal domiciliar per capita da população branca era de R\$ 1.402,2 (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, 2017). No país, segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2017), em 2015, 12,0% dos negros de 25 anos ou mais e 25,9% dos brancos de 25 anos ou mais possuíam 12 anos ou mais de estudo. Conforme Gutierrez e Sarlet (2006), os negros estão à margem da sociedade.

Neste sentido, pretos e pardos têm de lidar com sua condição econômica e sua origem étnico-racial (SANTOS, 2009), que é fonte de discriminação social no país. Lima e Vala (2004) afirmam que alguns estudos mostram que os estereótipos negativos em relação aos negros têm diminuído. Todavia, formas mais sofisticadas de manifestação do racismo têm surgido, sendo corporificado em comportamentos cotidianos de discriminação (LIMA; VALA, 2004). A discriminação racial é a materialização do racismo (ALMEIDA, 2019). Conforme Lima e Silva (2016), a prática racista ocorre sutilmente através de expressões que ferem a honra e a dignidade do ser humano e causam prejuízos psicológicos e cognitivos ao mesmo.

Em 1990, aceita-se que há preconceito racial no Brasil e o mito da democracia racial deixa de ser um pensamento preponderante (GUTIERREZ; SARLET, 2006). Neste contexto, de acordo com Gutierrez e Sarlet (2006), percebe-se que ações afirmativas são necessárias para combater o racismo. Desta forma, com a pressão do movimento negro, foram introduzidas propostas normativas e leis no país que permitiam às pessoas negras maiores condições de acessar as universidades públicas (CAZELLA, 2012). Estas instituições são brancas, “os lugares de poder são hegemonicamente brancos” (BENTO, 2007, p. 166). A este respeito, Domingues (2018, p. 297), pesquisador negro, diz ser “um corpo “estranho” em um lugar que deveria não ser. A academia.”

Para Guerreiro e Abrantes (2005), a universidade tem deixado de ser privilégio das elites. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, propunha-se a dobrar as vagas na rede federal de ensino superior (SOUZA; VAZQUEZ, 2015). Verificou-

se, deste modo, uma “nova presença” (SANTOS, 2009, p. 114). Estudantes oriundos de “meios populares” (CHARLOT, 1996, p. 48) adentraram este espaço. Negros, excluídos da academia, passaram ocupá-la a partir da política de cotas. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, reserva vagas aos pretos e pardos (BRASIL, 2012). Por meio desta ação afirmativa, possibilitou-se o ingresso deste contingente na universidade. Acesso dado, estudantes negros têm dificuldade de permanecer. Neste sentido, não é suficiente, para Gomes (2005), abrir as portas dos cursos superiores à juventude negra. Faz-se necessário garantir condições adequadas a estes estudantes para que possam continuar seus estudos (GOMES, 2007). Para Santos (2017), acessar o ensino superior é um dos desafios desta juventude negra. Outro diz respeito à permanência, que é de dois tipos: material (condições materiais) e simbólica (identificação do indivíduo com o grupo) (SANTOS, 2009; 2017).

Esta pesquisa se insere nesta discussão. Após reserva de vagas aos negros nas universidades, é necessário permitir que estes estudantes permaneçam (SANTOS, 2009) e concluam o processo de formação acadêmica. Objetiva-se, desta maneira, identificar as dificuldades de permanência percebidas pelos estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sul de Minas Gerais. Para isto, serão analisadas a permanência material e a permanência simbólica dos estudantes participantes. A pergunta que orienta este estudo é: quais são as dificuldades de permanência percebidas pelos estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia da Instituição Federal de Ensino Superior em questão?

Entende-se que o questionamento proposto é relevante. Para permanecer na universidade, aspectos materiais e simbólicos têm de ser supridos. Estudantes negros pobres e estudantes brancos pobres têm experiências próximas no que se refere à permanência material, mas diferentes com relação à permanência simbólica (SANTOS, 2009). Deste modo, estuda-se, neste trabalho, o caso dos estudantes negros. Conforme Silva (2009), a evasão de negros é maior que a evasão de brancos porque geralmente os primeiros advêm de famílias populares. Desta forma, é importante identificar as dificuldades deste grupo para que possa permanecer no ambiente acadêmico de forma material e simbólica.

A escolha dos cursos de medicina, direito e engenharia é provocativa. São cursos imperiais (VARGAS, 2010). Estudantes negros estão usualmente em cursos de menor prestígio social. De acordo com Ristoff (2014), os cursos mais competitivos tendem a ter percentuais menores de estudantes pretos. Neste sentido, Costa (2017) defende que a democratização da educação superior se dá via carreiras tidas como de menor prestígio social. Em 2010, para cada cem graduados brancos em medicina, havia dezessete negros com a

mesma formação (ARTES; RICOLDI, 2015; INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, 2020). Conforme Vargas (2010, p. 120), no Brasil, a impermeável hierarquia interna entre carreiras “parece se prolongar ao longo do tempo, abrindo pouco espaço para uma democratização do acesso a postos profissionais destacados”.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, fez-se uma pesquisa qualitativa, já que interessa o contato direto com os sujeitos desta pesquisa (estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia da Instituição Federal de Ensino Superior em questão). Para encontrá-los, utilizou-se do método bola de neve, onde entrevistados iniciais indicam outros (BALDIN; MUNHOZ, 2011). Nas entrevistas, usou-se um roteiro semiestruturado, que abrangeu aspectos da permanência material (condições materiais, necessidade de trabalhar para estudar, assistência estudantil, entre outros) e simbólica (discriminação, sentimento de pertencimento à universidade, desvalorização por parte de professores e colegas, processo de formação de grupos para trabalhos, capital cultural, entre outros). A análise dos dados foi feita a partir da análise de conteúdo, “instrumento de análise das comunicações” (BARDIN, 1977, p. 13).

Esta pesquisa é composta por esta introdução, que apresenta a temática, os objetivos e a justificativa deste trabalho; pelo referencial teórico, que evidencia a situação do negro no Brasil, o acesso destes negros à universidade, a permanência destes estudantes nas universidades públicas e conceitos-chave de Bourdieu; pela metodologia, que define os caminhos tomados para se chegar aos objetivos; pela análise dos dados, que discute as dificuldades de permanência material e simbólica dos entrevistados e pelas considerações finais, que apontam a necessidade da criação de condições de permanência simbólica para que os estudantes negros permaneçam na universidade e concluam os seus cursos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O negro no Brasil e as cotas

2.1.1 O negro no Brasil

De acordo com Munanga (2001), o povo negro teve, por mais de quatrocentos anos, seu desenvolvimento e exercício da cidadania dificultados. O sucesso para a população afro-brasileira se tornou mais difícil. Neste sentido, o Projeto UNESCO¹, a partir das análises de Roger Bastide e Florestan Fernandes, concluiu que recaiu sobre os negros, após a escravidão, uma carga de preconceito e discriminação que dificultou o acesso deles ao trabalho e à educação (SANTOS, 2009).

No Brasil, empregou-se mão de obra escrava negra e, quando liberta, foi deixada à própria sorte. A este respeito, Gonçalves e Ambar (2015) argumentam que as instituições se viram desresponsabilizadas pela segurança e manutenção dos libertos. A nação brasileira emergia e seu traço mais característico causava incômodo: uma população não branca (GONÇALVES; AMBAR, 2015). Deste modo, conforme Almeida (2017), intelectuais, médicos, jornalistas e fazendeiros de café defendiam a ideologia do branqueamento, que pretendia clarear o país trazendo europeus para terras brasileiras. Assim, no Brasil, a concepção de branco e não branco varia conforme o grau de mestiçagem (NOGUEIRA, 2006). Nos Estados Unidos, o branqueamento por mais completo que seja, não acarreta incorporação do mestiço ao grupo branco (NOGUEIRA, 2006).

Conforme Albuquerque e Fraga Filho (2016), falar sobre o negro no Brasil significa discutir sua experiência do século XV aos dias de hoje. Estima-se que mais de onze milhões de homens, mulheres e crianças foram transportados da África para as Américas entre o século XVI e meados do século XIX (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016). O transporte dos africanos ao Brasil, segundo Mattos (2007), era penoso e os porões dos navios eram superlotados.

Potências coloniais europeias se utilizaram do trabalho escravo para povoar e explorar as riquezas de alguns territórios (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016). Os escravos africanos e os seus descendentes desbravaram matas, abriram estradas e ergueram

¹ A UNESCO patrocinou estudos sobre as relações raciais no Brasil nos anos de 1951 e 1952 (SANTOS, 2009).

idades (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016). Os negros tiveram papel civilizador e transmitiram à sociedade elementos relevantes da sua cultura (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016).

Depestre (1970) afirma que a escravidão despersonalizou o povo negro. Este grupo percebia rapidamente ser escravo significava ser propriedade (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016). A relação entre senhores e escravos se fundamentou na dominação pessoal e na coação (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016). Os castigos e punições eram corriqueiros na escravidão e o tratamento dado aos negros era cruel (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2016).

Neste sentido, para Nunes (2010), a discriminação atual se deve a longo histórico de escravidão. Bento (2007) afirma que os brancos têm mais chances que os negros em nossa sociedade. De acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2009), em 2000, o percentual de pessoas brancas acima de 15 anos de idade alfabetizadas (que sabem ler e escrever pelo menos um bilhete simples) era de 91,24%. Por outro lado, em 2000, o percentual de pessoas negras acima de 15 anos de idade alfabetizadas era de 80,31% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, 2009). Neste sentido, Heringer (2002) diz que, na média, brancos possuem dois anos a mais de estudo que os negros. Os brasileiros aumentaram sua escolaridade entre os anos de 1988 e 1996, contudo, este aumento não se refletiu em diminuição das desigualdades raciais (HERINGER, 2002).

Segundo Hasenbalg (1996, citado por HERINGER, 2002) decorrido mais de um século da abolição da escravidão, o trabalho manual ainda é o lugar reservado para a população negra. Heringer (2002) afirma que os negros do Brasil têm ocupado profissões de menor prestígio social. Desta forma, estas pessoas ocupam a parcela mais pobre da sociedade brasileira. Sobre isto, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2009), diz que, em 2000, o percentual de pessoas indigentes brancas era de 10,01%. Em contrapartida, em 2000, o percentual de pessoas indigentes negras era de 23,80% (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA, 2009).

Embora os negros tenham ascendido socialmente e ocupem diversas posições sociais, alguns lugares são majoritariamente ocupados por pessoas brancas (SANTOS, 2011). Para mudança deste cenário, as cotas passaram a ser utilizadas nas universidades públicas brasileiras. As desigualdades raciais e as pressões do movimento negro fizeram introduzir leis que permitissem às pessoas negras maior condição de ingressar nas universidades públicas do país (CAZELLA, 2012).

2.1.2 As cotas

Dada a formação sócio-histórica, verifica-se que as bases constituídas para o negro e o não negro são distintas (LYRIO; GUIMARÃES, 2014). Todavia, costumeiramente, defende-se a democracia racial. Desta forma, sugere-se não existir diferença entre as raças, cores ou etnias. De acordo com este mito, as mesmas oportunidades estão postas às pessoas negras e às não negras. A este respeito, Fernandes (2013, p. 45) afirma que a ideologia da democracia racial não tem consistência e foi

um expediente inicial (para não se enfrentarem os problemas decorrentes da destituição do escravo e da espoliação final de que foi vítima o antigo agente de trabalho) e uma forma de acomodação a uma dura realidade (que se mostrou com as “populações de cor” nas cidades em que elas se concentraram, vivendo nas piores condições de desemprego disfarçado, miséria sistemática e desorganização social permanente).

Conforme Souza (2009, p. 29), produziu-se, no Brasil, um “mito nacional”, que produz um sentimento de “solidariedade coletiva” e afirma que, juntos, formamos uma unidade e que todos estamos no mesmo barco. Conforme Munanga (2001), discriminações raciais e preconceitos étnicos são negados no Brasil, afirmando-se, inclusive, que estes inexistem no país. De acordo com Nogueira (2006), estudiosos e observadores brasileiros subestimam o preconceito existente no país. Neste sentido, Nunes (2010) diz que o preconceito contra os negros não é mais claramente assumido como foi outrora, entretanto, este persiste na sociedade brasileira. Fernandes (2013) diz que, nos Estados Unidos, o preconceito racial é sistemático, aberto e explícito e, no Brasil, assistemático e dissimulado.

O princípio multicultural da igualdade e da diferença, conforme Boaventura de Sousa Santos (1999), diz que temos o direito à igualdade quando a diferença nos inferioriza e direito à diferença quando a igualdade nos descaracteriza. Neste sentido, a ação afirmativa oferece aos grupos discriminados na sociedade um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens sofridas (MUNANGA, 2001). Para Gomes (2001), ações afirmativas são políticas, públicas e privadas, concebidas para combater a discriminação racial, por deficiência física e de gênero, corrigindo efeitos presentes da discriminação praticada no passado.

O sistema de cotas raciais surgiu, nos Estados Unidos, em 1961, na gestão de John Kennedy (CAZELLA, 2012). De acordo com Munanga (2001, p. 32), as políticas de ação afirmativa pretendiam “oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente”. Os empregadores foram obrigados a planificar medidas de

contratação, formação e promoção; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas; as mídias e os publicitários foram obrigados a reservar uma porcentagem para a participação de negros em seus programas (MUNANGA, 2001).

Maio e Santos (2005, p. 185) dizem que:

A redemocratização da sociedade brasileira inaugurada no final dos anos 1970 coincide, no plano das ciências sociais, com a divulgação de novas interpretações sobre as relações raciais no Brasil. Até então, os estudos patrocinados pela Unesco no início da década de 1950 e seus desdobramentos nos anos 1960 haviam revelado as tensões entre o mito da democracia racial e o “racismo à brasileira”.

Conforme Maio e Santos (2005, p. 185), “pesquisadores contestaram interpretações oriundas do Projeto Unesco, a exemplo de Florestan Fernandes, quanto à natureza pré-moderna do “racismo à brasileira” e à subsunção da categoria raça à classe”, a partir do final da década de 1970.

Concomitantemente, o movimento negro contemporâneo, associações filantrópicas, políticas, culturais e religiosas “criticaram a visão integracionista das lideranças negras brasileiras entre os anos 1930 e 1960” (MAIO; SANTOS, 2005, p. 186). A virada político-ideológica é atribuída ao Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MAIO; SANTOS, 2005).

Segundo Maio e Santos (2005, p. 186), ao longo dos anos 1980,

esforços foram envidados na construção de uma aliança entre sociólogos das relações raciais e movimentos sociais na luta contra o racismo a partir de fóruns de debates, projetos de pesquisa e publicações.

Eugenio e Trindade (2017) dizem que as ações afirmativas entraram na agenda política do governo a partir do final dos anos 1990, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Todavia, somente após a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, em setembro de 2001, que, de fato, iniciativas foram realizadas para implementar o sistema de cotas (MAIO; SANTOS, 2005). Maio e Santos (2005, p. 189) afirmam que “o debate e a implementação de políticas de ação afirmativa com viés racial, com foco no sistema de cotas, estenderam-se por diversas universidades públicas, tanto estaduais como federais.”

Na gestão de Luís Inácio Lula da Silva, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e se aprovou a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, “que tornou obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 2). Mais tarde, o Decreto nº 6.096,

de 24 de abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (BRASIL, 2007), que pretendia “congregar esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública” (BRASIL, 2007, p. 4). Souza e Vazquez (2015, p. 419) dizem que o governo federal criou o Reuni “com o objetivo de dobrar as vagas ofertadas na rede federal de ensino superior”.

Conforme Eugenio e Trindade (2017), com a presidente Dilma Rousseff, a Lei nº 12.711/2012, a lei de cotas para o ensino superior, é sancionada. A Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (BRASIL, 2012) diz que:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

E que:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2012).

Sousa e Santos (2018) afirmam que os ganhos obtidos com a implantação das cotas são evidentes porque, agora, há negros na universidade e eles também estão acessando cursos de prestígio social. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), com o aumento da quantidade de vagas e com as políticas de democratização do acesso ao ensino superior público, pôde-se verificar uma ampliação significativa da participação da população negra na universidade.

Entretanto, segundo Munanga (2001) a política tem detratores que afirmam ser uma discriminação às avessas (SILVA, 2017). Para os defensores da meritocracia:

quem se esforça e estuda é capaz de chegar à universidade. Na perspectiva adotada por esta corrente, reservar vagas significa destituir a igualdade entre “todos”, conforme consta da Constituição Federal (GONÇALVES; AMBAR, 2015, p. 208).

Sobre o mérito, Carvalho (2004, p. 15) diz:

Como se um negro se dispusesse a atravessar um rio a nado enquanto um branco andasse de barco a motor em alta velocidade e ao chegarem à outra

margem suas capacidades pessoais fossem calculadas apenas pela diferença de tempo gasto na tarefa.

A respeito da constitucionalidade das ações afirmativas, Gutierrez e Sarlet (2006) argumentam:

As ações afirmativas não geram maiores dúvidas sobre sua constitucionalidade, basta uma leitura rápida da Constituição de 1988 em seu preâmbulo e artigo 3º, IV, para constatar que o legislador pátrio admitiu a intervenção do Estado para promoção da igualdade, logo, verifica-se sua intenção em abandonar uma perspectiva formal de igualdade e adotá-la em uma material.

Frequentemente, afirma-se não ser possível saber quem são os negros no Brasil; que as cotas prejudicam a imagem profissional dos negros beneficiados e; que estas levariam à degradação da qualidade de ensino (MUNANGA, 2001). Para Bento (2007, p. 166), estes discursos contrários à política compensatória são “pérolas argumentativas”. São exemplos dados por ela:

o problema atual é resultado do fato de que os negros foram escravos”; “as mudanças nas relações raciais têm que ser lentas e graduais”; “é necessário competência para ocupar lugares de destaque e poder dentro da instituição”; “estão querendo baixar o nível das nossas instituições” (BENTO, 2007, p. 166).

Sobre estes argumentos, Bento (2007, p. 166) também diz que:

são nada criativos, e se repetem: “essas políticas são assistencialistas, protecionistas, geram a discriminação às avessas”. Evoca-se a justiça para os brancos, diante da possibilidade de políticas voltadas especificamente para os negros “e os 19 milhões de brancos pobres, ficarão excluídos das cotas?”

São respostas a questionamentos que se opõem às cotas: os alunos brancos pobres não irão, todos eles, cometer fraudes para ingressar na universidade pública, “um racista essencialista, psicologicamente convencido da superioridade de sua ‘raça’, não troca de campo com tanta facilidade” (MUNANGA, 2001, p. 37); não se perde o orgulho e dignidade ao reivindicar uma política compensatória e; a universidade, mais que outras instituições, tem recursos humanos para remediar lacunas de estudantes oriundos das escolas públicas através de formação complementar (MUNANGA, 2001).

Os que condenam as cotas (ou as políticas de ação afirmativa) utilizam argumentos que apregoam o status quo e silenciam as estatísticas que confirmam a exclusão social do negro (MUNANGA, 2001). Segundo Ribeiro (2019, p. 21), embora as desigualdades nas

oportunidades para brancos e negros ainda sejam enormes, políticas públicas (como as cotas raciais) mostraram que têm potencial transformador na área.

Nesta seção, viu-se que os estudantes negros puderam acessar o ensino superior por meio da lei de cotas (Lei nº 12.711/2012). Contudo, após o ingresso, há, em muitos casos, para esta população, dificuldades de permanência neste espaço. Santos (2009) diz que é necessário suprir condições de ordem material e simbólica para que este grupo permaneça na universidade. Esta será a discussão da seção seguinte.

2.2 Permanência

2.2.1 Significado de permanência

Neste trabalho, define-se a permanência a partir de Lewis (1986) e Kant (2009). A partir de Lewis (1986) e Kant (2009), tem-se que o conceito de permanência significa tempo (duração) e transformação (SANTOS, 2009). Segundo Lewis (1986, p. 202):

Let us say that something persists iff, somehow or other, it exists at various times; this is the neutral word. Something perdures iff it persists by having different temporal parts, or stages, at different times, though no one part of it is wholly present at more than one time; whereas it endures iff it persists by being wholly present at more than one time.²

Para Kant (2009), o tempo existe de três modos, quais sejam: permanência, simultaneidade e sucessão. A respeito do permanente, Kant (2009) explica que este modo é o único que permite determinação do tempo. Assim, a permanência (KANT, 2009, p. 135):

geralmente expressa o tempo como correlativo constante da existência de fenômenos, de toda mudança, e de toda simultaneidade. A mudança, com efeito, não diz respeito ao tempo em si, mas apenas aos fenômenos no tempo (da mesma forma como a simultaneidade não é um modo do próprio tempo), no qual não há partes simultâneas, e, sim, somente sucessivas.

De acordo com Kant (2009), uma coisa é simultânea se ocorre ao mesmo tempo que outra. No caso de ocorrer em tempos diferentes, é sucessiva (KANT, 2009). Estes modos serão utilizados, na próxima seção também, para compreender a permanência na universidade.

² O trecho retirado de Lewis (1986), em português, quer dizer: Digamos que algo persiste se, de uma forma ou de outra, existe em vários momentos; esta é a palavra neutra. Algo perdura se persistir por ter diferentes partes temporais, ou estágios, em momentos diferentes, embora nenhuma parte esteja totalmente presente em mais de um momento; ao passo que perdura se persistir por estar totalmente presente em mais de um momento.

Santos (2009) esclarece a permanência. Para ela: “é o ato de durar no tempo que deve possibilitar”, especialmente, a transformação e a existência (SANTOS, 2009, p. 68). Dito de outro modo, Reis e Tenório (2009), propõem a permanência como o continuar, de modo a permitir a constância do indivíduo e a possibilidade de existir com seus pares. Permanecer não é o simples ato de persistir sob as adversidades, mas continuar estando dentro e junto (REIS; TENÓRIO, 2009).

Segundo Santos (2009), o ato de permanecer carrega duas concepções, quais sejam, a cronológica, como horas, dias, semestres e anos e a de espaço simbólico para transformação de todos e troca de experiências.

Neste estudo, propõe-se discutir a permanência de estudantes negros no ensino superior. Desta forma, na seção a seguir, o conceito de permanência, de Lewis (1986) e Kant (2009), é relacionado à academia. Conforme Gomes (2007), em especial, para a população negra, permanecer na universidade não é tarefa fácil.

2.2.2 Permanência na universidade

Após a adoção do sistema de cotas, verifica-se um elevado número de estudantes negros na universidade (SANTOS, 2009). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019), no Brasil, os negros passaram a compor 50,3% das instituições de ensino superior da rede pública. Assim, pretos e pardos, conforme Santos (2009), ingressaram na universidade, ultrapassando as barreiras. Guerreiro e Abrantes (2005) afirmam, neste sentido, que a universidade tem deixado de ser privilégio das elites. Deste modo, expandiu-se o acesso à academia, contudo, ainda, há passos para serem dados. “Se, por um lado, houve a ampliação do acesso de jovens negro(a)s das camadas populares às universidades públicas; por outro, estas instituições parecem não estar preparadas para recebê-los” (GONÇALVES; AMBAR, 2015, p. 202). Assim, os estudantes oriundos de famílias sem tradição universitária, ou seja, de “meios populares” (CHARLOT, 1996, p. 48), acessaram o ensino superior, porém, têm dificuldade de durar no tempo.

Desta maneira, além de permitir o ingresso, é preciso fazê-los permanecer na academia. Neste sentido, Gomes (2007) afirma que abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra é insuficiente, sendo preciso assegurar condições de continuidade dos estudos. A este respeito, Souza e Santos (2014) argumentam que não basta apenas criar programas de bolsas, aumentar o número de instituições, interiorizá-las e abrir vagas para

garantir que as ações afirmativas cheguem aos seus destinatários. É preciso criar condições de permanência destes jovens (SOUZA; SANTOS, 2014).

Para Santos (2009), obtém-se a permanência qualificada a partir de três dimensões. Permanência enquanto duração (tempo), simultaneidade na permanência e sucessão ou pós-permanência. Pelas dimensões, entende-se, respectivamente: “duração do estudante no tempo do curso”; jovens ingressam na universidade e passam ser referência para outros, de modo que para estes “outros”, o espaço acadêmico torna-se um “caminho possível” e; por fim, possibilidade “de permanência em outros graus acadêmicos” (SANTOS, 2009, p. 70).

Alguns mecanismos para que estes estudantes permaneçam e se transformem (SANTOS, 2009) foram criados. O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, considera a centralidade da assistência estudantil para combater desigualdades sociais e regionais e também democratizar acesso e permanência dos jovens nas universidades federais (BRASIL, 2007). Posteriormente, o Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, dispôs sobre o PNAES (BRASIL, 2010), que, “executado no âmbito do Ministério da Educação”, tem a finalidade de “ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.” O PNAES tem os seguintes objetivos (BRASIL, 2010):

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Algumas áreas devem ser contempladas pela assistência estudantil, tais como (BRASIL, 2010):

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Para que os estudantes de “meios populares” (CHARLOT, 1996, p. 48) existam na universidade são necessárias condições materiais e simbólicas. Deste modo, conforme Santos (2009), a permanência na universidade é de dois tipos, material e simbólica.

A respeito destes tipos, Gonçalves e Ambar (2015) argumentam que as dimensões, material e simbólica, perpassam a trajetória acadêmica de todos universitários, todavia, a garantia destes tipos de permanência é especialmente importante aos discentes cotistas. Estes últimos, conforme Gonçalves e Ambar (2015), vêm majoritariamente de famílias proletárias (prejuízo à permanência material) e, se negros, característica desvalorizada pela sociedade, sofrem discriminações, prejudicando sua permanência simbólica.

Assim, nas seções a seguir, discutir-se-á a permanência material e a permanência simbólica.

2.2.3 Permanência material

Abraham Harold Maslow, na sua teoria da motivação, diz que as necessidades humanas estão organizadas em uma hierarquia de importância (ARAÚJO, 2009). Postas numa pirâmide, tem-se na base as necessidades mais baixas (as fisiológicas) e no topo, as necessidades mais elevadas (as de autorrealização) (ARAÚJO, 2009). Segundo Araújo (2009), as necessidades fisiológicas referem-se à sobrevivência do indivíduo. São exemplos de necessidades fisiológicas: alimentação, sono, repouso, abrigo (ARAÚJO, 2009).

Neste sentido, Marx e Friedrich Engels (2007, p. 50) dizem que:

[...] devemos começar constatando que a primeira premissa de toda a existência humana, e, portanto, também de toda a história, é a premissa de que os homens, para “fazer história”, se achem em condições de poder viver. Para viver, todavia, fazem falta antes de tudo comida, bebida, moradia, vestimenta e algumas coisas mais.

Karl Marx e Engels (2007) argumentam que a produção da vida material é um ato histórico. Esta produção representa uma condição essencial para garantir a vida dos homens (MARX; ENGELS, 2007). Deste modo, são necessárias condições materiais de existência. Só é possível permanecer se as necessidades primárias (básicas) estão sendo supridas.

Os estudantes negros, que são oriundos de famílias sem tradição universitária (SOUZA; SANTOS, 2014), preocupam-se com os gastos na universidade desde a aprovação no vestibular (SANTOS, 2009). Segundo Santos (2009), muitos são os primeiros das suas famílias a ingressar em uma instituição de ensino superior. Para permanecer neste ambiente, é preciso dinheiro para pagar o transporte, lanche, almoçar, comprar livros, etc.

Estes novos estudantes têm que criar estratégias e práticas (SANTOS, 2009) para permanecer na universidade. Concorrem à bolsa nos diversos projetos disponíveis e trabalham. Muitas das vezes, têm que desenvolver atividades que não estão relacionadas à sua área de formação (SANTOS, 2009) para continuar estudando. Santos (2009) diz que muitos têm dificuldade de conciliar estudo e trabalho e terminam excluídos porque não participam das atividades que permitem imersão na nova cultura. Como trabalham, o tempo destinado aos estudos é pequeno.

Desta forma, a permanência material na universidade é facilitada àqueles que possuem capital econômico, que quer dizer fatores de produção (terras, fábricas, trabalho) e bens econômicos (dinheiro, patrimônio, bens materiais) (BONAMINO et al., 2010). Conforme Bonamino et al. (2010), o capital econômico é acumulado, reproduzido e ampliado através de estratégias de investimento econômico e de investimentos culturais.

Para que os estudantes permaneçam na universidade, aspectos materiais e simbólicos têm que estarem disponíveis. Desta forma, discutida a permanência material, passa-se à permanência simbólica na seção seguinte.

2.2.4 Permanência simbólica

Para Santos (2009), as diferenças não podem ser reduzidas aos aspectos econômicos nas estruturas sociais. Também ocorrem diferenças de tratamento (SANTOS, 2009). Lima (2016) afirma que situações de discriminação, exclusão e inadaptação dificultam ou impedem a permanência simbólica de estudantes na universidade. No caso de estudantes negros, a universidade deverá desenvolver a permanência simbólica, atendendo as particularidades, afirmando a identidade negra e trabalhando com a autoestima positiva destes discentes (LIMA, 2016). Conforme Lima (2016), é fundamental analisar a permanência simbólica do estudante negro para que as dificuldades à continuidade dos estudos sejam identificadas. De acordo com Lima (2016), quando se trata de estudantes negros, a percepção não será completa se se levar em conta somente os fatores econômicos.

De acordo com Santos (2009), a permanência simbólica é a possibilidade de se identificar com o grupo dos demais universitários, ser reconhecido e pertencer à comunidade. Assim, a permanência simbólica está relacionada ao sentimento de pertencimento (LIMA, 2016). Segundo Chaves (2018), um sentimento de não pertencimento influencia na decisão de abandonar o curso. Desta forma, o direito à permanência excede a questão material, sendo imprescindível que a instituição crie condições de permanência simbólica (CHAVES, 2018).

Bourdieu e Champagne (2001) argumentam que as instituições escolares selecionam os seus estudantes, já que os que vêm de famílias pobres e, em algum momento, ingressam neste espaço são expulsos (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001). Conforme Bourdieu e Champagne (2001), os estudantes que a escola não queria se convencem (graças à própria escola) que não queriam a escola. No que se refere ao negro e a educação, Carneiro (2005) afirma que uma das questões mais candentes diz respeito aos processos de exclusão deste grupo da escola. Parte dos estudantes negros tem dificuldade de se ajustar às normas impostas pela escola (CARNEIRO, 2005). Neste sentido, de acordo com Carneiro (2005), os indicadores de evasão são reflexos dos processos de exclusão/expulsão dos negros da escola.

Conforme Bourdieu e Champagne (2001), pode-se dizer que os estudantes negros que ingressam na instituição escolar são os excluídos do interior. Neste sentido, Foucault (1996, citado por CARNEIRO, 2005) diz que as instituições têm por finalidade fixar os indivíduos e não os excluir.

Os processos de exclusão do alunado negro das/nas instituições de ensino, poderão ser esclarecidos com a seção seguinte. Na próxima seção, serão abordados conceitos presentes nas obras de Bourdieu fundamentais à discussão deste trabalho.

2.3 Conceitos de Bourdieu fundamentais a este trabalho

2.3.1 Habitus e campo

Conforme Martins (1990), Bourdieu (1930-2002), filósofo social, superou a polêmica entre o subjetivismo e o objetivismo, formulando e desenvolvendo um outro modo de conhecimento, denominado, por ele, de praxiológico, que tem o objetivo de articular dialeticamente a estrutura social. Desta forma, a complexidade do mundo social não poderia ser explicada somente em termos de conhecimento objetivista ou conhecimento subjetivista (MARTINS, 1990). Sobre estes modos de conhecimento:

A sociedade, segundo o conhecimento objetivista, transcende os indivíduos, torna-se uma entidade exterior a eles, com suas leis próprias, omitindo, dessa forma, os interesses contraditórios, as lutas no campo social e a relação entre o indivíduo e a sociedade. Em contraposição ao conhecimento objetivista, a ruptura com o conhecimento fenomenológico, denominado por Bourdieu de subjetivista, faz-se no sentido de romper com o “universo imaginário de possíveis” (MARTINS, 1987, p. 37 citado por ALMEIDA, 2005, p. 141).

Reconhecida a insuficiência de se explicar o mundo social a partir de apenas um dos conhecimentos ditos acima, Bourdieu sugere descrevê-lo com base no conhecimento praxiológico (ALMEIDA, 2005). Este último se constitui na relação entre agente e sociedade (ALMEIDA, 2005). O autor, deste modo, soma as contribuições. Atribui importância àquilo que é externo e ao indivíduo. Conforme Almeida (2005, p. 141), Bourdieu não ignora “os conhecimentos objetivista e subjetivista, porém, retoma de cada um suas contribuições, integrando-os ao invés de contrapô-los um ao outro.”

A partir do conhecimento praxiológico de Bourdieu, aquele “fundado na relação entre ator e estrutura social” (ALMEIDA, 2005, p. 141), o autor propõe dois conceitos, quais sejam, habitus e campo. Define-se o primeiro do seguinte modo: “processo em que o agente social incorpora as estruturas objetivas, produzindo a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (ALMEIDA, 2005, p. 141). Assimilam-se as disposições externas e se reproduz aquilo que está posto. Dito de outra maneira, habitus são

sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (BOURDIEU, 2009, p. 87).

Rosendo (2009), neste sentido, afirma que o trabalho pedagógico (divide-se em primário, realizado pela família, e secundário, pela escola) é uma inculcação de habitus. Este perpetua-se ainda que a ação pedagógica cesse (ROSENDO, 2009). De acordo com Bourdieu e Passeron (1992, p. 44):

A AP implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação de que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado.

Para Bourdieu e Passeron (1992), a ação pedagógica é uma violência simbólica.

Deste modo, conforme Valle (2013, p. 421), interiorizam-se “as condições objetivas”. Este é o conceito de habitus em Bourdieu. Além do habitus, tem-se o conceito de campo de Bourdieu. Para Valle (2013, p. 428), a ideia de campo quer dizer: “sociedade como um conjunto de campos ou de “espaços de posições” formalmente homólogos e encerrados hierarquicamente uns nos outros”. Em outro texto, Valle (2007, p. 123), referindo-se ao campo do sociólogo francês, esclarece que para

Bourdieu, o mundo social é um espaço multidimensional, que não pode ser reduzido a um determinismo econômico de classe, pois se apresenta

diferenciado em campos relativamente autônomos, no interior dos quais os indivíduos ocupam posições determinadas.

Thiry-Cherques (2006, p. 36) diz que “cada campo cria o seu próprio objeto (artístico, educacional, político etc.)”. Para o autor: “campos são mundos”: “mundo literário, artístico, político, religioso, científico (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36). Campos são “microcosmos autônomos no interior do mundo social” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 36). Segundo Thiry-Cherques (2006), no campo, os agentes são dotados de um mesmo habitus. Esta é a relação entre o habitus e o campo: “O habitus é a internalização ou incorporação da estrutura social, enquanto que o campo é a exteriorização ou objetivação do habitus” (VANDENBERGHE, 1999, p. 49).

2.3.2 Poder simbólico e violência simbólica

Conforme Souza (2014), o Estado ou aparelhos de repressão, mostram-se enquanto detentores de poder. O poder simbólico, por outro lado, “é o poder oculto” (SOUZA, 2014, p. 140). É “aquele que não se mostra como um poder, não aparenta ser um meio de coerção, é o poder em que o indivíduo não sabe ou não se apercebe” dominado (SOUZA, 2014, p. 140). Neste sentido, o poder de violência simbólica é: “todo poder que chega impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base da sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 19). Conforme Bourdieu (1989, p. 7-8), o poder simbólico se apresenta como um “poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Neste mesmo sentido, diz Ristum (2004, p. 63), este poder “só se exerce se for reconhecido, isto é, ignorado como arbitrário”.

Souza (2014) recordando-se da “análise estrutural das formas simbólicas” diz que as estruturas são instrumentos de dominação. Conforme o autor, elas “impõem uma ideologia à classe dominada” (SOUZA, 2014). Bourdieu (1989, p. 11) afirma que:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para ‘domesticação dos dominados’.

Neste sentido, de acordo com Souza (2014, p. 141), a ideologia passada, através dos meios simbólicos, dita neutra, “como se não fosse uma ideologia ou instrumento de dominação”, serve à “classe produtora dessa ideologia, a classe dominante”. Neste sentido, a ação pedagógica, inclusive, serve à reprodução da cultura dominante (ROSENDO, 2009). Para Rosendo (2009) a ação pedagógica faz inculcar arbitrários culturais. A este respeito, Bourdieu (1989) diz que as ideologias, opondo-se ao mito, que é produto coletivo, servem a interesses privados, mas apresentam-se como interesses universais. A classe dominante, conforme Souza (2014), possui o poder, porque tem “o monopólio da violência simbólica”.

A violência simbólica, outro conceito utilizado por Bourdieu, “consiste no poder de construção da realidade, capaz de estabelecer o sentido do mundo social, tornando possível o consenso, a concordância entre inteligências” (RISTUM, 2004). Explicando-se de outro modo, esta violência não é agressão física, a agressão aqui, reflete-se como coação (BRANDT, 2014). A classe dominante, conforme Brandt (2014) determina o que é importante. A classe favorecida impõe sua cultura às classes desfavorecidas. Esta violência, a simbólica, pode ser compreendida como meio de dominação e exclusão social (BRANDT, 2014).

A educação é, geralmente, entendida como instrumento de combate à violência (RISTUM, 2004). Fizeram-se estudos e verificou-se, todavia, que a escola, como outras instituições da sociedade, é produtora de violência. Para Ristum (2004), a principal violência produzida pela escola é a violência simbólica. Conforme Ristum (2004, p. 63), na escola, a violência “é utilizada como forma de dominação, inclusive pelos professores, posto que os símbolos são instrumentos estruturados e estruturantes de conhecimento.”

2.3.3 Reprodução e capital cultural

Pierre Bourdieu dedicou-se, nos seus estudos, à escola. Nestes, verificou que a escola é um instrumento ideológico, sendo uma instituição essencial de reprodução social (ALMEIDA, 2005). Não há alteração do status quo por meio do sistema de ensino posto. Legitima-se a ordem existente. Promete-se, usualmente, através da escola, a ascensão social. Contudo, diz-se que esta promessa é falsa. Neste sentido, Bourdieu e Passeron (1964; 1970, citado por BONAMINO et al., 2010) desvendam a seletividade do sistema educacional, que marginaliza os estudantes das classes populares e dá privilégios àqueles que são dotados de capitais variados. Este processo, de acordo com Bonamino et al. (2010), coopera para a reprodução dos capitais acumulados. Assim, esta “teoria contraria a convicção até então

amplamente aceita, de que existe igualdade de chances no sistema educacional” (BONAMINO et al., 2010, p. 488).

Conforme Almeida (2005, p. 140), deste modo, perpetua-se a dominação presente na sociedade. A escola é uma instituição que atende de forma direta aos requisitos da dominação, produzindo e reforçando as diferenças ao invés de promover a liberdade e a igualdade que promete (ALMEIDA, 2005).

O sistema de ensino (francês), de acordo com Valle (2013, p. 417), distancia “os detentores de capital herdado dos que não o possuem, realizando uma verdadeira operação mágica que separa o sagrado do profano,” [...] “dessa forma, reforça e reproduz as diferenças sociais, culturais e educacionais de origem.”

O sociólogo francês, deste modo, evidenciou “a distância entre a educação escolar praticada e o modelo preconizado pelas políticas educacionais” (VALLE, 2013, p. 411). Bourdieu fez crítica aos princípios da escola republicana (VALLE, 2013). Reconheceu, assim, a insuficiência de atribuir a todos o direito à escola. Experiências de vida facilitam ou prejudicam a vivência escolar. Famílias favorecidas passam aos seus filhos conhecimentos variados. Estas crianças acessam livros, teatros, cinema, cursos. Famílias pobres, destituídas de capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992) não ofertam estes bens às suas crianças. Segregam-se, deste modo, os que possuem conhecimento prévio daqueles que não o acessaram.

Bonamino et al. (2010) indica capitais e o faz à luz de Bourdieu e James S. Coleman, também sociólogo da educação. A depender da existência ou inexistência destes capitais, tem-se melhor ou pior desempenho escolar. O capital humano dos pais, entendido por Coleman como o “nível de instrução” (BONAMINO et al., 2010, p. 492), somado ao capital social desta família (BONAMINO et al., 2010), disposição de estes pais suportarem seus filhos na trajetória escolar, significa “crescimento educacional” das crianças (BONAMINO et al., 2010, p. 491). Nas palavras destes autores, “os filhos são afetados pelo capital humano dos pais; entretanto, se esse capital não for complementado pelo capital social incorporado nas relações familiares, pode ser irrisório para o crescimento educacional dos filhos” (BONAMINO et al., 2010, p. 491).

O capital cultural surge, de acordo com Bonamino et al. (2010, p. 491-492), “da necessidade de compreender as desigualdades de desempenho escolar dos indivíduos oriundos de diferentes grupos sociais”. Estes autores explicam capital cultural em três estados (BONAMINO et al., 2010), quais sejam, o incorporado, o objetivado e o institucionalizado. No primeiro “os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou

menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares” (BONAMINO et al., 2010, p. 492). O capital cultural objetivado são os bens culturais, esculturas, pinturas e livros, por exemplo (BONAMINO et al., 2010). O último estado, o institucionalizado, refere-se aos títulos escolares (BONAMINO, 2010).

3 METODOLOGIA

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, qual seja identificar as dificuldades de permanência percebidas pelos estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia de uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sul de Minas Gerais, optou-se por realizar um trabalho de natureza qualitativa. Conforme Mynaio (2001), o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. Deste modo, esta pesquisa, inserida neste campo (no das Ciências Sociais), é qualitativa também. Fez-se esta escolha porque ao “pesquisador qualitativo o que interessa é o contato direto” [...] com os “sujeitos investigados” (SANTOS, 2017, p. 124). Interessa o contato direto com os estudantes negros da medicina, do direito e da engenharia. O estudo qualitativo, segundo Mynaio (2001, p. 21), preocupa-se “com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Entende-se que esta monografia não pode ser reduzida à operacionalização de variáveis (MYNAIO, 2001). Assim, procedeu-se escutando os entrevistados (estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia da Instituição em questão). A partir da escuta, as dificuldades de permanência material e simbólica destes sujeitos foram identificadas. Aprofunda-se, desta forma, neste trabalho, “no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MYNAIO, 2001, p. 22).

Esta monografia se caracteriza como um estudo de caso. As dificuldades de permanência de estudantes negros dos cursos de medicina, direito e engenharia de uma Instituição Federal de Ensino Superior foram estudadas. Segundo Yin (2001), o estudo de caso, como estratégia de pesquisa, é um método abrangente. Envolve “a lógica de planejamento incorporando abordagens específicas à coleta de dados e à análise de dados” (YIN, 2001, p. 33).

Como dito, a coleta de dados se deu por meio de entrevistas realizadas pela autora desta pesquisa. O roteiro das entrevistas foi semiestruturado, ou seja, com questões previamente estabelecidas e possíveis novos questionamentos (APÊNDICE A). A amostragem se deu por acessibilidade, amostra não probabilística, portanto. Não sendo possível, desta forma, realizar inferências, induções e generalizações. Os entrevistados foram acidentalmente escolhidos. Para isto, foi utilizado o método bola de neve. Este último é usado em caso de os membros da população não estarem todos identificados antecipadamente (DEWES, 2013). Conforme Dewes (2013), este método de amostragem pressupõe ligação entre os membros da população. Nesta técnica, os participantes iniciais indicam novos entrevistados e estes sugerem outros, até que seja alcançado o ponto de saturação (BALDIN;

MUNHOZ, 2011). Vinte e seis sujeitos foram entrevistados. Os entrevistados tiveram seus nomes alterados no trabalho para preservá-los. As entrevistas ocorreram no mês de março de 2020. Parte delas foi feita à distância. Utilizou-se de chamadas de vídeo. Estas foram feitas pelo Google Hangouts, plataforma de comunicação do Google, e WhatsApp, aplicativo de mensagens e chamadas. As entrevistas tiveram tempo médio de trinta e dois minutos.

A análise de dados foi feita a partir da análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 13), a análise de conteúdo é “um instrumento de análise das comunicações”. A análise de conteúdo é compreendida pelas fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (SILVA; FOSSÁ, 2015). Na primeira delas, pré-análise, o material a ser investigado é organizado (SILVA; FOSSÁ, 2015). Na segunda fase, exploração do material, o texto das entrevistas é recortado em unidades de registro (SILVA; FOSSÁ, 2015). Nesta fase, as informações são agrupadas (SILVA; FOSSÁ, 2015). Neste estudo, o critério utilizado para agrupar estas informações, transformando estes agrupamentos em categorias foi o semântico. Neste critério, atenta-se ao significado da palavra no contexto de fala. Chegou-se às categorias “permanência material” e “permanência simbólica”, explicadas no parágrafo a seguir.

A categoria “permanência material”, refere-se às dificuldades de permanência material dos estudantes negros dos cursos escolhidos. Diz respeito também à satisfação das necessidades básicas dos entrevistados. A categoria “permanência simbólica”, refere-se às dificuldades de permanência simbólica dos estudantes negros dos cursos em questão. Diz respeito às diferenças de tratamento (discriminação), à exclusão vivenciada pelos sujeitos desta pesquisa, à identificação dos entrevistados com a universidade e ao reconhecimento, por parte de docentes e discentes, destes estudantes negros. Nesta categoria, também estão incluídas discussões sobre: o capital cultural (presença de um estoque cultural anterior à universidade, sua implicação nos estudantes negros entrevistados e a construção de capital cultural a partir da universidade); a violência simbólica (ocorrências desta violência na vida dos atores do estudo); a ação pedagógica (situações em que o professor fez inculcar um “arbitrário cultural dominante”³) e o habitus (entendido como a assimilação das “condições objetivas”⁴ pelos estudantes negros e também “um meio de reprodução da existência de classes”⁵). Os mecanismos que permitem a estes estudantes permanecerem simbolicamente na universidade também estão abrangidos nesta categoria de análise.

³ (ALMEIDA, 2005, p. 143).

⁴ (VALLE, 2013, p. 421).

⁵ (SOUZA, 2014, p. 143).

A fase 3 da análise de dados, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, conforme Silva e Fossá (2015) capta conteúdos manifestos e latentes. Nesta parte, a análise foi feita por curso.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Os entrevistados

4.1.1 Medicina

No curso de medicina, oito sujeitos foram entrevistados. Todos são cotistas. Eles são apresentados a seguir:

Álvaro: O entrevistado é um homem negro e está cursando o oitavo período. No ensino médio, frequentou a escola pública. Quando tinha onze anos de idade, seu pai se graduou em administração. Desta forma, a universidade era um caminho pelo qual ele teria que passar. Para ser aprovado em medicina, fez parte de um cursinho pré-vestibular comunitário. O estudante se enquadra na Lei nº 12.711/2012 (lei de cotas) porque cursou o ensino médio em escola pública e se autodeclara negro. Álvaro se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica⁶. Ele é o único homem negro na sua turma e este fato o incomoda porque, para ele, é como se estivesse vivendo fora da realidade. O preconceito expresso por piadas e brincadeiras de cunho racial ocorre para com ele. O estudante é sempre atento às possíveis situações de discriminação.

Fábio: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quinto período. Seu ensino médio foi feito em escola pública. Enquadra-se na Lei nº 12.711/2012 (lei de cotas). É classificado como estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica pela universidade. Está na sua segunda graduação e, por este motivo, sua pontuação na avaliação socioeconômica é alta. Para fazer o novo curso, teve que deixar o emprego, já que o curso de medicina é ofertado em período integral, tendo atividades tanto no período da manhã quanto da tarde. Não ter dinheiro o priva de investir em curso de língua estrangeira e em congressos científicos.

Ana: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o oitavo período. A entrevistada vem de escola pública. Para ser aprovada em medicina, foi bolsista num cursinho pré-vestibular. Enquadra-se na Lei nº 12.711/2012 (Lei de cotas) porque cursou o ensino médio em escola pública e se autodeclara negra. Não passou por avaliação para verificar a vulnerabilidade socioeconômica, entretanto, relata dificuldades materiais. A entrevistada

⁶ Quer dizer que o estudante passou pela avaliação socioeconômica da instituição.

deixou de realizar a avaliação socioeconômica pela dificuldade de conciliar o curso de medicina com a carga horária exigida pela bolsa.

Beatriz: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o terceiro período. Sempre estudou em escola pública. Seu ensino fundamental e ensino médio foram feitos, respectivamente, em escola municipal e estadual. A estudante foi bolsista de Iniciação Científica Júnior (ICJ) e recebeu, por vários anos, medalha da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas. Também se enquadra na Lei nº 12.711/2012. Autodeclarou-se negra. Encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica e se utiliza de bolsas oferecidas pela universidade desde o primeiro período do curso de medicina. Primeiro, a estudante foi bolsista de um programa de bolsas para calouros e, depois, bolsista de um programa que apoia discentes com necessidades educacionais especiais.

Cecília: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o terceiro período. Sempre estudou em escola pública. Após seu ensino médio, deu aulas particulares para juntar dinheiro para ajudar os pais a pagar um cursinho pré-vestibular para ser aprovada em medicina. Cecília se enquadra na lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) porque cursou o ensino médio em escola pública e se autodeclara negra. Não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A mãe se formou para ser professora quando Cecília era adolescente, porém, não conseguia trabalhar na região em que mora. Atualmente, está empregada na sua área de formação. Por esta razão, a entrevistada diz não possuir dificuldades materiais no momento. Com este acontecimento, a situação na casa de Cecília melhorou nos últimos dois anos. Antes, contudo, ela revela ter havido o impasse de não ter condições de investir no seu estudo para ingressar na faculdade. Ainda que as pessoas a respondam mal ou falem sobre sua aparência (principalmente, o cabelo crespo), Cecília tenta ser sempre educada. Nota que há uma minoria negra no curso, mas não percebe o preconceito racial explícito.

Elisa: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o quinto período. A estudante, cujos pais vieram de origem humilde, conseguiram se graduar. A mãe é assistente social e o pai advogado. Ambos trabalharam na área de Recursos Humanos na maior parte da vida profissional. Elisa fez seu ensino fundamental em uma escola pública federal, ESEBA, Escola de Educação Básica vinculada à Universidade Federal de Uberlândia. A ESEBA não oferta o ensino médio, então, Elisa o cursou em uma escola pública estadual. A entrevistada, que veio de escolas públicas, como dito, é cotista. Ingressou através das vagas de renda familiar superior a um salário mínimo e meio per capita. Elisa compreendeu as questões relativas à negritude com a universidade. Gostaria que mais pessoas tivessem a oportunidade de acessar um ensino de qualidade como ela pôde.

Isadora: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o sétimo período. Estudou em escolas públicas, fazendo seu ensino médio em uma escola federal. Isadora também é cotista. A estudante se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Deste modo, para permanecer, é bolsista de iniciação científica. Sustentando-se, basicamente, com esta bolsa.

Bernardo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quinto período. Estudou em escolas públicas. Seu ensino médio foi feito em uma pública federal. O estudante é cotista. Encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Desta forma, há dificuldades materiais neste período de formação. O entrevistado milita para que mais negros estejam na universidade. É morador de república e a percebe como um espaço conservador e machista. Não propaga estas ideias, desta forma. Quando as piadas de cunho racial surgem, faz com que os demais moradores reflitam sobre o que disseram.

4.1.2 Direito

No curso de direito, quatorze sujeitos foram entrevistados. Destes, oito são cotistas. Eles são apresentados a seguir:

Agnes: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o quarto período. A estudante estudou em escola particular. Ela reconhece que por esforço dos seus pais. Eles tinham que “vender o almoço para comprar a janta⁷”. Por vir do ensino privado, a entrevistada não se enquadra na lei de cotas. Entretanto, a estudante se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo passado pela avaliação socioeconômica da universidade.

Fred: O entrevistado é um homem negro e está cursando o décimo período. O estudante vem de escola pública. Enquadra-se na Lei nº 12.711/2012. O entrevistado não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é funcionário público há 15 anos. O estudante tem sua família. Na universidade, Fred percebe a ocorrência do preconceito para com ele, porém, com o excesso de discriminações sofridas, diz já não se deixa afetar. Comenta que não desiste dos seus sonhos pelo preconceito vivenciado. É formado em Filosofia também e foi professor por um tempo. O entrevistado sempre correu atrás das suas coisas. Esta é a educação que ele recebeu da sua família: não depender de ninguém.

⁷ A expressão quer dizer que há dificuldades financeiras. Faltam recursos financeiros para suprir as necessidades primárias do ser humano.

Aurora: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando as disciplinas do oitavo período. Entretanto, por ser aluna de transferência externa, no sistema da universidade, consta que está no sexto período. A estudante cursou toda sua vida escolar em escolas particulares. Desde o maternal até o ensino médio. Tendo acesso, inclusive, a cursinho de inglês. Estudando em escolas particulares, Aurora não é cotista. Não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. A estudante tem ambos os pais com ensino superior completo. O pai se formou em direito, é técnico judiciário e a mãe é professora de Português e sempre a incentivou à leitura.

Heloísa: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o sétimo período. Estudou a vida toda em escola pública. Maternal, fundamental e médio. Heloísa é cotista. A entrevistada se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Por esta razão, ela faz, nas suas palavras, “a economia da economia” e é bolsista para permanecer materialmente na universidade. A estudante é filha de um pedreiro e uma dona de casa. Somente o pai tem renda, tendo que sustentar a casa, já que Heloísa e a irmã estudam. A entrevistada é comunicativa e, por este motivo, não tem dificuldade na formação de grupos para os trabalhos das disciplinas do curso. Entretanto, percebe a discriminação desde a escola. Na universidade, Heloísa tem a percepção de que o preconceito também ocorre para com ela.

Jade: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o oitavo período. A estudante estudou em escola pública e fez um ano e meio de cursinho para ingressar na universidade. Tendo vindo de escola pública, Jade é cotista. Após conseguir um estágio, a entrevistada não participou de avaliações de vulnerabilidade socioeconômica por acreditar que outros discentes poderiam precisar mais da assistência estudantil do que ela. Antes, entretanto, a estudante se enquadrava na condição de estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Neste período, teve que fazer escolhas difíceis como guardar o dinheiro para se alimentar ou tirar o xerox de materiais do curso.

Henrique: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quarto período. Estudou em escola particular nos seus oito, nove anos. Os demais anos foram feitos em escola pública. Cursou o ensino médio em uma escola pública militar. Seu pai é militar. Henrique ingressou na universidade por meio de cota. O estudante não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. É morador da cidade em que se localiza a universidade. Isto, conforme o entrevistado, é um fator facilitador no que se refere às suas condições materiais.

Leonardo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o sétimo período. O estudante frequentou escola pública. Ainda que tenha cursado o ensino médio em escola

pública, Leonardo não entrou na universidade por meio da lei de cotas. No momento, não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica porque é morador da cidade em que se localiza a universidade e é estagiário com bolsa. Não passou pela avaliação socioeconômica da instituição porque vê o processo como burocrático e moroso.

Lia: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. No seu ensino fundamental, estudou em escola estadual. Fez ensino médio técnico numa escola particular com bolsa. Assim, Lia não ingressou na universidade através da lei de cotas. A entrevistada percebe que já há, em sua turma, mais negros que em turmas mais avançadas. A estudante se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, usufruindo da moradia estudantil e outros benefícios da assistência estudantil da instituição. Frente a situações de racismo, Lia se posiciona.

Otto: O entrevistado é um homem negro e está cursando o segundo período. O estudante fez seu ensino fundamental e médio em escola pública. Otto é cotista. Não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tem o suporte dos pais para permanecer materialmente na universidade.

Manuela: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. Toda sua vida escolar, estudou em escola pública. A estudante ingressou na universidade por meio de cota. Ela não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Tem ajuda financeira dos pais e condição estável. Para os trabalhos das disciplinas do curso, a estudante se junta com outras pessoas negras da turma porque elas têm vivências semelhantes às suas.

Maria: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o décimo período. Sempre estudou em escola pública. A estudante é cotista. Maria, ainda que não tenha tido condições de estruturar um pouco mais a sua educação no ensino médio, revela que não tem a preocupação de recorrer à assistência estudantil da universidade para se manter. A entrevistada tem a mãe alfabetizadora. Deste modo, o contato com os livros fez parte de sua vida. A estudante repreende pessoas que emitem piadas racistas. Tem recordações de refrear atitudes deste tipo durante a graduação.

Olívia: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. A estudante estudou até o oitavo ano do ensino fundamental em escola pública. Após isto, foi para escola particular. Para que estivesse no ensino privado, a família toda se juntava para pagar a mensalidade. Olívia não se enquadra na lei de cotas pelo fato de ter estudado em escola particular. A entrevistada é estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O não ter dinheiro, traz a ela algumas limitações como, por exemplo, deixar de sair com os colegas.

Taís: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o segundo período. Estudou a vida toda em uma escola particular em Belo Horizonte. Após o ensino médio, estudou dois anos em um famoso curso pré-vestibular também em BH. Neste período, a entrevistada ingressou no movimento negro. Neste momento, a estudante passou a fazer o “teste do pescoço” nos ambientes que frequentava, isto é, observar a quantidade de pessoas negras presente. Taís, vindo do ensino privado, não é cotista. A estudante não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O pai dá suporte no que se refere à moradia, alimentação, transporte, entre outros aspectos que garantem a permanência material dela na universidade. A entrevistada entende que a universidade deve ser ocupada por pessoas de todas as cores. Percebendo o racismo, ela não hesita em denunciá-lo.

Rômulo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o décimo período. Sempre foi estudante de escola pública. Para ingressar no ensino superior, foi trabalhador de uma ferrovia. O trabalho deu o capital para cursar, mas o afastou da possibilidade de estar na graduação por não ter universidade no local do seu emprego. Após mais de quinze anos da sua formatura no ensino médio, fez o curso de administração em uma universidade particular. Esta é, portanto, sua segunda graduação. Rômulo ingressou na universidade através de cotas. Não se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, é autônomo e também tem a renda de uma casa de aluguel. O entrevistado tem casa própria, é casado e pai de dois filhos. A universidade, conforme Rômulo, deve estar aberta à população, aproximando-se dela.

4.1.3 Engenharia

Na engenharia, quatro sujeitos foram entrevistados. Destes, três são cotistas. Eles são apresentados a seguir:

Vinícius: O entrevistado é um homem negro e está cursando o quinto período. Sempre estudou em escola pública. Seu ensino médio foi feito em um Instituto Federal. Formou-se técnico em informática. O estudante ingressou por meio de cotas. Este estudante se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, fazendo uso da moradia estudantil.

Sofia: A entrevistada é uma mulher negra e está cursando o terceiro período. A estudante teve toda a vida escolar feita em escola pública. Também é cotista e estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, permanecendo com o auxílio da bolsa que recebe da universidade.

Dante: O entrevistado é homem negro e está cursando o quarto período. Sua vida escolar se deu em escola pública e particular. Seu ensino fundamental I foi feito em escola

pública. O ensino fundamental II em escola particular. O primeiro ano do ensino médio foi feito também em escola particular e os últimos dois foram feitos em escola pública. Deste modo, Dante não ingressou por meio de cotas. O estudante se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tendo passado pela avaliação socioeconômica da instituição. Em um aplicativo de comida, vende produtos de confeitaria em sua loja virtual.

Téo: O entrevistado é um homem negro e está cursando o sexto período. O estudante nunca estudou em escola particular, sempre pública. É cotista. No momento, não é estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ele não conseguiu renová-la pela impossibilidade de reunir os documentos necessários à avaliação socioeconômica, já que Téo teria que se deslocar da cidade da instituição até o interior do Rio Janeiro, onde se localiza sua cidade natal, para fazê-lo. O entrevistado se decidiu pela engenharia ainda que sem apoio dos pais e amigos. Viu-se como um bom profissional nesta área e, após três anos de cursinho ofertado pela prefeitura da sua cidade, ingressou na instituição. Identificou-se com o curso porque, no ensino médio, teve um bom professor de matemática e, a partir disto, buscou entender a engenharia. Percebeu, gostando de desafios, que seria um estar neste curso. Nos três anos de preparação, Téo também trabalhou de embalador em um supermercado. Ele diz não ter sido fácil entrar na universidade.

No Quadro 1, a seguir, para os três cursos, são mostrados os entrevistados que se enquadram na lei de cotas, os que não se enquadram nesta lei e o que se enquadra e não é cotista.

Quadro 1 – Entrevistados que se enquadram na lei de cotas, que não se enquadram na lei de cotas e que se enquadra na lei de cotas e não é cotista.

| Curso | Enquadra-se na Lei nº 12.711/2012 | Não se enquadra na Lei nº 12.711/2012 | Enquadra-se na Lei nº 12.711/2012 e não é cotista |
|----------|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Medicina | Álvaro | | |
| | Fábio | | |
| | Ana | | |
| | Beatriz | | |
| | Cecília | | |
| | Elisa | | |
| | Isadora | | |
| | Bernardo | | |
| Direito | | Agnes | |
| | Fred | | |
| | | Aurora | |
| | Heloísa | | |
| | Jade | | |

| | | | |
|------------|----------|--------|----------|
| | Henrique | | |
| | | | Leonardo |
| | | Lia | |
| | Otto | | |
| | Manuela | | |
| | Maria | | |
| | | Olívia | |
| | | Taís | |
| | Rômulo | | |
| Engenharia | Vinícius | | |
| | Sofia | | |
| | | Dante | |
| | Téo | | |
| | Dezenove | Seis | Um |

Fonte: Da autora (2020).

Na seção seguinte, serão discutidos os aspectos da permanência material (condições materiais, necessidade de trabalhar para estudar, assistência estudantil, entre outros) nos cursos de medicina, direito e engenharia.

4.2 Permanência material

4.2.1 Medicina

A partir das entrevistas, percebeu-se que o grupo dos entrevistados do curso de medicina se encontra, majoritariamente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Álvaro, Fábio, Beatriz, Isadora e Bernardo são classificados pela universidade como estando nesta condição. Ana, Cecília e Elisa não passaram pela avaliação socioeconômica. Esta última ingressou na universidade por meio da cota para estudantes com renda familiar superior a um salário mínimo e meio per capita.

Com as entrevistas, observou-se que as dificuldades materiais estão postas a seis dos oito entrevistados. Cecília e Elisa excepcionam a regra. Os outros seis apontaram as dificuldades materiais que enfrentam para permanecer na universidade. Álvaro tem problemas relacionados à moradia. Duas entrevistadas, Beatriz e Isadora, dependem da assistência estudantil para terem acesso à moradia estudantil da universidade. Se não fosse a bolsa institucional, estas estudantes não conseguiriam se manter na universidade porque não podem contar com o auxílio financeiro dos pais. Tais fatos podem ser observados na fala de Beatriz quando afirma que

moro no alojamento estudantil. Eu recebo a bolsa da universidade, que é de trezentos reais, e meus pais realmente não têm condições. [...] basicamente sobrevivo com essa bolsa e algum dinheirinho que acaba eles mandando. [...] não tenho como ficar saindo, comprando coisas. Eu como no RU⁸ e isso ajuda um pouco. Eu tenho que dividir meu dinheiro todo para os gastos com RU, os gastos que eu tenho com alimentação.

Fábio e Beatriz relatam que, dadas suas condições financeiras, não conseguem investir em sua formação complementar, como em um curso de língua estrangeira e em congressos científicos. No caso de Ana, o desenvolvimento de estágios fica comprometido, uma vez que não possui recurso financeiro suficiente para cobrir os custos com os deslocamentos.

Segundo Vieira (2018), a permanência material é responsável por fomentar a permanência do estudante sem que este tenha que trabalhar, participando ativamente das atividades que são propostas pelo curso e transitando sobre os diferentes espaços da universidade, sem que seu tempo de dedicação aos estudos seja comprometido. Contudo, Fábio e Bernardo trabalham nas férias. O primeiro acompanha e ajuda o pai (auxiliar de necropsia⁹) e o médico durante a realização da autópsia. Este entrevistado desenvolve atividades que somam à sua formação porque as tarefas feitas estão relacionadas à área de estudos (SANTOS, 2009). Todavia, a oportunidade de trabalhar na área de formação não é a realidade de todos os estudantes que têm que trabalhar para ter dinheiro. Muitos deles trabalham em empregos que não exigem formação e que não se relacionam com a área do curso. Conforme Santos (2009), a maioria dos estudantes desempenha atividades laboriosas e distantes da área do curso. Bernardo passou as últimas férias trabalhando como entregador de sorvete e motorista de aplicativo. Para auxiliar nas despesas na cidade da instituição, este entrevistado diz ainda:

o que eu faço é que meu pai conseguiu pegar um carro com um colega nosso para pagar não sei como, quando e aí o que eu faço, todo fim de semana eu volto [para minha cidade de origem e ofereço carona para os colegas a um determinado valor] e com parte do dinheiro que eu recebo das caronas, eu ajudo ele a pagar isso e minha estada lá na cidade da instituição.

A assistência estudantil, suporte à permanência material, é relevante para a maioria dos estudantes. De acordo com Vieira (2018), os programas de permanência material têm que subsidiar recursos financeiros para que o discente possa frequentar a universidade até a

⁸ Restaurante Universitário.

⁹ Mesmo que autópsia. É um exame detalhado do cadáver para verificar a causa da morte.

sua conclusão de forma qualificada. Neste sentido, Fábio compreende que a assistência estudantil não contribui para continuar estudando por ter a pontuação elevada na avaliação socioeconômica da universidade por estar na segunda graduação. Deste modo, conseguir a bolsa da instituição é mais difícil para ele, tendo que, como dito, trabalhar nas férias.

Os entrevistados fazem uso de alguns dos amparos da assistência estudantil da universidade. O Restaurante Universitário (RU) é utilizado por todos. Ana e Elisa usam do suporte de atenção à saúde. A família da primeira não pode pagar por convênios desta área.

O transporte interno da universidade é relevante para Ana, Beatriz e Isadora.

Três dos entrevistados são bolsistas institucionais. São eles: Álvaro, Beatriz e Isadora. Para os dois primeiros, o valor da bolsa não é suficiente. Conforme Beatriz, o valor da bolsa é de trezentos reais há muito tempo. O não reajuste do valor prejudica os estudantes a suprirem suas necessidades primárias, como alimentação, moradia e vestimenta. No caso de Beatriz e Isadora, é difícil conciliar as atividades do curso com as tarefas da bolsa. A primeira afirma que isto pode ter prejudicado seu desempenho na universidade.

Para Ana, transportes para os locais de estágio do curso de medicina poderiam ser ofertados pela instituição para facilitar a permanência material.

Beatriz e Isadora sugerem o Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC) como um instrumento à permanência material. O PBP, instituído em 2013, tem a finalidade de minimizar as desigualdades sociais e étnico-raciais e contribuir para permanência e diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. (BRASIL, 2013). Na instituição, o programa foi fechado para o ingresso de novos estudantes e passou a valer para estudantes indígenas e quilombolas apenas.

De acordo com Costa (2009), as políticas de assistência estudantil podem garantir condições justas para que os estudantes possam permanecer e concluir os cursos. Dadas as dificuldades financeiras que os estudantes negros geralmente têm, a instituição deve garantir condições materiais mínimas para que este grupo possa continuar neste espaço.

Para os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Beatriz, Isadora e Bernardo, uma das grandes dificuldades à permanência na universidade está relacionada à condição material. Os entrevistados relatam a necessidade de se formar rápido e de ter que fazer as tarefas da bolsa de iniciação científica (em um curso com um volume grande de atividades como a medicina) por causa da dificuldade financeira. A falta de dinheiro também é uma dificuldade à permanência material dos entrevistados.

Assim, conforme Santos (2009), são necessárias condições materiais aos estudantes a fim de garantir a subsistência durante o período de formação. É preciso, deste modo,

dinheiro para comprar bens que satisfaçam suas necessidades primárias (SANTOS, 2009). Estudantes de “meios populares” (CHARLOT, 1996, p. 48) criam estratégias e práticas institucionais ou informais para permanecer materialmente (SANTOS, 2009). De acordo com Vieira (2011), os estudantes se utilizam de estratégias formais e também informais, como a venda de salgados, doces e roupas. A partir das entrevistas, viu-se a utilização, pelos estudantes, de práticas institucionais ou informais para continuar estudando.

Segundo Lima (2016), é necessário suprir obrigações básicas de subsistência, tais como ter moradia, vestir, beber, comer e, ainda, prover um material didático adequado para um bom aproveitamento da graduação. Desta forma, tendo em vista as dificuldades materiais colocadas à maioria dos entrevistados deste curso (e, como se verá, à maior parte dos entrevistados da engenharia), é primordial que a instituição desenvolva políticas que atendam às necessidades primárias de subsistência dos universitários negros (LIMA, 2016).

Na seção seguinte, serão discutidos aspectos da permanência material no curso de direito.

4.2.2 Direito

Quatro pessoas se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica neste curso. São elas: Agnes, Heloísa, Lia e Olívia. A entrevistada Jade esteve em situação de vulnerabilidade socioeconômica por pouco mais da metade do curso. Leonardo percebe a avaliação socioeconômica como um processo burocrático. Deste modo, deixou de participar da avaliação socioeconômica da instituição. Maria foge às estatísticas em relação aos negros. Esta entrevistada tem condições de se sustentar. Rômulo é autônomo e vive também da renda de uma casa de aluguel.

As entrevistadas Agnes, Heloísa e Lia apresentam dificuldades materiais. No caso de Jade, as dificuldades materiais eram mais evidentes antes de estagiar. Segundo Agnes, em uma semana, a mãe deposita vinte reais, noutra, quinze reais e, algumas vezes, nada. Para esta estudante, não é possível sair ou comprar roupa conforme queira. Heloísa faz “a economia da economia”. A estudante diz suas dificuldades:

Não dá pra viver de luxo, não dá pra esbanjar, eu fico o dia inteiro na universidade, não dá para fazer o lanche da manhã, o lanche da tarde, o lanche da noite. Nem almoçar e jantar. Eu tenho que escolher algumas refeições, eu não faço todas as refeições por causa de limitação econômica mesmo.

Lia também apresenta dificuldades materiais e permanece na instituição em função da assistência estudantil. Neste sentido, conforme Vieira (2018), para que o estudante vivencie e participe dos diferentes espaços da universidade, são indispensáveis ações e programas que distribuam recurso financeiro de assistência a este.

Os entrevistados Fred, Aurora, Henrique, Leonardo, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo não têm dificuldades materiais, como alimentação, moradia e vestimenta. Os estudantes Henrique e Leonardo percebem não apresentar dificuldades materiais porque moram na cidade em que a instituição se localiza. Se fossem de outra cidade, questões materiais poderiam vir a ser um problema. Manuela sempre teve ajuda financeira dos pais.

Os estudantes Aurora, Henrique, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia e Taís não têm que trabalhar para permanecer na universidade. Lia, estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, não tem que trabalhar por conta da assistência estudantil. Esta entrevistada se mantém através da bolsa que recebe. Agnes e Heloísa têm percebido a necessidade de estagiar. As dificuldades financeiras têm pesado para estas estudantes. Jade e Leonardo são estagiários e realizam atividades relacionadas à área de estudos (SANTOS, 2009). Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), um quarto dos estudantes ocupados de 63 universidades federais e 2 CEFETs¹⁰ são estagiários. Leonardo trabalhou informalmente por um período. De acordo com o entrevistado, não foi uma boa experiência pela dificuldade em conciliar trabalho e estudo. Fred é funcionário público há quinze anos e trabalha porque tem família. Rômulo, como dito, é autônomo e, atualmente, tem a renda de uma casa de aluguel também. Conforme o Ipea (2020), 30% dos estudantes de 65 IFES¹¹ trabalham e estão, em geral, acima dos 25 anos, encontrando-se em cursos das áreas de ciências humanas e ciências sociais aplicadas.

A respeito de a maioria dos estudantes deste curso não apresentar dificuldade material ou ter que trabalhar para permanecer na universidade:

Embora tenha ficado bastante evidente a posição de desvantagem em que se encontram os estudantes negros, é oportuno lembrar, mesmo assim, que se está diante de um segmento da população negra já bastante selecionado, porque bem sucedido na disputa por uma oportunidade na universidade pública brasileira, portanto, pouco representativo do conjunto dos estudantes negros brasileiros (QUEIROZ, 2004, p. 80).

¹⁰ Centro Federal de Educação Tecnológica.

¹¹ Institutos Federais de Ensino Superior.

Vieira (2018), em sua dissertação de mestrado, diz que, em relação à participação nos programas de permanência material, o direito é um dos cursos com menos estudantes beneficiados.

Os suportes ofertados pela assistência estudantil da universidade contribuem para que os entrevistados Agnes, Aurora, Heloísa, Jade, Henrique, Leonardo, Lia, Olívia e Taís continuem estudando. Alimentação, transporte, atenção à saúde, bolsas institucionais e a moradia estudantil são auxílios citados pelos entrevistados. As estudantes Heloísa e Lia são bolsistas institucionais. Lia também faz uso da moradia estudantil. Estes suportes não são necessários para os estudantes Fred, Otto, Manuela, Maria e Rômulo. Maria, ainda que não os use, percebe que eles mantiveram estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade.

Para as entrevistadas Heloísa e Lia, há melhorias a serem feitas nos auxílios da instituição. Heloísa recorda do valor da bolsa. O valor, para a estudante, é muito baixo. Lia sugere melhorias nas condições da moradia estudantil.

No caso dos estudantes Agnes, Heloísa, Jade, Leonardo e Olívia, um dos grandes desafios à permanência é a dificuldade financeira. Em função disto, Jade pensou em desistir do curso em um certo momento. Neste sentido, Reis e Tenório (2009, p. 6) dizem que “embora o verbo permanecer (por ser intransitivo) não peça um complemento, o ato de permanecer estudando precisa de um complemento material – que pode ser definido nas condições de subsistência.”

Entretanto, neste curso, comparando-se com o curso de medicina, anterior, e o de engenharia, que virá, há mais pessoas que permanecem na universidade com menos dificuldades financeiras. Dito de outro modo, em relação ao total de entrevistados deste curso, uma parcela menor tem dificuldades deste tipo. Na engenharia, a seguir, pelo contrário, há mais estudantes com dificuldades financeiras que sem elas.

Na seção seguinte, serão discutidos aspectos da permanência material no curso de engenharia.

4.2.3 Engenharia

Neste curso, três dos quatro entrevistados são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Eles são: Vinícius, Sofia e Dante. Téo era estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica desde a sua entrada na instituição, mas não

conseguiu renovar o acesso à assistência estudantil devido à impossibilidade de reunir os documentos necessários à avaliação socioeconômica.

De acordo com Lima (2016), a política de cotas possibilitou o ingresso do discente negro às instituições de educação superior (deste grupo, apenas Dante não é cotista), todavia, é claro que para permanecer são necessárias condições mínimas de subsistência. Deste modo,

ao serem disponibilizadas políticas públicas de acesso à universidade, como é o caso das políticas afirmativas de cotas, deve-se priorizar, também, que sejam garantidas as condições necessárias de subsistência desse novo alunado que adentra a academia (LIMA, 2016, p. 100).

Dos quatro entrevistados, três relatam ter dificuldades materiais. A respeito, o entrevistado Vinícius afirma vir de família pobre e depender da mãe somente (que tem outros quatro filhos), uma vez que não tem relação com o pai. Este entrevistado faz uso da moradia estudantil. Sofia é bolsista institucional e o dinheiro que recebe é essencial para mantê-la na universidade. No caso de Téó:

Meus pais conseguem pagar um aluguel. Minha mãe é professora e o meu pai é zelador, vigia. [...] O salário deles não é muito grande. [...] É aluguel, é conta, é luz, é água. [...] Eles tiveram que pegar dinheiro emprestado com parentes para me mandar dinheiro para eu estar aqui e não passando essa dificuldade. Eu fico sabendo depois, mas eu sei que não está sendo fácil me manter aqui e, até então, eu nunca atrasei aluguel, eu nunca tive dificuldade, mas porque lá na minha cidade, eles estão pegando dinheiro emprestado, meu pai está fazendo bico, trabalhando dia e noite para estar mandando [dinheiro para arcar com as minhas despesas].

Dante vende produtos de confeitaria através da sua loja virtual em um aplicativo de comida e, assim, tem condições de arcar com gastos da universidade.

Conforme Lima (2016), a população negra, em grande parte, está dentro da linha socioeconômica de desfavorecidos, logo, há estudantes que carecem que a instituição lhes garanta a permanência material, que se relaciona à subsistência e ao provimento das necessidades da academia.

Para permanecer materialmente, Vinícius tem que fazer “bicos”¹², arrumando computadores ou de garçom. O dinheiro que a mãe manda não é suficiente para mantê-lo na universidade. Dante e Vinícius desempenham funções que não somam à sua formação, ou seja, as atividades realizadas não têm relação com a área de estudos (SANTOS, 2009). No caso de estudantes que precisam trabalhar para se sustentar e permanecer na universidade, Santos (2009) diz que estes têm pouca participação na vida acadêmica e menor transformação

¹² Fazer “bicos” significa trabalhar em serviços rápidos, temporários.

causada pelos conhecimentos obtidos nela. Neste sentido, segundo Lima (2019), ex-estudantes negros de um curso não viviam nas mesmas condições sociais e financeiras dos demais estudantes brancos, já que muitos tinham que dividir o tempo entre trabalho e estudo, com condições de permanência dificultadas se comparados aos seus colegas.

A entrevistada Sofia tem atribuições e recebe bolsa para exercê-las e Téo não tem que trabalhar. Ainda que com dificuldades, os pais conseguem mantê-lo. Este entrevistado tinha bolsa de monitoria e percebe que com ela era mais fácil de permanecer na universidade.

A assistência estudantil da instituição é relevante para a permanência material dos estudantes Vinícius, Sofia e Téo. Dante trabalha para ter melhores condições para estudar e não faz uso destes suportes. Sofia revela que se não tivesse conseguido a bolsa institucional, possivelmente, não estaria no curso. Caso venha perdê-la, a estudante terá que buscar outras formas para continuar na instituição.

Os entrevistados, no que se refere aos auxílios ofertados pela universidade, utilizam-se da moradia estudantil (Vinícius e Sofia), da alimentação (Vinícius, Sofia e Téo) e atenção à saúde (Téo). Os estudantes Vinícius e Sofia têm um posicionamento comum a respeito das insuficiências nos suportes. Para estes entrevistados, a universidade deveria ampliar a quantidade de bolsas porque muitos estudantes dependem delas para continuar estudando.

Segundo Kowalski (2012), serviços e programas de assistência estudantil vêm possibilitando a melhoria do desempenho acadêmico e a redução da retenção e evasão escolar. Desta forma, é fundamental que, na instituição, os serviços e programas de assistência estudantil permitam a permanência aos estudantes.

Para três dos entrevistados, uma das grandes dificuldades à permanência está relacionada à questão financeira (à falta de dinheiro).

Conforme Camargo (2005), os negros são a maioria dentre os pobres porque foram historicamente excluídos dos bens econômicos. Para a maioria dos estudantes entrevistados deste curso, há dificuldades materiais neste período de formação, confirmando a contribuição de Camargo (2005).

Na seção a seguir, faz-se uma comparação entre os cursos para a categoria “permanência material”.

4.2.4 Comparação¹³ entre os cursos para a categoria permanência material

¹³ Nesta comparação e na seguinte (permanência simbólica), usa-se a quantidade de entrevistados. Em alguns momentos, menos para evidenciá-la e mais para que os nomes dos entrevistados não sejam repetidos. O objetivo destas seções é sintetizar as análises.

Na medicina, cinco dos oito entrevistados são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No direito, quatro dos quatorze entrevistados se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Na engenharia, três dos quatro entrevistados são estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dentre os cursos, vê-se uma maior proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na engenharia e uma menor proporção de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no direito.

No curso de medicina, dois dos entrevistados trabalham nas férias. Para um destes estudantes, as atividades realizadas somam à formação. No curso de direito, dois entrevistados estagiam. As atividades do estágio se relacionam à área de estudos, contribuindo à formação dos estudantes (SANTOS, 2009). Neste curso, oito estudantes entrevistados não têm que trabalhar para continuar estudando. No curso de engenharia, dois estudantes trabalham. Neste caso, as atividades desempenhadas não somam à formação. Elas não têm relação com a área de estudos (SANTOS, 2009). Na engenharia, há uma maior proporção de estudantes que têm que trabalhar ou fazer “bicos” para continuar estudando. Deste modo, nos cursos de medicina e engenharia, a assistência estudantil não é suficiente para garantir a permanência material dos entrevistados.

Para os entrevistados da medicina, exceto um, a assistência estudantil da universidade é relevante para permanecer. Para a maioria dos entrevistados do direito, a assistência estudantil é importante (ainda que não façam uso, entendem que a assistência estudantil mantém estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na universidade). Para três dos quatro entrevistados da engenharia, a assistência estudantil da instituição é relevante para permanecer no curso. Na medicina, há uma maior proporção de estudantes que percebem a assistência estudantil como importante para a permanência.

Alimentação, atenção à saúde, bolsas institucionais e moradia estudantil são suportes da assistência estudantil que contribuem à permanência material dos entrevistados nos três cursos. O transporte, outro amparo da assistência estudantil, contribui à permanência dos entrevistados da medicina e do direito.

No curso de medicina, três entrevistados sugerem suportes a serem oferecidos pela universidade para a permanência material. São eles: transporte para os locais de estágio e o retorno do Programa de Bolsa Permanência (PBP/MEC). No curso de direito, para permanecer materialmente, uma entrevistada indica a possibilidade de melhoria nas condições da moradia estudantil. Nos três cursos, insuficiências em relação às bolsas

institucionais são relatadas por cinco entrevistados. Sugerem revisão do valor destas bolsas e a sua ampliação para que mais pessoas tenham acesso.

Para seis entrevistados na medicina, cinco no direito e três na engenharia, a dificuldade financeira é um desafio à continuidade dos estudos. No direito, há uma menor proporção de entrevistados com esta dificuldade. Nos três cursos, pouco mais da metade dos entrevistados tem a dificuldade financeira como um desafio à permanência na universidade.

No Quadro 2, a seguir, faz-se uma síntese das principais ideias relacionadas à categoria “permanência material”.

Quadro 2 – Síntese das principais ideias relacionadas à categoria “permanência material”.

| Permanência material | | |
|--|---|--|
| Medicina | Direito | Engenharia |
| <p>Os entrevistados se encontram, majoritariamente, em situação de vulnerabilidade socioeconômica. As dificuldades materiais estão postas à maioria dos entrevistados. Dois dos entrevistados trabalham nas férias e as atividades desempenhadas somam à formação de um deles. Para a maioria dos entrevistados, a assistência estudantil é relevante para a permanência na universidade, mas, para alguns, não é suficiente. Parte dos entrevistados é bolsista institucional. Para permitir a permanência material, alguns entrevistados sugerem transportes para os locais de estágio do curso de medicina e o retorno do Programa Bolsa Permanência. O valor da bolsa institucional está defasado e é insuficiente para o estudante manter condições mínimas de moradia, alimentação, saúde e lazer.</p> | <p>Menor parcela de entrevistados em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para dez entrevistados, não há dificuldades materiais, como alimentação, moradia e vestimenta. No caso de oito entrevistados, não é necessário trabalhar para permanecer na universidade. Dois fazem estágio (atividade que soma à formação e enriquece o currículo do estudante). A assistência estudantil é relevante para a maioria dos entrevistados. O valor da bolsa institucional e as condições de moradia do alojamento universitário devem ser melhorados. Para menos da metade dos entrevistados, um dos desafios à permanência é a dificuldade financeira.</p> | <p>A maioria dos entrevistados se encontra em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Dois entrevistados precisam trabalhar. A assistência estudantil é relevante para a maioria dos entrevistados, mas não é suficiente. A quantidade de bolsas institucionais ofertadas é inferior à quantidade necessária para atender aqueles que dependem delas (um dos entrevistados diz que quase sempre fica sem bolsa por causa da concorrência e tem que viver com pouco dinheiro). Para a maioria dos entrevistados, a dificuldade financeira é um empecilho à permanência.</p> |

| | | |
|--|--|--|
| Para a maioria dos entrevistados, a dificuldade financeira é um empecilho à permanência. | | |
|--|--|--|

Fonte: Da autora (2020).

Na seção seguinte, serão discutidos os aspectos da permanência simbólica (discriminação, sentimento de pertencimento à universidade, desvalorização por parte de professores e colegas, formação de grupos para trabalhos, capital cultural, entre outros) nos cursos de medicina, direito e engenharia.

4.3 Permanência simbólica

4.3.1 Medicina

Na universidade, os entrevistados Álvaro, Fábio, Beatriz e Isadora sentem não ter passado pelo preconceito sem pudor, aberto e direto (LIMA; SILVA, 2016). Ana, quando perguntada sobre as situações de discriminação (tratamento diferenciado) pelas quais passou por ser negra na instituição, revela que as pessoas não acreditam que ela cursa medicina. Cecília disse que receber comentários sobre o cabelo crespo a deixa desconfortável. A respeito, Coelho (2016, p. 8) diz que “tomar o cabelo crespo como ruim está naturalizado e tem como efeito a naturalização da violência dessa adjetivação.”

Neste sentido, a entrevistada Elisa tem a sua capacidade cognitiva questionada. Ela percebe que é mais interrompida do que outras pessoas quando fala. Bernardo identifica a discriminação, mas não consegue afirmar que esta se dá em função de ser negro. Este último é morador de república e percebe a aversão das pessoas em relação a este fato¹⁴. Conforme Santos (2009), a diferença de tratamento (discriminação) é um aspecto a ser abrangido pela permanência simbólica.

As entrevistadas Beatriz, Elisa e Isadora afirmaram não ter passado por atitudes e comportamentos discriminatórios expressos por piadas e brincadeiras de cunho racial na universidade (ou, pelo menos, não perceberam estas ocasiões). Os demais relataram situações em que foram vítimas deste tipo de preconceito. No caso de Álvaro, o estudante ouviu: “se apagar a luz, você não vai aparecer”. Também escuta comentários sobre o falo masculino

¹⁴ De acordo com o entrevistado, entende-se que o morador de república é desleixado, negligente e preguiçoso.

gigante. À Ana, disseram: “você está bem mais escura hoje”, “acho que você devia tomar menos sol”. A entrevistada revela não se sentir bem diante de comentários deste tipo. Bernardo percebe este preconceito no ambiente em que mora, a república. Escuta a piada de ao ver um negro correndo, “esconde as coisas”, fazendo clara alusão de que um homem negro roubaria os pertences de outras pessoas. De acordo com o entrevistado, as mesmas pessoas que dizem “você não é negro, você é moreninho”, ao contar piadas sobre os negros, perguntam se ele não se incomoda. Segundo Fernandes (2013), não se pode dizer que o preconceito esteja em vias de ser superado no Brasil. De acordo com Santos (2009), este preconceito impede a permanência simbólica dos estudantes na universidade.

Percebeu-se, pelas entrevistas, que os entrevistados que passaram por discriminação na universidade não estão certos ou desconhecem espaço formal para fazer a denúncia do caso. Álvaro e Ana, que sugerem o local em que a denúncia deve ocorrer, não denunciaram a discriminação sofrida. O primeiro ouviu tantas piadas de cunho racial durante a vida que já não se incomoda a ponto de denunciar. De acordo com Souza (2014), a cultura dominante é naturalizada pelo dominado. Neste caso, o preconceito foi naturalizado pelo entrevistado.

Álvaro, Fábio, Elisa, Isadora, Bernardo e Ana entendem que vivenciam maior discriminação em função do curso que fazem. Os dois primeiros reconhecem isto por se verem como minoria. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), nos cursos de maior concorrência, a participação dos negros é menor do que sua representação da população geral. As entrevistas e a literatura apontam que os estudantes negros compõem uma minoria no ambiente acadêmico, em especial, nestes cursos imperiais (VARGAS, 2010).

A respeito da discriminação, Elisa tem a percepção de que as pessoas julgam que a vaga que ela ocupa não deveria pertencê-la e que ela não é suficientemente capacitada para estar no curso e vir a ser uma boa médica. Isadora revela que os lugares que frequenta são brancos, como a sala de aula e o estágio. Conforme a entrevistada, os docentes também são brancos. Para ela, a medicina é um curso elitista. Bernardo se incomoda por conta de a medicina ser um lugar de pessoas iguais (com muito recurso financeiro, social e cultural). Ana se sente pouco representada. Cecília também percebe que os negros são minoria no curso de medicina. Entretanto, esta última não percebe o preconceito sistemático, aberto e explícito (FERNANDES, 2013) na turma. Beatriz entende que a discriminação poderá vir a ser um problema. Neste momento, não a nota no curso.

Os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Isadora e Bernardo se sentem parte da universidade. O primeiro exerce suas atribuições de estudante e não vê motivo para não se sentir pertencente ao meio. O segundo não tem dificuldade de se enturmar, fazendo isto

através do esporte. Neste sentido, Vieira (2011) afirma que o esporte é uma das estratégias de permanência utilizadas pelos estudantes negros na universidade. A entrevistada Ana tem bons amigos, o que a fez se sentir parte da instituição. Bernardo percebe a quantidade reduzida de negros neste espaço. Contudo, sente-se parte para que outros negros se vejam representados.

Beatriz está em processo de se sentir pertencente à universidade. De início, esta entrevistada se sentia deslocada, mas os docentes foram acolhedores. A estudante Cecília entende que o volume de atividades desenvolvidas no curso de medicina não permite que ela vivencie outros espaços da universidade. Elisa se sente parte no que se refere às entidades representativas (Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina¹⁵ e o Coletivo Negrex¹⁶). Na instituição, na ausência de um grupo de apoio para estudantes negros do curso, sentir-se parte é um desafio para esta última entrevistada. Conforme Chaves (2018), a afiliação contribui para a permanência simbólica.

Os estudantes Álvaro, Ana, Beatriz, Cecília e Elisa se sentiram desvalorizados por docentes ou colegas na graduação em algum momento. Álvaro, sobre a desvalorização de professores, diz ser uma coisa implícita. Conforme este entrevistado, em uma apresentação de trabalho, outra pessoa, que contribuiu menos, recebeu uma nota maior que a dele. Nesta situação, o entrevistado, Álvaro, deixou quieto. Ana se sentiu desvalorizada quando um docente duvidou da sua capacidade de exercer certa atividade do curso. Nesta situação, a estudante não teve reação, acabou por se calar. Segundo Souza e Ribeiro (2017), muitos docentes duvidam da capacidade cognitiva do estudante e o constrange.

No caso de Beatriz, um grupo de estudantes a culpou por uma situação específica ocorrida com uma professora. Esta entrevistada, que estava em um período de mudanças (o início do curso), sentiu-se mal com o ocorrido. Ela não compartilhou a situação vivida com outras pessoas. Uma pessoa falou sobre o modo de escrever e ser de Cecília. Nesta situação, esta estudante ficou chateada e também guardou o ocorrido para ela. Elisa se sentiu desvalorizada por parte de colegas que entendem que outros discentes atendem melhor no estágio. No caso de Fábio, Isadora e Bernardo, não houve desvalorização por parte de docentes ou colegas. A respeito, Bourdieu (1989) afirma que os sistemas simbólicos ajudam garantir a dominação de uma classe sobre outra. Nos casos acima, violências simbólicas foram exprimidas por professores ou colegas.

¹⁵ A Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina (DENEM) é a entidade representativa oficial dos estudantes de medicina do país.

¹⁶ O Coletivo Negrex é o coletivo de estudantes negros de medicina do país.

Fábio, Cecília e Isadora têm facilidade para formar grupos para os trabalhos das disciplinas do curso. De acordo com Ana e Beatriz, os trabalhos são feitos em grupos de estágio. Deste modo, não é necessário procurar pessoas por afinidade. No caso de ser possível escolher com quem fazer, Elisa tem um grupo para fazer trabalhos. Entretanto, esta entrevistada está em uma nova turma e está tendo dificuldade para formar grupos. Bernardo tem dificuldade para estar nos grupos de trabalhos. Deixa para arrumá-los por último. Este entrevistado sente ser preciso fazer mais para se mostrar capaz de realizar as atividades do curso de medicina. Para Santos (2009), a inadaptação e a exclusão dificultam a permanência simbólica. Para permanecer na universidade, o estudante precisa se sentir parte de um grupo maior. Ele deve se perceber incluído na instituição.

Elisa percebe o trato diferenciado e desvantagem em função de ser mulher na universidade. Em um atendimento do estágio, um homem perguntou se ela faria sua triagem ao invés do atendimento médico. A triagem havia sido feita pela técnica de enfermagem. Esta entrevistada entende que este homem, como outras pessoas, julga que a mulher negra deveria ser enfermeira ou técnica de enfermagem. Conforme Bourdieu (1989), o poder simbólico é um poder invisível exercido com a cumplicidade dos que não querem saber que o exercem. Neste caso, o paciente proferiu uma violência simbólica, uma vez que discriminou Elisa de forma verbal, ainda que não tenha tido a intenção de fazê-lo. Sobre ser mulher na universidade, Isadora nota uma diferença pouco significativa entre os gêneros. Beatriz, na universidade, não percebe discriminação ou desvantagem em função do gênero.

Todos os entrevistados vêm de escolas públicas. Na universidade, Beatriz sentiu um peso no que diz respeito à esta questão. Na sua percepção, pessoas que entraram pela ampla concorrência se uniram e os demais formaram grupos de acordo com a cota de ingresso. A entrevista foi afetada psicologicamente por este motivo. Cecília percebe uma defasagem por vir de escola pública. A estudante nota um desconforto das pessoas ao tratarem da cota, sua forma de ingresso. Elisa percebe diferenciação em função de vir de escola pública. A maioria dos seus colegas vêm de escola particular. A vivência e a visão destas pessoas são diferentes da vivência e visão da entrevistada. A diferença percebida por Elisa, parte da ideia de que, por virem (os colegas) de escola particular, tiveram maior acesso ao conhecimento. O que a coloca em desvantagem, uma vez que não possui o mesmo capital cultural que os colegas, tendo que se esforçar mais que eles para chegar no nível de desenvolvimento e entendimento que eles chegaram na universidade.

Neste curso, todos são cotistas. Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2020), identifica-se maior participação de ingressantes por meio de cota entre os

cursos de maior concorrência. Parte dos entrevistados tem a percepção de que as cotas são importantes, são uma tentativa de reparação histórica e são uma oportunidade de inserir os negros nos cursos de alta concorrência. Porém, outra parte deles percebe que as cotas são um mal necessário, que elas não fazem com que os negros tenham as mesmas oportunidades que os brancos e que uma mudança deveria ocorrer na educação básica para que não fosse necessário usá-las. A entrevistada Cecília nota que, na turma, os não cotistas se perguntam se os cotistas são tão bons quanto eles. Deste modo, embora haja críticas à política de cotas, segundo Iisuka (2016), em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal do Brasil aprovou sua constitucionalidade.

Em relação à discriminação pela vulnerabilidade socioeconômica, os entrevistados Fábio, Beatriz e Isadora não entendem que exista. Bernardo nota exclusão em função de não compartilhar da mesma condição financeira dos colegas de classe. Neste caso, há influência do capital econômico na construção de capital social e cultural.

Há suportes da assistência estudantil da instituição que contribuem à permanência simbólica destes estudantes. Para Beatriz: o espaço disponível para lazer, as aulas de dança e esporte, as apresentações artísticas e ações voltadas à promoção da saúde mental na universidade. Para Cecília: a ioga, que é um momento de paz para a entrevistada.

A dúvida à capacidade por parte de professores e colegas é uma dificuldade à permanência simbólica das estudantes negras Ana, Elisa e Cecília. Souza e Ribeiro (2017) dizem que uma postura de confiança em relação à capacidade do estudante contribui para que este aumente a sua autoestima. O ser minoria (a ausência de docentes e discentes negros) é uma dificuldade aos entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Cecília e Isadora. Para Bernardo, o desafio enquanto negro no curso de medicina é mostrar à população que os negros podem ocupá-lo. Neste sentido, de acordo com Fernandes (2013), para participar, o negro precisará dar de si mesmo o que ele possui de mais criador e produtivo.

Outras dificuldades à permanência simbólica são colocadas pelos entrevistados. Fábio e Elisa se sentem privados de fazer perguntas nas aulas. A necessidade de sempre estar se esforçando é relatada por Ana e Elisa. Bernardo se sente incomodado de estar em um meio (a medicina) que não se sente pertencente.

Os entrevistados Álvaro, Fábio, Ana, Beatriz, Cecília, Elisa e Isadora têm o incentivo dos pais aos estudos. No caso de Álvaro, o pai fez faculdade, então, o entrevistado teria que seguir este caminho também. Fábio tem contato com um conhecimento relacionado ao curso de medicina por ter acesso ao local que seu pai trabalha. Ana não tem pessoas formadas na família, a contribuição dos pais também é o estímulo à continuidade dos estudos. As

entrevistadas Beatriz, Cecília e Isadora tiveram apoio por parte dos pais. Os pais de Bernardo ensinaram valores ao estudante. De acordo com Pasquini (2017), a herança cultural pode ser herdada de forma direta do meio familiar e pode ser entendida como um conjunto de códigos, informações, disposições, posturas, conhecimentos e saberes, que podem se diferenciar a depender do grupo ou classe social.

Com relação ao conhecimento transmitido pela escola para ingresso e desempenho na universidade, os estudantes Fábio, Ana, Cecília, Elisa e Bernardo têm percepções semelhantes. A escola pública foi insuficiente. Conforme Fábio:

Senti muita dificuldade principalmente no início porque escola pública [...] é um ritmo diferente, é uma cobrança diferente, não te faz pensar tanto. Certa dificuldade para poder assimilar tudo [...] no começo, eu tive uma dificuldade, depois que eu fui me adaptando. Essa mesma dificuldade eu não percebi nos outros colegas meus de sala que estudaram em escolas particulares e vieram de cursinhos muito bons, muito conceituados, na capital.

A insuficiência relatada pelos entrevistados se deve, como dito, à comparação entre o acesso aos bens culturais que eles tiveram e o acesso aos bens culturais que os colegas tiveram. Na sua fala, o último entrevistado evidencia que teve dificuldade no início do curso de medicina e os colegas (que têm acesso ao capital cultural) não tiveram. Neste sentido, conforme Cunha (2007), possuir o capital cultural favorece o desempenho escolar, já que este contribui para a aprendizagem de conteúdos veiculados pela escola.

Na escola, Beatriz teve bons professores. Estes a estimularam também. Isadora, que cursou o ensino médio em um colégio federal, compreende que este contribuiu ao seu ingresso e desempenho na universidade. Faz-se uma ressalva com relação à entrevistada Elisa. Esta percebe a insuficiência no seu ensino médio, que foi cursado na rede estadual.

No que se refere ao estoque cultural destes estudantes antes de ingressar na universidade, Fábio, Ana, Cecília, Isadora e Bernardo percebem limitações. Não tinham muito acesso a bens culturais. Os livros eram conseguidos através da biblioteca da escola ou do município. Segundo Cunha (2007), o capital cultural é um recurso distribuído de maneira desigual. Estudantes que não tiveram acesso a viagens, cursos, teatros, entre outros bens culturais, têm que recorrer aos livros e se dedicar mais, uma vez que não têm outros meios para construir seu conhecimento.

Os demais entrevistados, Álvaro, Beatriz e Elisa, percebem seu estoque cultural anterior à universidade como bom. O primeiro lia em casa e conseguiu aprender uma língua estrangeira antes de chegar à universidade (o fez sozinho), Beatriz teve suporte por parte da

família e da escola aos estudos (a mãe a alfabetizou cedo e os professores sempre estavam disponíveis para sanar dúvidas e ajudá-la no seu processo de formação) e Elisa cursou um ensino fundamental federal, tendo professores mestres e doutores.

Fábio, Ana, Elisa e Isadora percebem mudança no seu estoque cultural depois de ingressar na universidade. Beatriz, Cecília e Bernardo adquiriram conhecimento específico, relacionado à área de estudo. A este respeito, Bernardo diz que não percebe mudança no seu estoque cultural porque não tem tempo para se dedicar a assuntos que não sejam do curso e se sente mais pobre em termos culturais do que antes de entrar na universidade.

Com relação ao acesso aos livros, cinema, teatros, cursos e viagens após a entrada na universidade, os entrevistados Fábio, Ana, Cecília têm acesso aos bens culturais que são ofertados pela instituição. Beatriz e Elisa acessam livros com facilidade. Para a primeira, não há oferta pela própria universidade destes bens. Os alunos os oferecem. Para Elisa, não há oferta pela cidade destes bens. Bernardo tem contato com pessoas que acessam estes bens culturais.

Neste sentido, de acordo com Carvalho (2002, citado por SANTOS, 2009), o estudante negro adentra o ensino superior com as seguintes condições fragilizadoras: irrelevância e carência. A primeira se refere à perda de importância dos saberes adquiridos até o vestibular (CARVALHO, 2002, citado por SANTOS, 2009). A segunda diz respeito à ausência de “capital cultural incorporado”, que são as “habilidades linguísticas; postura, preferências e comportamentos ligados à cultura legítima” (CARVALHO, 2002, citado por SANTOS, 2009, p. 76). Como em Carvalho (2002, citado por SANTOS, 2009), os entrevistados, estudantes de escolas públicas, percebem, a maioria, seu estoque cultural como limitado.

Outras violências são relatadas pelos entrevistados. Uma estudante, que tem baixa autoestima intelectual, diz a frase, que se escuta com frequência com relação à cota, ouvida por ela: “ah, de ser cotista, entrar com uma nota mais baixa”, como se isto fosse uma medida intelectual e ela fosse considerada menos capaz. Porém, quando se analisa a reprodução do sistema de ensino, percebe-se que quem possui maior capital econômico e social, tem acesso ao capital cultural de forma mais natural, o que faz com que os que vivem em situação de vulnerabilidade socioeconômica tenham que se esforçar mais e, muitas vezes, naturalizam que a universidade não é o seu lugar porque são fruto da reprodução de classes e de capitais na sociedade. É o que Bourdieu (1989) afirma sobre a análise estrutural das formas simbólicas. Conforme Souza (2014), a primeira diz que um sistema simbólico estrutura

porque é estruturado. A segunda, e, neste momento, esta interessa, afirma que estes sistemas simbólicos impõem, à classe dominada, uma ideologia (SOUZA, 2014).

Neste sentido, uma estudante percebe que a universidade e o professor partem da ideia de que todos os estudantes já viram, no ensino médio, conteúdos entendidos por eles como básicos.

A respeito da postura docente dita acima, Bourdieu (2007, p. 53) diz:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

Nesta pesquisa, acredita-se que o sistema escolar deve perceber as desigualdades culturais entre os estudantes e dar suporte àqueles que têm maiores dificuldades pela ausência de capital cultural.

E outras violências são relatadas pelos entrevistados. Beatriz revela que se sentia uma intrusa na instituição no início do curso. Fábio, que passou por piadinha, e Cecília, que recebe comentários sobre o aspecto do cabelo, sobre estas situações, dizem que não é nada que afete e que não chegam a ser brincadeiras mais sérias. Os entrevistados, de acordo com Souza (2014), são vítimas de uma violência simbólica e não sabem. O poder simbólico não se mostra poder (SOUZA, 2014), mostra-se como algo natural, inerente ao meio. Deste modo, os estudantes não percebem a piadinha e os comentários como discriminações.

Ana, com relação ao acesso a livros, cinema, teatros, cursos e viagens diz que acessar estes bens culturais não fazia parte da cultura da sua família. A este respeito, Bourdieu (2008, p. 22) afirma:

Os habitus são princípios geradores de práticas distintas e distintivas – o que o operário come, e sobretudo sua maneira de comer, o esporte que pratica e sua maneira de praticá-lo, suas opiniões políticas e sua maneira de expressá-las diferem sistematicamente do consumo ou das atividades correspondentes ao do empresário industrial; mas são também esquemas classificatórios, princípios de classificação, princípios de visão e de divisão e gostos diferentes.

Como os pais não puderam acessar bens culturais, esta última entrevistada também não acessou.

Na seção seguinte, serão discutidos aspectos da permanência simbólica no curso de direito.

4.3.2 Direito

Agnes, Fred, Aurora, Heloísa, Jade, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo percebem discriminação na universidade. Segundo Fernandes (2013, p. 61), no Brasil, há uma discriminação racial que é “parte da herança social da sociedade escravista” e que se manifesta de forma indireta. Assim, Agnes, que não sente a discriminação na turma, a nota em bares e festas, ambientes compostos por estudantes da universidade. Nestes espaços, não há interação entre a entrevistada, que é negra, e as demais pessoas. O seu sentimento é de desconforto. Fred relata haver uma pessoa na sua turma que não o cumprimenta. Em um dia, a sala foi separada para uma prova em dupla e, restando o entrevistado sem companhia, a mesma pessoa optou por fazer a avaliação sozinha. A entrevistada Heloísa se sentiu discriminada em um grupo de extensão que faz parte. Os demais estudantes deste grupo duvidaram da sua capacidade de fazer um bom trabalho. Esta estudante também tem a percepção de que as pessoas a veem como a serva, aquela que deve se responsabilizar por todas as tarefas. Sobre isto, Davis (2016) diz que às mulheres negras ainda cabem as tarefas mais duras. A este respeito, conforme Fernandes (2013), Costa Pinto evidenciou atitudes dos brancos que tratam os negros como subalternos, persistindo um modelo antissimétrico de relações de raça.

Neste sentido, Jade nota um preterimento nos trabalhos e olhares por parte de discentes e docentes. A estudante sente a discriminação pelas questões não verbalizadas, não ditas. Em relação a isto, Fernandes (2013, p. 212) diz que se mantém

o preconceito de não ter preconceito, limitando-se a tratar “o negro” com tolerância, entretendo o velho cerimonial de polidez nas relações entre “pessoas de raças diferentes” e excluindo dessa tolerância qualquer sentido ou conteúdo propriamente igualitário.

A entrevistada Lia se sente afetada pelas explanações dos professores. Não foi bem aceita ao aconselhar usar o termo escravizados ao invés de escravos. Conforme Santos (2017), nas universidades brasileiras, poucos currículos trazem as questões de sexualidade, gênero e raça. Esta última entrevistada também percebe a baixa representatividade de negros em festas. Em um campeonato esportivo do direito, Lia e a amiga, que também é negra, foram revistadas de forma mais rigorosa que as pessoas brancas.

Otto percebe que a turma foi dividida entre negros e brancos. Os negros se uniram em função de situações de racismo na sala. Sobre isto, Santos (2009, p. 77) diz que os estudantes negros criam “estratégias criativas” para permanecer na universidade, que vão da pacificação ao enfrentamento e que, não raro, estes estudantes se reúnem em grupos chamados “negros universitários”, reivindicando para si a possibilidade de fazer parte.

A estudante Manuela percebe olhares que dizem que a universidade não é o lugar dela. O cabelo desta entrevistada, que estava trançado no início do curso, foi questionado e tocado. Maria nota, no curso, o preterimento, a necessidade de se esforçar mais para ser ouvida e a diferença de tratamento. Conforme a entrevistada, o professor não responde às suas perguntas da mesma forma que responde aos questionamentos de um estudante branco. Para Olívia, ocorreu discriminação por parte de colega. Este último era racista com as mulheres negras da sala e não permitia que elas falassem. O mesmo colega fez um comentário racista com a amiga negra da entrevistada. Taís disse a um colega que estava cansada por ter que andar muito e carregar a mochila pesada e ouviu desta pessoa: “olha, eu não estou entendendo porque você está cansada porque, na sua origem, vocês viviam de fazer isso, não era para você estar cansada”. A entrevistada se sentiu envergonhada e humilhada diante da situação. O estudante Rômulo, pela idade, não consegue apontar situações de discriminação em função da raça. Entretanto, este entrevistado tem a percepção de que quando se falava em cota nas aulas, discutia-se, exclusivamente, a cota com o critério racial. No caso de Aurora, o estereótipo da mulher negra raivosa e mandona a perseguiu na graduação. Com relação ao cabelo cacheado, a entrevistada ouviu a frase: “Ah, mas como você lava esse cabelo?”. Ela gostaria de responder à pergunta racista: “Ué, com água e xampu”. Esta estudante colocou tranças nagô, forma de manifestação cultural do povo negro, e muitos foram os olhares e críticas. Outro racismo vivenciado pela estudante na universidade é a hipersexualização. A este respeito, esta entrevistada diz:

O corpo de uma mulher negra, devido a todo o passado escravocrata que a gente tem no Brasil, é tido como se ele não pertencesse a ela mesma porque foi por muito tempo objeto de uso de senhores de engenho tarados. Isso quer dizer que em toda uma perspectiva embranquecida de que a mulher negra não é dona do próprio corpo e que por isso os olhares sobre esse corpo podem ser de cobiça.

Olhares de objetificação foram sentidos, com frequência, por Aurora na universidade. Os entrevistados Henrique e Leonardo não passaram por situações de discriminação na turma ou na instituição como um todo.

Os estudantes Fred, Aurora, Jade, Lia, Otto, Maria, Olívia e Taís passaram por situações em que o preconceito se manifestou de modo dissimulado e assistemático, que é o tipo de preconceito que ocorre no Brasil (FERNANDES, 2013). De acordo com Jesus (2007), a partir dos anos 1980, intensificaram-se as denúncias da discriminação existente na escola, identificando este elemento que interferia de forma decisiva na permanência de estudantes negros neste espaço. A este respeito, o entrevistado Fred ouviu de um estudante, que não percebeu que ele estava na sala, que “preto quando não caga na entrada, caga na saída.” Aurora escutou as frases: “ah, ele é um preto de alma branca”; “branca para casar, mulata para fornicar e preta para trabalhar.” Esta estudante ouviu de uma pessoa próxima que as piadas com os negros eram as mais engraçadas. No caso de Jade, a entrevistada escutou a expressão “isso é coisa de preto”. Lia, Otto e Olívia, que estão no segundo período do curso, sentiram-se incomodados com as figurinhas racistas e o linguajar discriminatório utilizado por pessoas brancas no grupo de mensagens da sala. Maria ouviu termos como mercado negro e os cortou, ensinando à pessoa que os emite que são racistas. Conforme a entrevistada, estas expressões carregam uma desconsideração em relação à negritude, já que quanto mais escuro, pior. A branquitude, por outro lado, significa algo puro e bom. À Taís, perguntaram: “você sabe sambar, né?”. Sobre o cabelo, que é um dos seus traços brancos (é filha de pai negro e mãe branca), esta entrevistada escutou: “nossa, mas como assim você nunca fez progressiva?”; “você só passa chapinha?”; “não tem lógica, como seu cabelo aguenta?”. Em outra situação, Taís se sentiu atingida por um trote em que alunos brancos estavam pintados de preto. Agnes, Heloísa, Henrique, Leonardo e Rômulo não passaram por preconceitos deste tipo. Neste sentido, Fernandes (2013, p. 39) afirma que:

Os valores vinculados à ordem social tradicionalista¹⁷ são antes condenados no plano ideal que repelidos no plano da ação concreta e direta. Daí uma confusa combinação de atitudes e verbalizações ideais que nada têm a ver com as disposições efetivas de atuação social. Tudo se passa como se o “branco” assumisse maior consciência parcial de sua responsabilidade na degradação do “negro” e do “mulato” como pessoa, mas, ao mesmo tempo, encontrasse sérias dificuldades em vencer-se a si próprio e não recebesse nenhum incentivo bastante forte para obrigar-se a converter em realidade o ideal de fraternidade cristão-católico¹⁸.

Segundo Fernandes (2013), subsiste, no Brasil, uma larga parte da herança cultural que nos condena a repetir o passado no presente no âmbito das relações raciais. Deste modo, de acordo com Fernandes (2013), investigações recentes indicam um abismo entre as

¹⁷ Está vinculada à dominação senhorial e à escravidão (FERNANDES, 2013).

¹⁸ Conforme Fernandes (2013), a escravidão colidia com os costumes cristãos.

ideologias raciais dominantes e a realidade racial. A partir das situações que os entrevistados passaram na universidade, vê-se o racismo na prática (a discriminação), expresso, na maior parte das vezes, de forma sutil.

Os entrevistados Fred, Heloísa, Jade, Lia, Otto, Maria e Olívia não estão certos sobre a existência de espaços formais para fazer a denúncia das discriminações sofridas na universidade. Nas falas destes estudantes, a má divulgação destes canais por parte da instituição e a falta de efetividade destes órgãos aparecem. Aurora e Taís sugerem a ouvidoria da universidade. A primeira, sobre estes espaços formais de denúncia:

o que se nota, pelo menos, o que eu tenho percebido é uma pouca efetividade desses canais. Acho que um primeiro fator que influencia nessa falta de efetividade é o fato de o racismo operar sobre as pessoas. O racismo, ele é estrutural e estruturante. Isso quer dizer que muitas pessoas que sofrem com esse racismo enraizado socialmente não vão fazer as denúncias porque elas mesmas ou internalizam essas violências ou porque têm um receio de que nenhum resultado vai ser obtido, por que quem está por trás desses canais de denúncia? Quem recebe a denúncia? São pessoas brancas? São pessoas com um nível de escolaridade diferente? Com um passado diferente? Que não vão entender as questões raciais? Afinal quantas vezes ao desabafar para um amigo ou para uma amiga, o que se escuta é “ah, deixa isso para lá”, “você sabe que isso não é verdade”, “não fica chateado não”. E, outra coisa, aquele estereótipo de negro raivoso, negra raivosa também recai sobre as denúncias. Então, se você denuncia, você é o negro raivoso que está causando problema demais.

Esta entrevistada não fez a denúncia das discriminações pelos motivos expostos na sua resposta. Taís percebe o coletivo negro da instituição como um grupo em que se pode buscar apoio. Neste último, as pessoas se identificam. Assim, é indispensável que os espaços formais de denúncia percebam as discriminações pelas quais passam os estudantes negros como violências simbólicas e, enquanto tais, capazes de causar dano de ordem psicológica, emocional e moral na vítima e levá-la à desistência do curso. Conforme Jesus (2007), os aspectos discriminatórios das práticas escolares são elementos definidores da evasão escolar.

Os entrevistados Agnes, Fred, Heloísa, Henrique, Leonardo, Lia, Otto, Manuela, Maria e Taís têm a percepção de que estar no direito faz com que vivenciem maior discriminação. Neste sentido, de acordo com Ristoff (2014, p. 732):

Os cursos mais competitivos, por sua vez, tendem a ter percentuais menores de pretos. Já havíamos constatado no estudo anterior, publicado pela Flacso/Brasil, e constatamos novamente que em 16 cursos a representação percentual de pretos é igual ou superior à da sociedade. Estes cursos são em geral cursos de licenciatura e os de baixa demanda. São eles: Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro e Turismo.

Agnes, Fred, Heloísa, Henrique, Leonardo, Lia e Otto percebem uma maioria branca neste curso. Para os estudantes Fred e Leonardo, esta maioria, além de branca, é rica. O primeiro percebe que pessoas da turma também evitam sentar perto dele. O segundo entende que o direito é “uma realidade totalmente diferente”. Leonardo e Heloísa notam a dificuldade que as pessoas têm de vê-los no curso. Conforme a entrevistada, quando veem um negro, pensam: “deve estar fazendo licenciatura”. Agnes e Otto percebem que têm menos credibilidade que pessoas brancas neste curso. O estudante é visto como pessoa de conhecimento menor que os demais. Maria e Taís compreendem que o direito não foi feito para negros ocuparem. Conforme a primeira: “Muito pelo contrário. Foi feito para parar o seu povo [...]. Foi feito para massacrar o seu povo”. Esta estudante recorda: “o direito foi construído sob mãos e cabeças brancas.” E ainda que, por muito tempo, ele escolheu o que e a quem punir. Manuela vê a necessidade de fazer e ser mais no curso. Aurora entende a graduação como um todo como um ambiente de privilégio. Para esta estudante, em todas as turmas os negros são minoria. Entretanto, a entrevistada tem o raciocínio: o direito é um curso elitizado, a elite é branca, deste modo, há uma forte discriminação neste ambiente. Jade percebe que as discriminações virão de maneira evidente no mercado de trabalho.

Em relação ao sentir-se parte da universidade, os entrevistados Agnes, Aurora, Henrique, Leonardo, Lia, Taís e Rômulo se percebem pertencentes a este ambiente. Conforme Santos (2009), é essencial que o discente negro se sinta parte do grupo dos demais universitários para permanecer simbolicamente na universidade. Agnes encontrou um grupo com o qual se identifica. O acolhimento de professores também foi importante neste processo. No caso de Aurora, o ensino sempre fez parte da sua vida. O coletivo negro da universidade é um dos grandes motivos pelos quais a estudante se sente pertencente ao meio. Neste grupo, esta entrevistada se sentiu dentre os seus. As demais pessoas eram capazes de entender suas demandas, suas dificuldades e o racismo sofrido. Lia se vê como parte da universidade por identificar-se com os estudantes da moradia estudantil e ter grupos como o Centro Acadêmico (CA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE). Conforme a entrevistada, são entidades que representam os estudantes. Taís se percebe como parte da instituição. Esta estudante entende que a universidade tem que ser ocupada por pessoas de todas as cores. Deste modo, precisa estar por ser negra. O entrevistado Rômulo se sente pertencente à universidade com ressalvas:

aquele ambiente não foi originalmente feito para nós¹⁹. O que vai me fazer chegar na universidade e falar assim: “agora sim, eu sou parte constituinte

¹⁹ O entrevistado e a autora.

disso é quando...” não precisa ter metodicamente cem por cento de professores negros, mas, assim, não basta eu estar lá como aluno negro e olhar e ver que quarenta por cento das pessoas que estão ali ou são negras ou são pobres ou são indígenas, mas olhar para os professores e saber assim: “bom, os professores ainda não tem aquela visão que a gente tem porque eles são frutos daquela elite acadêmica que pôde pagar [os estudos].

Otto e Maria se sentem parte da universidade, mas não do curso. Para o primeiro, há dificuldade em se ver no direito por ser um curso branco, ou seja, de docentes e discentes brancos. De acordo com a segunda, há diversidade na instituição, mas não há na sua turma. A estudante é sempre a única negra (na sala do curso de inglês, na sala do curso de direito) em função de ter condição mais favorável que grande parte dos negros. Sendo a única, entende que não pode falhar. Tem que ser duas vezes melhor. Conforme a entrevistada, este é um processo violento e que não permite à pessoa negra ser gentil com ela mesma para poder segurar uma posição.

Os entrevistados Fred, Heloísa, Jade, Manuela e Olívia não se sentem pertencentes à instituição. A respeito, Santos (2017) afirma:

Para grande parte dos estudantes, o ingresso no ensino superior é marcado pelo estranhamento, pois trata-se de um mundo distante e distinto do seu (lembramos que muitos são os primeiros da família a ingressar na universidade). Esses jovens “estrangeiros” ou outsiders, em geral vindos de um universo marcado pela escassez material e cultural, experimentam uma sensação de não pertencimento ao espaço acadêmico, para o que muito contribuem os tratamentos indiferentes, discriminatórios ou mesmo estigmatizantes dos colegas de turma, às vezes sob forma de olhares e comentários e, outras vezes, recusando a participação nos trabalhos de grupo, o que os deixam humilhados, ressentidos ou com um profundo sentimento de inferioridade.

Estas sensações e discriminações foram e ainda serão contadas pelos entrevistados. Heloísa olha para os lados e não se identifica no campus. A entrevistada Jade não se sente parte da universidade porque esta é branca para a estudante, não havendo similares. Neste ambiente, esta estudante negra tem que se esforçar para ser vista todos os dias. O seu desejo é de que as pessoas percebessem: “nossa, ela está aqui também”. No caso de Olívia, os olhares a desanimam. Desta forma, a universidade não é um lugar agradável para ela. A estudante Manuela, está em processo de sentir-se parte. A entrevistada tem conhecido outras pessoas negras e estar na instituição se tornou mais razoável. Na sua turma, aproximou-se dos demais negros. Neste sentido, como Santos (2017), Chaves (2018) diz que frequentar um ambiente social e cultural diferente do seu habitus pode causar estranhamento e sofrimento no estudante.

Fred, Aurora, Heloísa, Otto, Manuela, Maria, Olívia e Taís se sentiram desvalorizados por professores ou colegas. Sobre a desvalorização, as entrevistadas Aurora, Manuela e Maria dizem:

Aurora:

As pautas que, por vezes, são levantadas em sala de aula, por exemplo, às vezes, a aula está sendo dada por uma perspectiva tipicamente eurocêntrica, desconsiderando fatores históricos que incluem a negritude e demonstram a necessidade de se abordar as temáticas raciais e, muitas vezes, eu ou outros amigos e amigas negras, levantamos esses aspectos e esses pontos são encarados por professores da graduação como assuntos meramente identitários ou laterais, de menor relevância para aquela aula do que os temas que ele estava tratando, quando, na verdade, deveriam ser considerados primordiais porque alteram a perspectiva que nós temos sobre a história e faz com que mais alunos se sintam incluídos e ressignifiquem o espaço acadêmico. Falta em alguns docentes reconhecer a relevância de abrir espaço ao diálogo e abordar temáticas raciais.

Manuela:

Professores não, mas eu já senti uma situação com um colega de curso. Essa questão de fazer trabalho, eu sou muito dedicada e, mesmo assim, eu senti uma certa exclusão. De grupinho de amiga também. Aconteceu isso comigo e com outra amiga da sala que é negra que acaba que a gente sentiu uma certa exclusão do grupo.

Maria:

Eu sinto muito dos colegas, no sentido de que eu acho até uma hipocrisia porque chega nesses momentos polêmicos de assuntos, existem várias pessoas brancas que são super militantes “não, porque o negro tem uma condição diferente, tem que ter cota, tem que olhar a condição do negro como é que ele está sendo tratado no país”, mas não olha ao seu redor. E eu, por exemplo, estou do lado dessa pessoa que sequer me dirige um olhar. Que sequer quando eu vou falar, faz silêncio para me ouvir.

A respeito da fala de Aurora, Santos e Neto (2011) dizem que o pertencimento étnico-racial, sendo ou não percebido, proporciona situações de isolamento, discriminação, constrangimento e outras formas de violência, que influenciam decisivamente na formação do estudante negro.

Para fazer os trabalhos das disciplinas do curso, Lia, Otto, Manuela e Taís se uniram às demais pessoas negras da turma. Conforme Lia: “faço grupos com pessoas que também são negras ou que tem a condição socioeconômica mais baixa assim como eu”. Neste sentido, de acordo com Santos (2009; 2017), algumas estratégias são desenvolvidas pelos estudantes para permanecerem na universidade. Entre elas, está a polarização, que se caracteriza pela formação de grupos homogêneos, em termos raciais ou econômicos (SANTOS, 2017).

Conforme Santos (2017, p. 44), a estratégia traz “uma concepção de que, entre iguais, há proteção e possibilidades maiores de permanência simbólica.”

A entrevistada Maria percebe um preterimento em disciplinas eletivas (aquelas que não são obrigatórias). Segundo esta entrevistada: “como se esperassem que a gente não fosse bom em alguma coisa, portanto, não merecesse ser escolhido”. As estudantes Jade e Olívia têm dificuldade no processo de formação de grupos para os trabalhos da universidade. A primeira tem uma amiga. Em caso de grupos maiores, a entrevistada e a amiga têm que se juntar aos que sobram. Esta estudante revela que, em oito períodos de curso, foi chamada para trabalhos, no máximo, duas vezes. A segunda também não tem grupo fixo para os trabalhos da graduação.

Na universidade, as entrevistadas Aurora, Heloísa, Jade, Lia, Manuela e Olívia percebem desvantagens em função de ser mulher. Heloísa percebe que por ser mulher negra, as pessoas têm dificuldade de aceitá-la na posição que ocupa, no direito. Para as estudantes Lia, Manuela e Olívia, mulheres e mulheres negras têm menos espaço para fala. Professores interrompem suas perguntas e dão mais visibilidade às exposições masculinas. A entrevistada Aurora:

entendo que o fato de ser mulher, o simples fato de ter nascido mulher, me identificar com esse gênero, faz com que eu tenha algumas desvantagens como [...] discriminação no ambiente de sala de aula, por colegas, enfim, sofrimento de violências derivadas do machismo e do patriarcado [...].

Os entrevistados Henrique, Leonardo, Otto e Rômulo percebem vantagens em função de ser homem. Estes homens têm a percepção de que os gêneros são tratados de modo diferente. Conforme Soares (2000, p. 5), há um grupo padrão, o dos homens brancos, “que estabelece a norma no mercado de trabalho e três outros grupos”, homens negros, mulheres brancas e mulheres negras, que sofrem discriminação por não serem homens brancos. Neste sentido, segundo Pinto (2006), o racismo estabelece a inferioridade social, em particular, das mulheres negras.

Os entrevistados Otto e Manuela percebem discriminação por vir de escola pública. O primeiro nota que os estudantes que vieram da rede pública de ensino são vistos de forma inferior na sua turma. Na sala de Manuela, os demais estudantes, oriundos de escola particular, sabem o inglês ou outra língua. A entrevistada percebe a discriminação desde o pré-vestibular. Na universidade, esta discriminação se intensificou. A estudante Heloísa vê desvantagem em relação aos colegas de escola particular. Neste sentido, Bourdieu (2007, p. 41) argumenta:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural.

Neste caso, como na medicina e na engenharia (a seguir), a percepção de prejuízo ocorre, já que a última entrevistada teve menos acesso ao conhecimento que os colegas.

Neste curso, os entrevistados Fred, Heloísa, Jade, Henrique, Otto, Manuela, Maria e Rômulo são cotistas. Na universidade, Fred, Otto, Maria e Rômulo se sentiram discriminados em função da forma de ingresso. Conforme Fred, nas aulas, se se falava de cotas, todos olhavam para os três negros da turma. Em um debate sobre a adoção das cotas nas universidades federais, um colega de Maria se posicionou da seguinte maneira: “se veio de escola pública, se teve que utilizar da cota, teve que abaixar a média daquela inscrição ali para pessoa conseguir entrar, imagina que tipo de profissional vai ser”. A respeito, Bento (2007, p. 165) diz: as “cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade não são explicitadas. Foram construídas silenciosamente, ao longo dos séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas.”

Ainda sobre a cota, os entrevistados Aurora, Henrique, Otto, Manuela, Maria, Taís e Rômulo a percebem como positiva. Para Aurora, é uma oportunidade de atribuir um novo significado à história do país, possibilitando que os descendentes de pessoas que vivenciaram mais de trezentos anos de escravidão tenham chance de alcançar o ensino. Conforme Otto e Manuela, a medida é necessária e importante porque, por meio dela, os jovens negros têm tido a oportunidade de ingressar na universidade. Para Maria, a cota condiz com a Constituição de 1988, que pretende reconhecer as diferenças e minimizá-las. Este é o posicionamento de Taís em relação à temática:

acho que é uma forma de auxílio necessário. É, de fato, uma ajuda que essas pessoas necessitam [...] eu acho que elas são excluídas de muitos privilégios que as pessoas que prestam concurso vestibular como o Enem têm e eu acho que é impossível de elas competirem com essas pessoas que são privilegiadas, que vêm de colégio particular, que vêm de um cursinho bom, eu acho que é indispensável para o ingresso dessas pessoas sim.

De acordo com o entrevistado Rômulo, as cotas permitem que negros e brancos convivam. Esta relação, segundo ele, é benéfica para todos.

Os entrevistados Heloísa, Leonardo e Lia têm a percepção de que as cotas são necessárias e importantes. Todavia, para eles, há fraudes nas autodeclarações raciais. Para a

entrevistada Jade a cota também é importante. Porém, mesmo com as cotas, choca-se ao entrar na sala de direito e ser a única negra. Os entrevistados Fred e Olívia percebem que a cota é um mal necessário e que não é a melhor coisa a ser feita.

A este respeito, Ribeiro (2019) diz que, hoje, a orientação de chefes do Executivo do Brasil tem sido a de uniformizar as desigualdades, cortando políticas públicas universitárias, como as cotas raciais e as cotas sociais, ao invés de combater a violência estrutural na academia. Neste sentido, a lei de cotas para as universidades federais, de 2012, representou uma grandiosa vitória (RIBEIRO, 2019).

As entrevistadas Heloísa e Lia se sentiram discriminadas em função de estar em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No caso de Heloísa, as pessoas têm a percepção de que ela não precisa dos suportes oferecidos pela instituição. Conforme a entrevistada, estas pessoas pensam que ela está se vitimizando. Sobre a discriminação pela vulnerabilidade socioeconômica, Lia:

Eu acho que talvez mais entre os colegas de classe. Talvez também em comparação ao curso anterior porque nós éramos em dez pessoas na turma de engenharia e agora na turma de direito, nós somos em dois que ocupam a moradia, que são vulneráveis talvez quatro na minha turma. Então, o pessoal olha até com um certo espanto ou até curiosidade, “nossa, você é vulnerável? E está no curso de direito?”.

O atendimento psicológico contribui à permanência simbólica da entrevistada Agnes. Entretanto, esta estudante e Olívia sugerem o acompanhamento psicológico aos estudantes e o acesso facilitado aos profissionais. Tendo em vista o racismo que o estudante negro passa na academia, um suporte psicológico adequado é fundamental para que ele possa continuar neste espaço. Além de acompanhá-lo, os psicólogos devem compreender as particularidades que este discente apresenta.

São dificuldades à permanência simbólica deste grupo de entrevistados negros: a manutenção do equilíbrio emocional (Aurora, Heloísa, Jade e Manuela), a necessidade de fazer e ser mais no curso (Aurora, Jade, Agnes, Heloísa e Manuela), o não se identificar com o ambiente (Heloísa e Maria), a representatividade, o ser minoria, a ausência de discentes e docentes negros no direito (Otto, Maria, Jade, Henrique e Olívia), o sentir-se parte, não se sentir, neste caso (Otto, Manuela e Jade), a atribuição de estereótipos aos negros (Otto e Jade), os olhares de colegas e professores (Olívia e Jade), a desvalorização vinda de colegas da turma e professores (Lia e Maria), o peso de se falar na sala de aula, o nervosismo, a ansiedade (Leonardo e Lia) e o racismo por parte de colegas da sala e do direito (Olívia, Taís, Heloísa e Aurora). Para Leonardo, o grande desafio de ser negro no direito consiste em

ocupar este espaço de pessoas brancas e de classe social elevada. Este entrevistado percebe que tem como missão mostrar às pessoas que o direito é um lugar possível aos negros. Esta percepção é uma violência simbólica pela qual passam as pessoas negras, têm que se provar. Para Rômulo, há desafios em ser negro no direito. Para este entrevistado, o negro é o objeto do curso. Nas aulas, são percebidas as características da população carcerária e se fala do negro como infrator ou como pessoa à margem. Ainda conforme este estudante, os que têm poder criam leis para punir o outro. O outro é o negro. De acordo com Rômulo:

É o que a gente está vendo hoje em dia²⁰ no Brasil, são os discursos: “vamos voltar ao trabalho porque alguém vai morrer mesmo”. É isso que a gente está vendo na prática hoje em dia. Direito é isso aí. Alguém que vai morrer, esse alguém que vai ser preso, esse alguém que já nasceu que não tem índole, esse alguém que mora naquele bairro que só dá bandido, esse alguém que é o infrator, esse alguém somos nós²¹.

Segundo este entrevistado, é preciso autoestima para estar no curso.

Deste modo, é essencial que a universidade promova meios que favoreçam a permanência simbólica deste grupo (CHAVES, 2018), uma vez que este espaço lhe é tão agressivo.

Evidenciou-se, em pesquisa realizada por Queiroz (2004, p. 80), que há “ainda uma forte seletividade racial no acesso a cursos de elevado prestígio social, mostrando que é também predominantemente dos brancos esse privilégio.” Neste curso, ser minoria é um dos sofrimentos dos entrevistados, como se viu.

No que se refere à transmissão de conhecimento por parte da família e da escola para facilitar o ingresso e desempenho na universidade, os entrevistados Agnes, Jade e Rômulo não tiveram o apoio necessário destas instituições. A primeira teve o suporte dos pais. Entretanto, o restante da família e a escola não acreditavam na sua aprovação e tentavam dissuadi-la de cursar direito. No caso da segunda, que é de família pobre, a escola ensinou o básico. Os pais de Rômulo não o incentivaram aos estudos. A avó do entrevistado, que tinha melhores condições e o hábito da leitura, foi o suporte neste quesito.

As entrevistadas Heloísa e Maria percebem que a família deu estímulo aos estudos. Em relação à escola, Heloísa vê o ensino público como limitado. A mãe de Maria é educadora, a alfabetizou e a pôs em contato com os livros, com a escrita. A mãe da entrevistada também:

Sempre explicou para gente o que que a gente ia enfrentar fora de casa, que ali a gente estava seguro, que a gente se amava, que a gente se cuidava, mas

²⁰ As entrevistas foram feitas em março de 2020 (início da pandemia da COVID-19 no Brasil).

²¹ O entrevistado e a autora.

que para os muros além da minha casa, tinha um mundo que ia sempre te questionar, questionar seu lugar, sua posição, onde você estava e que a gente teria que fazer melhor para ser reconhecido.

Lia tem a percepção de que o conhecimento transmitido pela escola facilitou seu ingresso e desempenho na universidade.

Fred, Aurora, Henrique, Leonardo, Otto, Manuela, Olívia e Taís percebem que o conhecimento transmitido pela família e escola facilitou o ingresso e desempenho na universidade. A estudante Aurora tem os pais com ensino superior completo. E ainda:

são pessoas que se mantêm informadas, sempre estão acompanhando as notícias e nós temos conversas sempre muito grandiosas, debates até acalorados, eu diria, dentro de casa. Então, com relação à minha família sempre tive um incentivo muito grande, principalmente, a minha mãe que é professora de Português, que sempre me incentivou à leitura, por exemplo.

Os estudantes Leonardo e Taís relatam a motivação aos estudos por parte de professores negros no ensino médio. De acordo com o estudante:

todos os professores foram maravilhosos no meu ensino médio, todos, desde o primeiro ano até o último ano, eles incentivaram. E, principalmente, dois professores que eu tive que foram dois professores negros. Ali eu conseguia me enxergar neles, um era professor de Física e a outra era professora de Português. E principalmente a professora de Português que eu tive, ela foi essencial para eu prosseguir nesse caminho, para eu tentar a carreira acadêmica porque foi com ela e com o esforço que ela tinha também, que ela falava para gente, quando a gente ficava às vezes no final da aula e tirava alguma dúvida, ela sempre falava comigo “Leonardo, a realidade para gente, você sabe que é diferente, não é a mesma coisa, então, lute, lute a cada dia, não desista, prossiga [...]”

Os entrevistados Agnes, Heloísa, Jade, Leonardo, Manuela e Rômulo percebem seu estoque cultural anterior à universidade como limitado. Agnes não podia ir às viagens escolares para conhecer lugares porque elas eram caras. Para Heloísa, o acesso às questões culturais para pobres e negros é complicado. A entrevistada Jade não acessou livros, cursos e viagens. Manuela não acessou curso de idiomas e livros de autores variados como os colegas de turma. Rômulo recorda que a vida acadêmica do negro se inicia na universidade. Para as pessoas de condição favorável, começa antes. Heloísa e Jade veem que os colegas expostos aos livros, cinema, teatros, cursos e viagens têm mais conhecimento.

A entrevistada Olívia percebe seu estoque cultural como médio antes de entrar na universidade, havia aprendido conteúdos dos períodos iniciais do curso em algum momento.

Taís relata que sua bagagem cultural era embranquecida. Esteve em uma escola de maioria branca. Esteve em espaços de predomínio branco.

Os entrevistados Fred, Aurora, Henrique, Lia e Otto têm a percepção de que seu estoque cultural estava em um bom nível antes da universidade. O primeiro tem acesso aos livros, cinema, viagens. Pôde aprender outras línguas. Aurora foi estimulada à leitura, ao cinema e ao teatro pelos pais. A estudante fez um curso de inglês e um intercâmbio pouco depois de ingressar na universidade. Henrique e Lia estudaram em boas escolas. Otto teve oportunidade de acessar livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc.

Neste sentido, conforme Bourdieu (2007, p. 41-42):

Parece, com efeito, que a explicação sociológica pode esclarecer completamente as diferenças de êxito que se atribuem, mais frequentemente, às diferenças de dons. A ação do privilégio cultural só é percebida, na maior parte das vezes, sob suas formas mais grosseiras, isto é, como recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o sistema de ensino e as perspectivas profissionais. Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito.

Entre os entrevistados e os seus colegas e entre os próprios entrevistados, vê-se diferença no acessar o conhecimento.

Agnes, Fred, Aurora, Jade, Henrique, Leonardo, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo veem mudança positiva no seu estoque de conhecimento com a universidade. Para os entrevistados Aurora, Henrique, Leonardo, Otto, Manuela, Maria, Olívia, Taís e Rômulo, a universidade proporcionou sair da bolha, abrir os horizontes, reconhecer-se, ter contato com diferentes pessoas e tornar-se humano.

Após adentrar a universidade, Agnes, Fred, Aurora, Jade, Henrique, Leonardo, Lia, Otto, Manuela, Maria, Olívia e Taís têm acesso facilitado aos livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc. Fred acessa estes bens culturais, mas não por ser estudante da instituição. Olívia acessa estes bens pela universidade. Heloísa não acessa bens culturais facilmente após entrar na universidade. Conforme a estudante, a maioria dos lugares requer pagar. Com relação à carteirinha de estudante, Heloísa relata ser necessário comprá-la e, então, onde o benefício está disponível, pagar a meia-entrada.

Os entrevistados relatam outras violências neste ambiente. Manuela diz a percepção que as pessoas têm do cotista: “ah, cotista, deve ter tirado uma nota baixa, então, não precisou

fazer tanto para entrar aqui, provavelmente, não sabe muita coisa”. A frase escutada pela estudante é uma violência simbólica pela qual os cotistas têm de passar. Conforme Bento (2007, p. 166), crê-se que “é necessário competência para ocupar lugares de destaque” e os cotistas não a teriam.

O entrevistado Fred diz não ser afetado por situações de discriminações. O excesso delas fez com que o estudante ficasse curtido. As entrevistadas Manuela e Taís se questionaram se deveriam estar na universidade. Perguntaram-se se a academia era mesmo para elas. Na universidade, Manuela é tomada por um complexo de inferioridade. O que ocorre aqui é “a incorporação das estruturas sociais” (SOUZA, 2014, p. 142). Nestes casos, como em outros, as violências são naturalizadas.

Na seção seguinte, serão discutidos aspectos da permanência simbólica no curso de engenharia.

4.3.3 Engenharia

Com relação às situações de discriminação por ser negro na universidade, o entrevistado Vinícius aponta o isolamento e o distanciamento entre discentes e docentes. Neste sentido, Souza e Ribeiro (2017) dizem que muitos professores da engenharia não mantêm diálogo com os estudantes. O último estudante percebe que, na engenharia, são eleitos alunos preferidos, que ocupam bolsas e são brancos. No caso de Téo, amigos e pessoas conhecidas fazem brincadeirinhas, atribuem nomes e dão apelido ao estudante. Para Dante, o que ocorre é as pessoas julgarem que ele tem menos conhecimento que os demais alunos. Sofia não experienciou discriminação na instituição.

Vinícius, que não foi alvo direto de atitudes e comportamentos discriminatórios expressos por meio de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho racial (LIMA; SILVA, 2016), já escutou a expressão “é coisa de preto”. Os demais, com exceção de Téo (para este já foi dita a ocorrência de preconceito deste tipo), não passaram por esta situação. Segundo Ianni (2004), o preconceito no Brasil é alusivo, ocorrendo quando o negro vai a um restaurante e tem que ficar esperando enquanto o garçom atende outras pessoas ou quando em um hotel ouve que não tem vagas disponíveis.

Estes dois últimos estudantes, Vinícius e Téo, não estão certos sobre a existência de espaços formais para denunciar a discriminação. Os entrevistados entendem que a instituição não dá a devida atenção à temática. Ao contrário, na universidade, deve haver um local disposto a ouvir as demandas do estudante negro.

Vinícius, Sofia e Téo percebem que vivenciam maior discriminação neste curso. Na engenharia, conforme Vinícius, dá-se a entender que negros são os peões da obra e não são dadas referências de homens e mulheres negros engenheiros. No caso de Sofia, há pessoas que entendem que o lugar que a estudante ocupa não é para ela. Téo, nas aulas práticas, nota que não há engenheiros negros. Dante também percebe a maioria branca no curso. A este respeito, segundo Plá (2009), estudantes cotistas negros sentem discriminação no curso, até mesmo por parte de professores.

Pelas entrevistas, percebeu-se: Vinícius e Dante não se sentem plenamente pertencentes à universidade. Em uma dramatização do resultado do vestibular, com interação entre uma branca cotista, um negro universalista²², uma universalista, um cotista e uma candidata universalista que foi reprovada, Nery e Costa (2009) observaram que não há integração grupal ou há um isolamento do negro em relação ao grupo. Neste sentido, os dois últimos entrevistados dizem:

Vinícius:

devido ao meu curso ser maioria branca, eu não me sinto acolhido pelo curso e, como eu disse, a galera que eu tenho mais contato, que são pessoas negras, são de outros cursos, geralmente, da turma da noite, então a gente tem horários totalmente diferentes. Então quando se trata de estar na universidade, por vezes eu sinto que eu estou sozinho. Então não tenho muito contato com gente que é do mesmo período que eu. Porque acredito que tenha recorte de classe e raça, então dificulta a relação.

Dante:

eu gosto de fazer parte do grupo dos excluídos. É o grupo que eu mais me... acho mais fácil de me adaptar, que é o grupo dos... é o maior grupo porquê... nesse maior grupo [dos demais universitários] parece que há uma maior concorrência para ocupar o lugar ali. Aí eu prefiro o grupo dos excluídos.

Os entrevistados Sofia e Téo se sentem pertencentes à instituição. Este último se sente acolhido pela universidade.

Vinícius e Téo passaram por desvalorização por parte de docentes. No caso de Sofia e Dante, não houve desvalorização por parte de docentes ou discentes. A este respeito, Dante diz que ainda não houve desvalorização porque evita conversar com os professores. Conforme Souza (2012, p. 28), na escola, é possível identificar a presença da violência simbólica, como nestes casos, e esta

violência se mostra nas relações de poder, na violência verbal entre professores e alunos, na discriminação indireta de gêneros e raça, entre

²² Universalista “é o papel desempenhado pelo indivíduo que faz o vestibular optando pelo sistema universal” (NERY; COSTA, 2009, p. 211).

outras e descreve o processo pelo qual a classe que domina economicamente impõe sua cultura aos dominados.

Os entrevistados Vinícius e Téo têm dificuldade para formar grupos para os trabalhos das disciplinas da graduação. O primeiro não tem amizade com a maioria dos estudantes do curso e “panelinhas²³” foram formadas. Deste modo, Vinícius espera os grupos se formarem e faz com o restante, que geralmente é negro. O segundo, Téo, diz ter sido mais fácil no início. No começo, as pessoas estavam dispostas a se conhecer. Em uma disciplina, em que havia um trabalho em grupo a ser feito, este estudante perguntou aos demais na sala de aula e no grupo do aplicativo de mensagens, mas não obteve resposta sobre a disponibilidade de vaga em grupos. O entrevistado teve que se juntar àqueles que também não estavam nos grupos formados. Sofia e Dante têm facilidade para formar grupos para os trabalhos. Contudo, este último tem preferência por fazer sozinho ou com pessoas mais conhecidas.

Sofia, mulher, percebe desvantagem em ser uma nesta área (a engenharia). Dante, homem, percebe vantagem em ser um neste curso. Vinícius tem “reflexões sobre o estereótipo que a engenharia alimenta sobre o homem negro” (palavras suas). Na percepção deste estudante, entende-se, neste curso, que o homem negro é violento e bravo. O entrevistado diz que, na engenharia, para o homem negro o que cabe é isolar-se. A respeito da desvantagem percebida pela entrevistada, Bahia e Laudaes (2013) dizem que é comum, ainda, referir-se à engenharia como uma área para homens e, que, para a mulher, a decisão por ingressar neste campo ainda significa adentrar em um território masculino.

Em relação à discriminação por vir de escola pública, Vinícius tem a percepção de que, no curso: “você tem que começar a ficar por conta própria” porque os professores não compreendem as deficiências que estudantes de escola pública podem vir a apresentar. Na engenharia, o entrevistado percebe recorte de classe. Conforme Vinícius:

você é de escola pública, você tem o estereótipo de pobre. No curso, você fica meio isolado porque sempre têm as panelinhas de escola particular, a galera que já veio se conhecendo, majoritariamente branca.

Sofia e Téo percebem haver desvantagem em relação às pessoas que estudaram em escolas particulares. Entretanto, para este último entrevistado e Dante, não há situação de discriminação no que se refere ao fato de ter estudado em escola pública. A respeito da percepção de desvantagem dos entrevistados em relação aos colegas que vieram de escolas

²³ Grupos fechados.

particulares, esta ocorre, já que, conforme Téo, estes últimos “chegam mais no caminho”, isto é, os colegas tiveram acesso ao conhecimento de forma mais fácil.

Neste curso, os entrevistados Vinícius, Sofia e Téo são cotistas. Para Vinícius, não houve discriminação pela forma de ingresso porquê:

eu não tenho muito contato com os alunos da engenharia. Meio que foi como eu disse, meio que um isolamento, então, as pessoas que eu tenho contato, geralmente, é fora do curso. No meu curso mesmo eu não tenho muito contato com as pessoas. Só vou para aula e volto para minha casa.

A maioria dos entrevistados percebe a cota como importante. Todavia, Vinícius faz ressalvas à ação afirmativa:

acho extremamente importante, só que ao mesmo tempo, eu acho que ela não é aplicada, de fato, como deveria por questões de fraude. Tanto é que eu entrei em ABI²⁴ Engenharia que são duzentas vagas por curso. Eu acredito que não contemplava o número que era disponibilizado no Sisu. Tanto é que em questão de negros retintos do meu curso, de duzentos tem dois. Então eu acho que não é contemplado, mas eu acho importante.

Em relação às fraudes, Santos (2009) argumenta que o critério da autoclassificação racial para o acesso às políticas compensatórias é a melhor maneira de se trabalhar a questão, sendo associado a outros verificáveis de modo objetivo, como a formação escolar na rede pública e a situação de carência social.

Em função da vulnerabilidade socioeconômica, não houve discriminação direta para com os entrevistados. Vinícius ouviu comentários a respeito da separação entre os moradores do alojamento estudantil e os demais estudantes (os que não são moradores do alojamento estudantil). O entrevistado diz que são dois círculos sociais sem integração.

O estudante Vinícius aponta insuficiência no suporte psicológico. Na sua percepção, este deveria melhorar. Como dito anteriormente, o funcionamento adequado deste suporte é fundamental para que o estudante negro possa permanecer simbolicamente, uma vez que este tem que lidar com o preconceito racial.

No que diz respeito às dificuldades à permanência simbólica, o entrevistado Vinícius percebe como uma a relação com a turma. Isto afeta o seu rendimento. Téo tem medo que possa vir acontecer a discriminação. Em festas, o estudante se atenta às suas ações, receoso de que possa ser mal visto.

Com relação às dificuldades enfrentadas pelos entrevistados na engenharia, Vinícius gostaria de ser visto como uma pessoa normal. O entrevistado nota que há dúvida sobre a sua

²⁴ Quer dizer Área Básico de Ingresso (de um curso). Neste caso, da engenharia.

capacidade. Assim, este estudante tem que prová-la constantemente. Dante percebe que ser aceito nos grupos é uma dificuldade. Téo entende que se sentir representado é um desafio. Para este estudante, com a ausência de iguais, não há apoio pelas vivências semelhantes. Neste sentido, para Chaves (2018), o direito à permanência excede a questão material, a instituição deve promover também condições de permanência simbólica.

De acordo com Santos (2009), a academia se enxerga branca, sendo esta a formação dos seus quadros de professores, pesquisadores e estudantes escolhidos para pesquisa. Parte dos entrevistados tem a percepção de que compõem uma minoria na engenharia. Um dos entrevistados vê, conforme Santos (2009), que as vagas de bolsas são preenchidas geralmente por estudantes brancos. Neste trabalho, posiciona-se dizendo que os discentes negros também devem ocupar tais vagas. Embora sejam vistos como estudantes de menor capacidade cognitiva (é uma percepção dos entrevistados), estes discentes podem exercer as mesmas atividades que os colegas brancos.

Pelas entrevistas, vê-se preocupação por parte dos pais, de três dos quatro entrevistados neste curso (Vinícius, Sofia e Téo) na educação dos filhos. Percebe-se também, a partir das falas de Sofia e Téo, insuficiência na transmissão de conhecimento por parte das escolas públicas em que estudaram. A este respeito, Sofia diz que é necessário buscar novas formas para aprender. Quando não se tem acesso ao capital cultural antes da universidade, ao adentrá-la, é necessário se dedicar mais para entender o conhecimento transmitido por ela.

Com relação ao estoque cultural antes de entrar na universidade, os entrevistados Vinícius, Sofia e Téo o percebem reduzido. Vinícius e Téo relatam ser de cidade pequena/de interior e, por este motivo, maior dificuldade em acessar bens culturais. O primeiro, que acessou livros disponibilizados pela escola pública, percebe desvantagem em relação ao estoque cultural de um estudante que vem de escola particular. O segundo recebia informações da televisão somente. Este estudante teve acesso ao computador e à internet de qualidade quando entrou na universidade. Dante, que cursou parte da sua vida escolar em escolas particulares, sempre acessou informações através de redes sociais, jornais, revistas e livros.

Perguntados sobre a mudança no seu estoque cultural após a universidade, os entrevistados Vinícius e Téo se referem à possibilidade de ter contato com o diverso na universidade. O segundo diz:

Depois que eu cheguei aqui na universidade que eu pude ter consciência de muita coisa, de mundo mesmo, não só em relação a conhecimento de matéria, disciplina, que eu acho que eu expandi, que eu vi: “nossa, mundo é isso”. Porque eu acho que eu tinha acesso só a o quê, à televisão. Na minha

casa, quando eu via as coisas, notícia. Até computador mesmo eu não tinha, fui ter depois que eu entrei na faculdade. E a internet, né? Acesso à internet liberado. Era muito limitado, minha visão de mundo era tipo uma bolha mesmo, achava que o mundo era isso e é desse tamanho, gigante. Aqui eu pude conversar com outras pessoas, diversidade. Tem acesso a teatro, fui ao teatro pela primeira vez aqui na universidade, que foi o teatro do grupo Teatro em Construção que foi grátis aqui na universidade. Fiquei tipo “nossa!” porque eu via teatro em televisão, nunca tinha ido no teatro realmente de uma peça em si. Eu acho que foi mais democratizada a minha visão de mundo, de cultura, de tudo assim, na universidade.

Três dos quatro entrevistado deste curso, após adentrar a universidade, acessam com facilidade livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc. São eles: Sofia, Dante e Téo. Para o segundo, o acesso a estes bens ocorre por outros meios que não só a universidade. Para Téo, na universidade, é possível acessar teatro, internet, computador na sala de informática, biblioteca e cinema com a carteirinha de estudante. Vinícius, por outro lado, tem maior dificuldade de acessar estes bens. O estudante, agora, tem menos dinheiro e tempo.

A respeito, Valle (2013, p. 417) diz que o sistema de ensino distancia estudantes que detêm “capital herdado” daqueles que não detêm. Pelas entrevistas, percebeu-se insuficiência na formação destes estudantes em função da escola pública. Neste sentido, famílias proletárias e que não têm capital cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992) não ofertam bens culturais aos filhos. Desta forma, a universidade e o docente devem ser sensíveis às desigualdades educacionais entre os estudantes. Neste contexto em que a universidade tem recebido estudantes de classes populares, este é um exercício importante a ser feito.

Uma vez, o estudante Vinícius fez uma pergunta em relação a um princípio básico de matemática a um docente, que não respondeu ao questionamento e disse que era uma obrigação vir do ensino médio com aquele conteúdo aprendido. Na percepção deste entrevistado, professores não têm o entendimento de que alguns estudantes vêm de escola pública. Não há paciência, por parte destes docentes, para lidar com este fato. Téo ouviu de um docente da engenharia a seguinte frase: “nenhum aluno chegou com essa dificuldade aqui, se eu fosse você repensaria se a engenharia é realmente para você”.

Neste sentido, Bourdieu e Passeron (1992) dizem que a ação pedagógica é uma violência simbólica. Nestes casos, os entrevistados são vítimas de uma violência simbólica exercida por uma autoridade pedagógica. A ação destes professores constrange os estudantes-alvo e causa danos emocionais. O exercício proposto anteriormente cabe aqui. Perceber as origens educacionais desiguais dos estudantes.

Um entrevistado, escutando brincadeiras para com ele e recebendo apelido (o chamam de tiziu), entende que as pessoas que o fazem, não fazem por mal. Segundo Souza

(2014), a cultura dominante é naturalizada pelo dominado. Para este estudante, não há maldade na ação destas pessoas. São brincadeiras apenas. Este trabalho entende estas atitudes como discriminação. Estes comportamentos são racistas.

Téo, com relação à violência praticada pelo professor, sentiu-se desmotivado e inferior. O entrevistado, querendo desistir do curso, perguntou-se se o docente estava correto e o problema era ele. Conforme Ristum (2004), a violência simbólica cria a chance de consenso. O entrevistado, vítima deste tipo de violência, dá razão ao autor do ato.

Na seção a seguir, faz-se uma comparação entre os cursos para a categoria “permanência simbólica”.

4.3.4 Comparação entre os cursos para a categoria permanência simbólica

Para os entrevistados dos cursos de medicina, direito e engenharia, ocorrem as seguintes discriminações na universidade: ser minoria (colegas e professores são brancos), dúvida à capacidade destes estudantes e brincadeiras de cunho racial.

Nos três cursos, de modo geral, os entrevistados não estão certos sobre a existência de espaços formais para a denúncia das discriminações sofridas no meio universitário. Para o direito e para a engenharia, a instituição não dá a atenção necessária à temática. Para os entrevistados destes cursos, há má divulgação e falta de efetividade nestes locais.

Na medicina, no direito e na engenharia, a maioria dos entrevistados tem a percepção de que seus cursos os fazem vivenciar maior discriminação.

Nos três cursos, pouco mais da metade dos entrevistados se sente parte da universidade. Deste modo, uma parcela dos entrevistados não se sente plenamente pertencente à instituição.

Na medicina, no direito e na engenharia, mais da metade dos entrevistados se sentiu desvalorizada por colegas ou professores.

Nos cursos, os entrevistados têm mais facilidade que dificuldade para formar grupos para os trabalhos das disciplinas. Na medicina, pode ocorrer de os grupos para os trabalhos serem formados conforme grupos de estágio. Neste caso, não há escolha por parte dos entrevistados.

Na medicina, uma entrevistada percebe desvantagem em função de ser mulher na universidade. No direito, seis entrevistadas têm a percepção de que há desvantagem em ser mulher na academia. Na engenharia, uma entrevistada percebe que é menos vantajoso ser mulher no curso. Um entrevistado, neste curso, tem a percepção de há vantagem de ser

homem na área. Ainda neste curso, outro entrevistado percebe que o homem negro é visto como violento na engenharia.

No curso de medicina, uma entrevistada percebe discriminação por vir de escola pública na universidade. Neste curso, outra entrevistada percebe defasagem por vir de escola pública. No curso de direito, dois entrevistados têm a percepção de haver discriminação pela escola pública na universidade. Neste curso, uma entrevista percebe desvantagem por vir de escola pública. No curso de engenharia, um entrevistado percebe discriminação pela escola pública na universidade. Neste curso, dois entrevistados têm a percepção de que há desvantagem por vir de escola pública.

No curso de medicina, todos os entrevistados se enquadram na Lei nº 12.711/2012. Neste curso, parte dos entrevistados percebe que a política pública é importante. Outra parte tem a percepção de que é um mal necessário. No direito, dos quatorze entrevistados, oito são cotistas. Destes, quatro se sentiram discriminados em função da forma de ingresso. Neste curso, sete entrevistados percebem a cota de forma positiva. Para três, é importante, mas há fraudes nas autodeclarações raciais. Outra entrevistada também vê a cota como importante, porém, choca-se ao entrar na sala de direito e ser a única negra. Para dois entrevistados, como na medicina, é um mal necessário e não é a melhor coisa a ser feita. Na engenharia, três se enquadram na lei de cotas. Para um destes, não houve discriminação pela forma de ingresso porque não tem contato com os demais alunos do curso. Neste curso, a maioria percebe a medida como importante. Para um, também há fraudes nas autodeclarações raciais.

Na engenharia, não há discriminação para com os entrevistados em função da situação de vulnerabilidade socioeconômica. No direito, para duas entrevistadas, há discriminação em função da vulnerabilidade socioeconômica. Na medicina, para um entrevistado, há exclusão em função de não ter os recursos que os colegas têm.

No curso de medicina, há suportes da assistência estudantil que contribuem à permanência simbólica dos entrevistados. No curso de direito, o atendimento psicológico contribui à permanência de uma entrevistada. Todavia, este último suporte é tido como insuficiente para duas entrevistadas do direito e um entrevistado da engenharia.

É uma dificuldade comum à permanência simbólica dos entrevistados dos três cursos: a necessidade de ter que fazer mais que os demais estudantes. Os entrevistados percebem que têm que se esforçar mais.

No curso de medicina, sete entrevistados têm o incentivo da família aos estudos. Neste curso, cinco entrevistados (a maior parte) percebem que o ensino público foi insuficiente para fazê-los ingressar na universidade. No curso de direito, oito entrevistados

têm a percepção de que o conhecimento transmitido pela família e pela escola facilitou o ingresso e o desempenho na academia. No curso de engenharia, três entrevistados têm o estímulo da família aos estudos. Neste curso, dois entrevistados (a metade) percebem que o ensino público foi insuficiente para fazê-los ingressar na universidade.

A maioria dos entrevistados na medicina percebe seu estoque cultural anterior à universidade como limitado. No direito, seis entrevistados têm a percepção de que seu estoque cultural anterior à universidade era limitado. A maioria dos entrevistados na engenharia percebe seu estoque cultural anterior à universidade como limitado. Pouco mais da metade dos entrevistados tem a percepção de que seu estoque cultural anterior à universidade era limitado.

Na medicina, quatro entrevistados notam mudança positiva no estoque cultural após ingressar na universidade. No direito, treze entrevistados notam mudança positiva no estoque cultural após ingressar na universidade. Na engenharia, três entrevistados notam mudança positiva no estoque cultural após ingressar na universidade.

No curso de medicina, três entrevistados acessam bens culturais ofertados pela instituição. No curso de direito, a maior parte dos entrevistados acessam livros, cinema, teatros, cursos e viagens com facilidade após adentrar a universidade. No curso de engenharia, três entrevistados acessam bens culturais com facilidade após adentrar a universidade.

Nos cursos de medicina e direito, duas entrevistadas foram vítimas de violência simbólica relacionada à forma de ingresso, a cota.

Para uma entrevistada na medicina e para dois entrevistados na engenharia, professores não foram sensíveis às desigualdades educacionais entre os estudantes, entendendo que determinado conteúdo já devia ter sido aprendido.

Quatro entrevistados, um no curso de medicina e três no curso de direito se questionaram se deveriam estar na universidade. Nos três cursos, três entrevistados se sentem inferiores e têm baixa autoestima intelectual. Dois estudantes na medicina e um na engenharia têm a percepção de que o racismo expresso através de piadas e brincadeiras de cunho racial são piadas e brincadeiras apenas.

No Quadro 3, a seguir, faz-se uma síntese das principais ideias relacionadas à categoria “permanência simbólica”.

Quadro 3 - Síntese das principais ideias relacionadas à categoria “permanência simbólica”.

| Permanência simbólica | | |
|--|---|---|
| Medicina | Direito | Engenharia |
| <p>Parte dos entrevistados sente não ter passado pelo preconceito aberto (explícito).</p> <p>Discriminação pela população que não reconhece o lugar de um negro como médico (a população entende que o estudante negro deve estar no curso de enfermagem).</p> <p>Capacidade cognitiva do estudante negro questionada.</p> <p>Ocorrência do preconceito expresso através de brincadeiras de cunho racial.</p> <p>Desconhecimento de um espaço formal para fazer a denúncia da discriminação sofrida.</p> <p>Ocorrência de maior discriminação em função de estar na medicina (discentes e docentes brancos).</p> <p>Sentimento de não pertencimento à universidade.</p> <p>Entidades representativas e coletivos negros são importantes para o estudante negro se sentir parte da universidade.</p> <p>Desvalorização por parte de colegas e professores.</p> <p>Discriminação por ser mulher.</p> <p>Separação de grupos na turma conforme a cota de ingresso.</p> <p>Defasagem e diferenciação em função de vir de escola pública.</p> <p>O espaço disponível para lazer, as aulas de dança e esporte, as apresentações artísticas e as ações voltadas</p> | <p>Para uma expressiva maioria dos entrevistados, há discriminação na universidade.</p> <p>Capacidade cognitiva do estudante negro questionada.</p> <p>Preterimento e olhares por parte de discentes e docentes.</p> <p>Desconsideração de temáticas raciais por parte de professores.</p> <p>Minoria negra no curso.</p> <p>Necessidade de se esforçar mais que os colegas brancos.</p> <p>Ocorrência do preconceito explícito pelos colegas.</p> <p>Atribuição do estereótipo de negro raivoso ao estudante.</p> <p>Hipersexualização (objetificação da mulher negra).</p> <p>Ocorrência do preconceito expresso por brincadeiras de cunho racial.</p> <p>Má divulgação e falta de efetividade de espaços formais para denúncia da discriminação.</p> <p>O coletivo negro é importante para que o estudante se sinta parte da instituição.</p> <p>Ocorrência de maior discriminação em função de estar no direito (maioria branca e rica, o estudante negro tem menos credibilidade que o estudante branco, é tido como tendo menos conhecimento, necessidade de fazer mais).</p> <p>O Centro Acadêmico e o Diretório Central dos Estudantes, entidades que</p> | <p>Desvantagem em ser mulher na engenharia.</p> <p>Na engenharia, o homem negro é considerado violento e bravo.</p> <p>No curso, o homem negro deve se isolar.</p> <p>Distanciamento entre discentes e docentes.</p> <p>Ocorrência do preconceito expresso por brincadeiras de cunho racial.</p> <p>Pessoas entendem que o estudante negro tem menos conhecimento.</p> <p>A universidade não dá a devida atenção à necessidade de se ter um espaço formal efetivo para denúncia das discriminações.</p> <p>Ocorrência de maior discriminação em função de estar na engenharia.</p> <p>Pessoas entendem que os negros não devem estar na engenharia.</p> <p>Sentimento de não pertencimento à universidade.</p> <p>Desvalorização por parte de docentes da engenharia. Não compreendem as deficiências do estudante que vem de escola pública.</p> <p>Dificuldade do estudante negro na formação de grupos.</p> <p>Discriminação e desvantagem (em relação aos colegas que vieram de escola particular) por vir de escola pública.</p> <p>A insuficiência no suporte psicológico da universidade prejudica a permanência simbólica do estudante.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>à promoção da saúde mental na universidade contribuem à permanência simbólica.</p> <p>Necessidade de mostrar à população que a medicina pode ser ocupada por negros.</p> <p>Privação em fazer perguntas.</p> <p>Necessidade de se esforçar sempre.</p> <p>Discriminação pelos colegas.</p> | <p>representam os estudantes, são relevantes para que estes se sintam pertencentes à universidade.</p> <p>Necessidade de estar na universidade por ser negro.</p> <p>Sentimento de não pertencimento à universidade.</p> <p>Desvalorização por parte de professores e colegas.</p> <p>União de estudantes negros para permanecer simbolicamente.</p> <p>Discriminação em função de ser mulher.</p> <p>Discriminação e desvantagem (em relação aos colegas que vieram de escola particular) por vir de escola pública.</p> <p>Discriminação em função da situação de vulnerabilidade socioeconômica.</p> <p>O atendimento psicológico contribui à permanência simbólica.</p> <p>A manutenção do equilíbrio emocional, o peso de se falar na sala de aula, o nervosismo, a ansiedade são dificuldades à permanência simbólica do estudante negro.</p> <p>Necessidade de mostrar às pessoas que o negro deve estar no direito.</p> <p>Discriminação em função de ingressar na universidade por meio de cotas.</p> | <p>Não houve discriminação em função de ingressar na universidade por meio de cotas porque o estudante não tem contato com os demais.</p> |
|---|--|---|

Fonte: Da autora (2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu-se que a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e da lei de cotas (Lei nº 12.711/2012), os estudantes negros adentraram a universidade. Este grupo geralmente advém de famílias populares e que não conseguem arcar com os gastos financeiros exigidos pela academia. Para se manter neste ambiente, tem que recorrer à assistência estudantil (bolsas de iniciação científica ou de extensão, moradia estudantil, restaurante universitário, entre outros auxílios). Em caso de esta última ser insuficiente, estes discentes criam táticas para continuar no ensino superior.

Neste trabalho, doze entrevistados, que são estudantes negros, passaram pela avaliação socioeconômica da universidade em questão e se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Uma parcela destes estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica trabalha ou faz “bicos” para permanecer na universidade. Embora menos pessoas tenham feito a avaliação socioeconômica da instituição, pouco mais da metade dos participantes deste estudo tem a dificuldade financeira como um desafio à conclusão do curso.

Assim, a universidade deve garantir, por meio de ações e programas, a permanência material destes jovens. A instituição tem que desenvolver política de assistência estudantil que possibilite ao discente negro estar na universidade sem se preocupar com as dificuldades financeiras. Para os discentes negros deste estudo, isto poderá ocorrer com o reajuste do valor das bolsas e com a ampliação da oferta das mesmas.

No entanto, percebeu-se que assegurar a permanência material (apenas) não é suficiente para que os estudantes negros continuem estudando. Neste espaço, este grupo lida com o preconceito e a discriminação raciais, com a desvalorização por parte de professores e colegas e com o não pertencimento à comunidade universitária. Apesar de maioria dos entrevistados ter a percepção de que é parte do meio acadêmico, e, neste trabalho, dedicou-se à percepção deles, pertencer significa estar incluído. O estudante negro e o não negro devem estar juntos neste ambiente, isto é, sem segregação.

Com os entrevistados deste trabalho, que são estudantes negros cotistas (dezenove de vinte e seis) e não cotistas (sete de vinte e seis), ocorrem discriminações, como o fazer parte de uma minoria, a dúvida à capacidade de desempenhar atividades do curso, as brincadeiras de cunho racial e outros danos à permanência simbólica. No caso dos estudantes cotistas, estes também têm que enfrentar o preconceito em função da forma de ingresso na universidade. Contudo, um entrevistado não cotista (os não cotistas compõem uma minoria

neste trabalho), por ser negro, também é lido como cotista. Nos cursos de medicina, direito e engenharia, há desafios adicionais para o negro. Muitos dos estudantes percebem que a população os questiona nestes cursos.

Desta forma, a universidade deve criar condições para que os estudantes negros permaneçam simbolicamente neste espaço que lhes é hostil. A instituição tem que: inserir negros no corpo docente; reestruturar seus currículos para atender às questões raciais; oferecer atendimento psicológico adequado e disponibilizar espaço formal de denúncia de discriminações efetivo.

Para além dos mecanismos de permanência material, é fundamental garantir a dignidade destes sujeitos neste ambiente que deve apresentar variedade e universalidade. Criar condições de permanência simbólica poderá fazê-los concluir os seus cursos, visto que há estudantes negros que permanecem somente com o auxílio financeiro da família (especialmente, no direito).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, W. R. de.; FRAGA FILHO, W. F. Uma história do negro no Brasil. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2016.
- ALMEIDA, L. R. da S. Pierre Bourdieu: a transformação social no contexto de “A Reprodução”. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, Goiânia, p. 139-155, jan./jun. 2005.
- ALMEIDA, M. M. de. Imaginário, mitos, cultura e natureza do pantanal mato-grossense. **Revista Confluências Culturais**, Joinville, v. 6, n. 2, p. 113-117, set. 2017.
- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ARAÚJO, R. B. de. A utopia como representação social da realidade. **OP SIS**, Catalão, v. 9, n. 12, jan./jun. 2009.
- ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. *Cadernos de Pesquisa*, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 27, p. 46-60, dez. 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Porto Alegre: Persona, 1977. Disponível em: <<https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitat%20e%20qualitat%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BAdo.pdf>>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- BENTO, M. A. S. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: UNESCO, 2007. cap. 7, p. 165-178.
- BONAMINO, A. et al. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: em estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 487-499, set./dez. 2010.
- BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p. 481-486.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BAHIA, M. M.; LAUDARES, J. B. A engenharia e a inserção feminina. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 10, 2013, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2013.

BRANDT, J. **Violência simbólica: uma reflexão acerca do habitus docente**. 2014. 38 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário Univates, Lajeado, 2014.

BRASIL. Decreto nº. 7.234, de 19 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Lei Nº. 12.711**, de 29 de agosto de 2012. DOU de 30.8.2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Gerais do Reuni**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Nº 389**, de maio de 2013. Disponível em:<http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº 39**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

CAMARGO, E. P. R. **O negro na educação superior: perspectivas das ações afirmativas**. 2005. 212 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CARNEIRO, A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, J. J. de. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 88-103, dez./fev. 2005-2006.

CARVALHO, J. J. de. Uma proposta de cotas para negros e índios na Universidade de Brasília. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 3, p. 9-59, jan./jun. 2004.

CAZELLA, B. B. B. O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas brasileiras. **Espaço Jurídico**, Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 373-392, jul./dez. 2012.

CHARLOT, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 47-63, 1996.

CHAVES, A. do S. F. **Desvelando a permanência das/dos estudantes cotistas e/ou bolsistas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia**

(IFBA)/campus Salvador. 2018. 207 p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação/Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

COELHO, J. F. P. **Gritaram-me negra**: processos formativos da negritude. 2016. 104 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia Institucional) - Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

COSTA, N. T. S. da. **A democratização nos cursos de elevado prestígio social na UFPB**: acesso e permanência dos estudantes cotistas. 2017. 189 p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

COSTA, S. G. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. In: IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis, 2009.

CUNHA, M. A. de A. O conceito de “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 503-524, jul./dez. 2007.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWES, J. O. Amostragem em bola de neve e respondent-driven sampling: uma descrição dos métodos. 53 p. Monografia (Graduação em Estatística) - Instituto de Matemática, Departamento de Estatística, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

DEPESTRE, R. Les métamorphoses de la négritude en Amérique. **Présence Africaine**, Paris, n. 75, p. 19-33, 1970.

DOMINGUES, B. R. C. Negro na universidade, branco no trabalho de campo: reflexões sobre representação e desigualdade racial na academia. **Cadernos de campo**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 295-309, 2018.

EUGENIO, B.; TRINDADE, L. B. Ações afirmativas e permanência de negros/as no ensino superior: as narrativas dos estudantes. **Educere et educare**, Cascavel, v. 12, n. 242, jan./abr. 2017.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 1. ed. São Paulo: Global, 2013.

FRANÇA, J. L.; VASCONCELLOS, A. C. de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 8. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, p. 129-152, jul./set. 2001.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. A universidade pública como direito dos(as) jovens negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, S. A. dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: UNESCO, 2007. cap. 11, p. 263-245.

GONÇALVES, R.; AMBAR, G. A questão racial, a universidade e a (in)consciência negra. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19 n. 34, p.202-213, jan./jun. 2015.

GUERREIRO, M das D. ABRANTES, P. Como tornar-se adulto: processos de transição na modernidade avançada. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 58, p. 157-212, jun. 2005.

GUTIERREZ; L. de S.; SARLET, I. W. Raça, desigualdade e o direito fundamental à educação: as ações afirmativas em uma perspectiva jurídico-constitucional. In: ENCUESTRO DE INICIACIÓN CIENTÍFICA, 18., 2006, Porto Alegre.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 57-65, 2002.

IANNI, O. Octavio Ianni: o preconceito racial no Brasil. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 6-20, 2004.

IISUKA, E. S. A política de cotas nas universidades brasileiras: como ela chegou à agenda de políticas públicas? **Amazônia, Organizações e Sustentabilidade**, v. 5, n. 2, p. 41-58, jul./dez. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Retrato das desigualdades: gênero e raça. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.htm>. Acesso em: 9 nov. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Ipeadata social. 2009. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente. Rio de Janeiro, 2020.

JESUS, R. de C. D. P. de. **De como tornar-se o que é**: Narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. 2007. 219 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Martin Claret, 2009.

KOWALSKI, A. V. Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos. 2012. 180 p. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEWIS, D. K. On the plurality of worlds. Oxford: Blackwell, 1986. Disponível em: <[http://daalv.free.fr/Master-2011-2012/LMPHI%20155%20-%20Anglais%20philo/Lewis-David-\(1986\)-On-the-Plurality-of-Worlds.pdf](http://daalv.free.fr/Master-2011-2012/LMPHI%20155%20-%20Anglais%20philo/Lewis-David-(1986)-On-the-Plurality-of-Worlds.pdf)>. Acesso em: nov. 2019.

LIMA, J. A. S.; SILVA; M. A. e. A origem da discriminação racial no Brasil até a contemporaneidade. In: V Congresso Internacional de História, 5., 2016, Jataí. **Anais...** Jataí.

LIMA, L. C. de. **Quem pode ser negro/a doutor/a na universidade pública?** Judicialização das políticas afirmativas étnico-raciais na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2019. 165 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) - Instituto de Humanidades Artes e Ciências, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

LIMA, M. E. O. de.; VALA, J. As novas formas de expressão do preconceito e do racismo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p. 401-411, set./dez. 2004.

LIMA, S. M. A. **A permanência de estudantes negros(as) na Universidade Federal do Paraná.** 2016. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

LYRIO, B. C. da C. S.; GUIMARÃES, R. da S. Porque para o negro sim! As cotas raciais como política de ação afirmativa nas universidades e nas instituições públicas: a defesa de um espaço. **O social em questão**, Ano XVII, n. 32, p. 75-100, 2014.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, jan./jun. 2005.

MARTINS, C. B. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu para a sociologia da educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 46, abr./jun. 1990.

MARX, K.; ENGELS, F. A ideologia Alemã. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MATTOS, R. A. História e cultura afro-brasileira. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MYNAIO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

NERY, M. da P.; COSTA, L. F. Política afirmativa racial: polêmicas e processos do cotista universitário. **Psico-USF**, v. 14, n. 2, p. 211-220, 2009.

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

NUNES, S da S. **Racismo contra negros: um estudo sobre o preconceito sutil**. 2010. 227 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PASQUINI, J. T. Teoria da reprodução e do capital humano: possíveis interfaces em educação. **RACRE - Revista de Administração**, Espírito Santo do Pinhal, v. 17, n. 21, jan./dez. 2017.

PLÁ, S. **Os cotistas negros na universidade: perfis e representações**. 2009. 171 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

PINTO, G. Situação das mulheres negras no mercado de trabalho: uma análise dos indicadores sociais. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2006, Caxambu, **Anais...** Caxambu: 2006.

QUEIROZ, D. M. O negro e a universidade brasileira. **História Atual Online**, n. 3, p. 73-82, 2004.

REIS, D. B.; TENÓRIO, R. M. Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior: um debate em curso. **Cadernos ANPAE**, Salvador, 2009.

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

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

RISTUM, M. Violência: uma forma de expressão da escola? **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 59-68, 2004.

ROSENDO, A. P. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Disponível em: <http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorica_do_sistema_ensino.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SANTOS, A. de B. (2011). Racismo e a sub-representação dos negros no ensino superior brasileiro: uma análise comportamental. In: Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 3., 2011, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires.

SANTOS, C. F. dos. Uma abordagem sobre pesquisa qualitativa. **Factus**, Uberaba, v. 1, n. 2, p. 116-125, 2017.

SANTOS, D. B. R. Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, jan./abr. de 2017.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 215 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SANTOS, M. V. dos.; NETO, V. M. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 41, n. 143, p. 516-537, maio/ago. 2011.

SILVA, A. L. H. da. C. Compensação histórica versus discriminação presente: políticas de ação afirmativa para negros na perspectiva de Ronald Dworkin. In: Congresso Nacional do CONPEDI, 18. 2009, São Paulo. **Anais...** São Paulo.

SILVA, M. Cotas raciais na universidade brasileira e a ideologia da meritocracia. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, 2017.

SILVA, A.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. *Qualit@s Revista Eletrônica*, Campina Grande, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.

SOARES, S. S. D. O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, Brasília, 2000.

SOUSA, M. G. B. de.; SANTOS, C. D. dos. Os quilombolas e a sua inserção na Universidade Federal do Tocantins (UFT) por meio das Cotas: Racismo à Brasileira e a questão racial no Tocantins. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS, 10., 2018, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: COPENE, 2018.

SOUSA SANTOS; B. de. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do Centro de Estudos Sociais nº 135, Coimbra, jan. 1999.

SOUZA, C. F. dos S.; RIBEIRO, M. L. Representações de práticas docentes que afetam negativamente estudantes de engenharia civil. **Plures Humanidades**, v. 18, n. 1, 2017.

SOUZA, D. C. C.; VAZQUEZ, D. A. Expectativas de jovens do ensino médio público em relação ao estudo e ao trabalho. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 409-426, 2015.

SOUZA, G. K. A. de.; SANTOS, D. B. R. Os “novos” universitários e os (des) caminhos para a afiliação e a permanência. **Revista Olhares Sociais**, v. 3, n. 2, p. 68-85, 2014.

SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

SOUZA, L. P. de. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.

SOUZA, R. B de. Formas de pensar a sociedade: o conceito de habitus, campos e violência simbólica em Bourdieu. **Revista Ars Historica**, n. 7, p. 139-151, jan./jun. 2014.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

VALLE, I. R. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr. 2007.

VALLE, I. R. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 13, n. 38, p. 411-437, jan./abr. 2013.

VANDENBERGHE, F. “The real is relational”: an epistemological analysis of Pierre Bourdieu’s generative structuralism. **Sociological Theory**, v. 17, n. 1, p. 32-67, mar. 1999.

VARGAS, H. M. Sem perder a majestade: “profissões imperiais” no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v.15, n.28, p.107-124, 2010.

VIEIRA, G. A. dos S. **Políticas de acesso e permanência material na Universidade Federal da Grande Dourados (2014-2017): sistema de cotas e inclusão étnico-racial**. 2018. 263 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

VIEIRA, J. J. O negro e o esporte universitário: o aluno/atleta como uma estratégia de permanência na universidade pública e privada. **Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior no Brasil**, Rio de Janeiro, 2011.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas

Questões introdutórias

1. Curso e período.
2. Fale-me sobre seu gênero (feminino, masculino ou outro). Você entende que este gênero muda a percepção que as pessoas têm de você? Muda o trato que as pessoas têm para com você? Dá vantagens ou desvantagens? Por quê?
3. Fale-me da sua origem escolar. Em caso de ter estudado em escola pública, esse fato te foi motivo de discriminação?
4. Você é cotista racial? Esse fato te foi motivo de discriminação? De que forma você percebe a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas?
5. Você é estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica? Esse fato te foi motivo de discriminação?

Discriminação

6. Conte-me situações de discriminação pelas quais você passou por ser negro(a) na universidade e no seu curso. Nessas situações, como você se sentiu?
7. O preconceito sutil é uma das formas de expressar o racismo. Nesse caso, atitudes e comportamentos discriminatórios expressam-se por meio de piadas, ditos populares e brincadeiras de cunho “racial”. Na universidade, você foi alvo de atitudes e comportamentos desse tipo?
8. Há espaços formais para fazer a denúncia desses casos? Você os denunciou? Medidas foram tomadas? Houve solução para esses casos? Em caso de não ter denunciado, por que optou por não fazer isso?
9. Os cursos de medicina, direito e engenharia, cursos imperiais (conforme a literatura), são compostos por maioria branca. Você entende que o curso escolhido por você te faz vivenciar maior discriminação? Por quê?

Permanência material

10. Para permanecer na universidade, condições materiais são necessárias, como alimentar-se, ter moradia, vestir-se, etc. Na sua formação, você apresentou/apresenta dificuldades desse tipo? Quais?
11. Para permanecer na universidade, é necessário que você trabalhe? Por quê? Esse trabalho tem relação com o seu curso?
12. A universidade oferece bolsas institucionais, moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, além de, acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. Esses suportes contribuem para sua permanência, isto é, são relevantes para que você continue estudando? Quais desses auxílios contribuem para que você permaneça?
13. Esses suportes têm sido insuficientes? Quais outros a universidade deveria adotar para que sua estada nesse período de formação seja facilitada?

Permanência simbólica

14. Para permanecer na universidade, o estudante precisa se sentir parte de um grupo maior. Você se sente pertencente a um grupo maior? Se vê como parte da universidade? Por quê?
15. Professores do curso ou colegas desvalorizaram você? Nessa situação, como você reagiu?
16. Como é o processo de formação de grupos para os trabalhos da universidade? É fácil ou difícil formá-los? Conte-me.

Capital cultural

17. O conhecimento transmitido pela sua família e escola facilitou seu ingresso e desempenho na universidade? Conte-me a respeito.
18. Para compreensão de conteúdos da universidade é necessário um estoque de conhecimento. Ele é adquirido a partir do acesso que pessoas têm a livros, cinema, teatros, cursos, viagens, etc. Como você percebe o seu estoque cultural antes de entrar na universidade? O que mudou depois que você entrou na universidade?

19. Tendo adentrado a universidade, você tem acesso facilitado a esses bens culturais para formar esse estoque de conhecimento? Isso é, você consegue acessá-los? Caso não consiga, quais meios você utiliza para formar esse estoque de conhecimento/cultural?

Questões gerais

20. De modo geral, quais são as dificuldades/desafios enfrentadas(os) por você na graduação para permanecer e conseguir se formar?
21. Quais são as dificuldades/desafios enfrentadas(os) por você enquanto negro(a) no seu curso?