



UEMG

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

**O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA AOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS DO CURSO
AFIRMAÇÃO NA PÓS**

FÁBIO LUIZ DA SILVA DE SOUSA LEÃO

BELO HORIZONTE - 2016

FÁBIO LUIZ DA SILVA DE SOUSA LEÃO

O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA AOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS DO CURSO AFIRMAÇÃO NA PÓS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Sociedade, Educação e Formação Humana

Orientadora: Prof. Dr^a Santuza Amorim da Silva

BELO HORIZONTE - 2016

FÁBIO LUIZ DA SILVA DE SOUSA LEÃO

**O ACESSO DA POPULAÇÃO NEGRA AOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: UMA
ANÁLISE A PARTIR DAS TRAJETÓRIAS DE ESTUDANTES NEGROS DO CURSO
AFIRMAÇÃO NA PÓS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, em 30/08/2016, como
requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada
pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Santuza Amorim da Silva – UEMG
(Orientadora)

Prof. Dr. Rodrigo Ednilson de Jesus – UFMG

Prof.^a Dra. Karla Cunha Pádua – UEMG

Belo Horizonte, 30 de agosto de 2016

Vida Loka
Racionais Mc's

Porque o guerreiro de fé nunca gela
Não agrada o injusto e não amarela
O rei dos reis foi traído e sangrou nessa terra
Mas morreu como um homem, é o prêmio da guerra
Mas ó
Conforme for, se precisar afogar no próprio sangue
Assim será
Nosso espírito é imortal, sangue do meu sangue
Entre o corte da espada e o perfume da rosa
Sem menção honrosa, sem massagem

A vida é "loka", "nêgo"
E nela eu tô de passagem

À Dimas, o primeiro
Saúde, guerreiro!

AGRADECIMENTOS

À Santuza, minha orientadora, pelos valiosos ensinamentos ao longo da minha caminhada pelo mestrado. Obrigado por me fazer sentir acolhido e pelo apoio durante a realização da pesquisa.

À professora Karla Cunha Pádua, por acompanhar o desenvolvimento da minha pesquisa desde os primeiros passos. Obrigado pelas contribuições valiosas contidas no Parecer e no Exame de Qualificação. Agradeço sua disponibilidade e atenção despendida para a leitura da pesquisa.

Ao professor Rodrigo Ednílson de Jesus, pela dedicação à leitura desse trabalho e também pelas relevantes contribuições feitas por ocasião do Exame de Qualificação.

À minha esposa, Aniele, por ser meu porto seguro. Sua presença alega a minha vida. Obrigado por ser essa companheira maravilhosa e por carregar em sua barriga nosso maior tesouro. Te amo muito!

À minha filha Maria Flor, que, ainda, na barriga da mamãe já transmite uma energia revigorante. Papai não vê a hora de te pegar no colo. Te amo, filha!

Ao meu pai, Divino, pessoa especial em minha vida. Obrigado por ser esse pai dedicado e amigo.

À minha mãe, Célia, exemplo de mulher guerreira. Você ocupa um lugar especial no meu coração. Obrigado por estar sempre presente!

Ao meu irmão Jean, grande amigo. Obrigado pela parceria nesses tantos anos de nossas vidas. Você sempre foi uma importante referência na minha caminhada. Obrigado pelo incentivo e por poder contar com você nessa vida.

À minha irmã, Lorena, por fazer parte da história da minha vida e por ter contribuído no meu processo de formação. Obrigado por ser essa pessoa tão especial.

À minha sobrinha Júlia, por ter trazido energia nova para a nossa família e por nos reeducar todos os dias.

Ao meus cunhados, André e Bárbara, pela amizade e por estarem perto, sempre solícitos e alegres.

À família Sousa, que me acolheu como filho. Obrigado por me aguentarem por tanto tempo. Vocês são muito importantes na minha trajetória.

Aos amigos e amigas da turma VI do mestrado. Foi uma experiência maravilhosa fazer parte dessa turma. Guardarei para sempre na memória os momentos que estivemos juntos.

Aos estudantes entrevistados, por compartilharem suas histórias para a construção dessa pesquisa e por possibilitarem novas reflexões sobre a nossa sociedade e sobre minha própria história.

Aos meus amigos Daniel, Tiça, Ulisses, Filipe, Ingrid, muito obrigado pelas boas prosas e pelos momentos de alegria. Ser amigo de vocês é uma honra.

. Aos amigos do curso Afirmação na Pós, lembro ainda hoje da felicidade em ver meu nome na lista dos aprovados para a primeira turma do curso. Era só o começo daquela jornada.

RESUMO

Essa pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar a trajetória de cinco estudantes negros que frequentaram o curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós e ingressaram em programas de mestrado com o intuito de compreender os fatores que influenciaram essa inserção, tendo como base as experiências e disposições adquiridas ao longo das trajetórias desses estudantes em instâncias sociais, tais como a escola, a família, universidade, movimentos sociais, entre outros, e como essas experiências constituíram-se como dispositivos que possibilitaram o acesso e a permanência nesses programas. A questão racial é de grande relevância nessa pesquisa, uma vez que trata de uma análise da trajetória de estudantes negros, oriundos das camadas populares, e a inserção dos mesmos em programas de mestrado, nível acadêmico conhecido pelo alto grau de seletividade e que apresenta um baixo número de estudantes, professores e pesquisadores negros. Para compreender as especificidades que envolvem as trajetórias dos estudantes pesquisados, foi necessário atentar para os relatos relacionados à experiência de ser negro na sociedade brasileira, em especial na academia, e como isso influencia nessas caminhadas. As experiências vividas pelos sujeitos permitem compreender como se configuram as redes de socialização dos mesmos. Para empreender tal tarefa, esse estudo apoiou-se nos estudos do campo da Sociologia da Educação sobre trajetórias escolares de estudantes das camadas populares e, também, nos estudos empreendidos no campo das Relações Étnico-Raciais referentes à questão racial brasileira. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco estudantes egressos do Afirmação na Pós que ingressaram em programas de pós-graduação. Escutar as histórias dos sujeitos pesquisados foi uma experiência fundamental. Conhecer histórias relativas às suas caminhadas em diferentes momentos de suas trajetórias escolares e os variados processos de socialização envolvidos nessa formação demandou trabalho intenso do pesquisador. Assim, essa pesquisa apresenta algumas constatações referente à complexa configuração que permeia a vida de cada um dos sujeitos pesquisados, mas deixa, também, lacunas, fragmentos de histórias, tramas perdidas na memória que necessitam de outros olhares, mesmo porque os próprios estudos sobre trajetórias individuais vêm demonstrando que somos seres complexos, inacabados e em constante singularização.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetórias escolares; Pós-graduação; Ações Afirmativas; Racismo; Camadas populares.

ABSTRACT

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IFP	International Fellowships Program – Programa Internacional de Bolsas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FCC	Fundação Carlos Chagas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
USP	Universidade de São Paulo
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
SNPG	Sistema Nacional de Pós-graduação
SNDH	Secretaria Nacional de Direitos Humanos
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares em Ação Afirmativa
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
FIES	Financiamento Estudantil
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
UNE	União Nacional dos Estudantes
CFE	Conselho Federal de Educação
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
MNU	Movimento Negro Unificado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	16
PERCURSOS METODOLÓGICOS.....	16
1.1. Os caminhos da pesquisa.....	16
1.2. Coleta de dados, escolha dos sujeitos da pesquisa e o curso Afirmção na Pós.....	20
1.3. O curso Afirmção na Pós.....	22
CAPÍTULO 2.....	26
CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	26
2.1. Contribuições teóricas da Sociologia da Educação.....	26
2.2. Os estudos sobre trajetórias escolares de estudantes das camadas populares.....	27
2.3. A questão racial e os estudos sobre trajetórias escolares de estudantes de camadas populares.....	34
2.4. O foco nas trajetórias de estudantes negros na pós-graduação.....	39
2.5. O “confinamento racial” no ensino superior brasileiro.....	43
CAPÍTULO 3.....	45
CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AS LUTAS POR AÇÃO AFIRMATIVA.....	45
3.1. Contextualizando o ensino superior brasileiro: as lutas por ação afirmativa.....	45
3.2. O Ensino Superior brasileiro a partir da década de 1990.....	49
3.3. Ensino superior: reivindicando direitos.....	51
3.4. Movimento Negro pela educação.....	53
3.5. Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro.....	58
3.6. Consolidação da pós-graduação brasileira e as desigualdades raciais.....	65
3.7. Ações Afirmativas, igualdade de oportunidades e a questão do mérito.....	69
CAPÍTULO 4.....	74
AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES NEGROS DO AFIRMAÇÃO NA PÓS.....	74
4.1. O “ser” negro na sociedade brasileira.....	74
4.2. Trajetórias escolares anteriores ao ensino superior.....	79
4.3. O ingresso no ensino superior.....	83
4.4. Sobreviventes: O “Afirmção na Pós” e a chegada à Pós-Graduação.....	93
4.5. A chegada à pós-graduação.....	99
4.6. Redes de socialização.....	110
CONCLUSÃO.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o ensino superior brasileiro passou por mudanças significativas. As políticas de expansão desse sistema de ensino, que se deu, principalmente, via setor privado, possibilitou a ampliação das oportunidades de acesso das camadas populares e, em particular, da população negra.

Se por um lado essas políticas têm possibilitado o alargamento das oportunidades de acesso de grupos sub-representados, oriundos das camadas populares, por outro, esse nível de ensino ainda é marcado por disparidades raciais, principalmente em sua instância mais valorizada: a pós-graduação.

Diante dessa realidade, esta pesquisa tem como objetivo analisar as trajetórias de cinco estudantes negros que frequentaram o curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmção na Pós e, em seguida, ingressaram em programas de mestrado. Nosso objetivo é compreender os fatores que influenciaram essa inserção, tendo como base as experiências e disposições adquiridas ao longo das trajetórias desses estudantes em instâncias sociais, tais como a escola, a família, trabalho, a igreja, movimentos sociais, grupos de pares, entre outros, e como essas experiências constituíram-se como dispositivos que possibilitaram o acesso e a permanência nesses programas. Além disso, nos interessa compreender se a questão racial exerceu influência ao longo das trajetórias dos sujeitos pesquisados e de que maneira ela se faz presente nessa caminhada.

A relevância desse trabalho se justifica pela escassa produção de estudos que referenciam-se ao tema da presença de estudantes negros na pós-graduação e, especialmente, pelo fato dos estudos sociológicos que tratam da longevidade escolar de estudantes oriundos das camadas populares não problematizarem a questão racial.

Cabe destacar a importância do curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmção na Pós para o desenvolvimento dessa pesquisa. Esse curso foi viabilizado através de uma política de ação afirmativa que utilizou recursos financeiros via iniciativa privada. Em 2011, a Fundação Ford, em parceria com a Fundação Carlos Chagas lançou um edital¹ que visava selecionar universidades públicas e privadas de todo o Brasil para que implementassem cursos de formação para potenciais candidatos aos Programas de Pós-graduação reconhecidos pela Capes.

¹ Tratou-se do Concurso de Dotações para Formação Pré-Acadêmica: equidade na pós-graduação.

Em Minas Gerais o Afirmção na Pós surgiu através do consórcio entre a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e contou com a parceria do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG).

O Curso teve como objetivo a preparação de candidatos para participarem da seleção de programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em nível de mestrado. Para atingir este objetivo o curso ofereceu disciplinas que auxiliaram na elaboração dos projetos de pesquisa, promoveu seminários, ofereceu disciplina de língua estrangeira instrumental, produção de textos e acompanhou os(as) candidatos(as) desde a construção dos projetos até a inscrição nos processos seletivos de diferentes programas de pós-graduação.

A seleção dos alunos para cursar o *Afirmção na Pós* priorizou àqueles pertencentes a grupos historicamente excluídos do acesso aos cursos de pós-graduação como negros, indígenas, pessoas provenientes de famílias com poucas oportunidades econômicas e educacionais, pessoas com deficiência, egressos de programas de ações afirmativas no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus.

Cabe ressaltar que fui aluno da primeira turma do curso, o que considero uma experiência importante na minha trajetória educacional. Além disso, essa experiência possibilitou o amadurecimento e a construção do objeto de pesquisa que me propus a investigar.

Assim como boa parte dos cursistas, minha trajetória educacional não foi linear. Durante minha caminhada escolar vivenciei momentos e sentimentos diferenciados em relação à escola. Cursei o ensino fundamental numa escola da rede estadual e logo na 2ª série (3º ano do 1º ciclo) enfrentamos uma greve de professores que durou muitos dias. Naquele momento não conseguia entender o que estava acontecendo no campo da política educacional, mas esse evento me marcou, pois pela primeira vez tive que “repetir” de ano. Entretanto, meus pais, que não tinham condições de pagar uma escola privada, estrategicamente optaram por me transferir de escola. Fui matriculado no ano seguinte em uma escola municipal do bairro onde a minha família residia, sendo que a mesma possuía certo prestígio e reconhecimento entre os moradores daquela região. Nunca fui um aluno brilhante, mas também não tive problemas ao longo dessa jornada. Encerrei o ensino fundamental nessa escola, e ao me deparar com a nova etapa, a do ensino médio, me vejo diante de um novo dilema: “em qual escola estudar?!” Ingressei na mesma escola estadual na qual havia iniciado os meus estudos. Dessa vez fui estudar no período da noite e ao longo do dia trabalhava com meu pai. Nesse período me senti fortemente desmotivado com a falta de professores em

determinadas disciplinas, além de não conseguir me adaptar aquela nova realidade do ensino noturno, o que me levou a trocar de escola. Durante o 2º ano estudei em uma escola da rede estadual no bairro vizinho ao que eu morava, mas acabei “abandonando” a escola na metade do semestre letivo, o que causou um espanto na minha casa. Voltei a estudar no ano seguinte, dessa vez na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, a partir de um sistema de módulos consegui concluir o ensino médio. Durante esse período tive grande facilidade, pois naquele contexto, a bagagem educacional que eu trazia era muito diferente do perfil das pessoas que estudavam comigo.

Durante essa trajetória decidi tentar o vestibular para o curso de História em duas universidades públicas: UFMG e UFOP. A grande concorrência e a pequena oferta de vagas, além, é claro, das grandes diferenças do nível educacional apresentado entre escolas públicas e particulares, fizeram diferença nesse momento. Na UFMG não consegui passar na primeira etapa, mas na UFOP obtive êxito, entretanto não consegui passar na segunda etapa.

No ano seguinte ingressei no curso de História do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNIBH). Mesmo sem ter condições financeiras para arcar com o curso resolvi arriscar. O primeiro semestre foi o único em que consegui me manter financeiramente regular na instituição. Morava com meus pais, o que me garantia casa e alimentação e trabalhava durante o dia para custear as mensalidades. Nesse momento, as políticas de ação afirmativa, tais como o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o Financiamento Estudantil (FIES), já eram uma realidade no ensino superior privado brasileiro. Entretanto, a concorrência pelas vagas do PROUNI e as dificuldades burocráticas para conseguir o FIES foram grandes obstáculos. Para continuar o curso foi indispensável ter conhecimento de alguns dispositivos do funcionamento da instituição. Em vários semestres estudei sem pagar as mensalidades, e, ao final desse período negociava os valores, o que me permitia matricular no semestre seguinte. Apesar do grande estresse emocional que esses trâmites me causaram, foram essas estratégias que me possibilitaram “driblar” um possível abandono.

Meu interesse em estudar o acesso da população negra aos cursos de pós-graduação surgiu a partir da minha experiência no ensino superior. As dificuldades de ingresso e permanência de estudantes oriundos das camadas populares, assim como as desigualdades raciais que marcam esse nível de ensino instigaram perguntas, bem como a problematização dessa realidade. O interesse por essa pesquisa se relaciona a ideia de que evidenciar as condições de acesso e permanência da população negra aos cursos de pós-graduação pode contribuir para a discussão referente às desigualdades raciais nesse nível de ensino e na sociedade brasileira, em geral. Além disso, investigar as trajetórias de estudantes negros que

chegaram à pós-graduação é uma maneira de descortinar a invisibilidade à que esse segmento da população está submetido.

A participação dos negros na história do país sempre esteve atrelada à escravidão, ao trabalho braçal e a situações precárias de sobrevivência. Sendo assim, pouco tem sido abordado sobre a participação desses sujeitos na produção científica, tecnológica, na literatura, entre outras áreas. Nesse sentido, nos interessa compreender como esses sujeitos, negros e oriundos de camadas populares, conseguiram ultrapassar os limites estatísticos e se tornaram “sobreviventes” no sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, algumas perguntas foram delineadas nessa pesquisa: Quais as influências ao longo da trajetória desses estudantes possibilitaram a conquista de uma vaga no mestrado? Qual o papel da escola, da família, dos amigos, dos movimentos sociais e outras instâncias sociais em suas trajetórias? Como os estudantes investigados, apesar das grandes disparidades raciais e do racismo presente na sociedade brasileira e na pós-graduação, em especial, conseguiram romper barreiras e alcançarem os cursos de pós-graduação? Como o curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós influenciou esses estudantes no desenvolvimento de habilidades e estratégias para ingressarem no mestrado? Como esses sujeitos constituíram disposições e estratégias ao longo de suas trajetórias que culminaram com o acesso à pós-graduação?

Vários estudos (LAHIRE, 1997; VIANA, 1998; PORTES, 2001; PIOTTO, 2008; entre outros) vêm demonstrando uma série de fatores que influenciam as trajetórias escolares “improváveis” de estudantes das camadas populares e experiências bem sucedidas² no meio educacional. Essas pesquisas abordam os destinos escolares atípicos, de sucesso, ou, mais precisamente, as trajetórias singulares de estudantes que mesmo pertencendo à grupos socialmente desfavorecidos obtêm êxito nos estudos. Além disso, demonstram que a trajetória escolar é fruto de uma combinação complexa de fatores, não podendo ser reduzida à um único fator explicativo.

Tendo em vista que nos propomos à uma análise das trajetórias de estudantes negros, assumimos o desafio de relacionar os estudos sobre trajetórias singulares produzidos pelo campo da Sociologia da Educação com o arcabouço teórico e metodológico do campo das Relações Raciais. Partimos da ideia de que a categoria “camadas populares” não pode ser homogeneizada, sob o risco de invisibilizarmos as questões específicas que afetam os

² Assim como aponta Piotto (2008), entendemos trajetórias escolares bem sucedidas como a permanência no sistema escolar até o ensino superior.

estudantes negros, tendo em vista que vivenciam cotidianamente o racismo e a discriminação racial disseminados na sociedade brasileira e, em particular no sistema de ensino.

Nesse sentido, o conceito de raça merece destaque nesta pesquisa. Aqui, raça é entendida como um conceito que se constitui social e politicamente, sendo através dessa categoria que a estrutura social e as relações sociais se organizam.

Utilizando a definição de Hall (2003):

(...) raça é uma construção política e social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão – ou seja – o racismo. Todavia, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, na natureza (p. 69).

A dualidade do conceito de raça, ora usado pelo senso comum no sentido de superioridade racial e o seu uso político impõe um dilema não só do ponto de vista ideológico, político e cultural, como também social (COELHO, 2006).

Portanto, assim como Guimarães (2002), assumimos que “raça” não é apenas uma categoria importante na resistência ao racismo no Brasil, como também uma categoria analítica relevante, pois revela que as discriminações e desigualdades na sociedade brasileira, estão relacionados, não somente à classe que pertence os sujeitos, mas à um racismo que estrutura e organiza as relações entre negros e brancos na sociedade.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, Percursos Metodológicos, abordamos os percursos metodológicos percorridos, evidenciando a escolha pelo viés da pesquisa qualitativa e a relevância da mesma para alcançarmos o objetivo dessa pesquisa. Além disso, abordamos como se deu a escolha dos sujeitos investigados. No segundo capítulo, Contribuições Teóricas da Sociologia da Educação e das Relações Étnico-Raciais, abordamos as teorias da Sociologia da Educação e das Relações Étnico-Raciais que embasam essa pesquisa.

O entrelaçamento dessas duas correntes teóricas faz-se necessário para compreendermos as nuances que envolvem as trajetórias escolares singulares de estudantes negros, oriundos das camadas populares. No terceiro capítulo, Contextualizando o Ensino Superior brasileiro: as lutas por ação afirmativa, fazemos uma contextualização do ensino superior brasileiro, evidenciando as mudanças ocorridas nos últimos anos a partir de políticas públicas de organização desse nível de ensino. Nesse sentido, nos atentamos para os impactos dessas transformações na estrutura universitária brasileira e para as lutas empreendidas pelo acesso de estudantes negros e pobres nesse nível de ensino.

CAPÍTULO I

PERCURSOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo serão abordados os percursos metodológicos que orientaram essa pesquisa. Nesse sentido, evidenciaremos a escolha pelo viés da pesquisa qualitativa e a relevância da mesma para alcançarmos o objetivo dessa pesquisa. Além disso, evidenciaremos como se deu a escolha dos sujeitos investigados.

1.1. Os caminhos da pesquisa

Para alcançar os objetivos propostos e responder às questões da pesquisa, adotamos uma abordagem qualitativa. Tal escolha fez-se necessária para atingirmos o objetivo da pesquisa, que é analisar as trajetórias de estudantes negros egressos do curso Afirmção na Pós que ingressaram em programas de mestrado. Nos interessa compreender os fatores que influenciaram essa inserção. Para isso, nos atentamos aos múltiplos processos de socialização vividos ao longo das trajetórias escolares desses estudantes nas variadas instâncias sociais que permeiam seus percursos, tais como a escola, a família, o trabalho, a igreja, os movimentos sociais, entre outros.

A produção de dados qualitativos refere-se à necessidade de conhecer os pormenores que envolvem as trajetórias dos cinco estudantes investigados. Os dados quantitativos, por si só não dão conta das subjetividades e das nuances que marcam as histórias de vida desses estudantes e não respondem algumas questões de interesse dessa pesquisa.

A abordagem qualitativa nos ajuda a compreender em maior profundidade questões complexas da ordem da subjetividade. Assim, buscamos entender as nuances que levam alguns sujeitos a tomarem determinadas decisões que os diferenciam em meio ao grupo ao qual pertencem, além de apreendermos as múltiplas realidades, concretas e subjetivas vivenciadas pelos sujeitos ao longo de suas trajetórias. A pesquisa qualitativa nos permite identificar elementos significativos que fazem parte da vida do sujeito.

A opção por uma abordagem qualitativa deve ter como principal fundamento a crença de que existe uma relação dinâmica entre o mundo real, objetivo, concreto e o sujeito; portanto, uma conexão entre a realidade cósmica e o homem, entre a objetividade e a subjetividade. Ou, mais precisamente, na abordagem qualitativa o pesquisador deve ser alguém que tenta interpretar a realidade dentro de uma visão, complexa, holística e sistêmica (...). (OLIVEIRA, 2007, p.60)

Nesse sentido, nesse estudo, optou-se por ouvir, de maneira cuidadosa, os cinco sujeitos investigados, a fim de analisar os variados fatores e instâncias sociais que influenciaram suas trajetórias escolares. Nos últimos anos, presenciamos uma mudança nas análises sociológicas, que voltaram sua atenção para os processos sociais vividos na família, nas escolas, na relação família-escola, movimentos sociais, entre outros temas. Nesse contexto, as análises microssociológicas com abordagens qualitativas ganharam relevância (ZAGO, 2006).

Os indivíduos constituem suas trajetórias em um contexto social complexo, no qual a realidade objetiva não é suficiente para explicar seus destinos escolares. Os valores, sentimentos e as formas de agir dos indivíduos são mediadas pelo campo das subjetividades. Sendo assim, a abordagem qualitativa é relevante para a compreensão de casos singulares de trajetórias escolares.

Cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa não pode ser tomada a partir de regras que produzem resultados exatos. Nesse sentido, não podem ser aplicadas a um grande número de casos, devido a realidade diversificada que não permite uma estruturação prévia do objeto. De acordo com Minayo (1996), a utilização de um método eficiente permite a construção correta de dados e contribui para a reflexão teórica.

O bom direcionamento da pesquisa qualitativa, assim como a consciência dos alcances e limites dos seus pressupostos teóricos, é uma ferramenta relevante para a ampliação do conhecimento nas ciências sociais e nas ciências humanas. Nessa perspectiva, é a partir das múltiplas realidades dos sujeitos pesquisados e do conhecimento do contexto que o foco deve emergir (FLICK, 2004).

A pesquisa constituiu um estudo de caso e nos embasamos na construção de *perfis de configurações sociais*³ para compreender como os estudantes investigados, lançaram-se contra as estatísticas da pós-graduação, e diante das disparidades raciais que marcam a sociedade brasileira, em particular o acesso à pós-graduação, conseguiram ingressar em programas de pós-graduação. A partir de suas narrativas, buscamos construir e apreender as experiências que marcaram suas vivências em diferentes instâncias sociais e resultaram em disposições que contribuíram nessa caminhada.

Em sua obra, “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Lahire (1997) lança as bases metodológicas de uma Sociologia da Educação em escala individual. De acordo com a abordagem proposta por Lahire, é necessário investigar microssociologicamente

³ Lahire utilizou perfis de configurações sociais, a partir de uma sociologia em escala individual. Em seu estudo, comparou os perfis em um contexto de redes de interdependência no meio familiar e escolar.

os processos de socialização vivenciados pelos indivíduos, sobretudo familiares. Como argumenta o autor, uma análise sociológica à escala individual permite uma compreensão com maior riqueza de detalhes dos processos de socialização.

Nessa obra, Lahire (1997) observa que as crianças pesquisadas, embora tenham origem semelhante do ponto de vista econômico, possuem diferenças secundárias que estão relacionadas às dinâmicas de suas famílias. Isso possibilita que essas crianças passem por experiências socializadoras variadas, que se constituem em disposições diferenciadas e faz com que as mesmas estabeleçam uma relação singular com a escola (NOGUEIRA, 2013). Nesse sentido, Lahire aponta que o comportamento escolar só pode ser compreendido a partir de uma análise atenta a essas experiências e, ainda, considera cinco dimensões que diferenciam as famílias e exercem impacto sobre as crianças pesquisadas: “cultura escrita”, “condições e disposições econômicas”, “ordem moral doméstica”, “formas de autoridade familiar”, “formas familiares de investimento pedagógico”. O argumento do autor é que nas análises individuais, nenhuma dessas diferentes dimensões ou “traços pertinentes” pode ser considerado isoladamente. A maneira como cada traço “aparece” na vida do indivíduo pode ser potencializado ou enfraquecido, dependendo da maneira como os demais se configuram no meio familiar. A partir desse modelo metodológico, Lahire evidencia as diferenças entre a escala coletiva e individual de análise.

De acordo com a abordagem metodológica de Lahire, as realidades individuais não podem ser reduzidas a manifestações generalizantes em uma escala macrossociológica. Como aponta Nogueira (2013, p. 5) em seu artigo sobre as contribuições de Lahire para a Sociologia:

O fato de sabermos, por exemplo, que o nível de escolaridade dos pais está diretamente relacionado ao desempenho escolar dos filhos não nos permitiria deduzir que determinado adolescente, filho de pais altamente escolarizados, tem ou terá bom desempenho escolar.

Lahire (1997) propõe uma análise sociológica que extrapole o alinhamento rígido de um indivíduo à alguma categoria. Nessa perspectiva, as realidades individuais são multidimensionais e uma análise sociológica deve levar em conta a complexidade de fatores que envolvem as pessoas em suas vivências.

Esse modelo teórico-metodológico apontado por Lahire nos pareceu apropriado para essa investigação, principalmente por se tratar de compreender as trajetórias dos estudantes negros de camadas populares, grupo sub-representado no espaço acadêmico, científico e

tecnológico. Os programas de pós-graduação são caracterizados pela presença majoritária de professores, pesquisadores e alunos brancos. O modelo proposto por Lahire serviu como base para compreender o que torna possível a trajetória desses estudantes, a despeito da acentuada desigualdade racial presente na pós-graduação. Essa perspectiva permitiu apreender suas estratégias, como teceram suas relações pelas múltiplas instâncias sociais em que circularam e as experiências relacionadas a serem negros numa academia, majoritariamente, branca.

A partir da análise das configurações sociais que permeiam a vida dos sujeitos pesquisados, buscamos compreender como os estudantes, a partir de suas experiências nas diversas instâncias sociais, constituíram disposições que possibilitaram o acesso à pós-graduação. Para isso, levamos em consideração as redes de interdependência.

Assim, a noção de “configuração social⁴” formulada por Norbert Elias (1994) também se desponta de maneira relevante nesse processo investigativo. De acordo com o autor, todas as pessoas desenvolvem redes de interação interdependentes e a partir desses laços relacionais vão se transformando no que são. Nessa perspectiva, os sujeitos só podem ser compreendidos a partir das suas relações com os outros. A noção de configuração social implica em considerar os indivíduos no constante entrelaçamento das relações e das experiências. Nesse sentido, esse autor aponta que a partir da teia de interações e as formas específicas de interdependência a qual esta submetida um sujeito é possível compreender aspectos da realidade social, sua constituição e suas transformações.

Em sua pesquisa, Souza (2009, p. 93-94) afirma que a noção de configuração social proposta por Elias possibilita a compreensão, a partir da dinâmica configuracional, de “aspectos da realidade social, sua constituição, movimentos e transformações”.

“a noção de configuração social tornou-se um modelo de inteligibilidade do social de grande auxílio para a compreensão conjunta, relacional e interdependente das diferentes instâncias de construção social, favorecendo a consideração dos aspectos objetivos e subjetivos da realidade social e da forma como eles se interpenetram e se codeterminam.

Cabe destacar que em outras obras, Lahire (2005) aprofunda a proposta de uma análise à escala individual. Em “Retratos Sociológicos”, esse autor enfatiza, para além do ambiente familiar e escolar, os múltiplos cenários em que um indivíduo é socializado. Esse autor aponta a diversidade de contextos nos quais o mesmo indivíduo é levado a agir, o que exige do mesmo que siga reativando partes do seu complexo patrimônio de disposições. Nesse estudo,

⁴ Cabe destacar que Lahire construiu os perfis a partir da noção de configuração social elaborada por Elias (1994).

Lahire (2005) utiliza o termo “retratos sociológicos” para denominar os perfis de configurações sociais dos indivíduos pesquisados.

Em “A cultura dos indivíduos”, Lahire (2006) reforça os limites das análises sociológicas a partir de modelos macrosociológicos, apontando que as práticas e atitudes dos indivíduos são menos coerentes se analisado sob a ótica individual. Dessa forma, o autor demonstra que os indivíduos não podem ser compreendidos através de um alinhamento rígido em relação às hierarquias culturais (NOGUEIRA, 2013).

É a partir dos estudos teórico-metodológicos da Sociologia da Educação que buscamos analisar as trajetórias de cinco estudantes negros egressos do curso *Afirmção na Pós*, que ingressaram em programas de pós-graduação *strictu sensu*. Para compreender essas histórias singulares, nos lançamos na tarefa de reconstruir suas trajetórias individuais e as redes de interdependência as quais estão inseridos. Para isso, utilizamos o modo de inteligibilidade do social proposto por Lahire (2005), que privilegia a singularidade de cada percurso escolar e as complexas configurações sociais que englobam os indivíduos.

1.2. Coleta de dados, escolha dos sujeitos da pesquisa e o curso *Afirmção na Pós*

O principal instrumento de coleta de dados utilizado na pesquisa foi a entrevista semi-estruturada. Para isso, construímos um roteiro prévio com questões pertinentes ao nosso tema. De acordo com Manzini (1991; 2003), o planejamento do roteiro para coleta de informações deve contemplar os objetivos propostos pelo estudo. O autor, ainda, salienta que esse tipo de entrevista tem potencial de fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não ficam condicionadas a uma padronização de alternativas.

Para Flick (2004) as entrevistas semi-estruturadas possuem a vantagem da utilização de um roteiro que aumenta a comparabilidade dos dados, permitindo aproximarmos os fatos ocorridos na realidade da teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos (Minayo, 1996).

Nesse sentido, a utilização das entrevistas semi-estruturadas na análise das trajetórias dos egressos do *Afirmção na Pós*, poderá trazer detalhes da vida cotidiana de cada um deles que nos permitirá identificar experiências que ao longo de suas histórias de vida contribuíram de maneira decisiva na orientação de suas trajetórias, escolhas, atitudes e oportunidades. Assim, nos apoiamos em uma análise individual do social, reiterando que dessa forma o social se apresenta de maneira mais complexa e plural do que quando analisado de maneira coletiva (LAHIRE, 2005).

Partindo da perspectiva de Rojas (1999), gravamos todas as entrevistas em áudio. Essa ferramenta, além de preservar o conteúdo original, também capta as mudanças de entonação na voz, registra as pausas, os silêncios e as vacilações do entrevistado. O autor ressalta a importância de já dominar a tecnologia que vai ser utilizada no momento da entrevista para evitar possíveis problemas.

Foram selecionados como sujeitos da pesquisa cinco estudantes que passaram pelo curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós. O critério para a escolha dos sujeitos obedeceu o perfil racial, a renda e o Programa de mestrado em que esses sujeitos encontravam-se inseridos. No primeiro momento, identificamos entre os estudantes que passaram pelo curso Afirmação na Pós, aqueles que haviam ingressado em cursos de mestrado. Para isso, utilizamos o site do curso Afirmação na Pós disponibilizado pelo Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Assim, conseguimos mapear os estudantes, entretanto, os dados disponibilizados não informavam o perfil racial e socioeconômico desses estudantes. Sendo assim, lançamos mão do questionário aplicado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET - MG) aos cursistas do Afirmação na Pós. Cabe destacar que durante o curso Afirmação na Pós os alunos cursaram a disciplina de Metodologia de Tratamento de Dados ofertada pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET/MG. Essa disciplina teve como uma de suas propostas a aplicação de um questionário com o objetivo de investigar as situações econômicas e sociais, a vivência escolar, as características pessoais e a atuação destes alunos em suas comunidades e organizações civis.

Tratou-se de um levantamento quantitativo que apresenta importantes dados para analisar o perfil dos alunos deste curso. O questionário é composto por 37 questões que se desdobram em 241 perguntas de múltipla escolha. Essas questões estão agrupadas em cinco categorias: Características do respondente; Escolaridade; Situação socioeconômica; Trabalho e Razões para a escolha do curso Afirmação na Pós.

Para responder o questionário os alunos, com exceção dos dados pessoais como idade, cor/raça, orientação sexual, entre outros, deveriam optar por respostas entre: não influenciou, influenciou pouco, influenciou razoavelmente, influenciou muito, influenciou totalmente e não se aplica. Essas categorias de respostas foram utilizadas em questões como: Sofri discriminação de Cor/Raça? Sofri discriminação de sexo? Tive que trabalhar para ajudar a família? Etc.

Esse questionário foi de suma importância para a caracterização do perfil desses estudantes. A partir das informações obtidas fizemos um recorte racial, selecionando os

estudantes negros que haviam ingressado no mestrado. Nessa etapa, levamos em consideração a identificação racial e o histórico socioeconômico dos estudantes, chegando assim aos estudantes que apresentam o perfil que se encaixa nessa pesquisa. Inicialmente, selecionamos cinco estudantes (3 homens e 2 mulheres) distribuídos nas áreas da Educação Tecnológica, Psicologia Social, História, Direito e Antropologia.

O contato com esses estudantes foi feito através de e-mail. Desses cinco estudantes, conseguimos o retorno de apenas três, que aqui designamos pelo nome fictício: Malcolm X, do Mestrado em Educação Tecnológica do CEFET-MG, Nina, do Mestrado em Psicologia Social da UFMG, Lélia, do Mestrado em Antropologia da UnB. Como não conseguimos fazer contato com o estudante do Mestrado em História e do Direito através do e-mail, nossa alternativa foi a utilização das redes sociais. Conseguimos entrar em contato com os dois estudantes via facebook, contudo o estudante do Mestrado em História descartou a possibilidade de participar da fase da entrevista devido à falta de tempo. Já o estudante do Mestrado em Direito topou participar, passou seu contato de e-mail e seu telefone para agendarmos a entrevista, porém desmarcou todas as três tentativas de entrevista, acusando falta de tempo, que era dividido entre os estudos e o trabalho. Dessa maneira, fizemos o convite para duas estudantes, Carolina do Mestrado em Ciência Política da UFMG e Luiza do Mestrado em Educação Profissional da UFMG. Cabe destacar que, com exceção dos estudantes do Direito e da História, todos os outros responderam o contato prontamente e, de maneira unânime, disseram que gostariam de participar da pesquisa.

Assim, foram selecionados para a pesquisa 4 mulheres (3 pretas e 1 parda) e 1 homem (preto). Com exceção de Lélia, que cursa o mestrado na Universidade de Brasília (UnB), todas as entrevistas foram realizadas na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Os estudantes investigados foram muito solícitos. Desde o primeiro contato eles se mostraram interessados em compartilhar suas histórias. A realização das entrevistas transcorreu em ambientes tranquilos, permitindo que os pesquisados ficassem à vontade para contarem suas histórias.

1.3. O curso Afirmação na Pós

Para corrigir as desigualdades raciais na pós-graduação, algumas iniciativas foram tomadas nos últimos anos. Caso pioneiro na implantação de políticas de ação afirmativa nesse nível de ensino foi o Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford (IFP), que concedeu

bolsas de estudos, entre os anos de 2002 e 2010, em cursos de pós-graduação strictu sensu para estudantes brasileiros oriundos de grupos sub-representados nesse nível de ensino.

A partir dessa experiência, a Fundação Ford em parceria com a Fundação Carlos Chagas, lançou o edital *Concurso de Dotações para Formação Pré-acadêmica: equidade na pós-graduação*, em 2011, que abria inscrições para universidades públicas e privadas de ensino superior, que já dispunham de experiências de ação afirmativa, para que implementassem cursos de preparação para potenciais candidatos à processos seletivos de Programas de Pós-graduação reconhecidos pela Capes.

O edital lançado pela Fundação Ford e Fundação Carlos Chagas (2011) previa duas modalidades de propostas, Consórcio e Individual. Na modalidade consórcio, duas ou mais instituições poderiam apresentar uma única proposta; na modalidade individual, uma única universidade apresentava a proposta.

O edital do projeto apresentava como objetivo os seguintes pontos:

- Apoiar 13 propostas de diferentes universidades brasileiras na institucionalização e solidificação de experiências de ação afirmativa;
- Contribuir, por meio da formação pré-acadêmica oferecida pelas universidades, para maior equidade e diversidade no acesso na pós-graduação;
- Estimular pessoas provenientes de segmentos sociais sub-representados o ensino superior a prosseguir os estudos, como estratégia para aprimoramento profissional e fortalecimento dos movimentos sociais;
- Promover a diversificação de áreas de conhecimento frequentadas na pós-graduação por pessoas que provêm de segmentos sociais sub-representados no ensino superior para além daquelas tradicionalmente escolhidas;
- Institucionalizar experiências de formação preparatória para o processo seletivo na pós-graduação no contexto de práticas de ação afirmativa;

O curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmção na Pós, viabilizado pelo consórcio entre a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), foi uma das propostas que tiveram êxito no edital do projeto Equidade na Pós-Graduação.

No consórcio entre a UFMG e a UEMG o curso recebeu o nome de *Afirmção na Pós*. Ao todo foram realizadas quatro turmas compostas por uma média de 30 alunos. A primeira turma teve início no 2º semestre de 2012, seguida pela segunda turma que teve início no começo de 2013, a terceira no 2º semestre desse mesmo ano e a quarta turma teve início no 1º

semestre de 2014. O Curso teve como objetivo a preparação de candidatos para participarem da seleção de programas de pós-graduação (*stricto sensu*) em nível de mestrado. Para atingir este objetivo o curso ofereceu disciplinas que auxiliaram na elaboração dos projetos de pesquisa, promoveu seminários, ofereceu disciplina de língua estrangeira instrumental, produção de textos e acompanhou os(as) candidatos(as) desde a construção dos projetos até a inscrição nos processos seletivos de diferentes programas de pós-graduação.

A seleção dos alunos para cursar o *Afirmção na Pós* priorizou àqueles pertencentes a grupos historicamente excluídos do acesso aos cursos de pós-graduação como negros, indígenas, pessoas provenientes de famílias com poucas oportunidades econômicas e educacionais, pessoas com deficiência, egressos de programas de ações afirmativas no ensino superior, na modalidade de cotas ou bônus.

O curso *Afirmção na Pós* teve como meta a inserção de, no mínimo, 50 estudantes oriundos de segmentos sociais sub-representados no ensino superior nas áreas de ciências sociais e humanas, linguagens, engenharias; ciência da computação; ciência da saúde; design e modelagem matemática. Para alcançar seu objetivo, o curso teve uma duração de 240 horas e cada participante desta proposta deveria concorrer após o término da formação Pré-Acadêmica em pelo menos três editais de seleção de programas de pós-graduação em nível de mestrado.

Os objetivos específicos previstos no edital do Curso *Afirmção na Pós* eram: ofertar disciplinas que contribuam para o fortalecimento acadêmico dos/as estudantes egressos de cursos de graduação, a fim de possibilitar a sua formação para a continuidade de estudos em nível de pós-graduação *strictu sensu*/mestrado; promover seminários para conhecimento dos programas de pós-graduação e socialização de estratégias de formação acadêmica; acompanhar candidatos/as no processo de elaboração de projetos de pesquisa para a inscrição em processos seletivos de programas de pós-graduação *strictu sensu*, nível mestrado.

Até janeiro de 2015, 35 cursistas já ingressaram em algum programa de pós-graduação. Desses, 21 ingressaram em programas de pós-graduação em educação; 2 no PPG em História; 1, no PPG em Antropologia; 7, no PPG em Psicologia; 1, no PPG em Ciência Política; 1 no PPG em Sociologia; 1, no PPG em Letras; e 1, em Ciências da Informação;

A urgência de políticas de ação afirmativa na pós-graduação para grupos sub-representados, em especial para a população negra, que busque reverter o cenário de exclusão nesse nível de ensino é um desafio. Tais políticas devem pautar o ingresso desses grupos antes da massificação, que institucionaliza carreiras universitárias hierarquizadas.

Dessa maneira, as políticas de ação afirmativa para o ingresso de estudantes negros na pós-graduação não devem ser pensadas apenas como estratégias de ampliar o acesso desses estudantes, mas também de assegurar a permanência e o sucesso desses estudantes.

Iniciativas como o Afirmção na Pós são de extrema relevância perante o quadro de desigualdades da pós-graduação brasileira. Contudo, é necessário que o governo brasileiro sistematize políticas públicas em âmbito nacional para possibilitar que estudantes negros possam ingressar nos programas existentes nas universidades públicas brasileiras.

CAPÍTULO 2

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesse capítulo será abordada as teorias da Sociologia da Educação e das Relações Étnico-Raciais que embasam essa pesquisa. O entrelaçamento dessas duas correntes teóricas faz-se necessário para compreendermos as nuances que envolvem as trajetórias escolares singulares de estudantes negros, oriundos das camadas populares.

2.1. Contribuições teóricas da Sociologia da Educação

Os estudos sobre trajetórias escolares consolidaram-se nos últimos anos, a partir de uma reorientação da Sociologia da Educação que deslocou seu foco para as ações dos sujeitos. A partir dos anos 1980, surgiram diversos trabalhos na área da sociologia propondo uma nova abordagem das desigualdades escolares. Os estudos realizados pelos pesquisadores franceses contribuíram para a superação das análises deterministas, que reduziam toda a complexidade de fatores envolvidos nas trajetórias escolares dos indivíduos ao seu pertencimento de classe. Como bem nos lembra Nogueira e Fortes (2004), antes dos anos 1980, as pesquisas acerca das desigualdades educacionais tinha como característica uma abordagem macrosociológica. Buscava-se relacionar amplas categorias sociais, econômicas e culturais e o desempenho escolar de sujeitos a elas pertencentes.

Essa perspectiva, embora tenha contribuído de maneira relevante para a construção do campo da Sociologia da Educação, ao priorizar a dimensão macroestrutural para a explicação dos fenômenos sociais, deixou em segundo plano as ações dos indivíduos e os processos sociais que os rodeiam ao longo de suas vidas e que influenciam suas trajetórias.

A noção de trajetória escolar está relacionada aos diferenciados percursos que indivíduos ou grupos de indivíduos realizam no interior do sistema de ensino. E são exatamente as diferenças nessas trajetórias, que carregam significados diversos, que podem explicar casos improváveis de trajetórias escolares de sucesso de estudantes das camadas populares (NOGUEIRA E FORTES, 2004).

Ao expandir o campo de observação, as análises sociológicas demonstram que as trajetórias escolares dos indivíduos são permeadas por uma série de fatores (psicológicos, familiares, pessoais, estruturais) e que é na complexa combinação desses fatores que podemos achar pistas valiosas para entendê-las.

Para responder as questões propostas pela pesquisa, buscamos subsídios nos estudos desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação que abordam a temática das trajetórias escolares de sucesso de estudantes oriundos das camadas populares. Um dos nossos desafios é o cruzamento desse campo teórico com o campo das relações raciais, uma vez que a categoria raça é um importante instrumento de análise dessa pesquisa.

2.2. Os estudos sobre trajetórias escolares de estudantes das camadas populares

No que tange a sociologia da educação, a orientação teórica assumida para responder às indagações sobre as trajetórias escolares “improváveis” dos sujeitos pesquisados, fundamenta-se nos trabalhos do teórico francês, Bernard Lahire (1997; 2002; 2004; 2005) e de trabalhos que vêm sendo produzidos em âmbito nacional (PORTES, 1993; LACERDA, 2006; PIOTTO, 2007; SOUZA, 2009).

Cabe destacar a relevância das formulações acerca do conceito de disposições elaboradas por Lahire (2005). Segundo esse teórico, as *disposições individuais* são constituídas a partir das múltiplas experiências socializadoras vivenciadas pelos indivíduos ao longo de suas vidas e podem ser compreendidas como hábitos, tendências, inclinações, capacidades, competências. Na sociedade contemporânea os indivíduos participam e estabelecem vínculos em diferentes instâncias sociais e, é a partir dessas experiências, simultâneas e até mesmo contraditórias, que esses indivíduos incorporam essas disposições e constroem histórias singulares (SOUZA, 2009).

As disposições incorporadas pelos indivíduos ao longo de suas trajetórias podem ser longas ou breves, dependendo do contexto em que se manifestam. Dessa maneira, uma disposição pode ser reforçada se for continuamente solicitada, ou, no caso contrário, pode ser enfraquecida ou até mesmo apagada por falta de utilização (LAHIRE, 2005).

Os estudos de Bernard Lahire podem ser definidos a partir do diálogo que estabelece com a Sociologia de Bourdieu, sendo possível identificar uma linha de continuidade entre as perspectivas teóricas dos dois autores. Nesse sentido, sua própria concepção de ator social é similar à Bourdieu. Basicamente, o ator social pode ser compreendido como um sujeito que se constitui através dos vários processos de socialização a que é submetido ao longo de sua trajetória. Em meio a esses processos, esse sujeito, adquire um patrimônio de disposições que passa a orientar suas ações (NOGUEIRA, 2013).

Entretanto, Lahire afasta-se de Bourdieu, como bem nos lembra Nogueira (2013), ao propor um olhar mais atento para os variados processos e experiências de socialização

vivenciados por um mesmo ator social. A base argumentativa de Lahire é a de que é necessária uma análise empírica mais detalhada dos processos de socialização, pois é por meio desses processos que as disposições são incorporadas pelos sujeitos. Também ressalta a importância de compreender os contextos de ação, nos quais parte do passado incorporado é reativada.

De acordo com Nogueira (2004), a constituição do habitus nos estudos de Bourdieu está relacionado a posição do sujeito na estrutura social. Nessa perspectiva, os sujeitos se orientariam através de regras fixas, a partir de sua posição de classe ou a partir do habitus do seu grupo social. Seu comportamento, seus gestos, valores, escolhas, seriam reflexo de sua posição social.

Em outro trabalho, Nogueira (2013) aponta que na concepção de Lahire, os estudos da sociologia, em geral, e Bourdieu, em particular, tendem a compreender e evocar os processos de incorporação do passado pelos atores e do uso desse passado em situações práticas de ação de maneira abstrata, sem dar atenção para toda complexidade envolvida nesse processo.

Nesse sentido, Nogueira (2013), em seu artigo sobre as contribuições de Lahire para a Sociologia da Educação, aponta que

Os riscos dessa evocação abstrata dos processos de socialização e de uso do passado incorporado revelam-se, sobretudo, quando se passa da escala coletiva para a escala individual de análise. Ao se tratar da caracterização de um grupo ou de uma classe social, por exemplo, seria perfeitamente possível afirmar que seus membros majoritariamente ou tipicamente incorporam certas disposições, associadas aos contextos em que são socializados, e que, em função dessas, tendem a agir predominantemente de determinada maneira. (NOGUEIRA, 2013, p. 2).

O pesquisador diz que os modelos macrossociológicos não são capazes de explicar a realidade tal qual vivida no plano individual. Para além da classe ou grupo social, a realidade individual se apresentaria de maneira complexa, heterogênea e plural, pois os indivíduos, ao longo de suas vidas, tenderiam a vivenciar múltiplas experiências em instâncias sociais igualmente variadas, constituindo-se, assim, como seres plurais e portadores de disposições diversificadas “cuja a transferência e utilização nos diferentes contextos de ação não seria automaticamente garantida”. (NOGUEIRA, 2013, p. 2).

Em sua obra “Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável”, Lahire (1997) demonstra as especificidades de uma análise sociológica em escala individual e a possibilidade de compreender sociologicamente os indivíduos através da investigação minuciosa dos processos de socialização e dos contextos de ação. As crianças pesquisadas por Lahire, embora se assemelhem em relação a realidade objetiva, apresentando variáveis

comuns, tais como baixo nível de escolaridade e origem semelhante do ponto de vista econômico, apresentam “diferenças secundárias” em relação às práticas e dinâmicas familiares. Essas experiências socializadoras diversificadas vivenciadas por esses indivíduos possibilitam a incorporação de um patrimônio de disposições diferenciado e contribui para que tenham uma relação singular com a escola e os processos de ensino e aprendizado.

A partir dessa análise, Lahire (1997) explicita os limites das explicações macrosociológicas. Nesse sentido, os indivíduos não podem ser vistos como simples representantes de uma classe ou categoria social, sob o risco de se produzir generalizações que negligenciam a complexidade da realidade individual.

Para esse autor, as “diferenças secundárias” entre as famílias de camadas populares podem explicar as trajetórias escolares diferenciadas e salienta que para identificar essas “diferenças” é necessário deslocar o olhar para outro modelo de inteligibilidade do social, com foco nos processos sociológicos individuais.

Ainda de acordo com Lahire (1997), os modelos macrosociológicos são importantes por permitirem uma visão de conjunto da sociedade e dos processos sociais, mas salienta que esses modelos não podem ser transpostos diretamente para a escala individual, sob o risco de produzirem uma visão reducionista e enganadora da realidade individual.

Ao construir contextos mais restritos, somos logicamente levados – se não quisermos passar ao largo daquilo que constitui a grande parte da riqueza dos materiais que a pesquisa produz – a desconstruir as realidades que os indicadores objetivos nos propõem, a heterogeneizar o que havia sido, forçosamente, homogeneizado em uma outra construção do objeto (LAHIRE, 1997, p. 33).

O autor, ainda, salienta que é um desafio para o campo da Sociologia explicar por que famílias mais bem dotadas que outras, sobretudo em capital escolar, tem seus filhos em situações de grandes dificuldades escolares, ao mesmo tempo em que famílias que possuem características e realidades objetivas que nos levam a pensar que as trajetórias escolares dos filhos pode ser difícil, os tem em boas situações escolares.

Nem as condições objetivas, nem os recursos materiais e culturais das famílias são as únicas capazes de determinar as trajetórias escolares de seus filhos. Para isso é necessário investigar como cada família utiliza os recursos que tem, de acordo com sua dinâmica interna e seus laços afetivos (LAHIRE, 1997).

O problema apontado pelo autor é que os estudos sociológicos, ao definir categorias coletivas de análise, simplificam a realidade e se distanciam das realidades individuais

concretas, dando ênfase a pesquisas que se caracterizam por apresentar comportamentos homogêneos entre indivíduos de uma dada categoria social.

De acordo com Norbert Elias (1994), a realidade individual só pode ser compreendida se levarmos em consideração que as pessoas constituem teias de interdependência ou configurações sociais de diferentes tipos, tais como família, escola, trabalho, camadas sociais. Nessa perspectiva, é necessário compreender que é a partir dos processos sociais e dessa rede de interações interdependentes que os indivíduos se constituem.

A partir do conceito de configurações sociais, Elias (1994) esclarece que os processos humanos e sociais são representados por indivíduos que estão sujeitos às forças que os compelem, ou seja, forças exercidas por um indivíduo sobre outros e sobre si próprios. Nesse sentido, os indivíduos modelam suas ideias a partir de todas as suas experiências e interações com outros atores.

O conceito de configuração social de Elias sugere um afastamento da leitura sociológica que absolutiza alguns fatores e traços sociais na explicação dos fenômenos sociais. Assim, os fatores que levam ao sucesso escolar ou ao fracasso devem ser abordados a partir da sua perspectiva de “interdependência” (SOUZA, 2009).

A “interdependência” é um elemento fundamental para a apreensão do conceito de configuração social. A partir desse conceito nenhum fator explicativo pode ser analisado isoladamente. Aliás, essa é uma crítica de Lahire (1997) à alguns autores que também tratam do tema do sucesso escolar estatisticamente improvável nas camadas populares. Ao supervalorizarem fatores explicativos isolados, acabam elegendo um fator explicativo dominante, provocando leituras descontextualizadas e superficiais.

Em sua obra, Elias (1994) busca compreender a formação das estruturas sociais, abarcando a formação das subjetividades. A partir da perspectiva teórica, o autor busca entender essas duas dimensões como partes integrantes dos processos sociais. Dessa maneira, pretende decompor as teias de relação entre os indivíduos, exercício fundamental para compreender a formação dos sujeitos.

Elias (1994) chama a atenção para o fato dos estudos sociológicos muitas vezes reforçarem a dicotomia entre indivíduo e sociedade, personalidade e estrutura. Ao contrário, Elias aponta para a relação de reciprocidade: a sociedade dando forma a individualidade de seus membros e os indivíduos formando a sociedade a partir de seus processos de socialização.

Ao utilizar o conceito de configuração, Elias supera o conceito de estrutura da sociologia funcionalista, que limita e torna estática as relações sociais. Para o autor a

sociedade é formada por uma rede de indivíduos interdependentes e a ideia de configuração apreende as variadas possibilidades de laços que ligam umas pessoas às outras (REIS, 2000).

[...] o conceito de configuração foi introduzido exatamente porque expressa mais clara e inequivocamente o que chamamos de “sociedade”, que os atuais instrumentos conceituais da sociologia, não sendo nem uma abstração de atributos de indivíduos que existem sem uma sociedade, nem uma sistema ou totalidade para além dos indivíduos, mas a rede de interdependência por eles formada (ELIAS, 1994, p. 249).

Em “Sucesso escolar nos meios populares: a razão do improvável, Lahire (1997) demonstra que as famílias pertencentes a um meio social relativamente homogêneo do ponto de vista do baixo capital cultural e econômico, apresentam diferenças que configuram experiências socializadoras diversificadas, propícias a incorporação de disposições favorecedoras de resultados escolares positivos. Nessa obra, o autor preocupa-se em compreender as famílias em sua heterogeneidade. Nesse sentido, analisa não só as diferenças apresentadas pelas famílias, mas também as diferenças internas ao grupo familiar. Assim, Lahire chama a atenção para a participação de outros membros, tais como avós, irmãos, primos, etc, que formam a rede de interdependência familiar e influenciam nos processos de socialização vividos pelas crianças.

Nesse sentido, para entender a trajetória e os resultados escolares de uma criança seria insuficiente apontar o grupo social a que ela pertence. Sendo assim, seria necessário investigar a configuração familiar e os laços de interdependência a qual ela está submetida. Nessa empreitada, torna-se relevante considerar, ainda, que as configurações familiares são internamente heterogêneas e instáveis. Como exemplifica Nogueira (2013, p. 12)

Em um dado momento, a mãe pode ter maior disponibilidade para cuidar da criança, em outro, pode ser necessário apelar para os cuidados dos avós ou dos irmãos mais velhos, num terceiro, é possível que o pai, agora desempregado, possa estar mais presente e, assim por diante.

Como demonstra a citação, essas mudanças afetariam, de certa maneira, os laços de interdependência e as experiências socializadoras a que a criança está submetida. Em diversos casos analisados por Lahire os membros do grupo familiar desempenham papel importante na escolarização e nos processos de socialização da criança. Em algumas situações, não são os pais a principal referência ou fonte de capital cultural, mas um irmão ou avô, que desempenha esse papel na trajetória educacional da criança.

No caso da nossa pesquisa, para compreender as trajetórias escolares de estudantes negros que chegaram à pós-graduação, faz-se necessário deslocarmos nosso olhar para suas configurações familiares. Observar as experiências socializadoras vivenciadas por esses indivíduos e os laços de interdependência que foram se constituindo ao longo de suas trajetórias de vida nas diversas instâncias sociais em que estiveram inseridos possibilitará entender as disposições e estratégias utilizadas por esses estudantes para chegarem à pós-graduação.

Assim, o conceito de configuração e interdependência são relevantes, pois permitem o olhar para as relações sociais e suas dinâmicas nas diversas instancias sociais, percebendo a heterogeneidade e singularidade dos modos de vida em toda sua complexidade e mutabilidade.

No Brasil, desde a década de 1990, vêm sendo desenvolvidos estudos que tratam da temática das trajetórias escolares “improváveis” de estudantes oriundos das camadas populares. A busca de respostas que possam explicar o que torna possível a escolarização prolongada de pessoas cuja a probabilidade estatística de acesso ao ensino superior é reduzida constitui-se como tema relevante em muitas pesquisas no país.

Portes (1993) foi o primeiro pesquisador brasileiro a investigar a temática do estudante pobre no ensino superior. Naquele momento, o pesquisador cuidava de investigar as trajetórias e estratégias escolares de 37 estudantes atendidos pela Fundação Universitária Mendes Pimentel – FUMP. Essa instituição é encarregada de prestar assistência aos estudantes pobres da Universidade Federal de Minas Gerais, mediante a um estudo rigoroso de caráter socioeconômico. Portes ocupou-se de entender como cada estudante entrevistado lidava com o tempo livre, o cotidiano no campus, as relações com os colegas e professores, o desempenho acadêmico e a atuação na sala de aula. Nos resultados dessa investigação, Écio Portes aponta que os poucos estudantes pobres desses cursos apresentavam dificuldades acadêmicas advindas do constrangimento econômico e do pessimismo em relação a vida acadêmica. Nesse trabalho, o esforço de Portes é por mostrar as condições de vida e de estudo do universitário pobre.

As necessidades econômicas dos universitários ganham destaque e, como aponta o pesquisador, acarreta o que denomina de “questões paralelas à universidade”, tais como condição de moradia, problemas familiares, as necessidades de roupas e lazer. Assim, Portes considera que na maioria dos casos pesquisados, as questões paralelas produzem uma intensa angústia nos jovens.

Como demonstra Portes (2001), as trajetórias universitárias dos estudantes investigados não seria possível sem a presença da FUMP. Dessa maneira, é possível perceber que, para além da mobilização familiar, outras instâncias sociais foram importantes nessas trajetórias. Contribui para essa reflexão o fato de muitos estudantes investigados terem se inteirado da assistência social através de seus professores no ensino médio, que se formaram na UFMG e foram bolsistas, outros através de estudantes que moram nas mesmas cidades de origem dos entrevistados e que conhecem os dispositivos de funcionamento da FUMP e ensinam esses caminhos aos colegas.

[...] chegar à universidade e, principalmente, em seus espaços mais valorizados socialmente não significa garantia de permanência e saída diplomado. Para isso, a ajuda institucional oferecida pela UFMG se faz presente de forma determinante, o trabalho da família permanece ainda como necessário, cabendo ao estudante eterna vigilância de todas as circunstâncias que o cercam, que giram em torno do acadêmico, do pedagógico, das disposições psicológicas e, sobretudo, das econômicas (PORTES, 2001, p. 231).

Wânia Lacerda (2009) contribui de maneira relevante com sua pesquisa acerca do ingresso de estudantes de camadas populares e provenientes de fraco capital cultural e escolar em uma instituição de altíssima seletividade. De acordo com a pesquisadora, as “trajetórias excepcionais” e “improváveis” dos estudantes por ela investigados podem ser atribuídas às práticas socializadoras de duas gerações familiares. Em relação a escola, a autora destaca que as disposições de pensar, sentir e agir dos entrevistados são resultado de influências socializadoras vivenciadas ao longo de suas trajetórias escolares. Fundamentando-se teórica e metodologicamente nos estudos de Bourdieu e Lahire, a pesquisadora leva em conta os processos de socialização vividos por esses sujeitos, ato indispensável para a compreensão da constituição das disposições de pensar, sentir e agir. Cabe destacar que um dos investigados nessa pesquisa é negro, no entanto, ao longo do trabalho, a pesquisadora não problematiza a questão racial nem o fato do investigado ser negro em um universo escolar marcado pela desigualdade racial.

Outro trabalho relevante em relação a trajetórias improváveis de sucesso escolar nas camadas populares é apresentado por Souza (2009) em sua tese de doutoramento. Em sua pesquisa, investiga as trajetórias de oito estudantes de camadas populares que ingressaram no curso de Direito e Medicina, na Universidade Federal do Acre (Ufac), considerados os mais seletivos e de grande prestígio acadêmico e social.

Como demonstra em sua pesquisa, a entrada dos estudantes pesquisados nesses espaços acadêmicos seletos os singulariza. Assim, Souza busca conhecer quem são esses

estudantes e quais configurações sociais possibilitaram essas trajetórias improváveis. Para isso, ampara-se no modelo teórico proposto por Bourdieu e na revisão desse modelo proposta por Lahire (1997), além das formulações de Norbert Elias sobre os processos de civilização.

Nessa pesquisa, foram analisadas as trajetórias de sete estudantes, sendo cinco do curso de Direito e dois do curso de Medicina. O critério para escolha dos sujeitos pesquisados obedeceu aos critérios de terem nascido no Acre e ser oriundo de família migrante do seringal. Todos os estudantes pesquisados declararam-se pardos, entretanto, assim como em Lacerda (2009), esse dado não foi problematizado pela autora.

Piotto (2008) também se propôs a investigar a trajetória escolar e a experiência universitária de estudantes de cursos de alta seletividade oriundos de camadas populares. A pesquisadora discute os sentidos atribuídos pelos próprios estudantes à vida no ensino superior público.

Na referida pesquisa, Piotto realizou entrevista com cinco estudantes dos cursos de maior seletividade da Universidade de São Paulo (USP). As entrevistas realizadas versaram sobre a trajetória escolar dos estudantes desde o ingresso na escola até a entrada na USP.

Os entrevistados relataram o estranhamento com o mundo acadêmico e o sofrimento provocado pela desigualdade social, entretanto, Piotto observa que embora os estudantes entrevistados relatem situações de solidão e tristeza em seus percursos até o ensino superior e também em suas experiências universitárias, o fato de ingressarem na carreira acadêmica em uma universidade pública abre-se como possibilidade de alçarem vãos ainda maiores.

2.3. A questão racial e os estudos sobre trajetórias escolares de estudantes de camadas populares

Ao apoiarmos teoricamente e metodologicamente nos estudos sobre trajetórias escolares de sucesso de estudantes oriundos de camadas populares, sabíamos que enfrentaríamos um grande desafio. Isso porque os estudos da Sociologia da Educação que versam sobre essa temática, de maneira geral, tendem a homogeneizar através da categoria camadas populares todos os estudantes que se caracterizam por apresentarem um baixo perfil socioeconômico.

Nessas análises, a questão racial fica subsumida ou até mesmo é ignorada no tratamento dado às camadas populares. Isso indica que, apesar do campo da Sociologia da Educação ter modificado significativamente seus padrões de análise nos últimos anos, partindo de uma esfera macrossociológica para recortes temporais e temas de pesquisas mais

específicos, buscando entender a complexidade de fatores que permeiam as ações dos sujeitos, ainda assim a questão racial é tratada apenas como uma variável, não recebendo maiores problematizações.

Embora tenha contribuído muito para a compreensão de trajetórias escolares improváveis, esses estudos, ao deixar em segundo plano o “peso” da categoria raça nas complexas relações sociais brasileiras, deixam lacunas para um melhor entendimento da complexidade experimentada nas trajetórias dos estudantes negros, suas histórias de vida, o pertencimento racial estigmatizado histórica e culturalmente e a diversidade de estratégias adotadas para constituírem-se como sobreviventes no sistema educacional brasileiro, conquistando vagas em Programas de Pós-Graduação.

Para compreensão do nosso objeto, torna-se relevante compreender como o fator racial influencia nos processos de socialização vivenciados por esses estudantes. Em outras palavras, torna-se necessário identificar quais elementos presentes nas vidas desses sujeitos contribuíram para que fossem construindo disposições favoráveis em suas trajetórias escolares em meio a uma sociedade marcada por uma expressiva desigualdade racial.

Por tratarmos das trajetórias de estudantes negros de camadas populares que frequentaram o Afirmção na Pós e ingressaram em Programas de Pós-Graduação *strictu sensu* somos levados a nos atentar para a necessidade de utilizar a categoria “raça” não como uma variável periférica, mas como conceito central, que opera em uma posição estrutural de desigualdade social entre as raças na sociedade brasileira (Guimarães, 1999).

Assim, buscamos compreender como a dimensão racial se articula às trajetórias escolares desses sujeitos e a outras dimensões de suas vidas. Isso implica em compreender as estratégias de escolarização adotadas por esses indivíduos ao longo de suas vidas, suas experiências em outras instâncias sociais, bem como os caminhos que envolveram a chegada e a permanência desses sujeitos na pós-graduação, nível de ensino que apresenta acentuada desigualdade racial.

Importante ressaltar que nesse trabalho o conceito de raça é entendido como uma construção social e histórica. Ele também é entendido no seu sentido político de resignificação do termo construída a partir das lutas políticas de superação do racismo na sociedade brasileira (Nilma Lino Gomes, 2012). Sendo assim, não estamos nos referindo de forma alguma ao conceito biológico de raças humanas.

De acordo com, Nilma

O Movimento Negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no como uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido a relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes as mesmas (2012, p. 7).

Como demonstra a citação, o conceito de raça é de grande relevância para compreendermos as relações sociais brasileiras. A discriminação racial e o racismo estão presentes nos processos de socialização e nas diversas instâncias sociais e se configuram a partir de aspectos culturais e físicos, atuando como uma espécie de obstáculo ao acesso da população aos equipamentos públicos e sociais, tais como escola, saúde, moradia, alimentação, etc.

Nesse sentido, compreendemos que as desigualdades raciais são estruturantes da desigualdade social brasileira. Os indicadores sociodemográficos da população brasileira evidenciam o abismo racial entre a população negra e branca.

Para avançarmos nesse debate, torna-se relevante desnaturalizar a visão de que a desigualdade racial seria um subproduto da desigualdade socioeconômica. Nesse sentido, é necessário entender as dimensões e as particularidades das desigualdades raciais brasileiras, evidenciando os seus mecanismos de reprodução e reconfiguração.

Como demonstra o relatório elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), divulgado em 2014, tendo como base os indicadores construídos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), nos anos de 2001 e 2012, aconteceram muitos avanços e mudanças nas condições de vida da população negra no país.

A análise da situação nacional demonstra que a melhoria nos indicadores ocorreu, em muitos casos, de modo mais expressivo para a população negra. Além da redução do percentual de negros que vivem em situação de pobreza, evidencia-se o aumento dos que se encontram nas faixas médias de renda e nos níveis mais altos de escolaridade.

Entretanto, a população negra ainda encontra-se em desvantagem em todos os indicadores sociais apresentados pelo relatório. A insistente permanência das desigualdades raciais está relacionada às enormes desvantagens sociais acumuladas por esse segmento da população até o momento em que se ampliaram as políticas de inclusão social. Além disso, não podemos deixar de pontuar que o racismo, como elemento estruturante das relações sociais no Brasil, atua com dispositivo de inibição do processo de inclusão social.

Para uma melhor compreensão do nosso objeto, torna-se necessário compreender a maneira como foi construído e caracterizado o pensamento social brasileiro sobre as relações raciais. Nesse sentido, podemos distinguir três grandes correntes que influenciaram e ainda influenciam as análises sociológicas e raciais brasileiras (Rosemberg; 2005).

A primeira corrente está ligada a Gilberto Freyre (1933), que postula a existência de uma democracia racial no Brasil. Embora não tenha criado o termo “democracia racial”, esse sociólogo é considerado um dos principais difusores da ideia de que no Brasil a mistura das raças se fazia de maneira harmoniosa e pacífica. De acordo com Jessé Souza, “Gilberto teria sido o criador do conceito de ‘democracia racial’, o qual agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros”⁵ (2000, p. 136)

Em sua obra, Freyre (1933) faz uma análise da sociedade brasileira, buscando enfatizar as relações de afetividade entre senhores e escravos antes da abolição da escravidão em 1888. Além disso, argumenta sobre os benefícios do imperialismo português, que teria impedido o surgimento de divisões raciais rígidas no Brasil.

Em seus estudos, Guimarães (2001) aponta que Gilberto Freyre, embora grande difusor da ideia de democracia racial, “não pode ser responsabilizado integralmente nem pela ideia nem pelo seu rótulo” (p. 2), pois o mesmo nunca usou explicitamente esse conceito, que só viria a aparecer na literatura acadêmica nos anos 1950.

Fato é que essas ideias foram intensamente difundidas no país e no exterior projetando uma imagem do Brasil sem conflitos ligados à questão racial, propagando uma imagem exemplar de um país multirracial, pacífico e harmonioso, à despeito do passado escravagista. Tal projeção serviu como base para disseminar a ideia da não existência de conflitos raciais no país.

O contexto político e social brasileiro e internacional na década de 1930 nos ajuda a compreender a relevância do conceito de democracia racial. Naquele momento o Brasil passava por um processo de construção de uma identidade nacional, ao mesmo tempo em que predominavam no contexto nacional e internacional um ideário racista e de branqueamento. Por outro lado, esse período foi marcado pela mobilização dos negros, que se expressa, por exemplo, em organizações tais como a Frente Negra Brasileira. Nesse sentido, a ideia de uma “democracia racial” cumpre o papel de silenciamento de conflitos raciais.

No contexto dos anos 1950, uma série de estudos foi encomendado e patrocinado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para entender

⁵ Para uma melhor compreensão e interpretação da gênese da ideia de “democracia racial” (não do termo) em Freyre, o artigo de Jessé Souza é adequado.

como se dava as relações raciais no Brasil. Segundo Guimarães (2001), foi o antropólogo norte-americano, Charles Wagley que teria introduzido pela primeira vez a expressão democracia racial na literatura acadêmica, na introdução do primeiro volume dos estudos encomendados pela UNESCO e, a partir daí essa ideia seria reproduzida por diversos cientistas sociais. Para o norte-americano, ao contrário do que acontecia em outros países, o preconceito e a discriminação racial estavam sob controle no Brasil.

Como argumenta Guimarães (2001), a expressão “democracia racial” foi utilizada durante os anos 1950 por políticos, intelectuais e ativistas negros para designar um compromisso político da inclusão do negro na sociedade e um ideal de convivência entre as raças. Entretanto, como demonstra Guimarães:

É preciso que se note no emprego desse termo, especialmente por parte dos negros, a ambiguidade de um valor adjetivado: falar em democracia racial significava o direito pleno a algo não materializado. Por uma lado, o valor declarado significava um direito que se poderia reivindicar a todo momento, e nisso residia seu lado progressista; por outro, o não estar materializado poderia ser interpretado como opinião subjetiva e não como fato, e nisso esteve sempre seu aspecto conservador (p. 151)

Antes de mais nada, é preciso entender que naquele período, ao lado de conceito como “povo” e “nacionalidade”, a noção de democracia ocupava um lugar central na vida política brasileira. Nas palavras de Guimarães (p. 151), “ela tem um poder semântico do qual nenhum grupo pode prescindir”. Somente com o passar dos anos surgirá a ideia de democracia como mistificação formal. Nesse sentido, é relevante destacar que se para alguns intelectuais e militantes da década de 1950 já existia no país um legado de democracia racial, para os movimentos negros, tanto da geração de 1930, quanto para a geração dos anos 1950, seria necessária uma nova abolição, tendo em vista que a integração da população negra à nova ordem capitalista não havia sido completa.

Tendo como referência Florestan Fernandes, a segunda corrente reconhece na sociedade brasileira uma profunda desigualdade entre negros e brancos, mas apoiado em um modelo analítico marxista interpreta as relações raciais no período pós-abolicionista como resquícios do Antigo Regime. De acordo com essa corrente essas relações seriam incompatíveis com a nova ordem social, que se configura em uma sociedade de classes, e tenderia a desaparecer à medida que o país fosse se industrializando.

Segundo Rosenberg (2005, p. 4)

Essa corrente influenciou marcadamente o pensamento educacional brasileiro que, ao reconhecer a concentração maciça do alunado negro nas camadas mais pobres da população, tende a identificar as dificuldades interpostas à escolaridade dos negros exclusivamente com os problemas enfrentados pela pobreza.

Podemos perceber que essa segunda corrente apontada pela autora (ROSEMBERG, 2005), ainda exerce grande influência entre muitos intelectuais. A ideia de que o fim das desigualdades socioeconômicas encerraria as tensões raciais parte dessa corrente, que a partir de uma visão otimista, assume a perspectiva de que com o desenvolvimento da industrialização a desigualdade tenderia a desaparecer.

A terceira corrente assume uma perspectiva diferente ao analisar as articulações entre raça e classe. Tendo como Hasenbalg um de seus intelectuais pioneiros, esta corrente investiga o peso da questão racial na análise das desigualdades sociais entre brancos e negros. Como demonstra Guimarães (2002), os estudos produzidos sob a perspectiva dessa corrente foram utilizados pelos movimentos negros para denunciar a discriminação racial e o racismo presente na sociedade brasileira no final do século passado e no início desse milênio.

De acordo com a perspectiva proposta por essa corrente, as desigualdades raciais não seria apenas um problema observável no ponto de partida de brancos e negros, mas, também, um problema ligado às oportunidades desiguais de ascensão após a Abolição da escravidão e do racismo que marca a sociedade brasileira contemporânea.

Importante ressaltar que essa pesquisa filia-se à essa terceira corrente. Assim, entendemos que o racismo constitui-se como fator relevante para entendermos as especificidades das trajetórias de estudantes negros e, que para além da questão econômica e social, a raça exerce influência direta nos caminhos traçados por esses sujeitos.

2.4. O foco nas trajetórias de estudantes negros na pós-graduação

Tratar as nuances que envolvem as trajetórias de estudantes negros até a pós-graduação é uma tarefa fundamental, visto que as desigualdades raciais nesse nível de ensino são alarmantes.

Dar voz a esses sujeitos e entender as estratégias de escolarização adotadas por eles e suas famílias, assim como a influência de outras instâncias sociais em seus percursos, possibilita apreendermos como esses sujeitos conseguiram transpor as barreiras e limites de uma sociedade marcada pela hierarquia racial para chegarem ao mais seletivo nível do sistema educacional brasileiro: a pós-graduação. Além disso, saber quais os desafios vivenciados por

esses sujeitos no interior dos programas de pós-graduação e como o fator racial interfere, ou não, nessas trajetórias contribuirá para o debate sobre o acesso à esse nível do ensino.

Por tratarmos das trajetórias de estudantes negros de camadas populares que ingressaram no universo da ciência e da pesquisa, é relevante destacarmos a presença histórica de negros nos meios escolares⁶, a despeito de uma visão recorrente entre pesquisadores da área da história da educação que, até recentemente, davam como tardio esse acesso.

A partir de uma revisão historiográfica, nos últimos anos, alguns estudos empreendidos pela área da história da educação vêm desconstruindo essa ideia e demonstrando a presença de negros ao longo da constituição da educação brasileira.

O pesquisador Marcus Vinicius Fonseca é um desses revisionistas e em seus estudos (2001; 2007; 2007a) busca apreender como os negros vêm sendo tratados nas narrativas da historiografia educacional. Esse autor problematiza as formas de abordagem sobre a escolarização da população negra e contesta a maneira como essa parte da população foi tratada na escrita da história.

As concepções, que durante muito tempo imperaram na historiografia, reduziram os negros à condição de objetos. Um ser em situação de absoluta dependência, ao qual tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal. A sua condição de sujeito não foi simplesmente negada, mas absolutamente desconsiderada em favor da descrição de um quadro que delimitava lugares sociais muito precisos para eles enquanto grupo racial (FONSECA, 2007a, p. 14 – 15).

Conforme o autor, somente a partir da década de 1980, com a produção de diversos estudos sociológicos demonstrando as desigualdades educacionais entre brancos e negros, que as questões relativas à população negra passaram a ter destaque no debate educacional. Esse debate levou muitos pesquisadores educacionais a reconhecer a importância da categoria raça para compreensão da sociedade brasileira, embora essa categoria ainda tenha um lugar periférico na maioria das produções.

. Em sua tese intitulada “Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX”, Fonseca (2007), faz uma crítica quanto à indiferença da área de história da educação em relação a temática relativa aos negros. Para ele, nos anos 1990, vigorava entre os historiadores a ideia de que a inserção dos negros em espaços escolares havia se dado

⁶ Fonseca (2007a) demonstra em sua pesquisa que já nos primeiros estágios do processo de colonização já havia mobilização entre os negros para obter acesso à educação

tardiamente, somente a partir da segunda metade do século XX, período de expansão das escolas públicas.

Estas ideias foram contestadas em trabalhos que foram produzidos sobre essa temática e que passaram a demonstrar a presença de negros nos mais variados momentos da história da educação brasileira. Entretanto, esses estudos não foram plenamente absorvidos pelos historiadores da área da educação que, embora não ignorem completamente a categoria raça, ainda são resistentes quanto a sua utilidade analítica.

Segundo Fonseca (2007), essa atitude contribui para invisibilização das trajetórias de escolarização da população negra, alimentando a crença de que no Brasil a educação se desenvolveu sem relações com a questão racial que, aliás, seria um problema recente no país.

Na tese citada, Fonseca, aponta que existia uma presença majoritária de negros nas escolas mineiras, afirmando que esta situação revela que a instituição escolar era um dos elementos acionados por este grupo com o objetivo de afirmação na sociedade.

As pesquisas em história vêm demonstrando de forma contundente a presença dos negros nos diferentes momentos de constituição do processo educacional e têm destacado a sua presença nas mais variadas funções, ou seja, na condição de alunos, professores e intelectuais que se ligavam de diferentes formas à educação, apontando para uma ligação efetiva entre os negros e a educação, no processo de constituição da sociedade brasileira (FONSECA, 2007, p. 27)

Em outro trabalho, Fonseca (2001), focaliza as práticas educacionais dirigidas aos afrodescendentes nascidos no período em que vigorou a Lei do Ventre Livre. Esse período foi marcado por diversos debates referentes a abolição da escravidão e o futuro da sociedade brasileira que, a partir da Lei do Ventre Livre, receberia um número significativo de indivíduos livres nascidos de mães escravas.

Ponto crucial nesses debates foi a questão educacional e a quem ficaria a responsabilidade da educação desses indivíduos. De acordo com o autor, logo após a aprovação da Lei do Ventre Livre diversas propostas foram apresentadas ao governo para a constituição de associações para a educação de filhos nascidos de mães escravas. O governo imperial via nessas propostas a possibilidade de recolher essas crianças, tendo em vista que não possuía estrutura para recebê-las e também não estava disposto a criá-las sob sua inteira responsabilidade e direção.

Nesse período, manifestava-se uma consciência em relação a necessidade de se modificarem “as práticas educativas que durante séculos caracterizaram o escravismo” (p. 23). Passa-se a reconhecer que a educação dos negros escravizados e seus descendentes não

poderia se dar exclusivamente a partir do mundo privado, sendo necessário submetê-los a uma educação com características modernas⁷.

Como constata o autor, se por um lado, a maioria das crianças que foram beneficiadas pela Lei do Ventre Livre continuou sendo educadas no mesmo padrão do escravismo, por outro, surgiram instituições que pretendiam educá-las. “E é exatamente nessas instituições que encontramos as primeiras práticas educacionais com características modernas aplicadas aos negros no Brasil” (FONSECA, 2001, p. 33).

O processo de abolição da escravidão, a partir da perspectiva educacional revela que naquele período havia uma consciência acerca da importância da escolarização como dispositivo de inclusão social. Mas como enfatiza Fonseca (2007a, p. 34), o que aconteceu na realidade foi “a determinação de incluir os ex-escravos e seus descendentes de forma absolutamente marginal na sociedade organizada a partir do trabalho livre”.

Aspecto relevante constatado por este autor e que merece destaque se refere aos dados contidos no censo que, em 1831, esboçou uma tentativa de contabilizar a população mineira. De acordo com o censo, o número de crianças negras matriculadas nas escolas de primeiras letras mineiras era superior ao de crianças brancas. Essa superioridade era uma tendência na maioria dos distritos, para os quais foram encontrados dados. Essa consideração pode ser confirmada por documentos sobre a instrução pública analisados pelo autor, que contêm listas de professores que registravam o pertencimento racial dos alunos.

Ainda de acordo com os dados do Censo de 1831, Fonseca (2007, p. 28) destaca que

Em relação aos níveis mais avançados da educação, ou seja, que se referem aos estudantes que se encontravam nos estudos intermediários, encontramos uma inversão na composição racial do público da escola. A documentação censitária – e também da instrução pública – revela que nos níveis de ensino que se encontravam acima da instrução elementar havia um predomínio absoluto do alunado branco. Isso revela que havia uma composição racial inversa nesses dois níveis no processo de escolarização, ou seja, enquanto as escolas de primeiras letras eram dominadas por um público negro, os níveis mais avançados do ensino eram monopolizados pelos brancos. Essa inversão revela que a questão racial estava na base do sistema educacional que existia em Minas Gerais e que havia um filtro racial que, de alguma forma, possibilitava uma predominância dos negros nos níveis mais elementares, mas que não se manifestava em níveis mais elevados do processo de escolarização.

Atualmente, ainda podemos perceber a existência de um “filtro racial” no sistema educacional brasileiro, principalmente quando focalizamos a pós-graduação. Os dados do

⁷ Partindo dessa perspectiva, é possível perceber duas concepções de educação opostas: uma, tradicional e, outra, moderna. “A educação tradicional se dá no âmbito do privado e pela ação quase exclusiva do grupo familiar; a educação moderna poderia ser caracterizada pela escolarização e ligação com o espaço público, pois é desenvolvida a partir da influência crescente do Estado no espaço social”. (Fonseca, 2001. P. 24).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) indicam a superioridade de estudantes brancos nesse nível de ensino.

Entretanto, as políticas de ação afirmativa adotadas na esfera federal e estadual têm modificado o panorama dos cursos de graduação e, conseqüentemente, tensionado o nível da pós-graduação. A chegada de novos sujeitos ao ensino superior, sobretudo de negros, reafirma a necessidade de compreensão das trajetórias desses sujeitos em um espaço historicamente marcado pelas desigualdades raciais, como é o caso da pesquisa e da ciência.

Embora seja possível observar o aumento de estudantes negros no ensino superior, pouco se sabe sobre a ocupação e participação da população negra no espaço da ciência. A baixa representatividade desse grupo racial entre os professores, alunos e pesquisadores necessita de problematização.

Sendo assim, pesquisar as trajetórias desses estudantes pode nos oferecer novas perspectivas em relação ao acesso da população negra no ensino superior, contribuindo para a compreensão da maneira como essa inserção acontece e as especificidades que esse processo envolve.

2.5. O “confinamento racial” no ensino superior brasileiro

O professor da Universidade de Brasília (UnB), José Jorge de Carvalho, a partir de um levantamento informal realizado em algumas das principais universidades do país, revela a baixa representatividade de professores universitários negros. Admitindo uma margem de erro nas amostragens reunidas, revela “que em nenhuma universidade considerada como referência nacional na pesquisa esse número parece não passar de 1%” (CARVALHO, 2006, p. 91).

Para o autor, os docentes das universidades públicas brasileiras vivenciam uma situação de “confinamento racial” herdada de gerações passadas de acadêmicos. Para ilustrar essa questão aponta

Se juntarmos todos os professores de algumas das principais universidades de pesquisa do país (por exemplo, USP, UFRJ, Unicamp, UnB, UFRGS, UFSCAR e UFMG), teremos um contingente de aproximadamente 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado. Este universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos e 70 negros; [...] Se escolhermos aleatoriamente um professor desse grupo, o perfil básico que encontraremos será o seguinte: esse professor (ou professora) foi um estudante branco que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e praticamente nenhum no mestrado e doutorado; como aluno sempre estudou com professores brancos. [...] Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva por décadas o seu trabalho acadêmico sem conviver jamais com um estudante negro ou com um único docente

negro; quando muito, conviverá com alguns docentes negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

A segregação racial no meio acadêmico, embora não tenha sido imposta pelos meios legais no Brasil, vêm sendo concretizada através do silenciamento de boa parte da academia, que pouco tem se debruçado sobre esse assunto.

Por outro lado, Carvalho ressalta a importância de considerar “*a experiência inversa de confinamento*” (CARVALHO, 2006, p. 92) que afeta os poucos professores negros que ocupam esses espaços.

Por exemplo, uma colega negra da UnB trabalha há décadas em um instituto com mais de 100 professores no qual ela é a única negra. A questão racial deveria entrar nos seus temas de trabalhos, porém sofre a inibição constante da convivência com os colegas, que se mostram incomodados quando a questão racial aparece explicitamente em alguma discussão sobre os temas de pesquisa de interesse do instituto (CARVALHO, 2006, p. 92).

As desigualdades raciais no meio acadêmico apoiam-se na falta de leis estatais que obriguem a implementação de políticas de inclusão racial entre alunos, professores e pesquisadores nas instituições superiores de ensino. Para o pesquisador, é necessário ponderar a conexão entre o universo acadêmico e as teorias interpretativas das relações raciais no país. Para Carvalho (2006, p. 95) essa produção têm sido chefiada por acadêmicos brancos que pouco (ou nunca) questionam essas desigualdades e não geram “conflito nem com as autoridades estatais permissivas da continuidade da segregação nem com as comunidades negras e indígenas excluídas do nosso meio”.

A realidade racial vivenciada pela academia não se diferencia muito da realidade racial brasileira e, tal como demonstra o autor, funciona através de estratégias que são utilizadas para sua reprodução informal e resultam na continuidade da prática da segregação racial.

A ideia de confinamento racial elaborada por Carvalho é de grande relevância nessa pesquisa. A investigação das trajetórias de estudantes negros de camadas populares exige dar atenção ao fato do universo da pesquisa ser composto majoritariamente por professores, alunos e pesquisadores brancos. Acreditamos que esse pode ser um ponto importante para compreensão de como se dá a ocupação desse espaço por sujeitos que possuem baixa ou nenhuma referência de representatividade racial acadêmica.

CAPÍTULO 3

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: AS LUTAS POR AÇÃO AFIRMATIVA

Neste capítulo fazemos uma contextualização do ensino superior brasileiro, evidenciando as mudanças ocorridas nos últimos anos a partir de políticas públicas de organização desse nível de ensino. Nesse sentido, nos atentamos para os impactos dessas transformações na estrutura universitária brasileira e para as lutas empreendidas pelo acesso de estudantes negros e pobres nesse nível de ensino.

3.1. Contextualizando o ensino superior brasileiro: as lutas por ação afirmativa

Nas últimas décadas, as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro contribuíram para a quase universalização do Ensino Fundamental e foram significativas na redução das taxas de analfabetismo. Contudo, o acesso ao Ensino Superior brasileiro ainda é uma grande barreira para estudantes oriundos das camadas populares, em especial para a população negra, que detêm os piores indicadores educacionais e sociais.

Tendo em vista o objeto dessa pesquisa, tornou-se relevante compreendermos o contexto da educação superior brasileira buscando subsídios na sua história, mais especificamente a partir da Reforma Universitária de 1968. Essa opção se faz necessária ao observarmos as nuances que envolvem a oferta e o acesso à esse nível de ensino, marcado pelo elitismo e por políticas que balizam entre a iniciativa privada e pública, colocando em questão, até mesmo, a qualidade ofertada pelas instituições de ensino superior e o perfil de alunos que atendem ao longo desse processo.

A educação superior brasileira terá, ao menos teoricamente, com a Reforma Universitária de 1968 a primeira iniciativa de dar acesso à outras classes, não só as elites do país. Essa iniciativa, assim como outras posteriores foram tímidas e pouco alteraram o quadro das desigualdades presentes nesse nível de ensino (PEREIRA; PASSOS; 2007).

A Reforma Universitária de 1968 foi responsável por contornos paradoxais na educação superior brasileira. Se por um lado a Reforma modernizou grande parte das universidades federais, além de determinadas instituições estaduais e confessionais que aos poucos incorporavam as modificações propostas pela Reforma, por outro lado foi responsável por dar condições ao surgimento do “novo” ensino superior privado (MARTINS, 2009).

O Ensino Superior privado que surgiu após a Reforma Universitária de 1968 tende a ser qualitativamente distinto, em termos de natureza e objetivos, do que existia no período precedente. Trata-se de outro sistema, estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucros econômicos e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional. Esse novo padrão, enquanto tendência, subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca de articulação entre ensino e pesquisa, na preservação da autonomia acadêmica do docente, no compromisso com o interesse público, convertendo sua clientela em consumidores educacionais (p. 17)

Importante ressaltar que os primeiros anos da década de 1960 foram marcados por intensos debates visando à reforma do sistema universitário brasileiro e contou com a participação de professores, pesquisadores e movimento estudantil, ambos insatisfeitos com a estrutura universitária existente. Os docentes, por sua vez, desejavam transformar a universidade em um locus de produção do conhecimento científico e o movimento estudantil criticava o caráter elitista da universidade, assim como a falta de concursos públicos para ocupar os cargos de professor, a desatualização dos currículos e a pequena participação dos estudantes nos órgãos colegiados (MARTINS, 2009; SANFELICE, 1986).

Em 1964, a instauração do Regime Militar desencadeou uma série de medidas repressivas e de vigilância aos docentes e ao movimento estudantil, vale destacar o Decreto n. 4.644/64, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes (UNE), o Decreto 228/67 que limitava as organizações estudantis apenas ao âmbito universitário e o Decreto n. 477/69, que punia estudantes e docentes que se envolvessem em qualquer atividade considerada hostil ao Regime Militar (MARTINS, 2009).

Após o golpe, permanecia a insatisfação entre professores e estudantes com a estrutura universitária. A incapacidade do ensino superior público em acolher os estudantes que haviam sido aprovados nos exames vestibulares foi responsável por atenuar o clima de insatisfação e tensão social. O crescimento da taxa de matrícula do ensino médio que ocorreu no período de 1947 a 1964, assim como o processo de concentração de propriedade e renda que acontecia no país desde a década de 1950 e que foi acentuado pela política econômica adotada em 1964, lograram à classe média brasileira a possibilidade do investimento na educação superior como um projeto estratégico de ascensão social (MARTINS, 2009; CUNHA, 1975).

O governo militar, diante da realidade educacional brasileira, se viu pressionado a elaborar políticas que reestruturassem o ensino superior. Assim, foram encomendados estudos que pudessem diagnosticar e propor medidas para o ensino superior.

Ao contrário do que ocorrera no período populista, durante o qual vigorou uma discussão pública visando à construção de uma universidade crítica de si mesma e

da sociedade brasileira, a política educacional do regime autoritário seria confiada a um pequeno grupo designado pelo poder central. (MARTINS, 2009, p. 19)

Os estudos encomendados pelo regime militar apresentaram resultados convergentes, apontando a necessidade de ampliação do ensino superior para atender o grande número de estudantes que pleiteavam uma vaga nesse nível de ensino, contudo, apontavam a falta de recursos financeiros para tal empreendimento. Além disso, estabelecia que o ensino superior deveria ter seus conteúdos alinhados à meta de desenvolvimento do país.

Segundo Souza (2009), a partir da Reforma Universitária de 1968 verifica-se um aumento significativo de universidades no país. De acordo com o autor, no período que vai de 1968 a 1978 o número de matrículas no ensino superior teve um aumento de 340%, passando de 278.295 para 1.225.557. O número de docentes nas instituições de ensino superior também apresentou um incremento acentuado nesse período, passando de 44.706 para 98.172, crescimento de 119,6%.

De acordo com o autor, uma série de mudanças atingiram o ensino superior, dentre elas destaca a modificação no vestibular, que passou a ser classificatório, disponibilização de recursos financeiros para a construção de novos campi universitários, a concretização da tríade ensino-pesquisa-extensão e a concessão de benefícios à iniciativa privada através de juros baixos e isenção de impostos. Souza (2009) ainda destaca que a transferência de recursos para a iniciativa privada teve como consequência a proliferação de instituições particulares no país.

Em 1969 o governo militar criou o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, que tinha como objetivo operar as mudanças no ensino superior. O GT da Reforma Universitária, por sua vez, reafirmaria a necessidade de expandir o sistema de educação superior ressaltando o papel estratégico desse nível de ensino no desenvolvimento do país. Entretanto, o documento reforçava a recomendação de expandir racionalizando os gastos.

Embora não fizesse menção à participação do ensino privado no processo de expansão, o GT abriu brechas para sua posterior presença no campo do ensino superior. Ao permitir a existência dos estabelecimentos isolados em caráter excepcional - uma vez que a universidade deveria constituir o tipo natural de estrutura para o ensino superior -, o GT criou condições favoráveis ao processo de privatização que viria logo em seguida, ancorado na criação de estabelecimentos isolados. A produção de um discurso oficial que insistia na escassez de recursos, permitiria, num momento posterior, evocar a situação de complementaridade da rede privada na ampliação do sistema (MARTINS, p.21).

Apesar de insistir no discurso de ampliar o sistema de ensino superior racionalizando os gastos, o governo militar não se eximiu de investir nas universidades federais, criando políticas de fomento ao desenvolvimento científico e tecnológico. A ideia era a formação de indivíduos altamente qualificados que pudessem contribuir com o desenvolvimento do país. Através desses recursos as universidades federais puderam investir em uma reestruturação física e política. Importante ressaltar a criação da pós-graduação apoiada no Parecer 977/65, elaborado por Newton Sucupira.

Tendo como foco o ensino e a pesquisa, as universidades federais procuravam com a pós-graduação estabelecer um alto padrão de qualidade acadêmica. Nesse contexto, as vagas nas federais seriam ocupadas por grupos restritos de estudantes dotados de capital cultural e econômico que os permitissem acessar esse espaço seletivo. Procurava-se, através desse modelo, resguardar as universidades federais de uma possível massificação (MARTINS, 2009; CUNHA, 2004).

Embora a universidade pública fosse vista como modelo de organização do ensino superior brasileiro, os moldes de sua implantação através da Reforma de 1968 não foi capaz de garantir vagas à todos os estudantes que pleiteavam uma vaga no sistema, abrindo espaço para o setor privado absorver os estudantes que tinham condições financeiras de arcar com seus estudos. Diante disso, os grandes beneficiados com a expansão do ensino superior foram os estudantes oriundos da classe média, uma vez que os mesmos, não garantindo uma vaga em uma instituição pública, poderia ingressar em uma instituição privada.

Segundo Martins (2009), o Conselho Federal de Educação (CFE) desempenhou um papel relevante na reconfiguração do ensino superior, uma vez que com a aprovação da LDB de 1961, esse órgão, que era composto por pessoas ligadas à iniciativa privada, deixava de ser um órgão de assessoria educacional e passaria a deliberar sobre o funcionamento e abertura de instituições de ensino superior. Os proprietários de escolas particulares que atuavam no ensino primário e secundário, vivenciando o cenário de expansão da rede pública nesse nível de ensino, começaram a deslocar seus investimentos para o ensino superior, sobretudo por perceberem a demanda por vagas nesse nível de ensino que as instituições públicas não conseguiam atender. O controle político do Regime Militar foi responsável por abafar as críticas e contestações relativas à expansão do ensino superior privado.

3.2. O Ensino Superior brasileiro a partir da década de 1990

A partir da década de 1990, novas exigências educacionais foram estabelecidas no Brasil, resultado da intensificação do capitalismo industrial e da incorporação de novas tecnologias no processo produtivo. Diante disso, o ensino superior brasileiro passou por uma reorganização, vivenciando um novo processo expansionista de caráter mercantil.

Dessa forma, foram criados novos cursos e surgiram diversas instituições de ensino superior (IES) privadas. Vale destacar o apoio governamental e a flexibilização para a abertura desses cursos e instituições. Nesse período, o Brasil vivenciava uma reforma de estado que se articulava ao processo de expansão e privatização do ensino superior.

A partir de 1995, são implantadas no país uma série de políticas de diferenciação e diversificação institucional que secundarizavam a tríade ensino-pesquisa-extensão, aprovada na Reforma Universitária de 1968 e elevada a norte político-pedagógico e jurídico da organização e gestão do ensino superior brasileiro. Essas políticas reorganizaram e adotaram outro critério de classificação das instituições de ensino superior.

Nesse novo quadro, surgem diversas instituições de ensino superior privadas voltadas apenas para as atividades de “ensino”, sem nenhum vínculo com a pesquisa. A nova classificação e organização do ensino superior brasileiro, imposta pelas políticas da educação superior da década de 1990, corroboravam com processo de expansão e privatização da educação superior. De acordo com Dourado (2008),

O movimento de privatização da educação superior, articulado ao processo de reforma do estado brasileiro, vai se efetivar com forte apoio governamental por meio de flexibilização das exigências para abertura de cursos e instituições, pela composição privatista do Conselho Nacional de Educação e, paradoxalmente, por novas formas de financiamento ao setor privado (FIES, subsídios, bolsas universitárias, entre outros) e por uma paulatina secundarização das instituições de educação superior (IES) do setor público, especialmente as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). (p. 8)

O autor ainda nos alerta para “a promíscua relação entre as esferas pública e privada” (p. 8), principalmente durante os anos 1990, período em que intensificou-se as políticas públicas em favor do setor privado. Para este autor, é necessário rever os marcos organizacionais da educação superior brasileira e sua lógica privatista. Ele ainda aponta a necessidade de ampliação das matrículas nas instituições públicas e em uma revisão na lógica de financiamento desse segmento.

Chamando a atenção para as mudanças ocorridas na organização da educação superior, nos alerta para a questão da qualidade social, visto que o processo de expansão desse

segmento “não se fez acompanhar de mecanismos de gestão e avaliação que assegurassem um patamar básico de qualidade social” (p.11). Em resumo, para este autor,

o que se verificou, como tendência do processo expansionista, foram políticas de aligeiramento dos processos formativos e a redução da educação superior, na maioria da IES, às atividades de ensino. (...) As análises das políticas educacionais efetivadas no Brasil para a educação superior, numa abordagem crítica, revelam, portanto, um movimento de alterações significativas na lógica de organização e gestão induzidas pelo ideário neoliberal que presidiu a reforma do estado no Brasil na década de 1990. Nessa ótica, intensificam-se, no campo da educação superior, políticas de diversificação e diferenciação institucional que priorizam dois desdobramentos no campo a naturalização das instituições não-universitárias e um processo de expansão do acesso a educação superior predominantemente privado. Ou seja, efetivou-se um processo de reforma de feição pragmática reduzido o escopo de ação na educação superior à formação profissional balizado pela racionalização do campo educativo por meio de lógica subjacente ao campo econômico stricto sensu. (...) Esse processo implicou em alterações na concepção e organização da educação superior efetivadas por mudanças na legislação educacional, ao mesmo tempo, em que sinalizou para a diversificação institucional, secundarização do setor público, diversificação de fontes de financiamento voltadas para a educação superior privada, redução do escopo da autonomia universitária. Tais alterações implicaram, substantivamente, em um processo de expansão matizado por precarização da qualidade da educação e por viés nitidamente privado. (p.11 e 12)

Isso nos reporta as considerações de Luiz Antônio Cunha (2004), ao refletir sobre o processo de privatização da educação brasileira. Para este autor, esse processo é complexo e não permite respostas simples, visto que o crescimento dos sistemas educacionais, ora é incentivado via setor público, ora via setor privado. Em suas análises, Cunha, considera que o desenvolvimento da educação brasileira é determinado por duas forças que estão em conflito, o Estado e o Mercado. De acordo com Cunha,

Compreendem o Estado o Ministério da Educação, o Conselho Nacional (ou Federal) de Educação, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, assim como as Instituições Públicas de ensino. Compreendem o Mercado as instituições privadas de ensino e suas entidades representativas, como a Associação Brasileira de Entidades Mantenedoras, a Associação Nacional das Universidades Particulares, a Associação de Educação Católica do Brasil, o Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino, a associação Nacional de Faculdades e Instituições Superiores, entre outras. (p. 810 e 811)

Além dessas forças, Cunha, ainda destaca o papel das entidades corporativas, como os Conselhos Federais e Regionais de diversas profissões, e os sindicatos de empregadores e empregados. Por sua vez, esses órgãos atuam como reguladores das políticas e, em alguns casos, como de algumas entidades corporativas (Conselhos de Medicina e Direito), têm até mesmo força para regular o fluxo de profissionais nas respectivas profissões. Tais considerações são importantes, visto que, como afirma Cunha “embora sejam órgãos do

Estado, os conselhos de educação (federal/nacional, estaduais e municipais) podem estar mais ou menos penetrados pelo Mercado, conforme as circunstâncias políticas” (p. 811).

Como vimos, durante a década de 1990 a reforma do estado brasileiro aconteceu aliada a novas políticas no campo educacional, especialmente no segmento da educação superior. Essas políticas resultaram na expansão da IES privadas e foram intensificadas na segunda metade dessa década, já no governo de Fernando Henrique Cardoso. Durante o governo FHC, as mudanças arquitetadas no ensino superior brasileiro estreitaram maiores relações desse segmento educacional com o mercado, ao mesmo tempo em que “freava” o processo de expansão das universidades públicas.

A retração paulatina de recursos vivenciada pela IES públicas, principalmente as federais, resultou em um cenário de precarização das condições de trabalho e de infraestrutura, levando, em muitos casos, à secundarização das atividades de pesquisa. A despeito disso, houve uma expansão das atividades de ensino e extensão nessas instituições, efetivada à custa de muitas lutas pela sobrevivência institucional (DOURADO, 2008).

3.3. Ensino superior: reivindicando direitos

É consenso no Brasil a importância do campo educacional na construção de uma nação mais soberana e democrática. Tanto em nível coletivo, quanto individual, a educação é compreendida como fator relevante para superar mazelas sociais e garantir melhores condições objetivas para os indivíduos.

Contudo, as disparidades educacionais entre brancos e negros no ensino superior, ganharam centralidade nos debates referentes ao acesso a esse nível de ensino na década de 1990. A redemocratização do estado brasileiro, encerrando um longo período de restrição de direitos civis e políticos no final da década de 1980, possibilitou que a sociedade civil organizada pudesse reivindicar abertamente seus direitos e denunciar a desigualdade presente na sociedade.

Para Paiva (2010), a redemocratização do país, trouxe não só a necessidade de rearranjos políticos e legais, mas também trouxe à tona as demandas sociais suprimidas por 21 anos de Ditadura Militar.

O que se presenciou na década de 1980 foi o surgimento de um forte associativismo, seja nas associações de bairro ou profissionais, seja nos movimentos sociais que vieram vocalizar demandas antigas e novas de invisibilidade e subalternidade na construção da cidadania, seja ainda nas organizações não governamentais, que traduzem várias dessas demandas de forma sustentada. Essas três formas de

associação passam a atuar com força na reivindicação de antigas e novas demandas e representam um protagonismo da sociedade civil pouco usual na esfera pública brasileira (p. 12).

Para a autora, essas três formas de mobilização são essenciais para uma reflexão sobre o debate de políticas públicas para o ensino superior. Nesse sentido, a redemocratização resulta em uma concepção mais radical de cidadania, possibilitando aos sujeitos sociais ativos o questionamento das desigualdades presentes na sociedade brasileira no que concerne aos direitos humanos.

A esfera pública que se democratizou foi que permitiu o início de um novo aprendizado social, quando novas estratégias de demandas por direito são pensadas por atores que se recusam a se manter no lugar a eles reservados na concepção excludente anterior, e que começam a sair da “periferia” da ordem social para cobrar mudanças estruturais (p.12).

Nesse cenário, o Movimento Negro exerce um protagonismo importante no sentido de denunciar as persistentes desigualdades raciais existentes no Brasil e reivindicar a necessidade de medidas para correção dessas desigualdades.

Durante a década de 1980 os estudos produzidos por Hasenbalg e Valle denunciavam a situação da população negra, evidenciando que os obstáculos à mobilidade social e ao mercado de trabalho estavam ligados à discriminação racial e ao racismo. Esses estudos corroboravam com as denúncias do Movimento Negro e serviram de base para negar a harmonia racial brasileira.

Segundo Silvério (2008), as principais conclusões desses estudos são que a mobilidade social da população negra só se dará diante de políticas públicas que eliminem os mecanismos discriminatórios presentes na sociedade e a superação da ideia de que o fim das desigualdades sociais encerraria as raciais.

As diversas organizações negras que se mobilizavam no período pré-constitucional passaram a reforçar seus discursos reivindicatórios utilizando os dados empíricos e conclusões desses estudos. Além disso, o campo educacional, que historicamente tem sido uma das pautas de lutas do movimento negro, passa a ocupar um lugar estratégico nas lutas e reivindicações dessas organizações, uma vez que a educação é entendida como um dos principais vetores de ascensão social e econômica do negro.

3.4. Movimento Negro pela educação

Em 1964, a instauração do Regime Militar no Brasil significou um duro golpe aos movimentos sociais. Como consequência, o Movimento Negro foi desarticulado e seus militantes foram acusados pelos militares de tentar criar um problema que supostamente não existia no país, o racismo (PETRÔNIO, 2007).

Naquele contexto, o debate público sobre a questão racial foi praticamente banido e, como aponta Cunha Junior,(1992), o Movimento Negro teve dificuldades para superar o desmantelamento imposto pela repressão militar.

Tínhamos três tipos de problemas, o isolamento político, ditadura militar e o esvaziamento dos movimentos passados. Posso dizer que em 1970 era difícil reunir meia dúzia de militantes do movimento negro (p. 65).

A rearticulação do Movimento Negro aconteceu em 1978, em uma reunião que contou com a presença de diversas entidades e organizações negras de todo país. Nessa reunião foi criado Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial (MUCDR). Nesse momento o movimento negro organizado volta à cena política do país. Inspirados pelas lutas por direitos civis dos negros norte-americanos e pelas lutas pela libertação de países africanos, o MUCDR também foi influenciado pela organização política de orientação marxista-trotskista, Convergência Socialista. Essa organização foi fundamental na formação política e ideológica de muitos militantes negros. Como explica Domingues (2007):

Havia na Convergência Socialista, um grupo de militantes negros que entendia que a luta anti-racista tinha que ser combinada com a luta revolucionária anti-capitalista. Na concepção desses militantes, o capitalismo era o sistema que alimentava e se beneficiava do racismo; assim, só com a derrubada desse sistema e a consequente construção de uma sociedade mais igualitária era possível superar o racismo (p.113)

Essa nova concepção política que conjugava raça e classe não era concebida apenas pelos negros da Convergência Socialista. Essa visão ganhou força no movimento negro que se rearticulou naquele período. Em relação a isso, Lélia Gonzalez (1982), uma das lideranças negras era enfática:

Hoje não dá mais pra sustentar posições culturalistas, intelectualistas, coisas que tais, e divorciadas da realidade vivida pelas massas negras. Sendo contra ou a favor, não dá mais para ignorar essa questão concreta, colocada pelo MNU: a articulação entre raça e classe (p. 62).

Alguns dos militantes negros que assumiram a responsabilidade de liderar o movimento naquele período faziam parte de uma geração nascida entre as décadas de 1940 e 1950. O fato de terem ingressado em universidades foi um diferencial nas trajetórias desses jovens, que se viram influenciados pelas mobilizações estudantis, pelo novo sindicalismo e pelos movimentos de esquerda. Assim, esses jovens, inseridos em uma rede social ampla puderam problematizar a questão racial dentro dos movimentos sociais e sindicais que contestavam a ordem política vigente no país (RIOS, 2012).

O 1º ato público do MUCDR foi realizado no dia 7 de julho de 1978 nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo e contou com a participação de cerca de duas mil pessoas. O evento foi considerado como o maior avanço político realizado pelos negros na luta contra a discriminação racial e o racismo. Esse ato foi motivado pela discriminação racial sofrida por quatro atletas do Clube de Regatas Tietê e pela tortura de um trabalhador negro que havia sido preso e morto no 44º Distrito de Guaianases (DOMINGUES, 2007).

Ainda naquele ano, seria realizada a 1ª Assembléia Nacional de Organização e Estruturação da entidade, que ainda teve seu nome modificado para Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), sendo, em seguida, simplificado para MNU.

O objetivo dos militantes negros naquele momento era uma mobilização nacional, ampliando o movimento não só pela adesão de outras entidades negras, mas também pelo apoio de outros setores da sociedade. Essa visão dos líderes das entidades negras era sustentada na percepção dos mesmos em dar visibilidade ao problema da “discriminação” racial, agora vista como uma categoria política importante na luta por direitos (RIOS, 2012).

Assim, não eram mais os “preconceitos de cor” a categoria política central no vocabulário do movimento que se fundava no final da década de 1970. A discriminação racial assumiria centralidade no discurso, que ganhava forma de combate às injustiças raciais.

Dessa forma, o movimento colocava em pauta uma série de reivindicações que ia desde as abordagens policiais, que através de estereótipos elegiam o negro como possível contraventor, até a questão do tratamento no mercado de trabalho.

O movimento negro que se rearticulou no final da década de 1970, embora influenciado pelos movimentos de esquerda, articulavam a linguagem marxista e o uso do conceito de classe, ao mesmo tempo em que resignificavam e politizavam o conceito de raça, denunciando as representações sociais dos próprios setores progressistas do país.

Desse modo, o movimento negro alertava a sociedade para o fato de que a desigualdade que atinge a população negra brasileira não seria apenas um problema

relacionado a herança de um passado colonial e escravista, mas sim um fenômeno complexo relacionado a uma trama que envolve o plano econômico, político e cultural (SILVÉRIO, 2002).

É relevante pontuar que o discurso oficial do Regime Militar negava a existência de um problema racial no país. A difusão do mito da democracia racial na sociedade brasileira foi até mesmo um problema para a mobilização do movimento negro que se rearticulava naquele período (HANCHARD, 2001).

Como nos mostra Guimarães:

Entre 1968 e 1978, a “democracia racial” passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro. Ora, a redução do antirracismo ao antirracismo, e sua utilização para negar os fatos de discriminação e as desigualdades raciais, crescentes no país, acabaram por formar uma ideologia racista, ou seja, uma justificativa da ordem discriminatória e das desigualdades raciais realmente existentes (1999, p. 66).

Nesse contexto, a elite brasileira defendia o Brasil como uma legítima democracia racial, rotulando de “não brasileiros” aqueles que levantassem qualquer bandeira sobre questões raciais no país (SKIDMORE, 1994).

A racialização das desigualdades no Brasil era vista pela elite e pela ditadura como antipatrióticas e como mera imitação do movimento negro norte-americano. A ideia de uma “consciência negra” expressada por um movimento com grandes influências do marxismo e que denunciava que o caráter das desigualdades sociais no Brasil estava ligado, sobretudo, a fatores raciais era um desafio para a ditadura e a manutenção da visão de que o Brasil era uma verdadeira democracia racial.

Domingues (2007) observa o papel relevante do MNU em relação a construção de uma imagem positiva do “ser negro” na sociedade brasileira.

Para incentivar o negro a assumir sua identidade racial, o MNU resolveu não só despojar o termo “negro” de sua conotação pejorativa, mas o adotou oficialmente para designar todos os descendentes de africanos escravizados no país. Assim, ele deixou de ser considerado ofensivo e passou a ser usado com orgulho pelos ativistas, o que não acontecia tempos atrás. O termo “homem de cor”, por sua vez, foi praticamente proscrito (p. 115).

Entre outras ações, o movimento negro organizado entendia que a luta contra o racismo necessitava ser articulada à promoção de uma identidade étnica positiva e específica do negro. Esse discurso influenciou o comportamento dos militantes, que passaram a buscar nas raízes ancestrais a valorização da cultura negra.

Nessa direção, o campo educacional foi estratégico para o movimento negro, que passa a propor revisões nos livros didáticos, além de uma reavaliação dos currículos educacionais. Reivindicava-se outro olhar para o papel do negro na história do Brasil (Domingues, 2007).

Ao longo das décadas de 1980 e 1990 surgem alguns estudos articulando a questão racial com educação: Rosemberg (1984), Silva (2003), Hasenbalg e Silva (1990), Barcelos (1992). Esses estudos chamaram a atenção para as desigualdades raciais presentes no campo educacional e foram importantes para dar sustentação às críticas do movimento negro sobre as profundas desigualdades educacionais entre brancos e negros.

Após análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 1982, Hasenbalg e Valle Silva (1990) apontam para duas tendências: pretos e pardos obtêm níveis de escolaridade inferiores aos brancos de mesma origem social; e em termos de ocupação e renda, os retornos educacionais tendem a ser proporcionalmente menores para não brancos. Assim, as duas tendências apontavam para desvantagens de pretos e pardos em relação às oportunidades educacionais e de ascensão social. A primeira tendência chama a atenção para o fato de ser o pertencimento racial o fator que produz a desvantagem durante o percurso educacional.

Ainda em relação a PNAD de 1982, os autores constatam que o acesso ao ensino superior apresenta um grau mais acentuado de desigualdade entre brancos e negros: 13,6% são brancos, 1,6% pretos e 2,8% pardos.

Sobre esses dados, Hasenbalg e Valle Silva concluem:

Isto significa que ter cor de pele branca no Brasil significa ter 8.5 vezes mais chances com relação aos pretos e quase cinco vezes mais probabilidades relativamente aos pardos de ter acesso às universidades. Nesse aspecto da distribuição entre grupos de cor das oportunidades de ingressar no ensino superior, o Brasil encontra-se mais perto da África do Sul do que dos Estados Unidos, onde, em 1980, os brancos tinham chances 1,4 vezes maiores que os negros de ingressar nesse nível educacional. Em suma, este quadro geral das realizações educacionais dos grupos de cor mostra que pretos e pardos estão expostos a um grau maior de atrito no seu trânsito pelo sistema escolar, o que faz com que iniciem a etapa da vida adulta com uma considerável desvantagem em termos de educação formal (Hasenbalg; Valle Silva, 1990, p. 76).

Barcelos (1992), analisando a PNAD de 1987 também constata as desigualdades entre brancos e negros nas oportunidades educacionais. Em relação ao 2º grau, 14,4% da população brasileira possuía o segundo grau completo. Em termos raciais 16,1% eram brancos, 8,4% eram pretos e 11,6% eram pardos. Em relação ao ensino superior, o autor apresenta números que expressam taxas mais elevadas de desigualdades raciais. Naquele período, 6,8% da

população possuía ensino superior. Desses, 9,2% eram brancos, enquanto pretos e pardos representavam 1,6% e 2,8%, respectivamente.

Menos alfabetizados, retidos em patamares educacionais mais baixos, poucos negros conseguem chegar à universidade. E tão poucos que sequer são suficientes para serem registrados no gráfico... Um negro com curso superior completo é um “sobrevivente” do sistema educacional e, ademais, enfrentará sistemática discriminação no mercado de trabalho (BARCELOS, 1992, p. 50).

Evidenciando as desigualdades raciais no sistema educacional brasileiro na conjuntura dos anos 1980 e início dos 1990, os dados produzidos por esses estudos tiveram grande impacto no movimento negro e foram fundamentais para o questionamento do movimento negro no que concerne às desigualdades raciais na educação.

Vale ressaltar o impacto que a constatação dessas desigualdades tem causado no movimento social voltado para o combate à discriminação racial, que incorporou à sua agenda de reivindicações, de forma marcante, a preocupação com a questão educacional (BARCELOS, 1992, p. 37).

A produção acadêmica que corroborava com as denúncias do movimento negro coloca em evidência na agenda política brasileira as desigualdades raciais presentes nos indicadores sociais, principalmente no campo educacional.

Assim, o início dos anos 1990 é marcado pela pressão do movimento negro sobre o Estado, afim de que o mesmo estabelecesse políticas públicas voltadas para a população negra no âmbito da educação. Segundo Nilma Lino Gomes (2012), a educação para o movimento negro pode ser compreendida

Como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (p. 735).

A partir da década de 1990 o Movimento Negro passará a estabelecer um intenso diálogo com o governo brasileiro. Nesse momento, os movimentos sociais antirracismo começam a se cercar do aparelho estatal e de suas instâncias de poder. É neste contexto que o Movimento Negro tem sua agenda alçada à esfera pública.

Podemos destacar dois eventos marcantes: A realização da Marcha Zumbi contra o Racismo, Pela Cidadania e pela Vida, em 1995, que foi responsável pela mobilização de cerca de trinta mil pessoas, que se reuniram em Brasília para denunciar as desigualdades raciais

existentes no Brasil e exigir do governo federal políticas públicas para a população negra. Além disso, a Marcha forçou o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a reconhecer oficialmente a existência do racismo e da discriminação racial no Brasil. Na ocasião, foi entregue ao presidente um documento contendo ações necessárias para superar o racismo e as desigualdades raciais no país. A Marcha também abriu caminho para a criação do Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI), no âmbito da Secretaria Nacional dos Direitos Humanos (SNDH). É a partir daí que começa a despontar um novo contexto nas relações entre Estado e Movimento Negro, abrindo caminho por via institucional para a conformação da “raça” como conceito de diferenciação na sociedade brasileira e de políticas públicas para corrigir as distorções raciais presentes na sociedade (GRIN, 2010).

Nesse contexto, é importante destacar o papel da III Conferência das Nações Unidas Contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul em 2001. Essa conferência havia sido convocada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1997 para discutir com movimentos sociais, governos nacionais e ONG's do mundo inteiro sobre questões referentes ao racismo, à intolerância e a xenofobia. A partir dessa conferência houve uma redefinição das estratégias de ação política antirracismo e os movimentos nacionais passam a ser articular a partir de estratégias comuns.

No contexto pós-Durban, o Movimento Negro adotará como principal bandeira a adoção de políticas afirmativas. Diferente dos objetivos do Movimento durante a década de 1970 e 1980, que era a luta contra a discriminação e a valorização da cultura negra, no contexto pós-Durban, o Movimento Negro enfatiza a questão da igualdade racial. Essa mudança de foco do Movimento desloca de vez a ênfase em uma identidade nacional para uma identidade étnico racial negra.

Os desdobramentos da Conferência provocaram uma série de transformações políticas, culturais, jurídicas e econômicas no Brasil. Além de dar visibilidade para o debate público sobre a questão racial no país, observa-se a institucionalização de políticas antirracistas como as ações afirmativas no ensino superior e a criação da Secretaria de Políticas para a Igualdade Racial (SEPPIR), em 2003.

3.5. Ações Afirmativas no ensino superior brasileiro

O debate sobre ações afirmativas ao ensino superior ganhou força no início do século XXI. O contexto pós-Durban trouxe para a discussão a questão das desigualdades raciais

presentes no ensino superior brasileiro e a necessidade de políticas de ação afirmativa que pudessem corrigi-las.

Naquele período, a ação dos movimentos sociais, particularmente das organizações do Movimento Negro, no debate e na exigência de políticas de ação afirmativa como uma das estratégias de combate às desigualdades raciais era reforçado, como mostra Silva (2003), pelos dados divulgados pelo IBGE em maio de 2000. Os resultados mostravam que as desigualdades existentes na área da educação, no mercado de trabalho e na apropriação de renda eram motivados por questões raciais. A autora ainda pontua o fato de os presidentes do IBGE e do IPEA, Sérgio Besserman e Roberto Martins, respectivamente, terem declarado publicamente a necessidade da adoção de políticas de ação afirmativa para corrigir o abismo das desigualdades entre negros e brancos no Brasil.

De acordo com Jesus (2011), o termo “ações afirmativas” foi utilizado pela primeira vez com o sentido de designar uma política pública para corrigir as desigualdades raciais pelo presidente dos Estados Unidos, Lyndon Johnson, na década de 1960.

Naquele período, os Estados Unidos viviam um momento de grandes reivindicações, expressadas no Movimento Pelos Direitos Civis, que tinha o Movimento Negro como uma das principais forças atuantes. Exigia-se que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, pudesse criar políticas para a melhoria da vida da população negra norte-americana (Moehlecke, 2004).

Contudo, vale lembrar, que as políticas afirmativas são aplicadas em diversos países no mundo inteiro. Como exemplo, podemos citar Malásia, Canadá, China, Irlanda do Norte e Colômbia. Na Índia, as políticas de ação afirmativa remontam ao início do século XX. Elas foram criadas em resposta aos movimentos populares contra a dominação da casta Brahmin⁸. Nesse contexto, a Constituição indiana de 1950 incorporou dispositivos legais que elevava o status econômico e ampliava a participação política de grupos marginalizados pelo sistema de castas (DAFLON E FERES JÚNIOR, 2015).

Moehlecke (2002) ressalta que as políticas de ação afirmativa assumiram variadas formas nos diferentes contextos que elas foram aplicadas, abrangendo grupos, como minorias étnicas, raciais e mulheres.

No Brasil, as ações afirmativas estão sendo adotadas no ensino superior desde 2001 com o objetivo de promover o acesso de estudantes das camadas populares, particularmente

⁸ Cf. Thomas Weisskopf, A experiência da Índia com a ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, Jonas; JÚNIOR, João Feres. (Org.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

os negros. Como até 2012 não havia uma legislação federal sobre essas políticas, a adoção das mesmas ficou à cargo de leis estaduais e iniciativas das instituições de ensino superior por meio dos seus Conselhos Universitários (IPEA, 2008)

De acordo com Feres Júnior e Zoninsein (2008), as ações afirmativas são um tipo de discriminação que visam promover seu objeto. Elas devem cumprir os princípios da legalidade e da moralidade, na qual grupos em situação de desigualdade são alvos de políticas específicas.

Tal conceito postula que a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre seus membros e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal. [...] Na verdade, quando a universalidade falha em produzir igualdade, ou mesmo contribui para a perpetuação das desigualdades, medidas de discriminação positiva podem ser adotadas (p. 10)

Em outro texto, Feres Júnior (2006) analisa três argumentos básicos que estão sendo usados para justificação das políticas de ação afirmativa, não só no Brasil, como em outros países: reparação, justiça social e diversidade. Nem sempre os três argumentos estão presentes em um determinado momento histórico, “mas onde quer que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelo menos um desses foi usado em sua justificação pública” (p. 1).

Diferente do que acontece nos Estados Unidos, onde os modos de justificação da ação afirmativa se modificaram com o tempo, no Brasil esses argumentos se apresentam quase simultaneamente, sendo que os argumentos que mais se destacam são o da reparação e da diversidade, enquanto o argumento da justiça social muitas vezes deixa de ser considerado.

Feres Júnior (2006) define o argumento da reparação como de grande apelo moral e que justifica medidas compensatórias para descendentes de africanos, que foram trazidos e escravizados no Brasil e para indígenas e seus descendentes, que foram em grande parte dizimados e escravizados. Entretanto, esse argumento carrega alguns problemas de ordem prática, uma vez que, “se por um lado ele sugere um direito especial, por outro esse direito se torna cada vez mais difuso à medida que os crimes do passado se distanciam no tempo” (p. 11).

Segundo Feres Junior (2006), o argumento da diversidade pode ser identificado através de duas concepções: essencialista e pragmática. Comum nos Estados Unidos, a concepção essencialista assume uma correlação entre cultura e raça, além de privilegiar o termo etnia que funciona como instrumento de racializar a cultura e culturalizar percepções raciais. A concepção pragmática reconhece a existência de grupos sociais com modos de vidas muito distintos em uma mesma sociedade.

O argumento da diversidade também apresenta problemas na sua consecução, tanto em sua concepção pragmática, como essencialista. Tendo em vista a concepção essencialista, seria difícil, por exemplo, definir no Brasil quais as etnias que se qualificariam para ações afirmativas no ensino superior, do mesmo jeito que seria complicado, através da concepção pragmática, pensar os critérios de seleção que definiriam quem ingressaria.

Já o argumento da justiça social, é considerado pelo autor como o mais importante e segundo sua visão, esse argumento deveria ter papel preponderante na justificação de ação afirmativa. Este argumento parte da visão de que em sociedades que apresentam desigualdades entre grupos é necessário tratar com diferença (discriminação positiva) os desiguais para que se alcance um equilíbrio e justiça social. Segundo o autor, o argumento da justiça social pode ser articulado com o da reparação, já o argumento da diversidade deveria ser analisado quando muito em terceiro lugar.

3.5.1. Ações afirmativas nas instituições de ensino superior privadas

Em artigo recente, que trata da questão de políticas afirmativas na educação superior, Feres Júnior e Daflon (2015) afirmam que, embora no governo de Fernando Henrique Cardoso seja possível perceber iniciativas federais voltadas para a questão racial, em especial para a população negra, foi durante o governo Lula que se deram mudanças substantivas na condução de políticas de ação afirmativa.

Diferentemente do que ocorrera no governo Cardoso, que optou por organizar seminários com intelectuais e acadêmicos, definindo a questão racial como uma temática a ser tratada por especialistas e evitando, assim, a politização do debate. [...] sob os governos de Lula e Dilma ocorre um esforço de institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos em cuja discussão e elaboração o Movimento Negro desempenha um papel fundamental (p. 34)

O quadro da educação superior brasileira no início do século XXI exigia políticas que pudessem efetivar mecanismos de acesso das camadas populares ao ensino superior. Naquele contexto, tanto a ociosidade das vagas no setor privado quanto a pressão por aberturas de vagas nas universidades públicas eram demandas que tensionavam o governo por mudanças.

Tendo em vista as ações afirmativas nas instituições privadas, podemos destacar o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), que representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada no ensino superior privado. Criado em 2004 sancionado pela Lei 11096, de 13/01/2005, já beneficiou em torno de um milhão de estudantes até 2012. O

Programa contempla estudantes egressos do ensino médio na escola pública ou bolsistas da rede particular que tenham renda per capita familiar inferior à três salários mínimos. São reservadas cotas para deficientes físicos e para candidatos pretos, pardos e indígenas.

Além do PROUNI, outra medida empregada no ensino superior privado é o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Esse programa substituiu o antigo Creduc e passou por transformações que tiveram o objetivo de torná-lo mais acessível à estudantes de baixa renda (Feres Júnior e Daflon, 2015).

Guimarães (2007) pontua que as medidas como Prouni e Fies vieram resolver a questão de vagas ociosas no ensino superior através de um quadro que se consolidou no período de 1995 a 2002, no governo de Fernando Henrique Cardoso, devido à implementação de uma política de expansão do ensino superior via iniciativa privada. O projeto esbarrou na ineficácia de expandir o número de estudantes, uma vez que o acesso às instituições privadas era um limitador para estudantes de baixa renda que não poderiam arcar com os custos das mensalidades.

Feres Júnior e Daflon (2015) apontam que para resolver a situação do ensino superior, o governo Lula da Silva atuou com vistas a viabilizar o acesso de estudantes de baixa renda às instituições privadas, via Fies e Prouni. Além disso, implantou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que ampliou o número de vagas nas universidades federais, ao mesmo tempo em que incentivava as mesmas a adotarem políticas de ação afirmativa.

3.5.2. Ações afirmativas nas instituições de ensino superior: o caso das universidades públicas

A implementação das primeiras ações afirmativas em universidades públicas, trouxeram novas questões no que diz respeito ao ensino superior, fazendo refletir sobre a própria função da universidade. Essas medidas foram amplamente discutidas, tanto nas assembleias estaduais, quanto nas reuniões de conselhos universitários e nos movimentos sociais.

Dessa forma, essas iniciativas contribuíram para o debate público sobre as desigualdades raciais no ensino superior e provocaram manifestações públicas de repúdio e de apoio as ações afirmativas.

Joaquim Barbosa Gomes (2001) salienta que a desinformação sobre ações afirmativas fez com que o debate no Brasil tenha se iniciado de maneira equivocada, com as pessoas

confundindo ações afirmativas com o sistema de cotas. No entanto, vale ressaltar que o sistema de cotas é apenas uma das medidas de ação afirmativa.

Em agosto de 2012, a Presidenta da República, Dilma Roussef, sancionou a Lei 12.711 estabelecendo cotas de no mínimo 50% das vagas das instituições federais para estudantes que tenham cursado o Ensino Médio integralmente em escolas públicas. A Lei de Cotas, como ficou conhecida, ainda estabelece que no preenchimento dessas vagas, 50% deverão ser reservadas aos estudantes de famílias com renda per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e indica o preenchimento das vagas para os indivíduos auto-declarados pretos, pardos e indígenas.

Contudo, anos antes da Lei de Cotas entrar em vigor, algumas universidades públicas já haviam adotado algum tipo de política afirmativa em seus processos seletivos. Essas medidas foram implementadas a partir de leis estaduais ou através de resoluções de Conselhos Universitários.

Em 2003, a Lei Estadual nº 4151, instituiu reserva de vagas para o ingresso de alunos pretos e pardos na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Federal do Norte Fluminense (UENF). A Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), através da Lei Estadual 15.259, de 27 de julho de 2004, também adotou a reserva de cotas sociais e raciais em seu processo seletivo.

Nos anos seguintes, outras universidades adotaram cotas raciais ou sociais através de seus Conselhos Universitários ou de leis estaduais, que foram responsáveis pela disseminação de medidas similares no país (Gemaa, 2013)⁹. No período entre 2002 e 2007, as universidades estaduais se destacaram por serem as que mais adotaram ações afirmativas.

Em 2008, a política de condicionamento dos recursos do Reuni somente para as universidades federais que adotassem programas de ação afirmativa possibilitou a incorporação dessas medidas em doze universidades federais. Outro salto na adoção dessas políticas nas universidades federais aconteceu em 2013, ano que entrou em vigor a Lei de Cotas, que obrigou as universidades federais que ainda não possuíam ações afirmativas à incorporá-las (Feres Jr, Daflon, Ramos e Miguel, 2013).

Um balanço das ações afirmativas no ensino superior nos revela que entre as universidades estaduais, 86% aderem alguma medida de ação afirmativa e, entre as federais, a adesão é integral. De 37 instituições estaduais, 32 possuem sistema de cotas, sistema de

⁹ Importante destacar os estudos que vêm sendo realizados pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), sediado no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

bonificação no processo seletivo ou reserva de vagas. As outras 5 não possuem nenhum tipo de ação afirmativa. Outro dado interessante é referente ao tipo de política adotada. Das 32 instituições estaduais, 30 optam pela modalidade de cotas, enquanto as outras duas, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade do Estado de São Paulo (USP), adotam o sistema de bonificação (FERES JÚNIOR, DAFLON, BABARELLA e RAMOS, 2013)

O sistema de bonificação adotado pela Unicamp e pela USP têm produzido resultados muito tímidos em relação ao acesso de candidatos oriundos das camadas populares. Quando eficaz, o sistema de bonificação produz desigualdades na distribuição dos candidatos beneficiados entre os cursos, uma vez que os cursos de maior prestígio e concorrência possuem notas de corte altos, sendo, então, pouco atingido por esse sistema.

Diferente das universidades estaduais, as instituições federais aderem integralmente ao sistema de cotas estabelecido pela Lei 12. 711/12, que estabelece parâmetros comuns a todas em relação aos procedimentos, condições, tipos de beneficiários e distribuição de vagas.

Atualmente, o total de vagas disponibilizadas a modalidade de cotas nas estaduais é de 26,7%, enquanto nas federais é de 40,3%, número que chegará a 50% até 2016, ano em que a Lei de Cotas cumprirá plenamente o que seu texto estabelece (FERES JÚNIOR, DAFLON, 2015)

Nas universidades estaduais, 15,8% das vagas destinadas às cotas são preenchidas por estudantes egressos da escola pública, enquanto pretos, pardos e indígenas são contemplados com 10% das vagas. Nas federais, 15,5% das vagas são destinadas a estudantes de escola pública e estudantes de escola pública de baixa renda e 22,7% para estudantes pretos, pardos e indígenas de escola pública e estudantes de escola pública de baixa renda (FERES JÚNIOR, DAFLON, BARBARELLA e RAMOS, 2013). Interessante notar nesses dados que o recorte de políticas de ação afirmativa nas estaduais privilegia os estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda. Nas federais, a partir da lei de cotas, acontece uma inversão.

Paiva e Almeida (2010), em pesquisa junto a gestores de universidades públicas, já havia detectado a preferência dos mesmos à políticas de ação afirmativa com recorte social (estudantes de escola pública e baixa renda). Os depoimentos dos gestores possibilitaram as pesquisadoras detectar a sensibilidade em relação à questão da pobreza do que à desigualdade racial, o que nos ajuda a compreender os dados referentes a um maior número de vagas nas universidades estaduais destinadas à estudantes de escola pública e baixa renda.

A constatação das pesquisadoras sobre a sensibilidade dos gestores à políticas de ação afirmativa com recorte social nos remete a refletir sobre a educação básica brasileira. A maior

aceitação das políticas de ação afirmativa para os alunos oriundos de escolas públicas está ligado à percepção desses gestores de que o problema da discriminação no Brasil esteja ligado às questões sociais. A adesão a essa ideia parece estar relacionado a concepção de que eliminando o problema social estaríamos eliminando o racial. Assim, a resistência às ações afirmativas de cunho racial estaria orientada pela visão de que vivemos em uma democracia racial.

3.6. Consolidação da pós-graduação brasileira e as desigualdades raciais

O sistema de pós-graduação brasileiro possui reconhecimento da comunidade científica, nacional e internacional. Tal reconhecimento se deve às políticas públicas voltadas para esse nível de ensino nos últimos 50 anos, o que se expressou em uma expansão contínua e com qualidade.

Na década de 1960, havia 38 programas instalados no país; em 2013 eram 3.486, considerando os programas que ofertam mestrado, doutorado, mestrado e doutorado e mestrado profissional (GeoCapes, 2015).

De acordo com Cury (2004), o sucesso da pós-graduação brasileira se deve a atuação efetiva do estado brasileiro:

Tal política pública propiciou uma realidade bem sucedida logo convertida em verdadeiro sistema com um reconhecimento nacional e internacional de sua qualidade. Nesse processo especial destaque se confere aos processos de avaliação levados adiante pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Cooperam para tal tanto as bolsas concedidas por esta fundação, pelo CNPq e também por algumas fundações estaduais de amparo à pesquisa (FAP's) quanto outros programas de apoio e fomento fornecidos por tais agências (Cury, 2004, p. 780).

Em 1965, o Ministério da Educação (MEC) regulamentou a pós-graduação brasileira através do parecer 977, aprovado pelo Conselho Federal de Educação e conhecido como Parecer Sucupira. Esse parecer estabeleceu, pela primeira vez, o formato básico da pós-graduação e, segundo Cury (2005), foi e continua sendo o referencial para a sistematização e organização desse nível de ensino.

Importante ressaltar que antes da vigência do referido parecer já havia experiência, desde os anos 1930, da pós-graduação no Brasil, contudo, não havia uma definição clara dos objetivos e da estrutura desse nível de ensino, um dos motivos que levaram a produção do referido parecer.

A Reforma Universitária de 1968, imposta pelo governo militar, foi responsável pela adoção do modelo norte-americano para as universidades brasileiras, substituindo o antigo sistema de cátedras pela organização em departamentos, instituiu também a contratação de professores em tempo integral e substituiu o sistema tradicional de cursos sequenciais pelo sistema de créditos (BALBACHEVSKY, 2005).

Assim, a pós-graduação se tornou uma atividade semi-autônoma ligada aos departamentos recém-organizados. Entretanto, o salto de qualidade ocorreu no início dos anos 1970, quando os programas de pós-graduação foram definidos como foco prioritário da política de apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico (SCWARTZMAN, 1991)

Naquele período, o governo brasileiro passou a investir em ciência e tecnologia como estratégia para o desenvolvimento econômico do país. Essa iniciativa era consensual entre as lideranças científicas e o setor nacionalista das Forças Armadas.

Do ponto de vista da elite científica, a suposição era que, contando com uma razoável oferta de conhecimento e incentivos adequados, os investidores privados iriam migrar de uma posição de consumidores para a de produtores de tecnologia. Essa mudança permitiria o país romper o cerco tecnológico que, se supunha, impedia o desenvolvimento brasileiro. Importantes setores das Forças Armadas tendiam a aceitar esse diagnóstico. Mas, para esse setor, o desenvolvimento da capacidade científica também seria uma forma de garantir o acesso às chamadas tecnologias sensíveis, tais como a informática, a tecnologia aeroespacial e a energia nuclear (BALBACHEVSKY, 2005, p. 278-279).

Na perspectiva desses dois setores, era necessário concentrar recursos em um número restrito de grandes projetos que viabilizariam o desenvolvimento e a sustentação de uma “massa crítica” de pesquisadores. Para implementar esses projetos era necessário o investimento na formação de recursos humanos altamente qualificados, o que levou o governo brasileiro a oferecer bolsas de pós-graduação para pesquisadores brasileiros fora do país (BALBACHEVSKY, 2005)¹⁰.

A formação de professores e pesquisadores no exterior influenciou a constituição e o padrão assumido pela pós-graduação brasileira. Ao retornarem para o Brasil, esses pesquisadores traziam experiências que foram decisivas para desenvolver nesse nível de ensino um dinamismo próprio.

Durante a década de 1970, o Brasil vivenciava uma grande expansão econômica (O país cresceu a taxas entre 7% e 10% ao ano). A propícia conjuntura econômica e o

¹⁰ Em rodapé: importante pontuar que até meados da década de 1960, as oportunidades de estudo fora do Brasil eram, quase integralmente, ofertadas por governos estrangeiros e fundações, tais como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller (Balbachevsky, 2005)

estabelecimento de uma política focalizada, por parte do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG), que deu suporte para as agências de fomento (CNPq, FINEP e Capes), contribuíram para os avanços e conquistas da pós-graduação.

Nesse cenário, as agências de fomento à pesquisa tinham recursos e dispunham de uma burocracia moderna e flexível que não era limitada pela ação burocrática que controlava outros setores do governo. Contudo, o empresariado nacional, em grande parte, devido ao ambiente macropolítico de substituição de importações, tinha pouco interesse em investir no desenvolvimento de novas tecnologias.

Assim, as agências de fomento à pesquisa concentraram-se nos ambientes informais de pesquisa que vinham se consolidando em algumas universidades públicas. Para alcançar seus objetivos adotaram uma política que incluía uma linha direta de suporte aos pesquisadores com recursos para infra-estrutura e contratação de pessoal (BALBACHEVSKY, 2005).

As agências negociavam o apoio diretamente com os pesquisadores e, com essa estratégia, conseguiam driblar a burocracia das universidades, ao mesmo tempo em que garantia que os recursos chegassem aonde eram necessários, evitando desperdício. Essa iniciativa favoreceu um desenvolvimento desigual nas universidades públicas: alguns programas de pós-graduação prestigiosos e bem estruturados conviviam com outros empobrecidos e voltados mais para o ensino de graduação (BALBACHEVSKY, 2005; SCHWARTZMAN, 1991).

A política de incentivo direto aos bons programas produziu ambientes atrativos aos bons pesquisadores e criou, involuntariamente, uma hierarquia entre as universidades.

No topo dessa estratificação encontra-se um número reduzido de universidades fortemente motivadas por critérios acadêmicos e onde a pesquisa é institucionalizada e permanente. Entretanto, um grande número de instituições não conseguiu desenvolver uma pós-graduação forte e extensa (BALBACHEVSKY, 2005, p. 294).

A hierarquia produzida através das políticas de fomento à pesquisa nas universidades públicas se manifesta regionalmente. Em 2013, na região sudeste existiam 1686 programas de pós-graduação; 784, no sul; 520, no nordeste; 185, no norte; 196, no centro-oeste;

Esses dados expõem as desigualdades regionais em relação ao desenvolvimento científico no país, que atua como fator de potencialização de recursos nas regiões sul e sudeste, sendo que esta última hierarquiza todo o sistema e impõe a agenda de pesquisa, o que contribui para tornar o sistema pouco diferenciado, sem espaço para a diferenciação interna de acordo com as necessidades regionais (SILVÉRIO, 2008).

A imposição de uma agenda de pesquisa que não leva em conta as especificidades regionais tem resultado no permanente distanciamento das demandas das comunidades do entorno das instituições do ensino superior e, conseqüentemente, reduzindo o potencial dos pesquisadores em solucionar problemas locais e regionais.

O consenso de que a pós-graduação seja o nível de ensino mais organizado, produtivo e eficaz (Silvério, 2008) do sistema educacional brasileiro está relacionado aos investimentos e as políticas dirigidas à esse setor nas últimas décadas, que conduziram o país a uma condição de destaque e referência internacional na área de ciência e tecnologia.

Entretanto, a pós-graduação brasileira tem reproduzido a estrutura de desigualdades do país de maneira mais elitista do que a graduação. Segundo Silvério (2008), a pós-graduação atua como um instrumento de distinção, estabelecendo e acentuando hierarquias na sociedade.

É possível dizer que o sistema de ciência e tecnologia gerado no país, a partir de um grande investimento do Estado, é extremamente ambíguo, pois, se a sociedade como um todo o financiou, apenas uma pequena parte desta mesma sociedade faz usufruto dos seus resultados (SILVÉRIO, p. 233).

Em termos raciais, o sistema de pós-graduação tem sido ainda mais perverso. Os dados raciais revelam a baixa participação de estudantes negros no universo da pesquisa¹¹. Tendo em vista que esse nível de ensino possui amplo reconhecimento na sociedade e considerando que a população negra, em termos quantitativos, é a maior do país é relevante problematizarmos o “por que?” dessa situação.

Considerando a pós-graduação, os dados do IBGE (2010) indicam que 74,6% dos estudantes eram brancos, enquanto 25,4% eram negros. A análise por renda dos estudantes de pós-graduação indica um abismo entre brancos e negros. Enquanto 44,2% dos homens negros e 45,2% das mulheres negras concentram-se na faixa mais baixa da renda (até ½ salário mínimo), homens brancos e mulheres brancas se distribuem de maneira equilibrada, aproximadamente 25% para cada grupo. Esses dados demonstram como o fator racial opera na estrutura social sendo dispositivo de ascensão social ou não.

¹¹ Torna-se relevante ressaltar que o Programa Nacional de Pós-Graduação 2011 – 2020 não apresentou informações sobre cor/raça referentes aos docentes e discentes na pós-graduação. As principais agências de fomento a pesquisa no Brasil, Capes e CNPq, também não apresentam informações para a variável cor/raça, assim como os Censos do Ensino Superior, que não apresentam dados específicos para a pós-graduação, somente para os cursos, matrículas e docentes da graduação. Por se tratarem de instituições comprometidas com a pesquisa, acreditamos que esses dados deveriam estar disponíveis para consulta pública. Esse questionamento é ainda mais relevante no contexto histórico que estamos vivenciando. As ações afirmativas no ensino superior, principalmente na pós-graduação têm demonstrado a importância do recorte racial para a implementação de políticas públicas para a igualdade racial no ensino superior.

Interessante ressaltar que, independentemente da raça/cor, os estudantes que frequentam doutorado concentram-se nas faixas de renda mais altas (acima de dois salários mínimos). Estes números corroboram com a literatura que tem demonstrado as relações entre renda e escolaridade (HENRIQUES, 2001; BARROS e MENDONÇA, 1995; RAMOS e VIEIRA, 2001; entre outros).

3.7. Ações Afirmativas, igualdade de oportunidades e a questão do mérito

Por vezes, ao falarmos sobre políticas de ação afirmativa para o acesso ao ensino superior somos indagados sobre a questão do mérito e, em muitos casos, entra em cena a questão da igualdade. Quando se trata de políticas com recortes raciais o apelo para essas questões são baseados na ideia da democracia racial brasileira. Para os opositores, as ações afirmativas ferem os direitos dos cidadãos brasileiros, uma vez que abrem mão de critérios universais para promoverem grupos sociais. Soma-se a esses argumentos a ideia do mérito, visto por estes como um produto do esforço, do empenho, das habilidades e talentos de cada um.

Ao reivindicarem igualdade de oportunidades, as ações afirmativas colocam em xeque a ideia de que as políticas universalistas seriam suficientes para garantir que o esforço individual influenciasse na distribuição de posições sociais, independentemente das questões econômicas, sociais, raciais e pessoais.

Segundo Feres Jr e Zoninsein (2008), como toda política pública, a ação afirmativa deve cumprir dois requisitos: o da legalidade e o da moralidade. Em relação a legalidade, a ação afirmativa deve estar harmonizada com o sistema legal do país onde é implantada. Tendo em vista a moralidade, entende-se a justificação de uma ação perante os valores principais da sociedade onde ela acontece.

Para os autores, antes de qualquer coisa, é necessário entender que o fulcro normativo da ação afirmativa é o conceito de igualdade substantiva. De acordo com esse conceito, a promoção da igualdade entre os membros de uma determinada comunidade é a finalidade de qualquer sistema político-legal. Nesse sentido, a igualdade formal (universal) é apenas um dos meios, entre outros meios legais de se almejar a igualdade. Assim, quando as políticas universais falham em produzir igualdade ou contribuem para assentar e acentuar desigualdades, medidas de discriminação positiva podem ser adotadas.

Sobre o conceito de igualdade substantiva, Feres Jr e Zoninsein chamam a atenção para o fato de que o termo “substantivo” aponta para uma característica que é a de não se

limitar à sua mera positivação legal. Nesse caso, “substantivo” é utilizado não como algo concreto, mas sim como uma ideia de se atingir uma igualdade no futuro. Através do diagnóstico de uma desigualdade substantiva no presente que sobrevive a igualdade formal, surgem propostas de medidas que visam a alteração da norma, apontando para uma igualdade maior no futuro.

Abreu (2008) demonstra como o tratamento constitucional do princípio da igualdade no mundo ocidental evoluiu desde as primeiras constituições modernas (norte-americana de 1787 e francesa de 1793) até as interpretações de juristas contemporâneos. Essa evolução partiu de uma posição puramente liberal, que designava ao Estado o papel de prover a garantia formal da igualdade de direitos para uma concepção de Bem Estar Social, que designava ao Estado a interferência (discriminação positiva) nas relações sociais e de mercado para produzir maior igualdade substantiva.

O processo de transição do Antigo Regime europeu ao Estado republicano democrático implicou em mudanças profundas quanto ao entendimento da igualdade e do mérito. A quebra da estrutura hierárquica da sociedade feudal e sua substituição por uma ordem na qual todos os cidadãos têm direitos iguais perante a lei significou a mudança de uma situação em que o valor diferenciado de cada um era dado por sua posição familiar para uma em que todos gozam, pelo menos em tese, de uma igualdade como cidadãos (FERES JÚNIOR e ZONINSEIN, 2008).

Enquanto no Antigo Regime o mérito, assim como os direitos, estava ligado a posição social e familiar do indivíduo, no Estado moderno o mérito é visto como um produto do esforço individual e talentos de cada um. Assim, o Estado moderno, por meio de suas leis, positiva o princípio da igualdade na forma de igualdade de direitos de todos os cidadãos. Por outro lado, o princípio do mérito reside no mercado e atua na sociedade distribuindo prêmios às contribuições individuais de cada um.

Atualmente, os princípios morais da igualdade e do mérito na modernidade continuam agindo como mecanismos de transformação e regulação de instituições, constituições e legislações. Assim, a lei sempre pode ser alterada ou reformulada por argumentos que proponham um entendimento mais abrangente de igualdade. Assim como os contextos sociais e políticos mudam, há sempre a possibilidade de se reinterpretar a igualdade de maneiras diferentes do que está no texto da lei (FERES JÚNIOR e ZONINSEIN, 2008).

Isso não acontece em relação ao princípio do mérito. Feres Jr e Zoninsein (2008) demonstram que a igualdade atua como ideia reguladora do mérito. Dessa maneira, apontam a existência de uma hierarquia entre os dois princípios. Para esses autores a extensão do

princípio da igualdade sobre o mérito é o fulcro moral do Estado de Bem Estar Social, que reconhece que sem o mínimo de garantias materiais e morais, boa parte da população estaria incapacitada de usufruir igualmente com os demais cidadãos dos direitos garantidos por lei. Diante disso, para se concretizar, o princípio da igualdade justifica a redução da atuação do princípio do mérito.

A noção de igualdade de oportunidades surge da limitação do princípio do mérito pelo da igualdade. Sobre essa questão Feres Jr e Zoninsein (2008) esclarecem:

(...) nos dias de hoje, só é meritório, digno de prêmio e reconhecimento, aquilo que é conquistado quando os competidores são razoavelmente iguais, ou melhor, metaforicamente, partem da mesma linha de largada. Vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancela o mérito de qualquer vitória. Ganhar uma corrida de pessoas que têm os pés atados, ou peso nos pés, ou mesmo valer-se do privilégio econômico para adquirir uma formação que o capacite para a admissão em uma universidade de qualidade, enquanto o grosso da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, não constitui mérito propriamente dito, mas sim perpetuação do privilégio (p. 17).

Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa promovem a igualdade de oportunidades. Não se trata de, através dessas políticas, fazer com que todos cheguem ao mesmo tempo em um objetivo, mas sim equalizar as posições iniciais dos indivíduos para que a partir desse ponto o mérito possa ser premiado. Isso significa que mesmo sendo regulado pelo princípio da igualdade, o mérito não é extinto pelas ações afirmativas. Ao contrário, a ação afirmativa ao promover a igualdade de oportunidades, atua como um instrumento importante de promoção do mérito verdadeiro.

O teórico francês Francois Dubet (2004; 2012) discute os limites da igualdade de oportunidades. Para o autor, nos países ricos e modernos, o princípio da igualdade de oportunidades foi progressivamente implantado. Com o exemplo da França, demonstra que quase 100% dos alunos frequentam o ensino fundamental e quase 70% obtêm o certificado de conclusão do ensino médio, o que se tratou de um grande progresso, não pelo fato de que o sistema escolar tenha se tornado mais justo e sim porque permitiu que indivíduos oriundos de categorias sociais distintas entrassem na mesma competição.

Dubet (2004) aponta que mesmo que o modelo meritocrático seja aperfeiçoado, ele ainda sim tem seus próprios limites, uma vez que produz mais vencidos do que vencedores.

o modelo meritocrático está longe, portanto, de sua realização: a competição não é perfeitamente justa. Em uma palavra: quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido (p.543)

As reflexões de Dubet confirmam a lógica da educação brasileira que, baseada no princípio meritocrático da igualdade de oportunidades, acaba por acentuar as desigualdades entre os estudantes, uma vez que não levam em consideração as especificidades dos diferentes sistemas de ensino existentes.

No caso do ensino superior brasileiro, a concepção meritocrática de justiça está ligada ao processo de ampliação da escolarização básica que vem ocorrendo nos últimos anos e a construção e difusão da ideia de que todos dispõem das mesmas oportunidades. Contudo, uma reflexão nos possibilita perceber os limites dessa concepção, uma vez que a mesma desconsidera as desigualdades raciais, sociais e educacionais vivenciadas pelos estudantes brasileiros ao longo de suas vidas.

Para Dubet (2004), o modelo meritocrático de justiça é limitado, pois não leva em conta as diferenças de desempenho existentes entre indivíduos que pertencem até mesmo as mesmas categorias sociais. A partir dessas formulações podemos inferir que as universidades públicas, ao adotarem o modelo meritocrático de justiça para o acesso ao ensino superior, reforçam as desigualdades educacionais existentes entre estudantes negros, oriundos de famílias com baixo capital econômico e estudantes provenientes de famílias com melhores condições financeiras, em sua maioria, brancos.

Sendo assim, percebe-se uma tendência de exclusão dos estudantes em relação ao acesso ao ensino superior, fazendo com que a chegada aos cursos de pós-graduação seja empreendimentos que exijam grandes investimentos financeiros e psicológicos. De maneira que, os estudantes que não conseguem ingressar em uma universidade pública ainda são culpabilizados pelo fracasso. Dubet (2004) defende que:

quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os ‘vencidos’, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros. A partir daí, esses alunos tendem a perder sua auto-estima, sendo afetados por seu próprio fracasso e, como reação, podem recusar a escola, perder a motivação e tornar-se violentos. A seu ver, a escola os atraiu para uma competição da qual foram excluídos; eles acreditaram na vitória e na igualdade de oportunidades e descobrem suas fraquezas, sem o consolo de poder atribuir o fato às desigualdades sociais, das quais não são mais diretamente vítimas (p. 543)

Também tratando da questão do mérito como meio de acesso ao ensino superior, Sabrina Moehlecke (2004), analisa as desigualdades educacionais que culminaram com a reivindicação de cotas nas universidades públicas. A autora desconstrói a ideia de que a flexibilização dos testes e formas de ingresso nessas instituições afetariam a qualidade da

educação. Para a autora, é possível conciliar mérito com ações afirmativas garantindo qualidade do ensino na perspectiva do direito ao ensino superior.

Para uma melhor compreensão desse debate, Moehlecke afirma ser necessária uma redefinição da concepção de mérito:

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

Assim, as políticas de ação afirmativa, mesmo que não sejam capazes de eliminar as desigualdades históricas e estruturais da sociedade, contribuem para uma maior igualdade no ensino superior (MOEHLECKE, 2004).

Jonh Rawls (1997), analisando a concepção meritocrática e partindo da suposição de que as desigualdades são inerentes às sociedades democráticas, busca através do princípio da diferença legitimar o tratamento desigual a determinados grupos. A teoria da justiça elaborada por esse autor pode ser definida como uma combinação do princípio da diferença com o da igualdade de oportunidades concretas, que se caracteriza pelas condições de igualdade equitativa de oportunidades a todos, independente das desigualdades sociais que marca os diferentes indivíduos na sociedade. Para Rawls (1997, p. 107):

O princípio da diferença determina que afim de tratar as pessoas igualmente, de proporcionar uma genuína igualdade de oportunidades, a sociedade deve dar mais atenção àqueles com menos dotes inatos e aos oriundos de posições sociais menos favoráveis. A ideia é de reparar o desvio das contingências na direção das desigualdades.

Pensando no acesso à pós-graduação, seria possível articular o pensamento de Rawls as desigualdades entre brancos e negros, destacando a necessidade de políticas que contemplem a população negra, visto que a mesma é, historicamente, sub-representada nesse nível de ensino.

CAPÍTULO 4

AS TRAJETÓRIAS DOS ESTUDANTES NEGROS DO AFIRMAÇÃO NA PÓS

O estudo das trajetórias nos revelam questões muito importantes sobre os sujeitos investigados¹² uma vez que nos permite conhecer mais de perto a história de cada um deles. As trajetórias aqui pesquisadas revelam ainda cenas da desigualdade da sociedade brasileira, pois denunciam a presença do racismo e as dificuldades encontradas pelos sujeitos para prosseguir com seus estudos. Essas histórias mostram ainda variados processos de socialização e as estratégias utilizadas pelos sujeitos pesquisados ao longo de suas trajetórias escolares, que constituíram-se em percursos singulares.

4.1. O “ser” negro na sociedade brasileira

Para compreendermos as especificidades que envolvem as trajetórias dos sujeitos investigados, não podemos nos furtar de analisar seus relatos sobre a experiência de ser negro na sociedade brasileira e o processo de formação da identidade racial vivenciados pelos mesmos. Para Nilma Lino Gomes (2012), a construção da identidade negra é um processo construído historicamente e que, no caso brasileiro, deve ser analisado levando em consideração a sociedade que padece de um racismo ambíguo e do mito da democracia racial.

Nos relatos da entrevistada Carolina Maria de Jesus essa ambiguidade da questão racial brasileira é evidenciada:

Eu sou uma mulher negra. Para o IBGE eu sou uma mulher parda. Essa é uma questão bem complexa na minha formação identitária. Sabendo como é o racismo no Brasil, de preconceito de marca, colorista, eu tendo a pele clara, custei a me perceber enquanto uma mulher negra, mas é assim que eu me vejo hoje. (Carolina Maria de Jesus)

Tais ambiguidades também foram detectadas nos depoimentos dos entrevistados nessa pesquisa. Lélia, também, relata viver um drama em relação a sua formação identitária. Ter saído de Belo Horizonte para fazer o mestrado na Universidade de Brasília a fez pensar muito na questão racial, pois, segundo ela: “algumas pessoas que, ao longo da minha vida eu classificaria como negra por questões de fenótipo, aqui, não se declaram como negras por um processo de aceitação e de menor perseguição dentro do departamento”. Entretanto, Lélia se declara, nos termos do IBGE, como preta.

¹² Para preservar a identidade dos sujeitos investigados foi utilizado nomes fictícios que homenageiam personalidades negras.

Luiza Mahin declarou-se preta e relatou que foi durante o curso de graduação em História que sua identidade racial começou a ser reconstruída. Ela destaca as aulas de dança afro, ofertadas na faculdade que ela estudava, como um dos fatores essenciais nessa reconstrução.

Foi nas aulas de dança afro que eu comecei a frequentar um universo totalmente novo. Essa coisa da identidade começou a ficar forte mesmo foi quando eu comecei a frequentar as danças, o grupo de dança afro, que aí a gente fazia apresentações, não só dentro de escolas, mas também em eventos voltados para o Movimento Negro. Então, eu comecei a ver coisas, descobri outras coisas, aí acho que começou esse processo de reconstrução da minha identidade e tomar consciência um pouco sobre a questão da identidade racial. (Luiza Mahin)

Nina se reconhece como negra, mas faz questão de afirmar-se dentro da categoria preta. De acordo com Nina, para as pessoas com a pele escura o reconhecimento enquanto negro é instantâneo. Chamando a atenção para a ambiguidade da questão racial brasileira, que está ligada às características fenotípicas dos indivíduos, a entrevistada ressalta “[...] que quanto menos escura é a pele, talvez a pessoa tenha mais dificuldade para se reconhecer negra, mas, eu, pelo meu tom de pele foi desde cedo assim”.

Malcolm X afirma que seu reconhecimento enquanto negro vêm desde a infância.

Isso foi uma coisa que sempre foi frisada na minha casa, mas nem sempre meus pais tiveram uma postura militante, sabe, em relação a questão negra, mas isso fez parte do processo do discurso no processo de formação da minha vida como um todo. (Malcolm X)

Malcolm X aponta o ingresso no ensino superior como um fator muito importante para reforçar sua identidade racial, mas, ao mesmo tempo, destaca a universidade como um ambiente hostil aos negros.

“mas na universidade mesmo que... tanto é que nas provas, quando eu tirava nota boa... tem até uma frase que ficou bem fixa na minha cabeça, que é quando eu tirava nota boa, eu sempre fui dedicado, isso falando do curso de História, pois fora disso... E aí, quando eu tirava nota boa, os ‘cara falava’: ‘nó, neguinho filho da puta!’ . Tipo isso, o que tem a ver nota com a questão da cor?” (Malcolm X)

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012), o processo de construção identitária não acontece no isolamento. Tanto a identidade individual, como social são formadas através do diálogo com os outros. A autora ressalta que no Brasil vivemos um conflito racial que se expressa através do fenótipo, principalmente através do cabelo crespo e da cor da pele. Sendo a identidade fruto de um processo construído historicamente em meio a um conjunto de

fatores que se diferenciam de cultura para cultura, no Brasil, podemos destacar o cabelo e a cor da pele como características e elementos utilizados pela sociedade como critério para a classificação racial.

Os relatos dos sujeitos investigados na pesquisa corroboram com essa ideia. Lélia aponta que sempre teve “uma relação extremamente tensa com a escola por causa do cabelo”.

[...] essa questão do cabelo é uma coisa que chama muita atenção, principalmente quando é criança. E eu estudava em uma escola de periferia, mas mesmo assim essa questão do cabelo era muito chamada[...] Eu tinha um cabelo enorme e era muito magra. Isso gerava vários problemas. (Lélia)

Luiza Mahin também conta que o seu cabelo sempre foi alvo de piadinhas, principalmente na escola. Ela descreve uma situação de racismo que vivenciou ainda nos primeiros anos do ensino fundamental e que foi muito marcante na sua vida.

[...] teve a festa da primavera, então a gente desfilava. Eu lembro que minha mãe arrumou meu cabelo, na época colocava gominho, aquela coisa toda. E comprou roupa, toda estampada e tal e a gente foi fazer o desfile. Como eu era a única negra, todas as meninas foram aplaudidas e tudo mais. Eu fui vaiada do início ao fim. Eu passei na passarelinha e nenhum professor fez nada, sabe? E eu fiquei assim pra morrer assim na época, não chorei porque eu sou orgulhosa, mas fiquei pra morrer. (Luiza Mahin)

Nina aponta que, apesar de ser moradora de periferia e sempre ter estudado em escola pública, o cabelo crespo e a cor da pele sempre foi alvo de brincadeiras e piadas racistas. “Minha mãe, por exemplo, trançava meu cabelo, aí quem sentava atrás de mim ficava fincando a ponta do lápis entre as minhas trancinhas, puxando as pontas delas”. (Nina)

Carolina Maria de Jesus também relata que o seu cabelo foi motivo de ser “zoada” durante sua infância, mas conta que só foi elaborar essas situações como racismo por volta dos 17 anos de idade. Em sua fala, Carolina reforça os apontamentos de Nilma sobre os critérios de classificação racial no Brasil estar ligado as características físicas, sobretudo, cor da pele e cabelo. No caso de Carolina, sua formação identitária possibilitou que ela mesma percebesse alguns privilégios devido a ser uma “mulher negra da pele clara”.

Eu queria insistir nessa questão desse meu perfil. Essa ambiguidade de pessoas pardas que não estão, assim, marcadamente, essa é a pobre, negra, favelada... essas histórias e trajetórias intermediárias em entrelugares, elas também precisam ser conhecidas e entendidas, porque é mais fácil a gente operar nos extremos, porque as coisas são mais coerentes, mais coesas e o entendimento é mais imediato. Nessas passagens a gente tem muitas contradições, muitas dificuldades e eu acho que ampliando esse debate sobre igualdade racial e ações afirmativas na educação, a gente precisa ter um olhar atento sobre essas realidades de estudantes negras, mas

que são de pele parda e que talvez tenha uma condição socioeconômica de pobres, mas não gente que teve privação absoluta de tudo, mas que também não é rica.[...] assim, entendendo que essas posições de privilégio e subalternidade são sempre relativas à alguma coisa. Eu não sou uma subalternizada absoluta porque eu sou mulher, sou negra, porque eu venho de tal lugar, né? Eu guardo alguns privilégios também. (Carolina)

Para Malcolm X, o racismo no Brasil é muito dissimulado e isso afetou a formação de sua identidade racial.

Na verdade, o que acontece... a coisa é muito dissimulada, né? A questão do racismo no Brasil... mas com certeza eu tive dificuldade pra assumir. Não apenas na universidade, mas quando vai comprar uma roupa, sabe? Igual essa questão da auto-estima. Você tem uma auto-estima baixa... isso é outro dispositivo que é visível". (Malcolm X)

Interessante ressaltar que todos os investigados apontam que a autoafirmação identitária foi um processo reforçado à medida que foram avançando os níveis de estudo e todos destacam o ingresso no ensino superior como um divisor de águas nesse processo de ressignificação.

Para Souza (1983, p. 77) “nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra”. Na concepção da autora, ser negro é ter consciência da estrutura ideológica racial que organiza a sociedade e “criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças” (p. 77).

É identificável nos relatos dos sujeitos investigados a tomada de consciência em relação à essa estrutura racial que organiza a sociedade brasileira e o processo de empoderamento relativo às suas identidades. Nina é enfática em relação a sua percepção do racismo:

É, até pouco tempo atrás havia um racismo velado, é, as pessoas tentavam fazer de conta que não sentiam racismo e, entre nós negros, a gente tentava entender, é, o que acontecia, porque sempre acontecia esse racismo, a gente sempre sofria racismo. Aí a gente ficava assim meio que na dúvida, será que é isso mesmo? Será que sou eu? Por que será que é isso mesmo que a pessoa quis dizer? Por que será que ela agiu assim? Então, essa dúvida sempre gerou em mim muita angústia. Agora não, na medida em que as discussões sobre a temática étnico racial estão ganhando espaço, as pessoas que sempre foram racistas estão se manifestando de uma forma hipócrita. Elas estão mostrando o que elas sempre pensaram, o que elas sempre sentiram. E aí eu sei que é duro, mas eu prefiro essa época agora do que o fingimento de antes. Mas, eu sempre percebi o racismo.

Esse trecho da fala de Nina nos remete à questão do mito da democracia racial. A ideia de que o Brasil seria marcado pela harmonia entre os grupos raciais é desconstruído pela entrevistada ao explicitar as especificidades do racismo brasileiro, que acontece em muitas situações, de maneira velada. Para Lilian Schwartz (2010, p. 77 - 78), “ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas ele é sempre um atributo do ‘outro’”. Nesse sentido, “estamos diante de um tipo particular de racismo; um racismo sem cara, que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade das leis”.

Essa mesma percepção do racismo na sociedade brasileira faz com que Malcolm X perceba “que o negro na universidade vive um não lugar”. (Malcolm X) Isso nos remete a Souza (1983), que em sua obra problematiza a temática da construção da identidade negra na sociedade brasileira, marcada pela ideologia branca. Segundo a autora, “o negro que se empenha em busca de ascensão social paga o preço do massacre mais ou menos dramático de sua identidade” (p. 18). Nesse sentido, para a autora, ser negro é, antes de tudo, tornar-se negro, “e, sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades” (p. 18). Isso significa que

A possibilidade de se construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível, a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco. Rompendo com este modelo, o negro organiza as condições de possibilidade que lhe permitirão ter um rosto próprio (SOUZA, 1983)

Para Souza (1983), a sociedade brasileira é organizada a partir de um referencial branco e que ser negro é, para além das características físicas, conseguir entender o funcionamento da organização social a partir das hierarquias raciais.

A partir dos relatos dos sujeitos investigados é possível perceber que a construção de uma identidade negra, assim como uma visão mais crítica em relação à desigualdade racial brasileira, foi sendo elaborada em meio às suas trajetórias e vivências em diversas instâncias sociais. Maria Carolina de Jesus diz que sempre percebeu vários sinais de que não era uma menina branca e aponta o Movimento Hip-Hop como um espaço que contribuiu muito para afirmação e fortalecimento da sua identidade racial. De acordo com ela “o hip-hop é muito politizado e tem uma discussão racial muito forte. Assim, fui só me fortalecendo” (Carolina). Malcolm X relata que na universidade foi um dos responsáveis por organizar o Coletivo de Estudantes Negros da UFMG e que esse foi um momento muito importante na construção de sua identidade racial e da sua percepção sobre a organização e estrutura da universidade.

[...] é muito complicado, também, quando você coloca que o negro tem que se constituir num processo de ensino onde que ele não teve acesso pra falar como que ele propunha. E se ele pudesse propor uma concepção negra também? A universidade, a estrutura dela é totalmente eurocêntrica. Então é, assim, a continuidade da imposição. (Malcolm X)

4.2. Trajetórias escolares anteriores ao ensino superior

As trajetórias escolares dos sujeitos investigados trazem elementos importantes para compreensão do espaço que ocupam no universo acadêmico. Os múltiplos processos de socialização vivenciados durante a educação básica, tais como a relação dos sujeitos com o ambiente escolar, a mobilização familiar em torno da escolarização, os referenciais ao longo desse processo e o fato de serem estudantes negros de camadas populares, nos revelam um complexo universo de fatores explicativos que se conjugam na construção dessas trajetórias.

Os sujeitos investigados vivenciaram uma pluralidade de contextos que possibilitaram experimentar situações importantes na constituição de seus patrimônios de disposições (LAHIRE, 2002; 2004). Suas trajetórias pela educação básica demonstram os múltiplos processos de socialização em que estavam inseridos e que propiciaram elementos relevantes para suas maneiras de agir e pensar (LACERDA, 2006).

Luiza Mahin destaca que sua relação com a escola “não foi lá das melhores”. Por isso define como uma “relação contraditória” sua passagem pela educação básica. Destaca que gostava de ir, tinha suas amigas e “outras afinidades”, mas aponta o racismo como um grande obstáculo nessa etapa de sua vida escolar. “No ensino fundamental, principalmente, ali entre o 1º ao 4º ano foi o momento em que eu mais senti forte essa questão racial, mas eu vim analisar isso depois, na época eu não entendia tanto” (Luiza Mahin).

Com exceção de Maria Carolina de Jesus, todos os sujeitos investigados relataram uma relação tensa com a escola durante a educação básica devido a questão racial. Para Maria Carolina de Jesus a questão racial esteve “sempre apagada” durante o ensino fundamental. Entretanto, relata que presenciou dois episódios de racismo com uma colega de sala, mas que não conseguiu reagir em favor da colega. Por ser “negra de pele clara”, Maria Carolina de Jesus não era o alvo das piadas racistas dos seus colegas de sala.

E eu me vi naquela situação e não consegui reagir e eu não consegui, também, ser solidária com ela e sentei junto com a turma que se afastou dela, sabe? Então, assim, como eu não era tão preta como ela, eu pude nesse momento passar por branca, digamos assim. Sentei com os meninos, eu lembro, tenho uma dor enorme em relação à esse episódio. (Maria Carolina de Jesus)

Isso nos remete as especificidades do racismo brasileiro. De acordo com Schwarcz (2010, p. 26), no Brasil, o conceito de raça será ao mesmo tempo “negociado, estimado e em contínua construção”. A autora chama a atenção de que no início do século XX “uma nova ideologia do branqueamento torna-se vitoriosa”. Nos anos 1930, uma nova visão oficial do país é construída e passa-se a valorizar a mestiçagem como um símbolo da identidade nacional (SCHWARCZ, 2010).

É nesse ambiente, também, que, para além do debate intelectual, nos espaços mais oficiais, o mestiço vira nacional, paralelamente a um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados (SCHWARCZ, p. 28, 2010)

De acordo com a autora, uma série de símbolos vai se tornando mestiça através do discurso nacionalista. Nesse contexto, a convivência entre os povos miscigenados torna-se modelo de igualdade racial. Pautada nesse modelo, a desigualdade racial e a violência cotidiana “são como que desprezadas, tudo em nome de uma visão idealizada de ‘nossa raça’, que nesse momento parece ser suficiente para representar positivamente a nação” (SCHWARCZ, p. 30, 2010).

Para Schwarcz (2010), a mestiçagem e a aposta no branqueamento da sociedade foram responsáveis por criar um racismo “à brasileira”, que está ligado as marcas de aparência física. Nesse sentido, os atributos raciais e as características fisionômicas são elementos importantes para compreendermos o racismo brasileiro.

A autora utiliza a expressão raça social para expressar a utilização da cor como forma de negociação, tal como o caso Carolina, que por ter a pele clara pôde “negociar” sua identidade racial durante o ensino fundamental. Para ela, o fato da colega ter a pele mais escura foi fator preponderante para ser o alvo das “zooções”.

Para Lélia, sua trajetória no ensino fundamental “foi péssima” e aponta, principalmente, a questão racial como uma barreira nessa fase de sua vida. Ela relatou que, diversas vezes, foi alvo de piadinhas e brincadeiras racistas na escola.

Se a questão racial revela múltiplos processos vivenciados pelos sujeitos investigados ao longo de suas caminhadas, outros elementos enriquecem essas trajetórias e nos ajudam em sua compreensão.

Nina relata que aprendeu a ler sozinha, com cinco anos de idade. Oriunda de uma família pobre, durante a infância, morava com o pai, a mãe e duas irmãs mais velhas em uma favela de Belo Horizonte. O pai de Nina possuía o 2º ano primário e a mãe o 3º ano primário. Da 1ª a 4ª série do ensino fundamental, Nina estudou em escola pública. Da 5ª à 8ª série, Nina

estudou em uma escola particular, com bolsa de estudos, no período noturno. Durante essa época, trabalhava em uma fábrica durante o dia. Sabendo que não teria condições financeiras de arcar com os estudos no ensino médio, investiu na seleção de uma tradicional escola pública localizada na região central de Belo Horizonte. Como lembra a estudante, “eu sabia que para continuar estudando eu tinha que ir para um lugar onde eu não tivesse que pagar”. Nina relata que seus pais nunca ajudaram nas atividades escolares e que a irmã mais velha, também, nunca se dedicou a ajuda-la. Os pais da estudante eram ausentes do ambiente escolar e não acompanharam o seu processo de escolarização. Seu pai assumiu a compra de material escolar e uniforme até a 4ª série. Apesar de não ter incentivo familiar, Nina aponta que sempre gostou de estudar e que a ideia do ensino superior sempre se fez presente.

eu sempre estudei por gosto mesmo. E sempre gostei muito de leitura. Eu lembro que com 16 anos eu já tinha lido todos os clássicos da literatura brasileira e já estava lendo “A Divina Comédia” e parei e pensei gente isso é muito pesado pra mim, porque, assim, eu tinha 16 anos. Mas eu sempre gostei porque assim, eu viaja, né! Nas leituras, nos estudos eu viajava. (Nina)

Segundo a entrevistada, estava em casa um dia, quando uma vizinha, que era dona de uma escolinha, foi à sua casa levar mantimentos para sua família, como era de costume e, ao vê-la lendo, parece ter se sensibilizado e tentou leva-la para a sua escolinha:

Acontece que a gente morava em uma favela e tinha uma escolinha de porta de comércio mesmo em frente a minha casa e a nossa situação era bem precária. A diretora de lá, Dona Zilda, ela recebia leite em pó para merenda e aí sempre sobrava porque chegava outra remessa e sobrava da anterior, então ela levava lá em casa. Aí um dia ela chegou e me viu lendo em voz alta, sentada o chão e lendo. Eu tinha 5 anos ou estava para fazer 5 anos, não sei. Aí ela achou bonito: - Nossa, ela já lê nessa idade! Ela vai pra aula. E me levou. (Nina)

Com exceção de Nina, a presença familiar no processo de escolarização foi ressaltada por todos os investigados como algo fundamental na constituição de suas trajetórias singulares. Lélia relata que teve uma “péssima relação com a escola” durante o ensino fundamental. Devido à um problema de saúde, passou por várias internações nesse período. Ela relata o racismo como um dos principais fatores de tensão em sua relação com a escola. Morava com a mãe, a irmã, a tia e a avó. A mãe possuía o ensino médio e atuava como auxiliar de enfermagem, a tia possuía ensino médio e a avó era analfabeta. Em suas internações, recebia incentivo da tia para leitura, o que contribuiu no seu hábito de ler. Cabe ressaltar que Lélia não tinha auxílio nas atividades escolares. Como lembra, “essas atividades escolares eu tinha que desembolar sozinha. A pessoa que poderia, em tese, me ajudar,

trabalhava o dia inteiro, chegava dez horas da noite sem a menor condição”. Apesar de não ter tempo para auxiliar nas atividades, a mãe de Lélia estabelecia horário de estudo diário para ela e sua irmã e exigia bom desempenho e comportamento na escola.

Luiza Mahin relatou que a mãe e o pai acompanhavam sua vida escolar, mas como o pai trabalhava fora o dia todo, a mãe, que cuidava do trabalho doméstico e trabalhava lavando roupas para os vizinhos, auxiliava nas atividades escolares. Luiza Mahin conta que quando a mãe não podia ajudá-la, pedia uma prima mais velha para ajudar. De acordo com a entrevistada, isso durou só um tempo, pois ela gostava de estudar. A mãe de Luiza Mahin, assim como a mãe de Lélia, exigia que as atividades escolares fossem sempre realizadas e cobrava isso diariamente. Para Lahire (1997), essas práticas socializadoras fazem parte da organização das famílias e compõe o plano da ordem moral doméstica, que consiste em estabelecer horários rígidos, controle do tempo da televisão, do horário para os estudos, entre outras práticas, que favorecem a constituição de disposições como disciplina e obediência e contribuem para o êxito escolar.

Maria Carolina de Jesus também contou que sua mãe era muito exigente com as atividades escolares e que existia uma pressão psicológica para que ela e as irmãs fossem bem nos estudos. Como lembra Maria Carolina de Jesus, sua mãe sempre falava: “Cês num tem nada, cês são pobre e pobre só vira gente na vida se estudar. Cês tem mais do que obrigação de estudar, tirar nota boa”.

Em seu trabalho, Portes (1993) identificou o importante papel das mães no processo de escolarização dos filhos. O autor demonstrou que, mesmo possuindo baixo capital escolar, elas participam ativamente da vida escolar dos filhos através de estratégias que possibilitam a permanência dos filhos no sistema escolar.

Os relatos de Malcolm X também demonstram a mobilização familiar em torno de sua trajetória escolar no período da educação básica. Destaca seu pai e seu avô paterno como as grandes referências que teve. Seu pai formou-se em um curso superior aos 46 anos de idade e seu avô era formado em Direito, título que conseguiu na fase adulta. De acordo com Malcolm X, “Com certeza! Meu pai e meu avô são minhas duas referências. Meu pai por causa que é um estudioso contínuo. Coisa que eu aprendi muito com ele também”. Ainda de acordo com os relatos do estudante, seu avô paterno era muito culto e exerceu grande influência na sua formação.

A grande influência que nós tivemos pelos livros foi meu vô. A biblioteca que a gente tem, tanto na minha casa ... tem alguns que estão comigo aqui, mas na biblioteca que tem na minha casa, a maioria dos livros foram de compra do meu vô.

Ele sempre investiu muito em assinatura de revista, assinatura de jornal. A gente chegava na casa dele e tinha acesso a esse tipo de coisa. Isso aí é uma coisa que eu falo que tem um impacto grande... a questão intelectual dele. (Malcolm X)

De acordo com Lahire (1997), o capital cultural escolar é transmitido a partir de interações efetivas e afetivas. A relação de Malcolm X com seu pai e com seu avô caracteriza bem o pensamento do autor. A forte relação que o entrevistado estabelece com o pai e o avô demonstra a importância que os mesmos tem em sua trajetória escolar.

4.3. O ingresso no ensino superior

O ensino superior fazia parte das aspirações de todos os investigados, entretanto, cada trajetória carrega marcas próprias, que nos ajuda na compreensão de como foi chegar e se manter nesse nível educacional.

Entre os pesquisados, Carolina foi a única que cursou a graduação integralmente em universidade pública. Malcolm X ingressou no ensino superior em instituição privada, mas conseguiu transferência para a UFMG quando estava na metade do curso de História. Todos os outros investigados iniciaram a vida universitária em instituições privadas. Esse dado corrobora com a tendência constatada pelo IBGE (2013) de que a maioria dos estudantes negros ingressa no ensino superior em instituições privadas.

Guimarães (2007) já havia observado essa tendência em seu estudo. Para o autor, as famílias mais abastadas tendem a adotar a estratégia de manter seus filhos em escolas particulares de nível fundamental e médio, esperando que possam ser bem sucedidos na seleção das universidades públicas¹³.

Cabe ressaltar que todos os sujeitos investigados relatam, no que diz respeito ao horizonte e ao projeto de fazer um curso superior, que esse desejo os acompanhou ao longo de suas trajetórias escolares.

Para Carolina, dar continuidade aos estudos após a educação básica era algo que estava em seu horizonte. A mobilização escolar da mãe foi fundamental para que ela pudesse perseverar nos estudos e superar as dificuldades materiais. O exemplo da mãe, que formou-se em um curso técnico pelo Cefet, surtiu um efeito positivo em seu processo de escolarização, refletindo-se em sua aspiração ao ensino superior. Como aponta a entrevistada:

¹³ De acordo com Guimarães (2007), na últimas décadas, a escola pública, em termos de qualidade de ensino, deteriorou-se, com exceção das escolas técnicas federais. Nesse mesmo tempo, houve a expansão da rede municipal e estadual de ensino médio. Com o ensino superior aconteceu o contrário, as universidades públicas se mantiveram como as melhores do país, como é o caso da federais e da rede estadual de alguns estados.

É, já estava no meu horizonte entrar numa universidade, desde criança. Minha mãe estudou no Cefet, então isso é determinante. Minha mãe é Técnica em Edificações, é uma das únicas da família dela que estudou. Tem essas trajetórias de ruptura, né? É minha mãe e minha tia Marli, que fez curso superior de Biologia. O resto da família, mal mal tem ensino fundamental. São nove irmãos. Aí, minha mãe falava muito disso, assim, “fazer uma faculdade é muito importante pra vocês e vocês tem que estudar em federal porque não tem como pagar particular”

Lélia e Luiza Mahin também destacaram que durante o ensino fundamental já existia uma cobrança familiar para que almejassem o ensino superior. Isso influenciou diretamente em suas trajetórias escolares e na maneira como encaravam os estudos. Luiza conta que para sua mãe a lógica era terminar o ensino médio e ir trabalhar “e que se eu quisesse fazer outra coisa tinha que ir pra federal porque a gente não tinha dinheiro”, mas ao mesmo tempo, Luiza ressalta o papel da mãe na cobrança do desenvolvimento das atividades escolares. Luiza também destaca a presença do pai nesse processo: “O meu pai já era um pouco sonhador, falava: ‘Não, minha filha (ele me chamava de meu anjo) não, meu anjo, você vai ser bacharel então você tem que estudar e tudo mais’”.

No caso de Lélia, sua mãe aparece como peça importante para seu ingresso no ensino superior. A entrevistada conta que ao ser reprovada no vestibular da UFMG resolveu trabalhar e que essa atitude virou um “drama familiar”. Como lembra: “Ela não aceitava. Achava que eu estava tomando a decisão errada, que não era por aí e que eu tinha que ter um caminho diferente do que foi o caminho dela. Só que chega uma hora que é, assim, insustentável. Não dá”.

A frustração da mãe de Lélia em relação à interrupção de sua própria vida escolar nos remete ao pensamento de Lahire (1997) que explica que os sofrimentos provenientes das experiências escolares dos pais influenciam nas relações do filho com a escola. Para Laurens (1992 apud SOUZA, 2009, p. 104) a “frustração parental”, que mobiliza os pais para que seus filhos realizem o que eles mesmos não puderam, é um dos principais fatores que implicam no êxito escolar. Lacerda (2006) e Souza (2009) identificaram situações semelhantes em suas pesquisas.

A mobilização da mãe de Lélia em torno do seu ingresso no ensino superior foi um grande estímulo durante o processo em que ela tentou o vestibular. A entrevistada conta que desistiu de tentar o vestibular da UFMG após a terceira tentativa de ingresso no curso de Ciências Sociais. Lélia fez cursinho preparatório para o vestibular quando estava no terceiro ano do ensino médio e relata as dificuldades vividas para se preparar e concretizar o sonho de passar no vestibular.

Sobre essa fase de sua vida, Lélia lembra:

Minha mãe falava comigo: “oh, só tenho dinheiro pra pagar o cursinho”. Então eu tinha que ir todos os dias pra aula a pé e voltar. E, isso, assim, fisicamente era um desgaste que tinha dia que eu não dava conta. De carro ou ônibus é rápido, mas à pé dava quarenta e cinco minutos todos os dias. E isso era complicado, porque tinha aula de manhã, tinha aula de tarde, tinha a questão da alimentação. Era complicado manter a alimentação lá. Eu não podia levar de casa. Tentei fazer isso algumas vezes, mas na época tava muito calor e estragou, a comida azedou. Então foi ficando um pouco mais complicado me manter no cursinho. Até então, minha mãe não queria que eu trabalhasse, porque ela queria que eu entrasse pra universidade. Mas chegou um momento que eu não dei conta mais e falei pra ela que ia arrumar um emprego.

Além disso, Lélia não se sentia preparada para concorrer ao vestibular de Ciências Sociais da UFMG. Ela aponta a precariedade das condições da educação básica ofertada na rede pública como fator que influenciou muito em sua preparação.

Enfim, acho que, de um modo geral, eu não “tava” preparada. Porque querendo ou não, com todos os processos de inserção que o Marconi oferecia pra gente, a gente passou por duas greves de mais de seis meses. Alguns professores não aderiram a greve, mas foram poucos, que eu me lembre eram dois ou três. Eu fiquei mais de um ano, juntando essas duas greves, sem aula de português, sem aula de matemática... então, não, eu não estava preparada.

Luiza Mahin, também, não se sentia preparada para a seleção do vestibular em uma universidade pública. Assim como Lélia, ela também apontou a educação básica pública como insuficiente para pleitear uma vaga no ensino superior público.

Nossa, é difícil demais. Você tem que trabalhar, você tem um monte de coisa. O ensino básico não dá suporte pra poder entrar de cara no ensino superior. Trabalhando em uma escola particular eu via. Os meninos tinham aula de manhã, retorno à tarde, fora as outras aulas. Tinha um empenho que até me irritava, era só vestibular, vestibular, vestibular. E eu ficava, gente, tem outras coisas pra trabalhar na escola. O menino tem o pai pagando o colégio, depois vai pagar cursinho, mas eu não tive isso. Eu fui de pegar a apostila que já havia sido utilizada e que a Puc doava e eu ia estudando por aí. E o sacrifício que era... O cursinho comunitário que eu fiz era 30 reais, mas as vezes não tinha para pagar.

Luiza Mahin ingressou no ensino superior em uma instituição privada e conta que isso só foi possível porque já trabalhava. Entretanto, Luiza ressalta as questões que envolvem a permanência no ensino superior.

No início foi bem complicado porque o meu salário era o valor da mensalidade e eu não podia ter desconto. Eu até brinco com uma colega minha que também passou aperto que nosso lanche era pipoca Aritana, que era quinze, vinte centavos na época e a gente comia pela metade e nem saía da sala para poder lanchar com os meninos, porque os meninos iam comer pão de queijo, aquelas coisas todas e a gente não tinha dinheiro. Então, vou ficar aqui de boa e tal, ou então, corria lá comprava uma pipoca e voltava. Então esse período foi bem puxado. O mais puxado foi esse início... o primeiro e o segundo semestre.

A entrevistada relata algumas estratégias que passou a adotar para economizar dinheiro e custear a faculdade:

Trabalhava de telemarketing no Prado e o valor não dava para pagar a faculdade, tinha os descontos então caía. Então eu recebia o vale transporte em dinheiro e economizava. Ao invés de pegar dois ônibus para ir trabalhar, eu andava um pouco mais e pegava o circular, que é mais barato, saía e esquentava a minha comida lá no serviço, deixava bem quente e ia direto para faculdade, à pé. Chegava lá e almoçava e como já ficava por lá mesmo, às vezes tirava uma soneca ou já ia estudar. Para pegar o dinheiro dessa passagem e inteirar para poder pagar a faculdade.

Malcolm X também iniciou sua vida universitária em uma instituição privada. Ele também fez cursinho preparatório, que pagava com seu próprio dinheiro, pois, como relata, trabalhava desde o início do ensino médio. Entretanto, o entrevistado destaca o suporte financeiro do pai: “eu sempre tive o amparo do meu pai no meu processo de formação. Uma coisa que eu sempre soube é que cama e comida não ia faltar, mas, independente disso, eu trabalho desde o primeiro ano do ensino médio”. Após duas tentativas frustradas do vestibular da UFMG, Malcolm X resolveu tentar a seleção do vestibular em duas instituições privadas, obtendo resultado positivo nas duas, optando pela realização do curso de História. O entrevistado relata que, na metade do curso conseguiu transferência para a UFMG, depois de realizar uma prova de seleção. Ele ressalta que ingressar na UFMG teve forte impacto na sua vida pessoal e que foi muito comemorado pela família.

Nina finalizou o ensino médio na década de 1980 e logo passou em um concurso público, o que melhorou sua condição financeira. Como sempre gostou de estudar decidiu fazer o vestibular, mas não obteve êxito. Sendo assim, tentou a seleção para um curso adicional ao Magistério e passou. Entretanto, Nina não quis trabalhar na área e continuou no serviço público. Para se preparar para o vestibular, se matriculou em um cursinho, que ela mesma pagava. Nina passou no vestibular de uma instituição privada, onde cursou Serviço Social. A questão da permanência no ensino superior é muito relevante na trajetória de Nina, que apesar de possuir um bom emprego na época da graduação, tinha dificuldades para se manter no curso e ajudar em casa.

a permanência no curso eu achei que dava, como a maior parte dos negros que vão para as escolas privadas e na época eu já tinha o que era um bom emprego, que era o salário fixo, né? Mas, não era tanto assim e aí eu tinha as responsabilidades da casa, né? Então era assim, minha irmã fazia uma coisa, eu tinha que fazer outra. A gente assumia as tarefas. E aí, eu, no meio do curso, já não sabia mais como fazer para continuar. Aí surgiu uma seleção de levantamento sócio econômico da Conferência de Religiosos do Brasil e como a PUC é católica e as irmãs de caridade não queriam mais fazer serviço social, queriam fazer informática. Aí eles fizeram essa seleção para distribuir esse dinheiro e o Serviço Social tinha duas turmas, manhã e noite.

Somente eu e mais três passamos nessa seleção. Então a gente tinha bolsa e ajuda de custo. Só que eu deixei o dinheiro todo da bolsa na construção da minha casa, que a gente morava em barraco e precisava construir na frente do barraco. Aí eu terminei, graduei, mas fiquei em débito com a escola e só pude voltar 07 anos depois quando teve a mudança do real, não, do cruzeiro para o cruzado, aí com a conversão é que deu pra pagar o que era devido. E aí eu tinha ficado devido uma matéria, aí eu fiz a matéria, aí que eu pude concluir mesmo o curso.

As condições objetivas da realidade na qual Nina estava inscrita, influencia sobremaneira a sua trajetória acadêmica, tal qual aqueles que foram constatados por Portes (1993), que, ao demonstrar as condições de vida e estudo do universitário proveniente das camadas populares, aponta que as necessidades econômicas marcam de maneira profunda as trajetórias desses estudantes. Os relatos dos sujeitos investigados em nossa pesquisa corroboram com a ideia do autor. Para realizarem a graduação foi necessária muita perseverança, pois as condições materiais de suas famílias foram obstáculos para se manter durante essa fase. No caso de Lélia, Nina, Luiza Mahin e Malcolm X ter que trabalhar durante o dia e estudar no turno da noite era uma situação que incomodava, mas era uma necessidade se quisessem levar a cabo a ideia de concluírem o ensino superior.

Para Portes (1993), as condições econômicas retiram do estudante a concentração necessária para dar resposta aos estudos, fazendo com que os mesmos recorram ao trabalho para solucionar as necessidades econômicas. Em seu estudo, o autor observa que as necessidades dos estudantes pobres, tais como morar de forma mais adequada, auxiliar nos custos da casa, se manter no ambiente universitário e fora dele, são problemas que se resolvem lentamente.

Essa situação econômica produz ainda aquilo que denominamos questões paralelas à universidade. São exemplos de questões paralelas os problemas familiares, a condição de moradia, as necessidades de roupa, calçados e lazer. As questões paralelas englobam tudo aquilo que não se refere estritamente ao acadêmico, mas que o influenciam, limitando as possibilidades de uma produção desejada que, em certos casos, está longe do ideal. [...] É que na maioria dos casos as questões paralelas são produtoras de uma angústia incontrolável nos jovens (PORTES, 1993, p. 175).

Em relação à sua permanência no ensino superior, Carolina conta que teve uma vivência acadêmica muito sofrida e que não se dava bem com o ambiente acadêmico.

Assim, eu não me identificava muito com o ambiente acadêmico, eu achava que não era boa o suficiente. Aquelas discussões difíceis e eu achava que não era capaz de conseguir entender, de fazer um texto, embora eu fosse muito aplicada, muito boa de escrever, mas eu achava que eu não alcançava nível de exigência do curso, sabe? Então eu fui meio começando a desandar, a ficar muito desacreditada.

Embora fosse considerada, durante o ensino fundamental, como uma aluna “talentosa”, o que lhe rendeu até uma bolsa para cursar o ensino médio em um tradicional colégio de Belo Horizonte, situação que não se concretizou, pois Carolina passou na seleção do Cefet e optou por realizar o ensino médio nessa instituição, a entrevistada demonstra falta de confiança em si mesma ao ingressar no universo acadêmico. Importante lembrar que Carolina é a única investigada que realizou a graduação integralmente em uma universidade pública.

Para Portes (1993) a filiação acadêmica institucional é um processo longo e de difícil efetivação. De acordo com o autor esse é um processo complexo e que envolve algumas questões como a utilização do tempo pelo estudante, a disposição do estudante para conhecer os códigos do curso e da universidade, a apresentação de um bom desempenho acadêmico e a relação com os professores e colegas. Dessa maneira, é necessário que os estudantes se esforcem para internalizarem os códigos necessários para efetuar uma leitura adequada da complexa cena universitária.

Isso nos remete ao trabalho de Coulon (2008), que aponta três fases que marcam a vida dos estudantes ingressantes no ensino superior. Seriam elas, o tempo do estranhamento, o tempo da aprendizagem e o tempo de afiliação. A primeira fase, que seria do tempo do estranhamento, é marcada por uma série de rupturas devido a entrada em um novo mundo, repleto de códigos novos. Essa fase inicia-se logo na chegada ao ambiente universitário. O tempo da aprendizagem seria a segunda fase, marcada por um período em que os estudantes não dispõem de referências estáveis. Essa fase consiste no aprendizado do ofício. O autor denomina “tempo da aprendizagem para deixar bem marcado sua verdadeira natureza, que consiste em aprender os rudimentos do ofício” (COULON, 2008, p. 147). O início angustiante da vida universitária, aos poucos, vai dando lugar à familiarização com a instituição e seus códigos. O tempo da afiliação, terceira fase apontada pelo autor, é caracterizada pelo momento em que o estudante passa a exercer seu novo papel. Nessa fase, o estudante se torna um membro desse novo espaço e sabe manejar as numerosas regras que organizam a vida universitária.

Carolina relata que fez poucas amizades durante a graduação e que não se sentia pertencente aquele universo. Por esse motivo, Carolina conta que ia pra faculdade “fazia o que tinha que fazer” e ia embora. Ela relata que quase abandonou o curso, pois deixou de “ver sentido”. O fato de ter que trabalhar aparece como um fator desestimulante em sua trajetória. Ela aponta que “precisava virar dinheiro e via colega minha fazendo auto-escola, já tendo

carro”. De acordo com a entrevistada, ela guarda poucas amizades da época da graduação. Sobre essa questão Carolina lembra:

Eu não colava nos circuitos do pessoal da sala, sabe? Eles iam para o bar, eu nunca fui. Nunca fui nesses bares que tem ao redor da UFMG com colega da graduação. E eu nunca tive esse sentimento de turma com eles, sabe? Eu ia assistir as aulas e vazava.

A relação de Carolina com seus colegas de turma nos remete a um dos casos investigados por Portes (1993), que ao longo da graduação teve poucos amigos, apesar de ter muitos “conhecidos”, o que lhe permitia dar respostas às suas necessidades acadêmicas. O autor sustenta a hipótese de que nos cursos mais elitizados a divisão de grupos obedece a determinações ligadas à origem social dos sujeitos, mas aponta que existe uma diversidade de formas de relacionamento com os colegas no interior desses cursos. Isso implica em dizer que o processo de filiação a um grupo depende da estrutura subjetiva que foi construída ao longo da vida do sujeito, o que reflete no seu jeito de vestir, de ser, sua postura diante dos colegas, etc; Mas essas relações também são marcadas, sobretudo, pelas condições sociais de origem dos sujeitos (PORTES, 2014).

Entretanto, pode-se perceber a partir dos relatos dos sujeitos investigados que a condição racial é um elemento que não pode ser ignorado em suas vivências no ensino superior. Se por um lado a condição econômica e a origem social dos sujeitos é um componente real e que interfere no trajeto desses estudantes no meio acadêmico, o fator racial manifesta-se em todas as trajetórias dos sujeitos investigados como elemento impregnado em suas vivências e mobilizador de muitos sofrimentos.

Para Carolina, sua falta de identificação com o pessoal da turma na graduação está, em certa medida, relacionada à questão racial. Ela lembra que quando acontecia uma discussão relacionada à questão racial, as pessoas tinham certa preocupação em não ofendê-la. A entrevistada ainda ressalta:

Eu lembro que eu virava exemplo de algumas situações, porque não tinha tanta gente negra naquela época. É justo na época que começava o debate das ações afirmativas. a gente circulava nesse campus aqui e era só gente branca. Acho que é por isso que eu nunca tive muito esse sentimento de “sou uma estudante universitária”.

Para Malcolm X, a estrutura da universidade é hostil aos negros. Para ele “não é só questão de pobreza. A questão é ser preto! A cor da pele é que manda!”. Torna-se relevante destacar a militância de Malcolm X. Durante a graduação foi presidente do Diretório

Acadêmico de História e um dos fundadores do Coletivo de Estudantes Negros da UFMG. A experiência adquirida ao se dedicar ao D.A. e ao CEN foi relevante para que conhecesse o “jogo acadêmico” e os dispositivos que podem ou não ser acessados. Malcolm X conta que não teve nenhum problema para se relacionar com os colegas da graduação e nem com os professores. Certamente sua disposição para se relacionar com as pessoas e a posição por ele ocupada no meio acadêmico possibilitou que fosse se integrando naquele ambiente. Ele mesmo se intitula uma pessoa extrovertida e de fácil acesso.

Esse também foi um dos fatores identificados na pesquisa de Portes (1993), o autor conclui que a participação dos estudantes por ele investigados no Diretório Acadêmico da universidade, se constituiu como um processo importante de ocupação do espaço universitário. Esse é um dado perceptível na trajetória de Malcolm X no ensino superior.

Nina é a mais velha entre os entrevistados e relata que quando entrou na graduação, na década de 1980, havia pouco espaço para falar da questão racial. “E era quase impossível ver alunos negros”. Ela conta que vivenciou diversas situações de racismo na graduação, embora ela as caracterize como sendo sutis. E avalia que

Ser negro incomoda. O negro ser pesquisador incomoda. O negro não pode estar no lugar de investigador de jeito nenhum. No lugar de construção do conhecimento de jeito nenhum. Os nossos problemas de permanência são muito graves, não é porque eu estou em uma situação, hoje, que pode ser vista como de privilégio que eu desconsidero a gravidade dos problemas e nem acho que eles estão resolvidos.

No relato de Nina, a questão da permanência no curso perpassa muito mais do que a sua origem social. Ser negra e oriunda das camadas populares na sociedade brasileira e ingressar na vida universitária, por mais traços comuns que possa parecer ter com a vida universitária de outros estudantes não negros de camadas populares, traz consigo elementos que se constitui como fator de diferenciação social. Nesse caso, essa diferenciação acontece pela cor da pele e pelas características físicas.

Lélia relata que foi durante a graduação que passou a ter de, de fato, outra visão das questões raciais. Para ela, o racismo na universidade não acontecia da mesma maneira da época do ensino fundamental e médio. “Você vai avançando e os discursos de racismo vão mudando”. Ela aponta que o discurso racista na universidade vinha dos colegas em frases como: “Ué, você não conhecia tal autor? Nossa, como assim?”; “ah, não acredito que você não leu tal livro”; Lélia também conta que vários professores perseguiram sua turma, que era formada por um grande número de negros e bolsistas.

A maioria das pessoas da minha turma era negra e a gente tinha uma hostilização muito grande pela questão da escrita. Eles chegavam na sala de aula e falavam: “oh, vocês não sabem escrever, vocês não sabem escrever” e isso passou pela minha graduação inteira. Tinha um preconceito sinistro lá com a gente!”.

Lélia conta que a questão da escrita foi algo psicologicamente penoso: “durante os dois primeiros anos de graduação eu fiquei louca, desesperada. Aquela frase ‘você não sabe escrever’ ecoava na minha cabeça”. Lélia recorreu a um professor para contar a situação que estava vivendo e lembra:

Até que um dia eu entreguei um texto para um professor e, eu adorava as aulas dele. [...] Ele dava Antropologia I e II. E, aí, eu entreguei o texto pra ele e ele foi o primeiro professor que me falou que não tinha problema de escrita. Aí, eu não aguentei, cheguei perto dele e falei: ‘eu preciso te perguntar uma coisa, o senhor foi o primeiro professor que não assinalou, não apontou nada sobre a minha escrita’. Ele olhou na minha cara, ele tem um jeito grosseiro, e falou: “ué, se eu não assinalo é porque não tem”. Eu falei: “olha, se eu te pedir pra ler meu texto de novo, você vai ler?”. Aí ele fez uma cara, tipo, você tá querendo o quê, que eu diminua sua nota? Aí eu falei: “você foi o primeiro professor, em dois anos, que não reclama da minha escrita. E daí, agora eu não entendo porque todos os outros me disseram isso”

A questão da escrita também foi mencionada pelos outros investigados. Para Malcolm X, o domínio da escrita é fundamental. Para ele, essa cobrança pôde ser percebida durante o processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa, durante a graduação. Ele conta que sempre pedia algum colega da faculdade mais próximo para conferir algum texto avaliativo antes de entregar. No caso de Luiza Mahin, o ato de escrever um texto acadêmico é um processo: “Eu tenho que escrever trechos, tipo, isso aí vem para cá e isso vem para cá, para daí começar a produzir”.

Almeida (2014) aponta que uma das maiores dificuldades dos estudantes universitários de camadas populares está relacionada às competências linguísticas. Para o autor, esse é um elemento que interfere no processo de permanência desses estudantes no ensino superior. Contudo, o autor ressalta o privilégio das camadas médias e altas no processo de escolarização, uma vez que estes podem se dedicar exclusivamente aos estudos, obviamente, além da bagagem cultural que já trazem desde a mais tenra idade.

[...] penso que o tipo de leitura requerida no espaço acadêmico pressupõe a manipulação de referenciais simbólicos que, muitas vezes, estão distantes da realidade a que estão acostumados até mesmo os estudantes brasileiros de origem mais privilegiada. Na situação dos estratos socioeconômicos desfavorecidos, quando acrescidas as dificuldades de tempo e dedicação já expostas, o quadro torna-se ainda mais complexo (ALMEIDA, 2014, p. 261).

A partir dos relatos, é possível perceber que alguns mecanismos de segregação racial são acionados através de determinadas atitudes como a descrita por Lélia que, em meio à sua conturbada passagem pela graduação e os problemas da escrita, teve um artigo premiado pela Fapemig. Para ela, esse prêmio serviu para legitimar o espaço que ocupava enquanto estudante universitária. O fato de que a sua pesquisa fosse relacionada ao candomblé, gerou entre os colegas de classe e professores certa atitude de discriminação em relação ao tema e, por isso, ela justifica, “o prêmio foi muito importante nesse momento da minha vida”. Tais eventos, levaram-na a perceber que o problema real vivenciado por ela na universidade era racial.

Para José Jorge de Carvalho o universo acadêmico é racista. Esse racismo é alimentado, segundo o autor, a partir da convivência dos cientistas, professores e pesquisadores que formam esse nível do ensino:

“nossos cientistas sociais expressaram rejeição frente ao racismo que estudaram na “nossa” sociedade, mas não rejeitaram ou questionaram o ambiente racista no qual viveram, pesquisaram e legitimaram como espaço de excelência e mérito. (CARVALHO, 2006, p.42)

De acordo com o autor, ao longo do século XX as universidades expandiram o contingente de alunos e professores e se constituíram como espaços institucionais brancos. Como aponta, havia durante esse período uma grande hostilidade em relação a presença de professores negros nas universidades (CARVALHO, 2006). Nesse sentido, os estudantes, professores e pesquisadores negros que ingressam nas universidades acabam vivenciando uma espécie de “confinamento racial”.

Esse confinamento é especialmente problemático para as Ciências Sociais, que pretendem explicar o país a todos. A situação mais comum, até agora, nos cursos de Sociologia, Antropologia, Ciência Política, História, é que professores e alunos brancos discutam modelos raciais formulados por autores brancos, com base no princípio de que isso trate da “sociedade brasileira”. Não tem sido observado que esses discursos representem apenas a “visão branca” da sociedade brasileira, até agora, por quase nenhum de nós. Estamos no limiar de uma crise de representação nas Ciências Sociais [...] e o esforço que nós temos feito [...] é discutir essa crise como consequência do confinamento racial em que vivemos (CARVALHO, 2006, p. 46).

O relato de Malcolm X é enfático em relação à universidade e caminha na mesma direção dos apontamentos de Carvalho (2006).

é um problema, também, quando a gente aprofunda a questão do que é a universidade. Será que os negros têm mesmo que compor a universidade do jeito que se espera? Porque querendo ou não a gente tá entrando para uma máquina do

sistema produtivo e reprodutivo... demarcados muito bem dentro de uma organização moderna. E que espaço é esse que estamos ocupando? Vamos ficar reproduzindo o pensamento do colonizador até quando? E os nossos saberes?

Malcolm X também questiona o ingresso do negro na universidade ao refletir a partir da interpretação de que quando o negro entra nesse espaço ele está ingressando na lógica do sistema produtivo e reprodutivo que é o mesmo que o excluí.

4.4. Sobreviventes: O “Afirmação na Pós” e a chegada à Pós-Graduação

Como demonstram os relatos, ao final da graduação, todos os sujeitos investigados tiveram suas trajetórias pelo ensino superior interrompida. Embora todos tenham demonstrado o desejo de ingressar no mestrado e prosseguir os estudos, o processo seletivo era visto como uma barreira de difícil transposição. As dificuldades vivenciadas durante a graduação tais como o racismo, a falta de dinheiro, a baixa autoestima, a necessidade de trabalhar para o próprio sustento na universidade e para ajudar em casa, foram apontadas pelos estudantes investigados como fatores que influenciaram muito suas trajetórias no ensino superior e, de certa forma, constituíram-se como obstáculos para dar continuidade aos estudos e para pleitearem uma vaga no mestrado. Essas dificuldades foram observadas nas falas dos estudantes investigados que disseram não se sentir preparados para enfrentar a seleção dos programas de pós-graduação.

Para Nina, Lélia e Luiza, essas dificuldades se somavam ao fato de terem realizado a graduação em faculdades privadas. A partir de suas falas, pudemos perceber que esse fator foi motivador de angústias, como demonstra Luiza:

Quando eu comecei a escrever o projeto para entrar no mestrado o meu medo era esse (ser oriunda de uma instituição de ensino superior privada), disso ser um impedimento. Eu falar que sou de uma faculdade particular não tem esse status todo de falar que sou da UFMG. Então esse era o meu medo. [...]. Pensei, eles vão barrar alguma coisa por eu ter estudado em faculdade particular.

Para Lélia, ainda pesava o fato de ter tentado ingressar no Programa de Pós-Graduação do Museu Nacional. Ela relata que quando participou do processo seletivo ainda estava finalizando a graduação e que essa foi uma experiência traumática.

a prova foi chocante, pra mim. Eram quatro horas de prova e tinha um número x de páginas que tinha que escrever nessas quatro horas. Chegou na metade do caminho eu já estava, tipo, não aguento mais, não suporto mais isso. E o que mais me

preocupava é que, até então, eu queria tentar o Museu Nacional. E logo na seleção para entrada no Museu, eles pedem prova de inglês e Francês. (Lélia)

Já para Nina, a trajetória até a pós-graduação foi marcada por uma pausa de mais de duas décadas. Oriunda de uma família pouco escolarizada, Nina conta que “achava que o doutorado era só para os ricos. Ainda mais na década de oitenta”. Entretanto, a entrevistada conta que resolveu tentar o mestrado, pois sentia necessidade do título para legitimar o trabalho que exercia. Importante ressaltar que Nina revelou ter sofrido ameaças de morte por realizar um trabalho terapêutico com garotas de programa em uma instituição pastoral de Belo Horizonte. Ela relatou que essa ameaça partiu de uma psicóloga que já havia trabalhado na mesma instituição e que a acusava de ser charlatã por não ser formada em psicologia e trabalhar com terapia de grupos. Nina conta que esse episódio foi “marcante e assustador” e constituiu-se como “ponta a pé para correr atrás do mestrado”.

A partir dessa ameaça que eu sofri que é que eu comecei. [...] a primeira prova que eu fiz foi na Sociologia em 2004. Aí estudei inglês sozinha e passei na prova. A prova na época era do departamento, agora é no CENEX. Na época eram 10 questões, o dobro do CENEX e o departamento que fazia a prova. Aí estudei sozinha, fiz a prova passei, fiz a primeira etapa, que era o projeto, a segunda era prova de inglês e a terceira era prova específica. Aí faltaram 10 pontos para eu passar na prova específica, mas eu jamais conseguiria, porque eu estava passando com o mínimo e concorrendo com candidatos que estavam pegando o máximo.

Já Malcolm X e Carolina concluíram a graduação em universidade pública e, assim como os outros entrevistados, não ingressaram em programas de pós-graduação logo na sequência. Carolina terminou a graduação em 2008 e foi selecionada no mestrado em 2013. Ela ressalta que não se sentia preparada para tentar a seleção do mestrado. A investigada aponta que durante a graduação não produziu nenhum artigo e que não tinha um bom currículo para pleitear a vaga.

Para Malcolm X, o fato de ter estudado em uma universidade pública pouco influenciou seu ingresso no mestrado. Entretanto, o estudante aponta que seu objeto de pesquisa e o seu currículo foram fundamentais na sua seleção no Programa de Pós-graduação em Educação do Cefet-MG, o que sugere uma certa ambiguidade, uma vez que ao peso do currículo soma-se o renome e excelência da instituição em que formou. Malcolm X formou a graduação em 2011, após seis anos no curso de História. Seu ingresso no mestrado se deu em 2015. Para esse estudante, chegar à pós-graduação foi um empreendimento difícil. Suas palavras elucidam bem essa problemática: “Pôxa, chegar na graduação já foi difícil, poder fazer pós-graduação, então, imagina!”.

Todos os sujeitos investigados apontam a relevância do curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós na preparação para o processo seletivo do mestrado e, conseqüentemente, no ingresso em programas de pós-graduação.

Entre os objetivos do curso, podemos destacar a oferta de disciplinas que contribuíssem para o fortalecimento acadêmico dos estudantes egressos de cursos de graduação, possibilitando a formação desses estudantes para a continuidade dos estudos em nível de mestrado. Outro objetivo do curso era o acompanhamento dos estudantes no processo de elaboração dos projetos de pesquisa (tutoria), na organização dos documentos referentes à inscrição em processos seletivos de programas de pós-graduação, além da realização de seminários para o conhecimento de programas e socialização de estratégias de formação acadêmica.

Entretanto, nem todos os sujeitos investigados vivenciaram o curso da mesma maneira. A partir de suas falas, eles destacam os pontos que consideraram positivos e que se constituíram como diferencial para serem aprovados no mestrado. Mas, também, apontaram alguns problemas relativos ao curso, que foram percalços ao longo dessa jornada de preparação.

Os entrevistados tomaram ciência do curso de formas variadas. Lélia ficou sabendo do curso através de uma amiga e conta que naquele período estava procurando emprego. O fato de ter tentado a seleção do mestrado no Museu Nacional a deixou angustiada e desanimada com a pós-graduação. Mesmo assim resolveu se inscrever no curso Afirmação na Pós. Ela via no curso a oportunidade de aperfeiçoar a escrita de textos acadêmicos, que para ela era uma “pedra no sapato” desde a graduação, e, também, a oportunidade de aperfeiçoar a língua estrangeira, que também fora um dos percalços apontados pela entrevistada quando tentou a seleção do mestrado no Museu Nacional.

Nina relata que já havia tentado oito processos seletivos para o mestrado antes do curso Afirmação na Pós. E foi em meio a suas andanças pela UFMG que ficou sabendo do curso. O fato de tentar ingressar no mestrado durante tanto tempo foi causador de muito sofrimento para a entrevistada, que se sentia incapaz de ser aprovada nesse tipo de processo seletivo, sentimento que refletia diretamente em sua autoestima.

Eu não esperava que eu fosse a única com tanto tempo de tentativas, né? Eu pensava assim: ah, então tem um tanto de gente que nem eu. Mas quando lá nos conhecemos no curso eu já tinha oito anos de tentativas. Então, eu continuei um pouco assim pensando: é, eu sou normal, mas nem tanto. (Nina)

Nina via no curso a oportunidade para se qualificar, tendo em vista que havia se graduado “em outro contexto”. Para ela, a linguagem acadêmica era totalmente estranha e depois de tantas tentativas frustradas de ingressar no mestrado achava que não daria conta do processo.

O Afirmção na Pós veio pra me ajudar a ajustar um pouco esse descompasso que eu estava. E, aí, foi bom porque me ajudou a perceber que dava pra conciliar o meu jeito, minha orientação interna com essa coisa aí. E de certa forma eu até tomei um gostinho. Tipo assim, um desafio, sabe? (Nina)

Para Nina, as aulas de Metodologia foram de extrema importância. Ela conta que não teve aulas de metodologia durante a graduação e que isso dificultava a escrita do próprio projeto de pesquisa. Para a entrevistada, “metodologia era uma coisa horrorosa” e ressalta a influência do professor José Eustáquio nessa empreitada: “eu nunca tinha tido aula de metodologia [...] Aí ele (José Eustáquio) veio falando: ‘calma, é tranquilo, não é nem um bicho de sete cabeças’. Nesse sentido me ajudou bastante”. Nina destaca que o curso possibilitou ajustes importantes no seu projeto de pesquisa e contribuiu, também, para melhorar sua autoestima.

Carolina conta que a ideia de fazer o mestrado surgiu alguns anos depois de terminar a graduação. Ela mudou-se para Brasília para trabalhar, mas não se sentia feliz com o novo emprego. Por isso, começou a buscar alternativas para sair daquela situação. Foi nesse período que ficou sabendo de uma bolsa de estudos que estava sendo ofertada por uma fundação para um curso de gênero e igualdade que aconteceria em Barcelona, na Espanha. Carolina foi selecionada e passou nove meses fazendo o curso, momento que despertou a vontade de fazer o mestrado. Ela conta que foi para Barcelona no final de 2010 e lá mesmo começou a pesquisar alguns programas de mestrado aqui no Brasil. Ela queria se enveredar para a Ciência Política e seu desejo era ingressar no mestrado em uma instituição de excelência. O debate da Ciência Política mobilizava Carolina, que se sentia desafiada, pois, como ressalta:

[...] a Ciência Política é vista como uma mega área de elite. Assim, só gente branca, gente muito privilegiada. Eu fiz questão de tentar na Ciência Política, mesmo sabendo que lá eu ia enfrentar o inferno. Então eu tinha isso com um desafio meu, assim, não dito, sabe? [...] Era quase uma aposta comigo mesma.

Carolina voltou para o Brasil em meados de 2011 e relatou que ficou sabendo do curso Afirmção na Pós devido a sua ligação com o Observatório da Juventude, onde foi bolsista

durante a graduação. A entrevistada ingressou na segunda turma do curso, no segundo semestre de 2012 e destaca o Afirmção na Pós como um espaço importante para sua preparação. Para Carolina, a relevância do curso não foi em termos de conteúdo, mas por ter possibilitado encontrar outras pessoas e ter ali um espaço de fortalecimento. Em suas próprias palavras:

O Afirmção teve um peso, digamos, motivacional, de autoestima mesmo. Em termos de conteúdo não foi tão inovador, não acrescentou tanto pra mim. Porque eu não tive uma educação defasada assim, digamos, sabe? Isso de ser boa aluna lá no fundamental, ter estudado no Cefet, ter feito uma graduação, mesmo com todas as precariedades e problemas, aos trancos e barrancos, eu fui uma aluna mediana. Então, eu chego, em termos de preparação, de conteúdo, de habilidades, que é o que o mérito mede, eu estava até bem condicionada. Mas em termos de autoestima, de acreditar, assim, eu tinha essa aposta comigo, mas, nossa, velho, eu não estou preparada. E o Afirmção na Pós foi esse espaço de buscar essa força. Foi isso de encontrar com a turma e a gente trocava muita ideia, assim, uma fortalecendo a outra.

Malcolm X foi da segunda turma do curso Afirmção na Pós. Ele ficou sabendo do curso através de uma amiga que havia ingressado na primeira turma. Assim como Carolina, ele destaca que o Afirmção na Pós, em termos de conteúdo, exerceu um fraco impacto em sua formação. Para ele, o fato de ter cursado História possibilitou que tivesse uma boa bagagem em relação à pesquisa, pois “nem todo mundo faz curso voltado para a área da pesquisa igual a gente da História” e, também, cita o fato de ter trabalhado em centros de memória como um facilitador nesse processo.

Para Malcolm X, o curso foi importante, pois possibilitou que encontrasse com outros estudantes e professores negros. Ele aponta que o curso era um espaço cujo referencial era negro.

Isso é raro na universidade. E é muito interessante você viver nesse ambiente onde que, eu acho que eu posso dizer, a territorialidade, o referencial é a concepção negra. Eu acho muito bacana, acho muito positivo. Eu acho que a gente tem que ter mais ambiente pra nos inquietar mais, principalmente, negro.

Outro ponto positivo do curso apontado pelo entrevistado foi a disciplina de Metodologia de Tratamento de Dados. Malcolm X conta que essa disciplina foi muito relevante na sua formação ao “mostrar o que é a Capes, como é a organização de pesquisa, as qualificações das revistas científicas e os vários tipos e formas diferentes que você tem ali de metodologia”.

Se para Malcolm X e Carolina o curso não foi inovador em termos de conteúdo, para Luiza Mahin foi diferente. Luiza participou da quarta e última turma do curso. Ela conta que

havia tentado a seleção para a primeira turma, mas não obteve sucesso. Depois disso, teve a oportunidade de fazer uma especialização em Mediação em Arte, Cultura e Educação. A entrevistada conta que ao terminar a especialização ficou sabendo, através de uma amiga, que estava aberto o edital para a formação da quarta turma do curso Afirmção na Pós. Ela resolveu tentar a seleção e obteve êxito. Para ela, as disciplinas de Metodologia e de Tratamento de Dados foram muito relevantes para desenvolver o seu projeto de pesquisa. Luiza conta que a disciplina de metodologia que teve durante a graduação não foi suficiente para enfrentar o processo seletivo do mestrado. A esse respeito ela diz: “eu não sabia o que era isso (metodologia), agora é que estou aprendendo”. A entrevistada relata que com a disciplina de Tratamento de Dados o próprio Lattes passou a ter um sentido maior. “Não só mesmo de você chegar lá e colocar tudo que você fez, mas de conhecer o trabalho do outro. Então, assim, foi um ponto marcante e essencial para a minha aprovação”.

A partir das falas dos sujeitos investigados foi possível identificar que existia uma grande expectativa em relação à disciplina de Tutoria, que consistia no processo de orientação e elaboração de projetos de pesquisa. Os tutores foram escolhidos a partir da afinidade com os temas apresentados pelos cursistas ao ingressarem no Afirmção na Pós. Para os estudantes, a tutoria era a oportunidade de entrar em contato com um professor da pós-graduação. Luiza Mahin relata que um de seus colegas de sala chegou a ficar emocionado quando ficou sabendo quem seria seu tutor. Entretanto, Luiza conta que esse professor tinha muitas atribuições no programa e, por isso, não pôde orientar o seu colega. O professor em questão designou uma orientanda do mestrado para tal tarefa, provocando angústia no cursista.

O problema relatado por Luiza não foi um fato isolado. Carolina contou que não teve tutoria: “Foi só revisão do meu projeto, à distância, não teve um acompanhamento pessoal”. Ela atribui essa situação à um problema do curso relacionado ao calendário. Malcolm X também relatou que não teve tutoria, pois seu tutor era muito requisitado, o que inviabilizava os encontros. Em meio a esse processo, Malcolm X foi se sentindo desestimulado e relatou que não procurou mais seu tutor e, também, não obteve mais contato do mesmo.

Já para Lélia, o processo de tutoria foi muito importante. Ela contou que seu tutor era muito disponível para discutir o projeto de pesquisa e que foi a partir de sua orientação que ela escolheu o programa de pós-graduação do qual ela faz parte. A entrevistada destaca que suas orientações foram fundamentais para que seu projeto de pesquisa fosse aprovado.

4.5. A chegada à pós-graduação

Se por um lado o processo de tutoria não atingiu as expectativas de todos os estudantes investigados, uma vez que nem todos tiveram acompanhamento personalizado, ou até mesmo pelo fato das dificuldades de encontrarem seus tutores e manterem um diálogo em relação à construção do projeto de pesquisa, eles chegaram à pós-graduação. Utilizando as palavras de Malcolm X: “Pôxa, chegar na graduação já foi difícil, poder fazer pós-graduação, então, imagina!”. Chegar a esse nível de ensino foi uma vitória para esses estudantes. A pós-graduação possui uma baixa representatividade de alunos negros de camadas populares e isso, por si só, os torna sobreviventes em meio à um espaço elitista e excludente, composto por uma maioria de professores, pesquisadores e alunos brancos.

José Jorge de Carvalho (2006), professor do Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília, denuncia essa situação de segregação racial presente nos programas de pós-graduação nas universidades públicas brasileiras. Carvalho relata ter vivido uma crise pessoal, política e intelectual após um de seus orientados do doutorado ter sido reprovado em condições inaceitáveis em um incidente que o professor intitula como racial. Esse episódio foi responsável por mudar profundamente seu olhar sobre as relações raciais brasileiras.

No momento em que o estudante foi reprovado em circunstâncias inaceitáveis, pude dar-me conta de que se tratava do primeiro doutorando negro da história do nosso programa de pós-graduação. Ao deparar com essa desconcertante singularidade, meu próximo passo foi averiguar e constatar que a ausência de estudantes negros é comum a todos os programas de pós-graduação de Antropologia do país e a todos os programas de pós-graduação da UnB. A grande revelação subsequente, porém, surgiu quando fiz a mim mesmo a pergunta que me diz respeito mais diretamente: quantos colegas negros tenho e quantos negros fazem parte do quadro de docentes da UnB? (CARVALHO, 2006, p. 32)

No ano de 1999, Carvalho (2006) fez um levantamento informal sobre o censo racial da Universidade de Brasília e identificou que em mais de quatro décadas de expansão do seu quadro de professores, a UnB, que em 1961 contava com pouco mais de duzentos professores, se encontrava no ano de 1999 com 1500 docentes, sendo que destes, apenas 15 eram negros.

Esse número tão baixo permite-nos deduzir que mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB são inteiramente brancos, assim como o são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores. Dito em termos mais dramáticos, existem áreas da instituição que funcionam sem que tenha havido nenhum questionamento político ou legal, em regime de completo apartheid. (CARVALHO, 2006, p. 32)

Para Carvalho (2006), os professores das universidades públicas brasileiras vivem uma situação de confinamento racial herdada de gerações passadas de acadêmicos. Para esse autor, se os acadêmicos brasileiros não são coniventes com essa situação e nem são responsáveis, devem admitir, no mínimo, que por conta da estrutura excludente das universidades públicas brasileiras, têm sido forçados a desenvolverem seus trabalhos em meio à esses ambiente de confinamento racial.

[...] a segregação racial no meio universitário jamais foi imposta no Brasil legalmente, mas a prática tem sido a realidade do nosso mundo acadêmico, por meio de mecanismos cujo próprio mundo acadêmico tem feito pouco para analisar e nos quais nem tem mostrado interesse, até recentemente, em desativá-los. Fica-se por compreender qual tem sido a participação do mundo acadêmico na formulação e na implementação dos mecanismos institucionalizados de segregação. Dito em outros termos, esse tipo de segregação é apenas reproduzido ou é também produzido no nosso meio acadêmico? A julgar pelo caráter generalizado e crônico, provavelmente seja a soma das duas coisas (CARVALHO, 2006, p. 34 – 35).

O caso de Lélia é emblemático para refletirmos sobre as vivências de estudantes negros de camadas populares na pós-graduação. A entrevistada ingressou no Programa de Pós-graduação em Antropologia da Universidade de Brasília (UnB), em 2014, e conta que “como esse departamento é muito elitista, eu achei que não fosse passar”. A seleção para o mestrado consistia na escrita de um ensaio, análise do currículo, entrevista e prova de inglês. Para Lélia, a entrevista foi a “etapa mais complicada” do processo seletivo. Ela contou que um dos examinadores perguntou se ela tinha inglês fluente, pois seu tema de pesquisa, que se refere às relações de bruxaria no continente africano, exigia dominar o inglês. Ela conta que respondeu prontamente sobre seu interesse em estudar a África lusófona e que para isso não precisaria, necessariamente, saber inglês fluente. Diante de sua resposta, o examinador disse de maneira hostil que gostaria de ver como seria seu desempenho na prova de inglês. Lélia tomou essa situação como um desafio, mas relatou ter sido um momento muito angustiante, pois não sabia inglês. A entrevistada passou pela prova de inglês tirando a nota mínima e conta que o episódio vivido na entrevista marcou sua caminhada no mestrado. Ela ressalta “que essa questão da língua estrangeira seria meu cartão de visitas e ia marcar o resto da minha trajetória no programa”.

Carvalho (2006), também, relata um dilema vivido por um doutorando da Sociologia durante a entrevista para ingresso no doutorado. O estudante pretendia pesquisar um tema relacionado às questões raciais e foi indagado pela banca se era militante do movimento negro. Percebendo que se sua resposta fosse afirmativa seria reprovado, resolveu responder que tinha sido militante, mas, naquele momento, tinha decidido dedicar-se exclusivamente a

vida acadêmica. A lição aprendida pelo estudante “é que o mundo acadêmico brasileiro é um campo minado para pesquisadores negros e não se pode ser ingênuo, franco ou aberto acerca da questão racial, nesse meio” (CARVALHO, 2006, p. 35).

Para o autor, casos como esse são vivenciados cotidianamente por vários estudantes pós-graduandos e, que para não contrariar seus professores, esses estudantes acabam ajustando seus temas de pesquisa. Essa situação é responsável por provocar nos estudantes “sentimento crônico de inadequação, tendência ao disfarce para proteger as convicções, asfixia diante do ambiente inteiramente branco, dificuldade em apresentar, com franqueza, suas posições teóricas sobre as relações raciais no Brasil” (CARVALHO, 2006, p. 35).

Isso nos remete ao caso de Nina, que logo após terminar o curso Afirmção na Pós resolveu tentar a seleção do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Seu tema de pesquisa está relacionado à educação quilombola. Ela contou que durante a entrevista “os professores ficaram fazendo caras e bocas, com cara de nojo, virando os olhos na arguição”. Nina afirma que sua reprovação teria acontecido por conta do seu tema e por preconceito, pois nenhum dos professores daquele programa tinha em seus currículos trabalhos referentes à alguma temática racial. Entretanto, Nina recorreu à professores conhecidos, ligados ao grupo Ações Afirmativas para procurar auxílio.

me reprovaram dizendo que eu não soube apresentar o pré-projeto. Mas, modéstia parte, eu falo bem. Então, tantas bombas eu levei e eu não questioneei. Sempre pensava que a errada era eu e me cobrava melhorar. Mas dessa vez eu sabia que eles me reprovaram por causa do tema e por preconceito. Mas, dessa vez, eu coloquei a boca no trombone.

Nina afirmou que se não tivesse “corrido atrás”, certamente, seria apenas mais um caso de reprovação no programa. Para a entrevistada, essa situação era resultado do comodismo e da discriminação racial dos professores daquele departamento. Analisando os currículos dos professores que participaram da sua banca examinadora, descobriu que nenhum deles trabalhava com a questão racial. Nesse sentido, seu projeto seria um incômodo, uma vez que um possível orientador teria que deslocar seu olhar para um campo que não faz parte de seu domínio. Nina contou que entrou com recurso para revisão da posição da banca e que seu caso repercutiu no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social.

Eu falei, “olha, eu fui reprovada injustamente. Essa nota não é real. Você sabe, eu não tenho dificuldade para me expressar. Eu fui bem na prova, eu fui reprovada porque não aguentam o tema”. E aí eu entendi que aquilo tinha pegado mal para o programa e que no outro ano eu ia passar.

Nina, de fato, passou na seleção no ano seguinte. Para isso, ela fez “alguns ajustes no projeto de pesquisa”. Esse tipo de situação é comum entre os orientandos que discutem questões ligadas às relações raciais. Os professores tendem a rechaçar esses estudos, influenciando seus orientandos a abrandarem as discussões ou, até mesmo, a deslocarem suas análises “a outras correlações definidas como mais ‘amplas’ e menos ‘radicais’” (CARVALHO, 2006, p. 36).

De acordo com Carvalho (2006), a pós-graduação brasileira é um sistema de preferências raciais e temáticas. Nesse sentido, a pós-graduação não é universalista, sendo, também, impossível referir-se ao seu processo seletivo a partir do argumento da meritocracia imparcial. O autor ressalta que o modo vigente de ingresso na nossa pós-graduação já é a prática de um critério de preferências, combinado com uma meritocracia parcializada que geralmente premia os melhores dentro do conjunto de preferências elegido (CARVALHO, 2006, p. 16).

[...] a seleção para a pós-graduação é o resultado de preferências, que demandam manutenção de linhas para que os professores continuem com seus interesses de pesquisas e encontrem estudantes que se adaptem a esses interesses. Nesse quadro, às vezes nem há como comparar a capacidade relativa dos estudantes, porque não há unificação de critérios entre os professores, os programas, as linhas de pesquisa e os recursos institucionais disponíveis (CARVALHO, 2006, p. 16).

A etapa da entrevista é apontada pelo autor como o momento em que os estudantes negros apresentam os resultados mais insatisfatórios, sendo eliminados da concorrência. Sobre essa questão, Carvalho (2006, p. 16) aponta que “a falta de monitoramento externo das entrevistas dificulta a composição de eventual tratamento desigual dedicado aos estudantes negros”, implicando, também, no que o autor considera como uma forte personalização da deliberação das bancas.

A essas dificuldades soma-se o fato de que se o candidato à vaga for desconhecido da banca terá desvantagem ao concorrer com um estudante já conhecido pelos examinadores. E se o candidato desconhecido for negro, ainda incidirá sobre ele os “estereótipos negativos e os preconceitos que são projetados sobre os alunos negros: menos capaz, com mais deficiências, etc” (CARVALHO, 2006, p. 17).

A gravidade dessa situação de desigualdade racial vivenciada no campo da pós-graduação brasileira é constatada a partir dos relatos de todos os sujeitos investigados nessa pesquisa. A baixa presença ou, até mesmo, ausência de colegas e professores negros nesse espaço foi ressaltado em todos os depoimentos e nos remete as reflexões de Jurema Werneck

(2013) sobre o racismo institucional. Para ela, esse tipo de racismo pode ser definido como uma maneira de subordinação do direito e da democracia às necessidades do racismo, fazendo com que os grupos e indivíduos, aprisionados por esses esquemas de subordinação, não consigam acessar (ou acessem de maneira precarizada) seus direitos.

Nessa mesma linha de pensamento, Silvério (2002) defende que o racismo institucional foi historicamente legitimado pelo Estado. Nesse sentido, o racismo e a discriminação racial atuam na configuração das diversas instituições como barreiras para o acesso da população negra.

Analisando as trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados a partir das reflexões dos autores, percebe-se que seus percursos são marcados pelo racismo e pela discriminação racial. Eles relataram diversas situações em suas andanças pelo ensino superior até chegar à pós-graduação que demonstram as dificuldades de estudantes negros afirmarem-se no universo da pesquisa.

Carolina ingressou no Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais no primeiro semestre de 2013 e contou que teve apenas quatro colegas negros, número que ela relata ter sido maior do que na graduação, mas, ainda assim, muito baixo. A entrevistada relatou que não teve nenhum professor negro durante sua trajetória no mestrado e que sentiu muita pressão psicológica pelo fato de ser engajada em movimentos sociais. Essa pressão vinha dos professores e não era exercida de uma maneira direta. Carolina lembra que “sentia isso meio que tácito” e que sempre reforçavam que seu discurso deveria ter um deslocamento da sua militância. A escrita da dissertação foi apontada como um momento muito difícil. Para Carolina, foi nesse período que a pressão psicológica teve uma influência grande [...] na hora de escrever a dissertação eu sofri demais. Meu Deus do céu eu não vou dar conta. E eu olhava para aquela tela do computador e não saía nada. Sabe aquela angústia? Ela ainda aponta que em torno da pós-graduação existe um “clima de exigência” que acaba sendo internalizado.

Várias vezes eu achava que ia surtar, que não ia dar conta da responsabilidade. Nossa, eu tenho que fazer bem feito! Tem que ficar decente, assim, eu não aceitava fazer qualquer coisa. Não poderia fazer qualquer coisa. Então isso me pressionava demais. [...]E o mestrado em Ciência Política na UFMG, o Departamento de Ciência Política é muito bem conceituado na Capes, não sei o quê... Então tinha essa coisa de todo mundo ter que ser padrão DCP nota sete. Essas coisas eram ditas até como piadinha, sabe? Mas isso vai entrando na nossa mente. (Carolina)

Nina, que ingressou no mestrado em Psicologia Social da UFMG no de 2014, também, relatou ser a única aluna “preta” da turma e que teve apenas um professor negro, mas que,

pelo seu discurso, está longe de assumir sua identidade racial. Os relatos dos outros investigados também caminham na direção de ressaltar a baixa presença de professores e estudantes negros na pós-graduação. Malcolm X, que ingressou no mestrado no primeiro semestre de 2015, relata que em todo Departamento do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Cefet-MG existe apenas uma professora negra e que tem poucos colegas negros na turma.

Luiza, também, ressalta a desigualdade racial na composição do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFMG. Ela ingressou nesse programa no primeiro semestre de 2015 e, assim como os outros investigados, ela aponta o baixo número de alunos e professores negros.

A partir dos relatos, nota-se que a baixa presença de alunos e professores negros afetou emocionalmente os investigados. Além disso, todos relataram ter vivenciado casos diversos de desqualificação e de racismo no ambiente da universidade. Para Lélia, as situações de racismo no mestrado em Antropologia da UnB acontecem de maneira sutil. “É tipo: ‘você não leu fulano? Como assim?’. Ou então: ‘Calma, esse texto é tranquilo. Não é possível que você vai ter dificuldade com um texto desse?’”. Lélia contou que as atitudes racistas são praticadas por alunos e professores, mas em relação aos professores, a entrevistada relata ser mais constante. Ela contou que participa de um grupo de estudos e que em um determinado encontro ela resolveu fazer uma intervenção e que o professor tomou a palavra e disse: “nossa, você não entendeu nada desse texto e olha que está em português”. Lélia afirma que esse não foi um caso isolado e que essas situações a fez pensar em abandonar a pós-graduação diversas vezes. Ela, também, ressalta que o racismo no Departamento de Antropologia da UnB está ligado a uma série de fatores, tais como a linha de pesquisa dos pós-graduandos e ao nível do capital cultural do estudante.

eu tenho um amigo aqui, negro como eu, que fala inglês, fala francês e ele não sofre o mesmo tipo de racismo que eu. A linha de pesquisa dele é outra e, enfim, a gente conversa muito sobre como é complexo. É um racismo de cor de pele, mas é um racismo que se alia a ideia de você ter domínio de determinados capitais ou não.
(Lélia)

No caso de Luiza, as atitudes racistas, geralmente, partiam dos colegas e, também, acontecia de uma maneira indireta. Ela aponta que durante as discussões ligadas a questão racial, seus colegas sempre diziam que ela exagerava e que estava “vendo coisa aonde não tem”.

Em relação às situações de racismo, Nina aponta que é recorrente em sua trajetória no mestrado. A entrevistada relatou que durante a banca de qualificação, sua orientadora fez uma intervenção no momento da sua apresentação dizendo para ela ler os slides, pois ela tinha o dom da oralidade e estava se alongando demais na apresentação. Para Nina, o que estava escondido por trás da atitude da professora, na verdade, era o racismo. Ela contou que sua orientadora, após a banca de qualificação, disse que não poderia mais orientá-la. Essa situação repercutiu no departamento e, de acordo com Nina, outros professores disseram que sua orientadora dizia que ela era complexada por ser negra. Esse acontecimento causou muito sofrimento para a entrevistada que se queixou de ter ficado mais de quatro meses sem orientação. Nina buscou auxílio de professores ligados ao grupo Ações Afirmativas e contou a situação que estava vivendo no mestrado. Sua ideia era levar essa discussão para o colegiado. Entretanto, a entrevistada relatou que pediu para as pessoas que se envolveram no caso não apontarem que se tratava de uma questão de racismo.

Eu falei pra eles: “eu sei que tem racismo, mas eu peço pra gente não entrar nessa questão, não usar essa palavra lá dentro, porque eu sei que o racismo está embolado com uma série de outras formas de opressão ali dentro. Então, tem gente branca e rica ali que tá sendo oprimida também e se eu falar de racismo, vão falar: ‘você que tem complexo, fulana teve esse problema também e fulana é branca’. Porque os discursos já estão prontos. (Nina)

Nina contou que uma professora intercedeu junto à coordenadora do curso para que seu caso não fosse levado ao colegiado. Para Nina, essa foi uma estratégia da professora para evitar problemas no programa e, ao mesmo tempo, era uma estratégia política de manter uma boa relação com o grupo Ações Afirmativas, que, como lembra a entrevistada, “fez uma ministra”, em alusão à professora Nilma Lino Gomes.

A situação vivenciada por Nina corrobora os apontamentos de Carvalho (2006) de que a maioria das vítimas de racismo no meio acadêmico evita confrontar seus opressores nos espaços da academia, relatando essas experiências somente na esfera privada. Para o autor, essa inibição está relacionada ao nível de ameaça que os acadêmicos negros, que são minoria nesses espaços, estão submetidos.

A intervenção da professora no caso de Nina, também, pode ser interpretada a partir das reflexões de Carvalho (2006, p. 7)

[...] a cada vez que surge um caso de discriminação racial no nosso meio, monta-se nas universidades uma operação de cúpula para abafar o caso (sobretudo quando se trata de discriminação cometida por professores, que são responsáveis pela ocorrência da maioria dos casos).

Essa situação nos remete, mais uma vez, a questão do confinamento racial vivenciado nas universidades públicas brasileiras. Alguns departamentos de pós-graduação das principais universidades públicas do país, não possui, sequer, um único professor negro. Dependendo do departamento, não existe nem mesmo investigações que tematizem as relações raciais (CARVALHO, 2006).

Para Nina, o fato de sua orientadora dizer que não poderia mais continuar a orientação durante o mestrado pode ser explicado, também, por não querer orientar um trabalho com a temática racial. Para a entrevistada, o perfil dos alunos negros egressos do Afirmção na Pós que entraram no mestrado é diferente do perfil dos estudantes que, no geral, ingressam nos programas de pós-graduação.

Essa condição de estudante negro, oriundo das camadas populares, que estudou em escola pública, que fez o ensino superior trabalhando e que apresentou pausas durante a formação, gera uma tensão nos programas de pós-graduação que recebem esses estudantes. Sobre essa questão, Nina pontua:

nós temos outra característica, a gente entra questionando, a gente quer aula, a gente quer orientação, a gente quer aprender. E, aí, como é que fica o faz de conta, porque tem muitos professores que usam os alunos como laranjas. Os alunos fazem as dissertações sozinhos e os professores aparecem lá e ganham os elogios como se tivessem orientado, mas não orientaram.

Interessante fazer um paralelo entre esse trecho do depoimento de Nina e o perfil dos professores das universidades públicas brasileiras, descrito por Carvalho (2006, p. 34).

[...] o professor (ou a professora) foi um(a) estudante branco(a) que teve poucos colegas negros no secundário, pouquíssimos na graduação e, praticamente, nenhum no mestrado e no doutorado; como aluno(a), sempre estudou com professores brancos. Desde que ingressou na carreira docente, faz parte de colegiado inteiramente branco, dá aulas para a maioria esmagadora de estudantes brancos na graduação e de 100% de pós-graduandos brancos. Além disso, os assistentes e os colegas do seu grupo de pesquisa são todos brancos. Como consequência desse confinamento, em algumas faculdades mais fechadas e elitizadas, é perfeitamente possível que um docente e pesquisador desenvolva, por décadas, o trabalho acadêmico, sem conviver com um único estudante negro ou com um único docente negro; quando muito, conviverá com alguns servidores negros, com os quais estabelece relações de pouca ou nenhuma identificação.

Como demonstra o autor, a pós-graduação funciona como um sistema que acaba reproduzindo um determinado tipo de aluno, a partir de um ciclo, que têm como resultado a geração de professores e pesquisadores oriundos desse meio. O fato de Nina e os outros investigados ingressarem na pós-graduação contraria as estatísticas e as tendências

observáveis nesse nível de ensino¹⁴. Nesse sentido, esses estudantes trazem novas exigências aos programas (principalmente em relação à permanência), outros temas de pesquisa e, por si só, colocam em debate a própria composição racial da pós-graduação.

Outro ponto apontado pelos investigados como entrave em suas trajetórias no mestrado diz respeito a escrita de textos acadêmicos e a leitura de textos em língua estrangeira. Em sua obra, Pavão (2004, p. 80 APUD ALMEIDA, 2009) analisa os meios de socialização dos jovens das camadas populares no mundo da leitura e da escrita e sua influência nos processos de inclusão/exclusão no ensino superior e aponta que a principal dificuldade dos estudantes “parece relacionar-se às competências linguísticas [...] reclamam da dificuldade de ler e interpretar, de redigir um texto e de se expressar oralmente em sala de aula sem receios”.

Importante ressaltar que todos os sujeitos investigados nessa pesquisa apontaram a produção de textos como entrave em suas trajetórias. Lélia, Nina e Carolina relataram que a cobrança da escrita acontecia o tempo todo e de diferentes formas. Carolina contou que muitas vezes essa cobrança acontecia em forma de piadinha: “Era, tipo, todo mundo tem que ser padrão nota sete”. A entrevistada, ainda, observa que pelo fato de fazer parte de movimentos sociais, sentia bastante essa pressão. No caso de Lélia, a escrita de textos acadêmicos já havia lhe acarretado problemas na graduação. No mestrado, a entrevistada conta que vivenciou diversas experiências de humilhação devido a sua escrita e ressalta que isso era mencionado por vários professores, sempre de maneira hostil. Em relação a escrita, Nina lembra que existe uma cobrança muito grande. Ela contou que viveu uma situação constrangedora dentro do projeto de extensão que participa como bolsista. Uma professora, ao ler os relatórios produzidos por ela e outra bolsista, disse que os mesmos apresentavam sérios problemas ortográficos. Para Nina, “o que eles mais fazem aqui é nos lembrar que não sabemos escrever”, diz a entrevistada de forma irônica.

Malcolm X também destaca a questão da escrita como um percalço em sua trajetória. Ele compreende a escrita como um dispositivo de diferenciação no mundo acadêmico. Nesse sentido, a escrita do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado pode ser considerado um elemento de distinção. Malcolm X contou que a escrita do projeto de pesquisa foi motivo de muita tensão em sua trajetória no mestrado do Cefet.

¹⁴ Como aponta Carvalho (2004, p. 17): “Lembremos que os poucos estudantes negros que têm entrado na pós-graduação são justamente esses estudantes isolados, autônomos, de grande talento individual e que ultrapassaram o bloqueio racial contrariando as estatísticas que já o haviam deixado de fora”.

Para Luiza Mahin, a questão da escrita também é um fator relevante em sua trajetória no mestrado. Ela contou que para produzir um texto necessita de muita leitura de outros textos base e que só depois de ir anotando trechos que consegue começar a escrever.

Outro problema relatado pelos investigados diz respeito à leitura de textos acadêmicos em língua estrangeira. Em seu estudo, Almeida (2009), destaca que esse é um dos entraves que perpassam a vida da maioria dos estudantes que ele analisou. No caso da nossa pesquisa, essa dificuldade foi apontada pelos sujeitos investigados, entretanto, no caso de Lélia, parece que a influência foi mais forte.

No episódio de Lélia, a língua estrangeira começou a provocar problemas durante a entrevista do processo seletivo, tendo em vista que o examinador perguntou se ela sabia inglês fluentemente. Ela contou que teve um número “gigantesco” de textos em inglês para ler e que isso foi um “choque”. No primeiro dia de aula, em uma das disciplinas obrigatórias, Lélia contou que foi indicado um livro de quinhentas páginas, em inglês. Ela disse que, devido a carga de textos, muitas vezes teve que optar: “ou eu ficava traduzindo textos ou partia para outras leituras”. Para Lélia, o seu tema de pesquisa, relacionado à bruxaria no continente africano, foi responsável por gerar muitos problemas com os professores do Departamento de Antropologia. Sobre essa situação, ela lembra que certa vez um professor falou: “nossa, como você vai trabalhar com África se você não fala inglês? Sua leitura dos textos é horrível”. A entrevistada disse, ainda, que tentou auxílio junto ao departamento de Antropologia. Ela queria fazer um curso de inglês instrumental, mas foi informada que o departamento não possuía vínculo com nenhuma instituição que pudesse ajudar. Para Lélia, era complicado arcar com os custos de um curso de inglês, uma vez que a bolsa recebida é direcionada para custear o lugar onde mora e sua alimentação. O jeito encontrado por Lélia foi utilizar o tradutor do google e o dicionário. Essa situação só começou a mudar em meados de 2015, momento em que conseguiu pagar um curso de inglês instrumental.

Situação semelhante foi apontada por Almeida (2009), que identificou entre os sujeitos que ele investigou, o uso do dicionário, de programas de tradução e a busca de cursos instrumentais como ferramentas para enfrentar o obstáculo imposto pela leitura de textos em língua estrangeira.

Outra questão relevante e que se faz presente nas falas dos entrevistados, diz respeito a pressão dos programas de pós-graduação em relação ao desempenho dos estudantes. Essa cobrança foi lembrada várias vezes ao longo das entrevistas, entretanto, apareceram de maneira mais forte nas falas de Lélia, Nina e Carolina.

Lélia relatou que por ter ingressado em um programa que possui avaliação nível 7 da Capes sentiu que essa cobrança era ainda maior. “As pessoas completamente impregnadas com esse capes sete, os alunos tem que ser de excelência. Tipo, você tem que dominar tudo. Leu a primeira vez e pegou, sabe?”. Para Lélia, o fato de ingressar em um programa com essa avaliação facilitaria seu acesso a bolsa e auxílio para a pesquisa de campo, entretanto, a entrevistada contou que sua pesquisa está sendo baseada em revisão bibliográfica, pois não conseguiu verba para o campo. Ela ressaltou que, além disso, todos os estudantes que querem pesquisar “África” são desestimulados pelos professores do departamento.

o nível de desestímulo chega a tanto e é tão relevante que eu não consegui fazer campo. A minha pesquisa atual é com base em revisão bibliográfica. Então é uma questão de grana pra campo, de financiamento de campo que não rola. (Lélia)

Em sua fala, Carolina também apontou a pressão exercida pelo programa em relação ao desempenho dos estudantes. Ela contou que isso acontecia a todo o momento, seja na fala dos professores, dos gestores do curso e até dos colegas. “E o mestrado em Ciência Política na UFMG, o Departamento de Ciência Política é muito bem conceituado na Capes, não sei o quê... Então tinha essa coisa de todo mundo ter que ser padrão DCP nota sete”.

Os depoimentos revelaram que os programas de excelência, sobretudo aqueles com nota 7, desde o processo seletivo, tende a excluir determinados perfis de candidatos que não se enquadrariam ao esquema das políticas colocadas para tais programas e, ao mesmo tempo, aqueles que conseguem adentrar durante o seu percurso às vezes se sentem deslocados e em desajuste com o que é preconizado no interior dos mesmos.

Para Nina, a pressão exercida pelo programa de pós-graduação em relação à produtividade e desempenho dos estudantes, além de ser causadora de muito sofrimento, reflete, também, nas condições de permanência. Muitos estudantes pós-graduandos reclamam da falta de orientação e acompanhamento dos professores durante a pesquisa. Isso se dá, em partes, pelo nível de produtividade exigido dos professores nos programas, que para manter ou alcançar avaliação máxima repassa essa carga para os docentes. Sobre essa questão Nina aponta:

[...] além de nos orientar, eles tem que produzir, se não, eles não se mantêm no programa de pós-graduação e, também, os programas não alcançam a avaliação máxima. [...] Os alunos fazem as dissertações sozinhos e os professores aparecem lá e ganham os elogios como se tivessem orientado, mas não orientaram. [...] Quantos de nós não tem alimentado as carreiras dos professores já que são os temas sociais um dos quesitos que eleva a avaliação da Capes? (Nina)

Enfim, tornam-se urgentes medidas que possam eliminar as desigualdades raciais presentes na pós-graduação brasileira. Isso perpassa por um olhar mais atento para os meandros que fazem desse espaço um lugar hostil para os estudantes negros de camadas populares. Exige, também, o questionamento da baixa presença, ou, até mesmo, ausência de professores e pesquisadores negros nessa importante instância social. O modo em que a pós-graduação brasileira se organizou e vêm sendo gestada têm sido responsável por acentuar o abismo entre negros e brancos.

Trata-se, então, de repensar e remodelar os aspectos que constituem e reproduzem essas desigualdades. Isso remete, necessariamente, a repensar as nuances que envolvem o acesso e a permanência de estudantes negros nesse espaço, criando políticas de fortalecimento e amparo a esses estudantes, sem esquecer-se do espaço da docência na pós-graduação e a quase nula diversidade racial que marca esse nível da educação.

4.6. Redes de socialização

Os depoimentos dos sujeitos pesquisados nos remetem a diversidade dos espaços de socialização vivenciados por eles ao longo de suas trajetórias escolares e evidencia as múltiplas e complexas configurações sociais que constituem essa caminhada. A reflexão sobre as trajetórias singulares desses estudantes até a pós-graduação exige considerá-los como indivíduos constituídos a partir de múltiplos processos de socialização, heterogêneos e até mesmo contraditórios (LAHIRE, 2002).

A ideia de que o conhecimento sobre o indivíduo se faz cada vez mais necessário para se entender as sociedades contemporâneas, vêm adquirindo cada vez mais importância nas ciências sociais e, nesse sentido, as trajetórias e as experiências dos indivíduos adquirem grande relevância para uma análise do social. Nesse contexto, o principal desafio da sociologia é dar conta das principais mudanças na sociedade, tendo por horizonte o indivíduo e suas experiências. Isso significa a necessidade de olhar para as trajetórias individuais considerando as diversas experiências que interferem nessa caminhada e contribui para a sua singularização (ARAÚJO; MARTUCELLI; 2010).

Para Araújo e Martuccelli e (2010), nas sociedades contemporâneas, se impõe progressivamente a necessidade de reconhecer a singularização crescente das trajetórias pessoais, tendo em vista que os sujeitos estão expostos a experiências diversas que tendem a singularizá-los, mesmo quando ocupam posições sociais similares. Os autores defendem que

para dar conta dessa transformação é necessário renunciar a perspectiva da socialização como principal veículo da teoria social e privilegiar o processo de individuação.

Si el individuo obtiene una tal centralidade es porque su proceso de constitución permite describir una nueva manera de hacer sociedad. Es el ingreso en un nuevo período histórico e societal donde se halla la verdadera razón de ser de este proceso. Es a causa de la crisis de la idea de sociedad que es necesario dar cuenta de los procesos sociales buscando la unidad de base de la sociología “desde abajo”, esto es, desde los individuos, con el fin de mostrar otras dimensiones detrás del fin de las concepciones sistémicas totalizantes (MARTUCCELLI; ARAÚJO; 2010. P. 82)

Para esses autores, a singularização das trajetórias individuais necessita de uma reflexão sociológica que possa dar conta da pluralidade de disposições individuais sem reduzir a sociologia somente ao nível individual. Isso significa que, frente às mudanças atuais na sociedade, é preciso refletir sobre outros processos de fabricação dos indivíduos (ARAÚJO; MARTUCCELLI; 2010).

Nas palavras dos autores, “La individuación es pues una perspectiva analítica particular de estudio que se interroga por el tipo de individuo que es estructuralmente fabricado por una sociedad en un período histórico” (ARAÚJO; MARTUCCELLI; 2010, p. 83). Entretanto, ressaltam a necessidade de uma reflexão sociológica que não se finde apenas ao nível das experiências individuais e tomem como referencial alguns fatores estruturais à que estão submetidos os indivíduos. A partir da noção de prova os autores propõe uma articulação entre os processos sociais e as experiências individuais. Assim, argumentam que nas sociedades atuais, os indivíduos estão submetidos à um conjunto de provas estruturais, que são “desafíos históricos, socialmente producidos, culturalmente representados, desigualmente distribuidos que los individuos están obligados a enfrentar en el seno de un proceso estructural de individuación” (MARTUCCELLI; ARAÚJO; 2010, p. 83).

Nesse sentido, interessa compreender como os indivíduos imbricados em uma gama de fatores estruturais enfrentam um conjunto de provas que contribuem para constituírem-se como atores sociais. Entretanto, a prova, que é a articulação estrutura/experiência, deve ser analisada a partir das diferentes dimensões do indivíduo – suportes, papel, respeito, identidade e subjetividade. Essas dimensões e suas influências na constituição dos sujeitos devem ser analisadas e interrogadas a partir da noção de prova (MARTUCCELLI, 2013).

A ideia de suporte trabalhada por Martuccelli nos ajuda na compreensão das trajetórias dos sujeitos pesquisados. Como afirma o autor, “los soportes siempre han existido (no existe un individuo que se sostenga a sí mismo), todos tenemos soportes, pero los soportes tienen

legitimidades diferentes y se construyen de manera muy distinta según las sociedades”. Nesse sentido, os suportes que sustentam certo indivíduo podem ser legítimos ou não, plurais ou não, devendo ser questionados a partir das provas.

Os depoimentos dos sujeitos pesquisados mostram que suas trajetórias até o mestrado foram constituídas a partir de suportes diversos, como no caso de Nina, que conta ter sido auxiliada por uma senhora, dona Zilda, proprietária de uma escolinha que tinha perto de sua casa, que a levou para frequentar aquele ambiente, após se sensibilizar ao vê-la se esforçando pra ler uma revista de história em quadrinhos numa visita que havia feito à sua casa. Embora Martuccelli (2013) não limite a dimensão dos suportes apenas às experiências individuais na instituição escolar, o caso de Nina mostra que o fato de Dona Zilda a ter levado para a escola teve grande relevância na sua trajetória escolar e sua chegada à pós-graduação.

As adversidades apontadas por Nina durante os anos iniciais de sua vida escolar como, por exemplo, o desestímulo que sentiu em frequentar uma classe em que todos estavam aprendendo a ler e ela já sabia e os momentos em que a questão racial vinha à tona através de zombarias de seus colegas, são experiências que devem ser consideradas a partir da articulação com esse campo estrutural de racismo e pobreza que marcou sua infância, em particular, e marca a sociedade brasileira, em geral. Enfrentar o racismo e as barreiras impostas pela condição econômica da família constituiu-se como prova na trajetória de Nina. As singularidades de seu percurso, fruto dessas experiências foram relevantes para sua afirmação na escola e, mais tarde, sua chegada ao mestrado.

A presença familiar não teve grande destaque na entrevista de Nina. Ela contou que seus pais eram pouco escolarizados e não se interessavam pela sua vida escolar. Para ilustrar essa situação, ela contou que apenas a sua irmã mais velha foi à sua formatura.

Diferente de Nina, os outros entrevistados apontam a família como uma instância importante para suas trajetórias escolares. Cabe destacar o papel de destaque referenciado as mães no processo educacional dos filhos, tanto em relação à ordem moral doméstica (PORTES, 2001), quanto aos incentivos para dar continuidades nos estudos. Luiza, Carolina e Lélia destacam esse papel ativo de suas mães em relação aos estudos e a possibilidade de uma vida melhor. Para Malcolm X, o pai e avô foram a referência nos estudos e na busca pelo conhecimento.

Geraldo (2015), ao pesquisar as trajetórias identitárias de jovens negros participantes de dois coletivos culturais, em uma periferia da região metropolitana de Belo Horizonte, também constata a relevância da presença familiar, sobretudo da mãe, que exerce nas famílias

negras e das camadas populares um papel central na organização da casa, na gestão financeira e no papel de autoridade.

Importante destacar que, para além da instituição escolar e familiar, os sujeitos pesquisados apontam outras instâncias sociais como fundamentais em suas trajetórias. Isso nos remete aos estudos de Dubet (1998), ao apontar que, nas sociedades contemporâneas, as instituições tidas como centrais pela sociologia clássica (escola, família, igreja) não possuem a mesma relevância no processo de formação dos indivíduos. Segundo o autor, nas sociedades atuais, os indivíduos passam por um processo de desinstitucionalização, a partir de um movimento de perda do sistema de referências. Cabe destacar que esse processo não significa que essas instituições perderam sua relevância nas relações com as pessoas e no processo de socialização, contudo, é necessário perceber que os indivíduos já não se enquadram nos modelos e padrões preconizados por essas instituições.

Isso nos remete ao caso de Carolina, que em seu depoimento aponta como a escola foi se tornando um lugar tenso à medida que foi avançando nos estudos. A entrevistada cursou o ensino médio no Cefet-MG e contou que naquele momento começou a ter mais contato com a cultura hip-hop, embora a aproximação da entrevistada com a cultura hip hop não tenha nenhuma ligação com a situação de ir estudar no Cefet-Mg. Essa experiência foi a partir de sua convivência com os colegas do bairro.

[...] comecei a ouvir muito rap e gostar de pichação. Eu queria virar pichadora. Aí, vendo pichação na rua assim eu fui me inteirando sobre o universo da pichação e do grafite, que assim também que eu fui chegando mais no hip hop e conhecendo gente. Então foi aí que eu comecei a perceber quem eram as pessoas que faziam, eram, principalmente, as pessoas negras e daí que eu tive um despertar mais consciente.
(Carolina)

A inserção, de vez, no hip hop aconteceu para Carolina no mesmo contexto em que ingressou no curso de Ciências Sociais da UFMG. Ela contou que essa foi uma experiência importante e desafiadora:

“eu entro de cabeça no hip hop em 2002, eu começo a cantar rap e começo o curso de Ciências Sociais. Então, as coisas ficaram complicadas, embora em mundos até apartados, eu “tava” em tudo isso e tentando fazer as pontes com muita dificuldade”
(Carolina)

Segundo Carolina, o movimento hip hop constituiu-se como uma experiência muito importante para sua identidade e afirmação enquanto mulher negra. E também gerou conflitos em relação a sua trajetória no ensino superior. Para Carolina, o ambiente acadêmico era

desmotivante. A falta de identificação com os colegas do curso, também, foi apontado como um fator desestimulante nesse processo. Ser negra e pobre no espaço da universidade, local de maioria branca, era para a entrevistada um desafio, ainda mais tratando de sua experiência no movimento hip hop. Ela contou que quando estava em rodas de amigos do movimento, sentia vergonha de falar que estudava Ciências Sociais na UFMG devido ao constrangimento de ocupar um espaço tão elitizado e, ao mesmo tempo, fazer parte do movimento hip hop e ao abismo que, em geral, separa esses perfis de jovens.

Em seu depoimento, Malcolm X também aponta o ensino superior como um espaço hostil para estudantes negros. O estudante ressalta que um dos suportes que teve ao longo dessa caminhada foi sua militância no movimento estudantil. Malcolm X foi um dos fundadores do Coletivo de Estudantes Negros (CEN) da UFMG e destaca a importância desse coletivo para abordar as questões específicas dos estudantes negros naquela universidade. Além disso, aponta que a criação do Coletivo foi relevante no sentido de possibilitar um espaço de encontro entre esses estudantes, não só para pautar estratégias políticas de afirmação na universidade, mas, também, como local de entretenimento, festas, amizades, etc.

A inserção de Malcolm X no movimento estudantil foi relevante na constituição de sua trajetória. Sobre esse aspecto, o entrevistado ressalta que participar desse espaço o ajudou a compreender os mecanismos de funcionamento da universidade e como acessar determinados dispositivos presentes na relação entre universidade/estudante (acesso à bolsas de manutenção, auxílio viagem, etc). Embora não tenha se beneficiado de nenhuma bolsa durante esse período, mesmo porque, como afirma Malcolm X, “fui aprendendo essas coisas no meio do caminho, ninguém me ensinou. E é diferente de quem já vivencia isso e sabe como acessar esses lugares, sabe?”, conhecer esses dispositivos que envolvem o ensino superior teve grande relevância nessa empreitada e caracterizou-se como um processo importante para chegar à pós-graduação.

Interessante ressaltar o caso de Carolina, que conseguiu uma bolsa de estudos no Observatório da Juventude da UFMG quando cursava Ciências Sociais. Embora se sentisse desmotivada com o universo acadêmico, a bolsa era uma maneira de Carolina se manter na instituição. Mais tarde, devido a seus contatos com colegas do Observatório da Juventude, Carolina ficou sabendo do curso Afirmação na Pós e se inscreveu para o processo seletivo.

Em seu depoimento, Nina ressalta a importância do Programa de Ações Afirmativas na UFMG como um importante espaço na sua trajetória até a pós-graduação e, também, para se afirmar no espaço acadêmico. Além disso, o Programa Ações Afirmativas teve um papel importante em seu ingresso no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social. Ela relatou

que o “Ações Afirmativas” cumpriu um papel de acolhimento em um momento importante e decisivo em sua trajetória acadêmica. Ao ser reprovada no programa de Psicologia Social, a entrevistada buscou auxílio nesse espaço, pois se sentia revoltada com o fato de não ter passado na entrevista, fato que ela apontava como racista, uma vez que o argumento dos examinadores para sua reprovação foi o de não conseguir explicar o seu projeto durante a arguição. No “Ações Afirmativas”, Nina encontrou um espaço de referência, importante para sua permanência na academia.

Para Luiza, um espaço importante para sua trajetória acadêmica foi o grupo de dança afro que existia na faculdade onde ela cursou a graduação. Para a entrevistada, a oportunidade de participar do grupo de dança afro foi relevante para a construção da sua identidade racial e, também, para pensar sobre as relações raciais na sociedade brasileira. Ela contou que, além das amizades feitas com os outros estudantes que faziam parte do grupo, a inserção nesse grupo possibilitou fazer viagens, participar de eventos e como destaca, participar de eventos do movimento negro, que foram essenciais para uma mudança na percepção racial que tinha de si e em relação à sociedade.

Diferente dos espaços de fortalecimento dentro da universidade apontados pelos sujeitos pesquisados, Carvalho (2004; 2005), em suas reflexões sobre as redes que envolvem o ensino superior nas universidades públicas, nos ajuda a compreender as desigualdades raciais que marcam o sistema acadêmico. Para esse autor, esse universo é marcado por redes de pesquisa formada por pesquisadores brancos, que por sua vez privilegiam outros estudantes, professores e pesquisadores brancos, através de dispositivos de seleção que excluem o estudante, o pesquisador e o professor negro das redes acadêmicas, tais como a iniciação científica, grupos de pesquisa, etc.

Em um contexto tão absurdamente discriminador, será preciso uma revisão quase total da postura da CAPES e do CNPq frente aos programas de pós-graduação no Brasil, caso nos interesse promover uma integração racial: haverá que avaliar a função social e a adequação à diversidade de todos os temas e linhas de pesquisa, e também as disciplinas oferecidas. Além disso, haverá que contratar professores que possam atender aos temas de pesquisas demandados pelos estudantes negros em condições de seguir os cursos CARVALHO, 2004, p. 18)

Relevante pontuar que todos os sujeitos investigados apontam o curso Afirmção na Pós como um espaço de extrema importância em suas caminhadas até a pós-graduação. Em suas falas foi possível observar que mais do que um curso, o Afirmção na Pós constituiu-se como um espaço de troca de experiências entre os estudantes e professores e como um espaço de fortalecimento nas horas difíceis. Se por um lado os cursistas do Afirmção na Pós tinham

um perfil parecido, suas trajetórias demarcavam aspectos singulares, resultado das diferentes experiências vividas.

Para Carolina, o curso Afirmação na Pós não apresentou novidades em termos do conhecimento necessário para enfrentar o processo seletivo do mestrado, mas teve relevância como dispositivo de motivação e fortalecimento da autoestima. Assim como Carolina, para Malcolm X o diferencial do Afirmação na Pós foi possibilitar estar em um espaço universitário com outros estudantes negros. A questão da referência negra nesses espaços foi apontada pelo entrevistado como de suma importância. Nesse sentido, Malcolm X disse que o curso Afirmação na Pós possibilitou esse convívio e permitiu dividir as angústias presentes nas trajetórias dos estudantes.

O Afirmação foi importante. Era legal, um espaço de troca com outros estudantes negros. Ali a gente podia falar coisas que em outros espaços da academia não pode. Aliás, não é que não pode, sabe? Ali a gente podia discutir o que era importante pra gente, nós negros. Eu lembro dos depoimentos das pessoas... aquilo fortalecia. Era bom saber que a gente não estava sozinho. (Malcolm X)

O curso Afirmação na Pós também aparece na fala de Luiza como um importante momento na sua trajetória acadêmica. Além de destacar o conteúdo visto no curso como fator de grande importância na sua aprovação no mestrado, a entrevistada destacou os encontros com a turma e as amizades que fez durante o curso como aspectos relevantes nessa caminhada. Assim como Carolina e Malcolm X, Luiza se sentia fortalecida para enfrentar o processo seletivo da pós-graduação. Como lembra a entrevistada: “a gente não se desligou, meio que formou um grupo, assim, família”.

Nina, também, destaca o Afirmação na Pós como elemento importante no seu ingresso no mestrado. O curso possibilitou que ela percebesse que “dava pra conciliar o meu jeito, minha orientação interna com essa coisa aí. E de certa forma eu até tomei um gostinho. Tipo assim, um desafio, sabe?”. A partir de seu depoimento, podemos inferir que o Afirmação na Pós constituiu-se como espaço de fortalecimento de sua autoestima, marcada por várias tentativas de ingresso no mestrado.

Os depoimentos dos entrevistados nos remetem ao conceito de experiência social elaborado por Dubet (1994), conforme referência anterior, para quem, a formação dos indivíduos não acontece apenas nos espaços considerados clássicos com seus rígidos padrões, sendo necessário atentar-se para as múltiplas experiências que envolvem a vida dos indivíduos. É com base nessas experiências que os indivíduos constroem suas trajetórias individuais singulares. Silva (2003, p. 286), refletindo sobre a noção de experiência social

proposta por Dubet aponta que “quando interpretamos as práticas sociais a partir das experiências dos indivíduos, fazemos a análise tendo suas próprias ações como perspectivas de compreensão do social”.

Reis, em sua pesquisa busca compreender como se configuram os processos de socialização/individuação de jovens moradores de um aglomerado na periferia de Belo Horizonte e contribui de maneira pertinente para pensarmos a noção de experiência social.

[...] os indivíduos nunca são totalmente socializados, não há adequação irrestrita entre a subjetividade do ator e a objetividade do sistema. A experiência social concebe uma atividade dos indivíduos, uma capacidade crítica e um distanciamento de si mesmos. A noção de experiência considera a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organiza as condutas em uma sociedade que não é una, mas a justaposição de ‘comunidade’, ‘mercado’ e ‘historicidade’. (REIS, 2000, p. 29 -30)

No caso do nosso estudo, a reflexão da autora auxilia na compreensão das trajetórias dos sujeitos pesquisados. Apesar do perfil dos estudantes selecionados para essa pesquisa guardarem características comuns, principalmente se os focalizarmos enquanto categorias amplas, quais sejam “camadas populares” ou “negros”, suas variadas experiências sociais mostram que, para além dessas categorizações, suas trajetórias singulares foram constituídas a partir de suas interações sociais nas diversas instâncias sociais que transitam. Nesse sentido, a própria sociedade é elaborada a partir da construção das experiências sociais dos indivíduos (SILVA, 2003).

CONCLUSÃO

Nos últimos anos, ampliaram-se as discussões relacionadas a baixa representatividade de negros no ensino superior. Essas discussões passaram a ocupar um espaço expressivo nas agendas de políticas públicas do país, dos movimentos sociais e da academia. A partir dos anos 2000, as políticas de ação afirmativa começaram, progressivamente, a ser adotadas pelas instituições de ensino superior – cotas e bônus nas universidades públicas e bolsas, em parte financiadas pelo Prouni, nas instituições privadas. As mudanças orquestradas a partir das políticas afirmativas vêm alterando, mesmo que de maneira lenta, o perfil racial dos estudantes que ingressam, frequentam e completam o ensino superior (ARTES, 2015) e provocando tensões em relação ao nível da pós-graduação, constituído, majoritariamente, por pesquisadores, professores e estudantes brancos.

Em meio a esse contexto, essa pesquisa de mestrado teve como objetivo analisar a trajetória de cinco estudantes negros que frequentaram o curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmção na Pós e ingressaram em programas de mestrado com o intuito de compreender os fatores que influenciaram essa inserção, tendo como base as experiências e disposições adquiridas ao longo das trajetórias desses estudantes em instâncias sociais, tais como a escola, a família, universidade, movimentos sociais, entre outros, e como essas experiências constituíram-se como dispositivos que possibilitaram o acesso e a permanência nesses programas.

A questão racial é de grande relevância nessa pesquisa, uma vez que trata de uma análise da trajetória de estudantes negros, oriundos das camadas populares, e a inserção dos mesmos em programas de mestrado, nível acadêmico conhecido pelo alto grau de seletividade e que apresenta um baixo número de estudantes, professores e pesquisadores negros. Para compreender as especificidades que envolvem as trajetórias dos estudantes pesquisados, foi necessário atentar para os relatos relacionados à experiência de ser negro na sociedade brasileira, em especial na academia, e como isso influencia nessas caminhadas.

Para tal tarefa, escutar as histórias dos sujeitos pesquisados foi uma experiência fundamental. Conhecer histórias relativas às suas caminhadas em diferentes momentos de suas trajetórias escolares e os variados processos de socialização envolvidos nessa formação demandou trabalho intenso do pesquisador, a fim de recortar, selecionar e analisar esses percursos. Assim, as considerações que encerram essa pesquisa apresenta algumas constatações referente à complexa configuração que permeia a vida de cada um dos sujeitos pesquisados, mas deixa, também, lacunas, fragmentos de histórias, tramas perdidas na

memória que necessitam de outros olhares, mesmo porque os próprios estudos sobre trajetórias individuais vêm demonstrando que somos seres complexos, inacabados e em constante singularização.

Como ponto de partida da investigação, foram selecionados os estudantes a serem entrevistados, tendo como critério ser negro, oriundo das camadas populares, egresso do curso Afirmção na Pós e ter ingressado no mestrado. Para empreender esse trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo em vista a necessidade de compreender as questões de ordem subjetiva que emergem em meio às realidades concretas e tornam as trajetórias desses estudantes singulares.

Nesse sentido, essa dissertação, buscou demonstrar os variados processos de socialização vivenciados ao longo das trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados que se constituíram como dispositivos para avançarem nos estudos e se inserirem na pós-graduação. Assim, uma questão relevante que despontou nessa investigação faz referência a identidade racial dos pesquisados. A pesquisa mostrou que a identificação racial, para além da cor da pele, do tipo de cabelo e dos traços físicos, é um processo construído socialmente. Isso significa que esse processo não acontece no isolamento, mas, ao contrário, se dá no diálogo com os outros. A partir dos depoimentos, foi possível perceber o processo de construção da identidade racial dos sujeitos pesquisados ao longo de suas caminhadas. O espaço escolar foi apontado, unanimemente, como um espaço tenso em relação ao pertencimento racial negro. Foram variados os relatos que apontaram problemas relativos ao racismo e discriminação racial vividos na escola. Durante a educação básica, esses problemas vinham à tona a partir de brincadeiras, principalmente dos colegas, e eram reforçados pelo silêncio conivente de professores e outros funcionários da escola. O processo de afirmação enquanto sujeitos negros ocorreu à medida que foram avançando na vida escolar. O ingresso na universidade foi identificado como um divisor nesse processo de ressignificação do pertencimento racial. Os depoimentos mostraram que o período em que os investigados cursaram a graduação foi, também, marcado pela participação dos mesmos em outras instâncias de socialização. Esses espaços foram relevantes para a afirmação de suas identidades raciais. No caso de Luiza, a participação no grupo de dança afro possibilitou ressignificar sua identidade. Para Carolina, o movimento hip hop foi um diferencial na sua formação e para uma visão crítica das desigualdades raciais. Malcolm X também aponta a participação no movimento estudantil como um fator relevante na sua formação e afirmação do pertencimento racial.

Nesse sentido, os depoimentos dos sujeitos da pesquisa sinalizaram que o processo de pertencimento racial negro foi se alterando concomitante a construção de uma nova visão a

cerca do próprio racismo e discriminação racial que marcam a sociedade brasileira. À medida que foram percebendo as nuances que organizam o racismo de forma estrutural na sociedade brasileira e tomando consciência dos dispositivos que envolvem essas mazelas, os sujeitos investigados foram tomando consciência do seu pertencimento racial negro. Nesse sentido, o processo de afirmação identitária dos investigados se aproxima da concepção de Souza (1983), para quem a organização da identidade negra perpassa a necessidade do negro ter consciência da estrutura ideológica racial que organiza a sociedade.

Ponto importante nessa pesquisa diz respeito às trajetórias dos sujeitos pesquisados ao longo da educação básica. Os depoimentos revelaram que essa etapa da vida escolar dos investigados foi permeada por múltiplos processos de socialização. Assim, considerou-se a relação dos investigados com o ambiente escolar, a mobilização familiar em torno da escolarização dos filhos, as pessoas que foram referência ao longo desse processo e a questão racial nas escolas. Foi possível perceber que, durante a educação básica, os investigados mantiveram uma boa relação com a escola. Em geral, não tiveram problemas para realizar esse percurso e, em alguns casos, eram considerados alunos acima da média.

A mobilização familiar em torno da educação dos filhos é um ponto relevante para compreender a longevidade de suas trajetórias escolares. Embora os investigados sejam provenientes de famílias pouco escolarizadas, a participação das mesmas nesse processo constituiu-se como fator de sustentação no período escolar. Entretanto, cabe destacar que as famílias não apresentaram um projeto de escolarização prolongado. Os depoimentos revelaram que cada família tem uma organização própria e maneiras diferentes de lidar com a vida escolar dos filhos. Com exceção de Nina, que fez pouca referência à presença da família durante a trajetória escolar e relata esse percurso como momento de muita solidão, todos entrevistados destacaram a participação da mãe no processo de escolarização. No caso de Luiza, Lélia e Carolina, as mães, também, ocupavam, no período em que estavam na educação básica, uma posição central no sustento da família. O controle de horários e a cobrança da realização das atividades escolares foi apontada nos depoimentos como uma estratégia utilizada no processo de escolarização. Essas práticas são apontadas por Lahire (1997) como constituidoras de disposições de obediência e disciplina, importantes para o êxito escolar.

O racismo e a discriminação no ambiente escolar foi destacado em todos os depoimentos. O cabelo foi o principal elemento caracterizado como alvo das piadas e estereótipos reproduzidos pelos colegas da escola. A ausência de enfrentamento e a conivência dos professores e funcionários das escolas com essas situações foram relatadas pelos

investigados como motivo de muita angústia, sofrimento, frustração e desestímulo no ambiente escolar.

As trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados evidenciaram a gravidade do problema do racismo e da discriminação nas escolas. Essas mazelas foram causadoras de sofrimento e angústia, interferindo na autoestima dos investigados e influenciando na maneira de se comportarem no ambiente escolar. Nesse sentido, a experiência escolar constituiu-se como um percalço para a construção da identidade racial dos investigados, gerando tensões no convívio diário com o ambiente escolar.

Outro ponto importante destacado nas entrevistas foi a inserção no ensino superior. Vale ressaltar que apenas uma entrevistada cursou a graduação integralmente em universidade pública. Malcolm X ingressou em uma instituição privada, mas conseguiu transferência para uma universidade pública no decorrer do curso. Todas as outras investigadas realizaram a graduação em instituições privadas. Essa informação é relevante à medida que corrobora a afirmação de Guimarães (2007) sobre a tendência observada em algumas famílias abastadas de investirem na educação básica dos filhos, financiando bons colégios e cursinhos preparatórios pensando na preparação para o processo seletivo das universidades públicas. Nesse sentido, a ocupação do espaço da universidade pública dá-se, principalmente, por estudantes que podem pagar por um ensino de qualidade ao longo da educação básica. Essa situação reforça a exclusão do estudante negro nas universidades públicas, reconhecidas pela sociedade como instituições de maior prestígio se comparadas às privadas. Além disso, as universidades públicas são espaços que captam boa parte dos recursos voltados à pesquisa, Sendo assim, ocupar esse espaço significa um passo importante para a inserção em uma rede de pesquisa, fundamental para o ingresso nos programas de mestrado.

Os depoimentos sinalizam, também, que os entrevistados, com exceção de Carolina, que realizou o ensino médio no Cefet-MG, não se sentiam preparados para realizar o processo seletivo para o ingresso no ensino superior. A baixa qualidade das escolas que frequentaram, os problemas estruturais vividos no ambiente escolar e a falta de recursos para frequentar e arcar com os custos de um curso preparatório para o vestibular foi apontado como alguns problemas em suas caminhadas.

O incentivo familiar foi destacado como mobilizador importante nas aspirações dos investigados em dar continuidade aos estudos. Mais uma vez, a figura da mãe foi destacada como principal suporte nesse percurso. Os depoimentos revelam que ao longo da educação básica já existia uma cobrança familiar para que os filhos almejassem o ensino superior. Lacerda (2009) observou entre os sujeitos de sua pesquisa, que suas trajetórias pouco

prováveis era fruto da mobilização de duas gerações – pais e filhos- e que a mobilização para a constituição desses percursos escolares aconteceram a partir de relações de reciprocidade. O pesquisador constatou que a mobilização escolar dos sujeitos investigados era reforçada pelo valor atribuído pelos seus pais à escola e pela confiança no processo de escolarização como forma de mobilidade social.

A inserção dos sujeitos investigados no ensino superior fez emergir novas tramas. Dessa vez, as questões referentes à permanência no sistema universitário foram responsáveis pelo sofrimento dos sujeitos pesquisados. Arcar com os custos da vida de estudante universitário e, no caso dos estudantes que ingressaram em instituições privadas, pagar as mensalidades foram verdadeiros sacrifícios. Seus depoimentos revelaram variadas estratégias visando economia de dinheiro para o sustento na faculdade. Ir a pé do trabalho para a faculdade, comprar pipoca no intervalo da aula para disfarçar a fome e não ter que gastar com lanche, etc.

Os relatos dos sujeitos investigados demonstram que a realização da graduação foi conciliada com o trabalho, condição necessária para os estudantes se sustentarem no ensino superior. Essa condição foi apontada pelos entrevistados como problemática, pois, além de se verem em condições financeiras difíceis, não podiam se dedicar integralmente aos estudos.

Importante ressaltar que os investigados tiveram uma trajetória escolar linear até a formação da educação básica. Entretanto, com exceção de Carolina, todos relatam uma pausa após a formação dessa etapa. Essa situação é comum entre os estudantes provenientes das camadas populares. Os depoimentos mostram que os entrevistados carregam consigo certa pressão em ter que ajudar no sustento do lar, o que influencia, também, essa não linearidade em suas trajetórias de escolarização. Essa pressão advém, em alguns casos, da família, mas é percebida, também, a partir da iniciativa dos próprios investigados. Nesse sentido, a situação econômica dos sujeitos investigados influenciou sobremaneira em suas caminhadas no ensino superior. As questões de ordem paralela (PORTES, 1993), tais como a necessidade de roupas, as condições de moradia, de roupas, lazer, etc, constituíram-se como desafios ao longo desse percurso.

Outra questão que emergiu dos depoimentos foram as interrupções na trajetória acadêmica. Com exceção de Luiza, todos os investigados relatam o trancamento do curso de graduação em algum momento de suas trajetórias. A inserção em faculdades privadas, além de ser comum entre os estudantes negros, configurou-se como uma barreira para a linearidade das trajetórias. No caso de Carolina, que cursou a graduação em universidade pública, a não-linearidade é explicada pelo desestímulo com a carreira acadêmica. Para essa entrevistada, o

universo acadêmico e o perfil de estudantes do ensino superior público era completamente diferente do universo do hip hop e do perfil dos estudantes das camadas populares, o que causava uma sensação de estranhamento.

A questão racial atravessa as experiências escolares dos sujeitos investigados em suas trajetórias acadêmicas. Diferente do que acontecia na educação básica, onde os apelidos pejorativos e as “zoações” sobre a cor da pele e os traços físicos marcaram as trajetórias escolares, na graduação os depoimentos mostram que o racismo e a discriminação foram marcados por formas mais sutis e por discursos mais sofisticados.

Outra questão que desponta das análises é a percepção dos entrevistados sobre a baixa presença de estudantes e professores negros no ensino superior. A falta de referência racial nesses espaços constituiu-se como um problema ao longo dessa jornada e teve destaque nas falas dos estudantes. Essa situação de desigualdade racial no ensino superior foi responsável por tornar a universidade, na visão dos entrevistados, como um espaço hostil para a continuidade da carreira acadêmica.

As dificuldades vivenciadas durante a graduação tais como o racismo, a falta de dinheiro, a baixa autoestima, a necessidade de trabalhar para o próprio sustento na universidade e para ajudar em casa, foram apontadas pelos estudantes investigados como fatores que influenciaram muito suas trajetórias no ensino superior e, de certa forma, constituíram-se como obstáculos para dar continuidade aos estudos e para pleitearem uma vaga no mestrado. Essas dificuldades foram observadas nas falas dos estudantes investigados que disseram não se sentir preparados para enfrentar a seleção dos programas de pós-graduação.

Nesse sentido, curso de Formação Pré-Acadêmica Afirmação na Pós foi apontado nas entrevistas como um importante espaço na caminhada até a pós-graduação. A partir dos depoimentos, foi possível perceber que o curso possibilitou o fortalecimento acadêmico dos estudantes. A disciplina de metodologia foi destacada nos relatos da maioria dos investigados como de suma importância para a preparação para o processo seletivo do mestrado. O processo de tutoria, também, foi apontado como um momento de grande contribuição para o êxito no acesso à pós-graduação. Entretanto, o que chama a atenção nos depoimentos é o fato do curso ter contribuído para o fortalecimento da autoestima dos estudantes. Eles foram unânimes em apontar o Afirmação na Pós como um espaço em que se sentiam acolhidos dentro do espaço tão hostil da universidade.

Entretanto, os depoimentos também são reveladores de problemas referentes ao andamento do curso. Em alguns casos, o processo de tutoria, tão aguardado pelos cursistas,

não funcionou. Essa etapa do curso era aguardada pelos cursistas com muita expectativa. As dificuldades em encontrar com os professores/tutores foi ressaltada como um problema angustiante durante o processo de preparação para o processo seletivo do mestrado.

Em meio a esse contexto, os sujeitos investigados conseguiram driblar as estatísticas e obter êxito no processo seletivo do mestrado. A baixa representatividade de professores, pesquisadores e alunos negros no espaço da pesquisa torna as trajetórias investigadas improváveis e faz dos sujeitos dessa pesquisa “sobreviventes” no espaço acadêmico.

Entretanto, o ingresso nesse nível acadêmico não encerra os problemas vivenciados pelos sujeitos investigados em suas trajetórias. Nos depoimentos, o processo seletivo aparece como um primeiro obstáculo a ser enfrentado. A etapa da entrevista foi destacada como um momento complicado. A partir das experiências narradas é possível perceber que não fazer parte de uma rede de pesquisa ao longo da graduação influencia sobremaneira na concorrência por uma vaga no mestrado.

Essa situação remete ao que Carvalho (2006) chama de critério de preferências utilizado no processo seletivo da pós-graduação. Nesse contexto, os estudantes conhecidos e que já fazem parte da rede dos professores/examinadores das bancas acabam eleitos para ocupar a cadeira de pós-graduandos. Assim, observa-se a tendência dos estudantes negros, oriundos das camadas populares, geralmente, estudantes autônomos, que não participaram de nenhuma rede de pesquisa, serem eliminados do processo.

A permanência nos programas, também foi relatada pelos investigados como problemática. A questão racial surgiu, ainda de maneira mais complexa durante essa jornada. Em alguns casos, os temas de pesquisa geraram conflitos entre os professores/orientadores e os estudantes. Em alguns programas, a ausência de professores que lidam com temas ligados a questão racial e com questões específicas da cultura afro-brasileira e africana se constituíram em percalços que contribuíram para o andamento da pesquisa. Essa situação revela a urgência de medidas afirmativas na pós-graduação, não só em nível do acesso de estudantes negros e pobres, mas, também, da importância de professores negros no quadro de professores dos departamentos. Essa ausência faz com que, muitas vezes, os estudantes tenham que mudar seus temas para agradar os seus orientadores, abordando temáticas ligadas às pesquisas dos mesmos.

Outra questão relevante abordada pelos entrevistados, diz respeito ao fato de serem engajados em movimentos sociais. Essa característica foi apontada como geradora de conflitos durante o mestrado e foi destacada nas falas dos entrevistados. Os depoimentos ressaltam os discursos dos colegas e professores sobre a necessidade dos sujeitos pesquisados

manterem distanciamento de suas realidades concretas para abordarem as teorias acadêmicas. Nesse sentido, discutir a questão racial com os colegas e professores do mestrado perpassou por essas nuances e gerou tensões em suas trajetórias acadêmicas.

Os depoimentos, também, chamaram a atenção para a trajetória de estudantes negros e pobres que ingressam em programas de excelência, Capes 7. É possível perceber que o nível de exigência nesses programas configura-se como inibidores das trajetórias de estudantes com o perfil dos sujeitos pesquisados. Esses programas tendem a ser ainda mais excludentes e as chances de estudantes negros e pobres se inserir nesses espaços é reduzida, uma vez que as redes acadêmicas são ainda mais acionadas a partir do sistema de preferências já citado nesse texto.

Assim, podemos concluir que as trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados apresentam características comuns, como o fato de possuírem uma origem social, econômica e racial parecidas. Entretanto, suas histórias mostram que suas caminhadas foram responsáveis por variados processos de socialização que constituíram em trajetórias singulares. Apesar das estatísticas, esses estudantes negros e pobres chegaram à pós-graduação. Os suportes, como a mobilização familiar, foi fundamental nesse processo. A participação em outras instâncias sociais, tais como as experiências vividas nos movimentos sociais, o contato com a dança-afro, a participação no movimento estudantil, foram relevantes para a longevidade das trajetórias investigadas. O curso Afirmação na Pós também merece destaque nessa empreitada, tanto pelas disciplinas ofertadas e que foram importantes para o fortalecimento acadêmico dos pesquisados, quanto pela sua importância em “levantar” a autoestima dos estudantes, mostrando que era possível trilhar o caminho da pesquisa. Nesse sentido, o Afirmação na Pós funcionou como uma rede de ajuda mútua entre os estudantes, o que foi ressaltado em suas falas.

Também foi possível perceber que a construção da identidade negra foi um processo relevante ao longo das trajetórias investigadas. Para os estudantes apesar da cor da pele, do cabelo crespo e das características físicas dos investigados, a afirmação enquanto negros foi se revelando no meio do percurso, no constante diálogo com outras pessoas e lugares. À medida que foram avançando as etapas escolares e vivenciando experiências relacionadas ao racismo e à discriminação, os sujeitos investigados, foram, também, tomando consciência do seu pertencimento racial e da organização racial que estrutura a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Sérgio. Igualdade de um princípio jurídico inclusivo. In: ZONINSEIN, Jonas; JÚNIOR, João Feres. (Org.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.
- ARTES, Amélia. Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010. Relatório Equidade: Fundação Carlos Chagas, 2015 (Versão preliminar).
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. Estudantes com desvantagens sociais e os desafios da permanência na universidade pública. In: Camadas Populares e universidades públicas: trajetórias e experiências escolares. São Carlos: Pedro e João Editores, 2014.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. In: Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 51-64, julho/ 2001.
- ARAUJO, Kathya; MARTUCCELLI, Danilo. Desafios comunes: Retrato de La sociedad chilena y sus individuos. Tomo 1. Santiago: LOM Ediciones, 2012.
- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem sucedida. In: Os desafios da educação no Brasil. BROCK, Colin; SCHWARTZMAN, Simon (Org.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 275-304. 2005.
- BARCELOS, Luis Cláudio. Educação: um quadro de desigualdades raciais. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n.23, p. 37-69, 1992.
- BARROS, R. P. e MENDONÇA, R. S. P. Os determinantes da desigualdade no Brasil. Rio de Janeiro, IPEA, 1995. (Texto para Discussão n.º 377).
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. (org). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e abusos da História Oral. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183 – 191.
- BOURDIEU, Pierre.. A distinção: crítica social do julgamento. São Paulo: EDUSP, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A. (org). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação e reclassificação. In NOGUEIRA, M. A. (org). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: NOGUEIRA, M. A. (org). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e a cultura. In: NOGUEIRA, M. A. (org). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CARVALHO, José Jorge de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs), 2006.
- COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A cor ausente: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.
- COULON, Alain. "A condição de estudante: a entrada na vida universitária" Salvador: Edufba (2008).
- CUNHA, L. A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. Debate e Crítica, São Paulo, n. 5, p. 27-58, 1975.
- CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.
- CUNHA JR, H. Textos para o movimento negro. São Paulo: EDICON, 1992.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Graduação/pós-graduação: a busca de uma relação virtuosa. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 88, p. 777-793, out. 2004.
- DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo, 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122.
- DUBET, François. O que é uma escola justa? Cad. Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004.
- DUBET, François. Sociologia da experiência. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUBET, François. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. Revista Contemporaneidade e Educação, ano 3, v.3, p.27-33, 1998.
- DUBET, François. Os limites da igualdade de oportunidades. Cadernos CENPEC, Buenos Aires, n. 239, maio-junho, p. 42-50, 2012.
- ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
- FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. 3 ed. São Paulo: Ática, 1978.
- FERES JÚNIOR, João. Aspectos semânticos da discriminação racial no Brasil: para além da teoria da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 21, n. 061, p. 163-176, junho 2006

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN. A consolidação da ação afirmativa no ensino superior brasileiro. In: ZONINSEIN, Jonas; JÚNIOR, João Feres. (Org.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-34, 2013.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; BARBARELA, Eduardo; RAMOS, Pedro. Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-25, 2013

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica. Políticas de Igualdade Racial no Ensino Superior Brasileiro. (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-14, 2015.

FLICK, Uwe. “Entrevistas semi-estruturadas”. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Marcus Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação ao negro no Brasil. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; PINTO, Regina Pahim (Org.). Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. Ação Educativa, São Paulo, 2001.

FONSECA, Marcus Vinicius. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. Revista Brasileira de História da Educação, nº 13, jan/abr, 2007.

FONSECA, Marcus Vinicius. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. Tese. Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo (USP), 2007.

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, 1933.

GERALDO, Móises Ferreira. Trajetórias identitárias de jovens negros a partir de coletivos culturais do Conjunto Habitacional Palmital/ Santa Luzia/MG 2015, 165p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, set/out/nov/dez/, 2000, n. 15, p. 134-158.

GOMES, N. L. Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. Educ. Soc., Campinas, vol. 33, n. 120, p. 727-744, jul,-set.2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

- GONZALEZ, Lélia. O movimento negro na última década. In: GONZALEZ, Lélia e HASENBALG, Carlos. Lugar de negro. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1982.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto, o mito. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). Cadernos de Pesquisas: relações raciais e educação – Temas contemporâneos. Niterói: EdUFF, 2002
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247 – 268, março/ 2001.
- GRIN, Monica. “Raça”: Debate Público no Brasil. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2010.
- HASENBALG, Carlos A. 1976: as desigualdades raciais revisitadas. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos, Brasília, ANPOCS, 1983.
- HASENBALG, Carlos ; SILVA, Nelson do Valle . Raça e oportunidades educacionais. Estudos Afro-Asiáticos. Rio de Janeiro, n. 18, p. 73-89, 1990.
- HALL, S. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília, DF: Unesco no Brasil, 2003.
- HENRIQUES, Ricardo. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Textos para discussão, n. 807, Rio de Janeiro, IPEA, 2001.
- JESUS, Rodrigo Ednilson, Ações afirmativas, educação e relações étnico-raciais: lutas por redistribuição e por reconhecimento. Paideia. Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde, Universidade Fumec. Belo Horizonte. Ano 8, n 11, p. 151 – 173, jul/dez de 2011.
- LACERDA, Wânia Maria Guimarães. Famílias e Filhos na Construção de Trajetórias Escolares pouco Prováveis: o Caso dos Iteanos. 2006, 416p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2006.
- LAHIRE, B. Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.
- LAHIRE, B. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. Sociologia, set. 2005, no.49, p.11-42.
- HANCHARD, M. G. Orfeu e o Poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988). Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.
- MARTINS, Carlos Benedito. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan/abr, 2009.
- MARTUCCELLI, Danilo. Cambio de Rumbo: La sociedade a escala del individuo. Santiago: LOM Ediciones, 2007.

- MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. *Didática*, São Paulo, v. 26\27, p. 149-158, 1991.
- MINAYO, Maria Cecília de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 3. Ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.
- MOEHLECKE, Sabrina. *Fronteiras da igualdade no ensino superior: excelência e justiça racial*. São Paulo: USP, 2004. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- NOGUEIRA, C. M. M. A abordagem de Bernard Lahire e suas contribuições para a Sociologia da Educação. In: 36º Reunião Anual da ANPEd – 29 de setembro à 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO 24.
- NOGUEIRA, C. M.; FORTES, Maria de Fátima. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na sociologia da educação contemporânea. *Paidéia*. Belo Horizonte. Ano III, n. 2, p. 57 – 74, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Marly de Oliveira. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.
- PAIVA, Angela Randolpho. Apresentação. In: PAIVA, Angela Randolpho. (Org). *Entre dados e fatos: Ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010.
- PEREIRA, Samara Cristina Silva ; PASSOS, Guiomar de Oliveira . Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. In. *Linguagens, Educação e Sociedade Teresina*, Ano 12, n. 16, p.19 32, jan./jun. 2007.
- PIOTTO, Débora. *Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 135, p. 701 – 727, set/dez 2008.
- PORTES, Écio. *Trajetórias e estratégias do universitário das camadas populares*. 1993, p. 267 Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 1993.
- PORTES, Écio. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre na UFMG: um estudo a partir de cinco casos*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.
- RAWLS, John. *Uma teoria de justiça*. Tradução de Almiro Pissetta e Lenita M. R. Esteves. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RAWLS, John *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- RAMOS, Lauro; VIEIRA, Maria Lúcia. *Desigualdades de rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes*. Rio de Janeiro, IPEA, 2001.

- REIS, José Carlos. Identidades do Brasil. v 1, São Paulo: Paz e Terra, 2000
- RIOS, Flávia. O Protesto Negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). Lua Nova, São Paulo, 85: 41-79, 2012.
- ROJAS, J. E. A. O indivisível e o divisível na história oral. In: MARTINELLI, M. L. Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio. São Paulo: Veras, 1999. P. 87-94
- ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Trabalho apresentado no Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais no contexto pós-Durban”, Brasília, 20 a 22 de setembro, 2005.
- SANFELICE, J. L. Movimento Estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964. São Paulo: Cortez, 1986.
- SILVA, Cidinha da. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, Cidinha da. (Org.). Ações Afirmativas em Educação: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003.
- SILVÉRIO, Valter Roberto. O IFP e a ação afirmativa na pós-graduação brasileira. In: ZONINSEIN, Jonas; JÚNIOR, João Feres. (Org.). Ação afirmativa no ensino superior brasileiro. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008.
- SILVÉRIO, Valter Roberto.. Sons negros com ruídos brancos. In: ABONG. Racismo no Brasil. São Paulo: Petrópolis, ABONG, 2002.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. O espetáculo das raças. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- SCWARTZMAN, Simon. Os desafios da educação no Brasil. Renascer a educação no Brasil, São Paulo, 1991.
- SOUZA, Maria do Socorro Neri Medeiros de. Do Seringal à universidade: o acesso das camadas populares ao ensino superior público no Acre. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- SOUZA, Jessé. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira, Revista de Estudos Afro-asiáticos, n. 38, dezembro de 2000.
- SOUZA, Neusa Santos. Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.
- SKIDMORE, Thomas. O Brasil visto de fora. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.
- VIANA, Maria José Braga. Longevidade escolar em famílias de camadas populares: algumas condições de possibilidade. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, 1998.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 32, maio/ ago 2006. p. 226-237