

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE SAÚDE (NUSAU)
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA (DEPSI)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA (PPGPSI)
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA (MAPSI)

ARTHUR ANTUNES GOMES QUEIROZ

ROSAS NEGRAS NA UNIR: Cotas e as perspectivas das beneficiárias negras

PORTO VELHO/RO

2021

ARTHUR ANTUNES GOMES QUEIROZ

ROSAS NEGRAS¹ NA UNIR: Cotas e as perspectivas das beneficiárias negras

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (PPGpsi/UNIR).

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

PORTO VELHO/RO

2021

¹ O título do trabalho faz referência ao livro de Lélia Gonzalez “Primavera para as rosas negras” (2018), publicado pela Editora Filhos da África, organizado e editado pela União dos Coletivos Pan-Africanistas (UCPA).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

Q384r Queiroz, Arthur Antunes Gomes Queiroz.

Rosas negras na Unir: cotas e as perspectivas das beneficiárias negras /
Arthur Antunes Gomes Queiroz Queiroz. -- Porto Velho, RO, 2021.

108 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade
Federal de Rondônia

1. Ações afirmativas. 2. Cotas. 3. Mulheres negras. 4. Feminismo Negro. I.
Tamboril, Maria Ivonete Barbosa. II. Título.

CDU 141.72-054

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

FOLHA DE APROVAÇÃO

“ROSAS NEGRAS NA UNIR: COTAS E AS PERSPECTIVAS DAS BENEFICIÁRIAS NEGRAS”

ARTHUR ANTUNES GOMES QUEIROZ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. **Maria Ivonete Barbosa Tamboril**

Banca examinadora:

Profª. Drª. Maria Ivonete Barbosa Tamboril – Orientadora/PPGPSI/UNIR

Profª. Drª. Iolete Ribeiro da Silva – Avaliadora externa/PPGPSI/UFAM

Profª. Drª. Maria Fernanda de Sousa Rodrigues - Avaliadora externa/OPLURAL

Dissertação aprovada em: 28 de abril de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL, Coordenador(a)**, em 28/04/2021, às 12:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **IOLETE RIBEIRO DA SILVA, Usuário Externo**, em 28/04/2021, às 21:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA FERNANDA DE SOUSA RODRIGUES, Usuário Externo**, em 29/04/2021, às 21:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0656088** e o código CRC **8853CE02**.

AGRADECIMENTOS

Sou imensamente grato a quem me tornei. Às imperfeições, aos medos, às muitas alegrias e conquistas que me moldaram, que me permitiram ser quem sou. Agradeço também a quem me acompanhou e me trouxe até aqui.

Minha avó, *in memoriam*, mulher maravilhosa, dona de seu próprio caminho e merecedora dos meus primeiros segredos.

Meu pai e minha mãe, pelo apoio incondicional e por serem meu alicerce, minha fortaleza em qualquer circunstância.

Minha irmã, por me ensinar tanto sobre independência, força e beleza.

Minhas amigas e amigos, de ontem e de hoje, especialmente Denise, que me faz acreditar todos os dias que eu posso ser, ter e fazer o que eu quiser e quando eu não quero, tudo bem, a gente não precisa ser/ter/fazer tudo. Esse mestrado é um pouquinho seu, também.

Agradeço a Victor e Rose por fazerem meus dias menos pesados e rirem comigo da vida.

E àquelas que escutaram minhas lamúrias nos últimos anos quase que diariamente e me ajudaram a persistir: Tamires, Márcia, Cássia, Aline e Pedro.

Quem me acompanhou durante o mestrado, companheiras e companheiros de tarefas, perrengues, risadas, cervejas e Coca-Colas, cantorias e banhos de rio: Bruno (meu coorientador), Rita, Maquézia, Vincent, Jéssica, Danielle, Gabrielle e Eliane.

Meu amor, Guilherme, que me ensinou a ver o mundo com mais cor e que me fez ser mais feliz, mais eu. Te amo.

O Programa de Pós-graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia (MAPSI) por se fazer como um lar para mim. Agradeço especialmente às professoras Marli e Vanderléia, por me apresentarem saberes tão intensos e necessários.

As mulheres que possibilitaram o nascimento deste trabalho, contribuindo imensamente para meu crescimento pessoal e acadêmico ao me permitirem ouvir suas histórias.

E finalmente, **minha orientadora**, Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, por ter me escolhido e por ter aberto as portas de sua casa para me receber. Por todas as risadas, ensinamentos, broncas e testemunhos de coragem e alegria no intuito de fazer a diferença no mundo. Desejo um futuro de menos trabalho e muito mais saúde, praia, histórias e cachaça.

A tudo isso, sou muito grato.

[...]
*O tempo foi passando e ela foi crescendo
Agora lá na rua ela é a preta do suvaco fedorento
Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a rejeita
Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem vestibular
E a boca seca, seca, nem um cuspe
Vai pagar a faculdade, porque preto e pobre não vai pra USP
Foi o que disse a professora que ensinava lá na escola
Que todos são iguais e que cota é esmola
Cansada de esmolas e sem o dim da faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apartamentos no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportunidades*
[...]

Cota não é esmola – Bia Ferreira

*Quando a mulher negra se movimenta,
toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela*
Ângela Davis

RESUMO GERAL

O trabalho analisa o sistema de cotas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *Campus José Ribeiro Filho*, localizado na cidade de Porto Velho, a partir das perspectivas de mulheres negras, com a intenção de evidenciar a importância de políticas públicas que busquem tornar o ensino público superior acessível. A pesquisa divide-se em dois estudos complementares. O Estudo 1 tem por escopo a análise da implantação da política de cotas na UNIR, verificando-se o quantitativo de mulheres negras que ingressaram como cotistas na instituição, a proporção delas que conseguiu permanecer na universidade, a (in)existência de políticas de acompanhamento na instituição e seu alcance. Os resultados apontam que o quantitativo de cotas ocupadas pelas mulheres negras cresceu, alcançando seu pico em 2017, com 231 matrículas. Comparadas aos homens negros, elas possuem uma taxa de sucesso acadêmico maior e uma taxa de “abandono” menor e, com relação ao acompanhamento institucional, verificou-se que não há uma política de assistência exclusiva às/aos cotistas, o que serve de entrave à concretização do ideal de democratização da academia. O Estudo 2, por sua vez, objetiva a compreensão das experiências acadêmicas de mulheres negras cotistas, por meio de Entrevistas Narrativas com 05 (cinco) acadêmicas dos cursos de Direito, Letras, Pedagogia, Psicologia e Medicina. Os resultados permitiram a construção de quatro eixos temáticos analíticos: (1) O caminho das narradoras até a universidade; (2) Concepções das beneficiárias acerca da política de cotas; (3) Mulheres negras cotistas na UNIR: processos e dificuldades; e (4) Horizonte para aquelas que virão: contribuições necessárias. Constatou-se a evidência do desvelamento de processos de autodescoberta e construção da identidade racial iniciados pelos autoquestionamentos no momento de opção de ingresso pelas cotas, além de questões envolvendo a inexistência de acolhimento institucional no momento de entrada; a ausência de suporte pedagógico, tendo em vista serem estudantes que vieram da rede pública de ensino; e a construção da rede de apoio para enfrentamento das adversidades que se apresentam na rotina universitária. Conclui-se que a universidade deve estar atenta ao ponto de vista destas estudantes no intuito de melhoramento da política de cotas. O Feminismo Negro e trabalhos nas áreas da Educação e da Psicologia Social que tratam do tema aqui evocado serviram como embasamento teórico para as discussões abordadas, circunscrevendo a pesquisa num campo interdisciplinar.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Mulheres negras. Feminismo Negro.

ABSTRACT

The work analyzes the quota system of the Federal University of Rondônia (UNIR), *Campus José Ribeiro Filho*, located in the city of Porto Velho, from the perspectives of black women, with the intention of highlighting the importance of public policies that seek to make the accessible public higher education. The research is divided into two complementary studies. Study 1 aims to analyze the implementation of the quota policy at UNIR, verifying the number of black women who joined the institution as quota holders, the proportion of them who managed to stay at the university and the role of follow-up actions in the trajectories of these students. The results show that the number of quotas occupied by black women grew, reaching its peak in 2017, with 231 enrollments. Compared to black men, they have a higher academic success rate and a lower “dropout” rate and, with regard to institutional monitoring, it was found that there is no policy of exclusive assistance to quota holders, which serves as an obstacle the realization of the academy's ideal of democratization. Study 2, in turn, aims to understand the academic experiences of black women quota students, through Narrative Interviews with 05 (five) students from Law, Literature, Pedagogy, Psychology and Medicine courses. The results allowed the construction of four analytical thematic axes: (1) The narrators’ path to the university; (2) Conceptions of the beneficiaries about the quota policy; (3) Black women quota holders at UNIR: processes and difficulties; and (4) Horizon for those to come: necessary contributions. There was evidence of the unveiling of processes of self-discovery and the construction of racial identity initiated by self-questioning at the time of entering the quota, in addition to issues involving the lack of institutional reception at the time of entry; the absence of pedagogical support, in view of being students who came from the public school system; and the construction of a support network to face the adversities that present themselves in the university routine. It is concluded that the university must be attentive to the point of view of these students in order to improve the quota policy. Black Feminism and works in the areas of Education and Social Psychology that deal with the theme mentioned here served as a theoretical basis for the discussions addressed, circumscribing research in an interdisciplinary field.

Keywords: Affirmative actions. Quotas. Black women. Black Feminism.

LISTA DE SIGLAS

ADAC	Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas
ADPF	Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética em Pesquisa
CCN	Centro de Convivência Negra
CETIC	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
DEM	Partido Democratas
DIRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
EN	Entrevista Narrativa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
FLEOP	Fórum Local de Estudantes de Origem Popular
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LC	Lei de Cotas
LILACS	Portal de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação
MPF	Ministério Público Federal
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com deficiência
PePSic	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SciELO	Biblioteca Eletrônica Científica Online
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SERCA	Secretaria de Registro e Controle Acadêmico
SESu	Secretaria de Ensino Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
STF	Supremo Tribunal Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de publicações sobre o tema	18
Quadro 2 – Principais alterações ocorridas nos processos seletivos discentes da UNIR relacionadas à política de cotas (2012-2018).	38

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Levantamento de publicações sobre o tema	18
Gráfico 1 – Número de estudantes ingressantes na UNIR, por sexo (2013 a 2019).....	43
Gráfico 2 – Número de estudantes mulheres ingressantes na UNIR, por grupo étnico-racial (2013 a 2019).....	44
Gráfico 3 – Número de cotistas negras/os na UNIR, Campus de Porto Velho (2013-2019).	46

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 DOS DIRECIONAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA	22
1.1 FEMINISMO NEGRO	23
1.2 INTERDISCIPLINARIDADE	31
ESTUDO 1	32
<i>Florenegrecendo a UNIR: acesso e êxito das estudantes negras cotistas</i>	32
INTRODUÇÃO	33
MÉTODO	36
RESULTADOS E DISCUSSÃO	37
1 Acompanhando o processo de semeadura.....	37
2 O florescer das rosas negras(ou o <i>florenegrecer</i>)	42
3 Se não chover, como ficam as flores?.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS DO ESTUDO 1	56
ESTUDO 2	60
<i>Trajetórias mulhenegrecidas: perspectivas das estudantes cotistas negras da UNIR</i>	60
INTRODUÇÃO	61
MÉTODO	66
RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
1 O caminho das narradoras até a universidade	67
2 Concepções das narradoras acerca da política de cotas	70
3 Mulheres negras cotistas na UNIR: processos e dificuldades.....	72
4 Horizonte para aquelas que virão: contribuições necessárias.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS DO ESTUDO 2	88
CONCLUSÕES DA DISSERTAÇÃO	94
REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO	98
APÊNDICES	103
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	103
APÊNDICE B - Roteiro de questões exmanentes das entrevistas narrativas	105
APÊNDICE C - Termo de autorização para pesquisa	106

INTRODUÇÃO

Escrevo hoje, março de 2021, de um mundo que tem passado por transformações forçadas por conta da pandemia global do novo coronavírus (COVID-19). Sonhos e projetos foram suspensos por um período indeterminado de tempo e algumas das trajetórias de parentes, colegas e amigas/os chegaram a ser interrompidas nesse caminho. Novas dinâmicas de aulas, de trabalho, de convívio, de vida foram impostas a todos e isso acabou por lançar sobre cada um de nós um enorme sentimento de incerteza e desesperança.

Alguns conseguiram se manter em casa, trabalhando em regime de *home office* ou trabalho remoto. No entanto, a maioria das pessoas não possui essa alternativa e são compelidas a se expor à contaminação, na tentativa de manter seus empregos ou criar algum tipo de renda. Enquanto a preocupação de alguns reside exclusivamente em como organizar a nova rotina de confinamento, uma vez que têm a possibilidade de manter o isolamento social e possuem garantia de acesso à saúde e saneamento básico, para outros o que está em xeque é a própria existência, o meio como há de se sobreviver.

No Brasil, país que no momento em que escrevo é o terceiro lugar no ranking mundial em número total de casos, com 11.019,344 pessoas infectadas e segundo lugar em número de mortes, com 265.411², a pandemia serviu tanto para desvelar com maior amplitude, quanto para acentuar a crua e assombrosa desigualdade que nos marca como sociedade. Simbolicamente, o primeiro caso de morte pelo COVID-19 no estado do Rio de Janeiro, ocorrido em 16 de março de 2020, foi de uma empregada doméstica que trabalhava em um apartamento no Alto Leblon, na Zona Sul. A patroa, que havia voltado recentemente de uma viagem à Itália, testou positivo para a doença após o falecimento da vítima³.

Este exemplo se amolda perfeitamente à projeção realizada por Pires, Carvalho e Xavier no estudo “COVID-19 e desigualdade: a distribuição dos fatores de risco no Brasil”, no qual as autoras apontam a maior potencialidade de exposição de populações vulneráveis à contaminação por conta de fatores como “uso de transporte público, o número maior de moradores por domicílio, o acesso a saneamento básico, o acesso à saúde e a dificuldade de manter o isolamento social sem perda excessiva de renda ou do emprego” (2020, p. 02).

²Dados coletados por país, território e área, referentes a 09.03.2021, no Painel do Coronavírus da Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: <https://covid19.who.int/table>.

³Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2020/03/19/primeira-vitima-do-rj-era-domestica-e-pegou-coronavirus-da-patroa.html>

O mesmo estudo aponta que 54% das pessoas que apresentam um ou mais fatores de risco para o COVID-19 declararam ter frequentado apenas o ensino fundamental, enquanto a proporção era de 28% para os que frequentaram o ensino médio e 34% para os que cursaram o Ensino Superior ou pós-graduação. Além disso, averiguou-se que a incidência de comorbidades relacionadas ao vírus estão presentes em cerca de 42% da população que frequentou apenas o ensino fundamental, enquanto a média da população dos demais grupos é de 33%.

Ou seja, pessoas que concluíram os ensinos médio e superior apresentam muito menos chance de serem contaminadas pelo novo coronavírus, se comparadas com aquelas que cursaram apenas o ensino fundamental. O fato de ter ou não frequentado o ambiente escolar e universitário dita quem é mais passível de estar exposto ou não à doença, principalmente por conta das possibilidades de acesso a melhores condições de saneamento básico, saúde e transporte que os integrantes dos primeiros grupos possuem, segundo os resultados apresentados pelas autoras.

Quem estudou mais pode obter um melhor emprego, auferir uma renda maior e conseqüentemente, conseguir acessar bens que estão indisponíveis para populações com menor poder aquisitivo. Nesse contexto, a desigualdade produzida e reproduzida socialmente constrói e reforça os limites dos espaços onde indivíduos podem/devem estar e as conseqüências positivas ou negativas do trânsito nestes espaços.

De outro lado, observa-se que o poder público contribui à perpetuação dessas diferenciações relacionais, ao manter-se inerte em determinados campos de atuação ou então ao movimentar-se por meio de políticas públicas deficitárias, como é o campo da educação formal, maculando o potencial desenvolvimento do corpo social como um todo, relegando apenas a poucas/os as possibilidades de ocupação dos melhores espaços sociais.

Entender como os processos dinâmicos de desigualdade emergem, mas principalmente como eles influenciam e até determinam a posição que o ser humano vai ocupar na arena social foi a gênese deste trabalho. Entretanto, atento à impossibilidade de tentar analisar todas as faces das desigualdades sociais no nosso país, as assimetrias educacionais universitárias foram eleitas como cerne da presente pesquisa, principalmente pela crença de que muitas das disparidades socioeconômicas se originam e, portanto, podem e devem ser combatidas no campo da educação. Mais especificamente, pretendo analisar as experiências vivenciadas por estudantes negras⁴ cotistas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no *Campus* José Ribeiro Filho, localizado na cidade de Porto Velho, para acessar e permanecer no ambiente universitário.

⁴A atual classificação do IBGE (2015) considera cinco categorias para a autodeclaração com relação a cor/raça/etnia: 1) branca, 2) preta, 3) amarela (pessoa que se autodeclarou de origem oriental); 4) parda (pessoa

A presente pesquisa, muito antes de todo o caos promovido pelo novo coronavírus, buscou apontar justamente a necessidade e urgência da discussão acerca de como o acesso e a permanência na universidade é experimentada de forma extremamente diversa por pessoas de grupos sociais distintos, e como isso pode impactar decisivamente na trajetória acadêmica dessas pessoas.

Ocorre que, como já dito, a pandemia revelou e reforçou a enorme diferença no modo como determinados grupos sociais têm ou não a possibilidade de acessar os bens materiais, culturais e os direitos universais existentes. Exemplo maior disto é o emblemático episódio em que, sem aulas presenciais nas escolas públicas e privadas desde o mês de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) disponibilizou, em 04 de maio de 2020, uma propaganda em suas redes sociais oficiais com o lema “Enem 2020: o Brasil não pode parar”.

Durante a propaganda, as atrizes e os atores contratados afirmam que “a vida não pode parar” e pedem para que as/os estudantes “estude(m), de qualquer lugar, de diferentes formas, pelos livros, internet, com a ajuda à distância dos professores”⁵. A peça publicitária ainda informa que o período para inscrição no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) permaneceria entre 11 a 22 de maio de 2020.

Em resposta, estudantes e profissionais da educação se manifestaram nas redes sociais afirmando a impossibilidade de manutenção do calendário do exame em virtude do contexto da pandemia, alegando principalmente, o fato de que vários estudantes não têm condições de estudar pela internet.

Conforme dados do levantamento “TIC: Domicílios 2019”, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC)⁶, cerca de 28% dos domicílios brasileiros não possuem acesso à internet. Essa realidade é ainda mais marcada para estudantes da zona rural, porquanto 48% dos lares rurais não possuem acesso à internet, enquanto nos lares urbanos o percentual é de 25%. E a discrepância aumenta quando a classe social é levada em consideração para a análise dos dados: nos domicílios com renda de até 01 (um) salário mínimo, 45% não possuem acesso à internet, enquanto as classes A e B totalizam juntas apenas 6% dos ambientes sem acesso.

que se autodeclarou mulata, cafuza, cabocla, mameluca ou mestiça) e 5) indígena (pessoa que se autodeclarou indígena ou índia). A denominação “negras/os” considera a soma das denominações de pessoas pretas e pardas.

⁵Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=apufjiGIIY0>

⁶Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019.

Questionado acerca do assunto, o Ministro da Educação à época, Abraham Weintraub, em entrevista à rádio Jovem Pan de São Paulo, em 14 de abril, afirmou que “o ENEM não é 100% justo” e que o objetivo da prova “é selecionar as pessoas mais qualificadas e mais inteligentes”.

Após uma movimentação do Senado Federal e ante a pressão por parte de entidades estudantis e educacionais, o MEC resolveu adiar a data de aplicação da prova, sendo aberta uma enquete online sobre a nova data da prova. O resultado, que contou com a participação de cerca de 19,3% do total de inscritos/os no exame, apontou a preferência para a realização da prova no mês de maio de 2021. Por ter sido realizada de forma online e tendo contado com um número inexpressivo de participantes, a enquete somente revelou o caráter excludente que constitui, em sua maioria, os processos seletivos para estudantes do ensino médio, incluso o próprio ENEM.

Atualização: O exame ocorreu nos dias 17 e 24 de janeiro de 2021, rodeado de polêmicas sobre sua realização em meio ao crescimento do número de casos do coronavírus. O percentual de abstenção de estudantes que compareceram à prova ultrapassou o índice de 51,5% no primeiro final de semana e 55,33% no segundo⁷.

O que se sobressai acerca de todo o imbróglio criado pelo MEC ao desconsiderar as dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes, as quais foram agravadas no contexto de pandemia, é a evidência de que as autoridades governamentais possuem uma visão descolada da realidade em que vive uma grande parcela do corpo estudantil brasileiro que pretende ingressar na universidade pública.

Nesse sentido, Fernandes (2020, s/p.) pontua:

A questão do ENEM é um reflexo muito forte de como já funciona a desigualdade de acesso à universidade no Brasil. Dinheiro compra tempo, tecnologia, transporte, disponibilidade docente, currículo diversificado e até mesmo tranquilidade. Isso em tempos normais. Imagina agora.

Desse modo, consciente da problemática que circunda o acesso de certos grupos socialmente marginalizados ao Ensino Superior público, da obrigação imposta pela legislação de 2012 para a democratização do acesso, e também da necessidade de reflexão e discussão sobre os contextos de desigualdade educacional que evidenciaram-se e alargaram-se com a pandemia do novo coronavírus, iniciamos – e a partir daqui passo a falar em terceira pessoa, pois caminharei com a colaboração de minha orientadora – a análise do sistema de cotas no

⁷ Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/01/24/enem-abstencao-de-553-supera-o-esperado-diz-presidente-do-inep.html>

Campus José Ribeiro Filho, localizado na cidade de Porto Velho da UNIR, sob a perspectiva das beneficiárias negras.

Nossa escolha em privilegiar o ponto de vista das estudantes negras parte da compreensão de que o espaço ocupado pelas mulheres negras no mundo é completamente diverso do das mulheres brancas e principalmente dos homens, independente de cor, etnia ou raça.

Para Carneiro (2003), a experiência histórica das mulheres negras foi diferenciada e o discurso clássico sobre a opressão não reconhece nem é capaz de dimensionar a diferença qualitativa dos efeitos sofridos pela opressão na identidade dessas mulheres. A autora destaca, que apenas às mulheres brancas foi concedido o espaço de “sexo frágil”, de figura dependente, de mãe e esposa perfeitas.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que justificou historicamente a proteção paternalista dos homens sobre as mulheres, de que mulheres estamos falando? Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar! Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto (CARNEIRO, 2003, p. 12).

O ambiente universitário não difere do tecido social no qual está inserido, continuando a refletir os modelos de opressão que afetam principalmente as mulheres negras e perpetuando esse espaço divisor, que não alcança as múltiplas faces e vozes da nossa sociedade. Verdade que hoje menos do que antes. Mas ainda assim, o esforço institucional da academia – e aqui falamos da nossa realidade de nossa universidade, a UNIR – tem se provado aquém do necessário para a construção de uma universidade pluralística.

Por esse motivo, mostra-se necessário criar, dentro da academia, os elementos concretos que proporcionem o contato com o ponto de vista único dessas estudantes na condição de mulheres, negras, cotistas e, muitas das vezes, oriundas das camadas mais pobres da população.

De se observar que a Psicologia tem se disposto a discutir as relações étnico-raciais e seus reflexos nos construtos das subjetividades dos seres humanos. Santos, Schucman e Martins (2012) apontam que o pensamento psicológico brasileiro acerca das relações étnico-raciais passou por três momentos: o primeiro, relativo ao final do século XIX e início do século XX, no qual, em associação aos saberes das áreas da Medicina e da Educação, a Psicologia produziu

a ideia de que certas características étnico-raciais estavam associadas a determinados tipos de caráter, sujeitando os indivíduos negros ao controle e à exclusão social.

Nesse período, o médico Raimundo Nina Rodrigues, baseando-se no darwinismo social, desenvolveu estudos relacionando raça, patologias psiquiátricas e tipologias criminais, sob o argumento de que o retrocesso econômico da Bahia podia ser explicado pela presença maciça de negros e mestiços na composição demográfica do Estado, que influenciava o restante da população com suas doenças, costumes e religião. Ganha corpo a tese de degeneração de raças, onde o sujeito negro é convertido no *problema negro* e passa a receber um maior número de diagnósticos de doenças mentais toxinfeciosas (sífilis e alcoolismo, por exemplo) e doenças constitucionais (esquizofrenia e psicose maníaco-depressiva) em comparação à população branca (SANTOS, SCHUCMAN E MARTINS, 2012).

O segundo período diz respeito às décadas de 1930 a 1950, onde a produção psicológica, capitaneada por nomes como Raul Briquet, Arthur Ramos, Donald Pierson, Virginia Leone Bicudo, Aniela Ginsberg e Dante Moreira Leite, discute a construção sociocultural das diferenças, sob críticas ao determinismo biológico na constituição da Psicologia e da Psicologia Social no Brasil. Bicudo, Ginsberg e Leite são os responsáveis, em 1940 e 1950, por empreender estudos que explicam as diferenças entre raças através dos fatores ambientais, combatendo a visão determinista biológica que prevalecia até então na Psicologia. Para os pesquisadores, as desigualdades sociais podem ser explicadas pelas condições econômicas, sociais e pela socialização, pela interação social (SANTOS, SCHUCMAN e MARTINS, 2012).

O terceiro período refere-se à década de 1990 até os dias atuais e trata dos estudos em Psicologia sobre branquitude e branqueamento, realizados por Jurandir Freire Costa, Irai Carone, Maria Aparecida Bento e Edith Pizza. Tais estudos, considerados relacionais, assim como os posicionamentos adotados nos estudos feministas, deslocaram a perspectiva dos Outros racializados para o grupo sobre o qual foi construída a noção de raça, ou seja, as/os brancas/os, e possibilitou a análise crítica do conteúdo das identidades tidas como hegemônicas.

Contudo, com relação à especificidade do tema abordado nessa pesquisa, qual seja, a necessidade de compreensão das vivências, dos sentidos e das percepções de mulheres negras beneficiárias de cotas no ambiente acadêmico, o que se verificou é a insuficiência de material de pesquisa e discussão pela ciência psicológica, principalmente após a edição da lei de cotas.

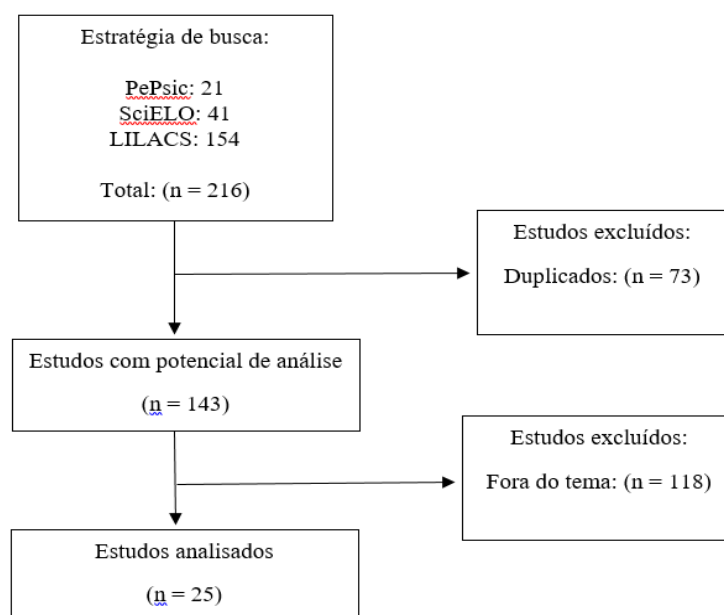
Afirma-se isso após a realização de buscas nas bases eletrônicas de dados do Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSic), da Biblioteca Eletrônica Científica Online, em inglês: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e do Portal de Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), levando em consideração a pesquisa

apenas de publicações nos campos das ciências humanas e da saúde, utilizando-se como critério de refinamento publicações na área da Psicologia, no marco temporal de 2012 a 2020⁸, em português, com os seguintes descritores: “cotas”, “ações afirmativas” e “mulheres negras”. Os termos foram combinados entre si, com auxílio do operador booleano.

A primeira busca foi pelo termo “cotas”, o qual retornou 07 (sete) publicações na plataforma PePSic, 14 (quatorze) na SciELO e 47 (quarenta e sete) na LILACS. A segunda foi a combinação “ações AND afirmativas” que resultou em 08 (oito) publicações na base PePSic, 08 (oito) na SciELO e 38 (trinta e oito) na LILACS. Em seguida utilizamos “mulher AND negra”, retornando 03 (três) resultados na PePSic, 10 (dez) na SciELO e 62 (sessenta e dois) na LILACS. Após, tentamos “cotas AND mulher AND negra”, sem retorno nas bases PePSic e SciELO, mas com 01 (um) resultado na LILACS. E, por fim, buscamos “ações AND afirmativas AND negra”, com 03 (três) resultados na PePSic, 09 (nove) na SciELO e 06 (seis) na LILACS.

O total inicial da busca foi de 216 (duzentos e dezesseis) publicações. Com o refinamento da amostra, após a exclusão dos trabalhos duplicados (n=73), restaram 143 (cento e quarenta e três trabalhos com potencial de análise. A partir da leitura dos resumos desses trabalhos foi realizada a exclusão daqueles que não tratavam do tema aqui proposto (n=118), restando 25 (vinte e cinco) estudos elegíveis para verificação, assim evidenciados na Figura 1:

Figura 1 – Levantamento de publicações sobre o tema



⁸Período após a promulgação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711, de 29.08.2012).

Fonte: Pesquisa bibliográfica. Elaboração do autor.

Observamos que as publicações sobre cotas e ações afirmativas nas referidas plataformas, com o enfoque na área da psicologia, se concentram na análise dos temas esquematizados conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Levantamento de publicações sobre o tema

TEMA	ESTUDOS
Implementação da política de cotas ou da política de permanência de cotistas	MAYORGA; SOUZA, 2012; JESUS, 2013; CHEHUEN NETO <i>et al.</i> , 2014; GONZALES; GUARESCHI, 2015; NOGUEIRA <i>et al.</i> , 2017
Representações sociais das/os beneficiárias/os de cotas	SILVA; SILVA, 2012; MELO <i>et al.</i> , 2014; SANTOS; SCOPINHO, 2015, 2016
Interações interpessoais e afetividades entre os cotistas e o espaço acadêmico, incluindo a diferença das vivências entre cotistas e não cotistas	SOUSA; BARDAGI; NUNES, 2013; RIBEIRO; PEIXOTO; BASTOS, 2017; MONTEIRO; SOARES, 2018
Discursos sobre a política de cotas	SACCHET, 2012; CAMINO <i>et al.</i> , 2014
Impressões e sentidos atribuídos por beneficiárias/os sobre a política de cotas	MARQUES; SANTOS, 2015; MODESTO <i>et al.</i> , 2017; RIBEIRO; GUZZO, 2019; MOURA; TAMBORIL, 2018
Perfil de estudantes, inclusas/os beneficiárias/os das cotas	GABRIEL, 2013; CARDOSO FILHO <i>et al.</i> , 2015
Relações étnico-raciais, levando em consideração as cotas e sua relação com o racismo estrutural	NOGUEIRA, 2013; NUNES, 2014; SANTOS; SCHUCMAN, 2015; SACCO; COUTO; KOLLER, 2016
Estudo do tipo estado da arte	GUARNIERI; MELO-SILVA, 2017

Fonte: Elaboração do autor a partir do levantamento realizado nas bases de dados PePSic, SciELO e Lilacs.

Nossa análise dos estudos se deteve à verificação de abordagens voltadas às categorias de gênero combinadas com as das relações étnico-raciais. Ou seja, buscamos entre os trabalhos encontrados, verificar se havia a discussão aprofundada acerca da condição das estudantes cotistas enquanto mulheres negras, dos sentidos e significados empregados por essas beneficiárias sobre a política de cotas e os impactos em suas trajetórias acadêmicas. O resultado encontrado é justamente a ausência de estudos que tenham analisado a perspectiva de estudantes cotistas sob os filtros analíticos aqui apresentados. Assim, a presente pesquisa possui especial

relevo científico ao empreender o estudo e a análise das expressões das vozes de mulheres negras cotistas, que permanecem silenciadas e/ou não ouvidas no campo acadêmico.

Entretanto, é de suma importância destacar que esta pesquisa pretendeu entender a questão de inserção das mulheres negras na UNIR sob a perspectiva das beneficiárias de cotas, mas sua construção se deu a partir das impressões de um homem: eu. Eu que hoje me entendo e me afirmo como negro no espaço social. Assumidamente (e orgulhosamente) homossexual. Jovem, nortista e que, apesar de todos meus privilégios, sigo consciente de que a classe trabalhadora é a classe à qual pertença.

Somente a partir do olhar de homem, negro, gay, nortista e trabalhador é que foi possível entender e me conectar à luta, mas principalmente, à necessidade de estabelecer esse espaço de escuta e aprofundamento na questão de gênero, das relações étnico-raciais e de classe dentro do ambiente de Ensino Superior.

Compreendo que o papel exercido pelo homem na luta feminista vai além de apenas apoiar o movimento. A disseminação dos pressupostos teóricos entre outros homens e principalmente, a prática da resistência em espaços que, infelizmente, as mulheres ainda não têm acesso se faz imperiosa. hooks⁹ (2018, p. 31) exorta: “[...] O feminismo é antissexismo. Um homem despojado de privilégios masculinos, que aderiu às políticas feministas é um companheiro valioso de luta, e de maneira alguma é ameaça ao feminismo [...]”.

Evidentemente que a ajuda de minha orientadora foi de fundamental importância, afinal compartilho em muito com ela a alma feminista desta pesquisa, mas é preciso explicar que o que se pretendeu aqui não foi “dar voz” às mulheres negras, até porque as mulheres negras já têm suas vozes. Elas falam e não precisam de interlocutores nesse processo. Mas sim, *ouvir*. E a partir dessa escuta, construir um trabalho que possa fomentar novos diálogos acerca das políticas públicas educacionais que visam a superação da desigualdade.

Superação que busca uma transformação social concreta, real, estrutural. E não apenas uma “ilusão de mudança”, baseada numa estratégia de inclusão simbólica, como Collins (2017) nos conta que ocorreu nos Estados Unidos nas décadas de 1980 e 1990, em que o intelecto de autoras negras começou a ser bem-vindo nas salas de aula da academia, com a exposição de um ponto de vista autodefinido e coletivo sobre a feminilidade negra, mas a presença do corpo físico da mulher negra continuava a ser rechaçada nos espaços acadêmicos.

Em razão dessa necessidade mais do que evidente, nasceu e se constituiu a presente pesquisa, cujo objetivo, como dito, é analisar a política de cotas na UNIR, *Campus* José Ribeiro

⁹bellhooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins e é escrito em letras minúsculas em desafio às imposições linguísticas e acadêmicas, segundo a própria autora.

Filho, na cidade de Porto Velho, sob um viés interseccional, a partir das perspectivas das mulheres autodeclaradas pretas e pardas. Para isso, a pesquisa foi construída com base em dois estudos distintos e complementares. Frisamos que o que se pretendeu foi organizar a pesquisa de modo a criar dois estudos independentes, mas que conversem entre si, uma vez que o primeiro visa descrever e analisar dados quantitativos, enquanto o segundo objetiva uma análise qualitativa das trajetórias educacionais das estudantes negras cotistas que contribuíram para a pesquisa.

Os objetivos específicos do primeiro estudo perfazem: a) descrever e analisar o processo de implantação da política de cotas na UNIR; b) identificar o quantitativo de ingressantes por meio das cotas raciais aplicando o recorte de gênero, pormenorizando a quantidade das cotistas desistentes e das cotistas que permaneceram na UNIR; e, c) levantar as ações desenvolvidas pela UNIR visando a permanência e o sucesso de estudantes cotistas com foco nas mulheres negras. Já os objetivos específicos do segundo estudo são: a) levantar as narrativas de estudantes negras, ingressantes no *Campus* Porto Velho da UNIR por meio da política de cotas no que diz respeito às suas experiências acadêmicas; b) analisar as experiências e/ou dificuldades em suas jornadas acadêmicas como mulheres negras cotistas; e finalmente, c) identificar suas perspectivas na condição de mulher e preta/parda na universidade.

Nesse sentido, os estudos se estruturam a partir das mesmas orientações teóricas, quais sejam: o feminismo negro e a interdisciplinaridade. Alguns conceitos também serão compartilhados nos dois estudos, como interseccionalidade, raça/cor/etnia, gênero e classe. Por isso, a fim de auxiliar a compressão de quem for acompanhar esta pesquisa, antes da leitura dos estudos apresentamos o Capítulo 1: “Dos direcionamentos teóricos e conceitos centrais da pesquisa”, no qual abordamos a estrutura epistemológica da pesquisa.

Posteriormente, temos o Estudo 1, intitulado “*Florenegrecendo* a UNIR: acesso e êxito das estudantes negras cotistas”, onde apresentamos os resultados acerca das condições de implementação da política de cotas na UNIR, bem como da (in)existência do movimento institucional no sentido de subsidiar a permanência e a obtenção de êxito das estudantes negras em suas trajetórias acadêmicas. No Estudo 2, denominado “*Trajetórias mulhenegrecidas: perspectivas das estudantes cotistas negras na UNIR*” são apresentadas as narrativas das participantes da pesquisa e a análise das experiências e/ou dificuldades em suas jornadas acadêmicas.

Em nossas derradeiras considerações, expomos uma síntese dos resultados encontrados, das análises realizadas, das limitações enfrentadas no engendramento do presente trabalho, das

sugestões para futuras pesquisas e das possíveis contribuições desta pesquisa para a formulação de uma política de cotas ainda mais inclusiva e eficaz.

1 DOS DIRECIONAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITOS CENTRAIS DA PESQUISA

Primeiramente, antes de adentrarmos ao conteúdo dos estudos, devemos definir teorias e conceitos que serviram como base para a construção do presente trabalho. Isso porque, os estudos 1 e 2 são complementares e ambos se utilizaram da mesma corrente epistemológica, centrando-se nas mesmas conceituações. A distinção entre eles reside, principalmente, em relação às metodologias utilizadas e a organização dos resultados obtidos em cada um deles.

Cabe então entendermos o que é epistemologia. Para Salgado (2008) a epistemologia é um ramo da filosofia que se dedica ao estudo da definição do saber e a produção do conhecimento. Já Collins (2019) ensina que a epistemologia serve para apontar a construção das relações de poder que ditam no que devemos acreditar e porquê. Trata-se, basicamente, das grandes questões do saber: o que deve ser conhecido, como deve ser conhecido, por quem deve ser conhecido, o porquê deve ser conhecido e o que será produzido com o que é conhecido.

O conhecimento científico tradicional foi organizado para responder essas questões a partir de uma lógica e perspectiva específicas: as do homem-branco-ocidental-burguês-cristão. Na medida em que a presença das mulheres e, principalmente, a de mulheres negras é sistematicamente negada e excluída do processo de produção e validação desse conhecimento, não acreditamos na existência de uma ciência puramente neutra e/ou desinteressada.

Acompanhando o pensamento de Louro (1997), entendemos que, de modo contrário, o conhecimento que se pretendeu/pretende *universal* não contemplou/contempla as visões, as experiências e os questionamentos de todos os seres humanos, acabando por criar uma Ciência que serviu/serve para responder apenas aos questionamentos formulados por determinados atores sociais, com intenções específicas e resultados que buscam beneficiá-los. Por esse motivo, surge a necessidade de se empreender um caminho científico diverso, apartado dessa “objetividade”, que busque formular questões e alcançar respostas que digam respeito, pelo menos inicialmente, a todas as pessoas.

Surge então a epistemologia feminista, a qual embasa uma pesquisa comprometida, interessada, que demarca o espaço em que se origina e os paradigmas que a norteia e, portanto, se contrapõe a esse modo de formulação e desenvolvimento do conhecimento que se pretende objetivo, mas que mascara interesses subjetivos de uma parcela muito pontual de atores sociais. O que empreendemos ao nos filiar-mos à epistemologia feminista é a “a busca de uma nova disposição epistemológica e política, *um novo modo de ser pesquisadora/pesquisador*” (LOURO, 1997, p. 146) (grifo da autora).

Somente a partir desta noção de querer-romper com a ciência tradicional é possível compreender a constituição desta pesquisa, a qual seguiu orientações teóricas do feminismo negro e da interdisciplinaridade.

1.1 FEMINISMO NEGRO

Necessário que entendamos como se constitui e opera a teoria feminista antes de tentarmos compreender os contornos de uma teoria feminista negra. Essa distinção se faz sobremaneira necessária, na medida em que, como já apontado na introdução, os espaços sociais reivindicados e ocupados por mulheres brancas e negras são historicamente diferentes.

Para Louro (1997), a teoria feminista se forma a partir da compreensão e da crítica à legitimidade e universalidade da história da ciência, a qual levou em consideração apenas questões e interesses daqueles que pretendem ser porta-voz da humanidade, mas que acabaram por invisibilizar, marginalizar ou distorcer as experiências, conhecimentos e contribuições das mulheres nas diferentes áreas do saber humano. Assim, para além de simplesmente um acréscimo das mulheres aos estudos na História, nas Letras ou nas Ciências, a autora exorta que os questionamentos formulados por uma epistemologia feminista compõem uma ruptura com o modo hegemônico de produção científica.

Essa compreensão permitiu o escrutínio de dualismos característicos do pensamento filosófico dominante baseados em estereótipos de gênero, como razão *versus* emoção, universalidade *versus* particularidade e cultura *versus* natureza, sendo que as primeiras características perfaziam o campo da ciência, da racionalidade e, portanto, da masculinidade, em clara oposição aos segundos, tratados como não-científicos, não-rationais, logo, femininos (SILVA, 2018).

Ocorre que, assim como inexistente uma “unidade humana”, nos termos propostos e encampados pela ciência convencional, também inexistente uma “unidade feminina”, capaz de abarcar todas as mulheres. Dada a complexidade das experiências, por conta de marcadores como raça, etnia, orientação sexual, idade, localização geográfica, entre tantos outros, as mulheres percebem e vivenciam os processos de construção da identidade de formas distintas.

Por esse motivo, a teoria feminista, assim como o próprio movimento feminista não deve ser entendido como um bloco monolítico. Há de se falar em teorias feministas assim como há de se falar em movimentos feministas: em sua pluralidade. Temos o feminismo liberal, o marxista, o socialista, o radical, o negro e outros tantos, que apesar das divergências, convergem na ideia de existência e ataque aos ideais de dominação masculina (SCHIEBINGER, 2001).

Entretanto, conforme aponta Schiebinger (2001), visando emular as conquistas e direitos masculinos para as mulheres, o feminismo liberal, que se estabeleceu como o “rosto” do movimento feminista, tende a ignorar as diferenças de gênero a ponto de acreditar que a igualdade entre homens e mulheres deve ser perseguida de modo irrestrito, não havendo assim, diferenciações culturais ou biológicas entre os sexos.

E o pensamento segue também no espaço científico, onde feministas liberais acreditam que o fato de mulheres “participarem” da produção científica é suficiente, sem haver a necessidade de transformações no conteúdo científico produzido. O que ocorreu, inclusive, na Psicologia, pois Nogueira (2017) explica que os pressupostos da psicologia científica do início do século XX estavam impregnados por valores masculinos e, ante a necessidade de ganhar espaço na disciplina, pouquíssimas mulheres desafiaram seu caráter epistemológico androcêntrico.

Enquanto isso, as diferentes experiências históricas vivenciadas pelas mulheres negras (sequestro de sua terra natal, escravidão, estupro, separação de seus filhos e esfacelamento dos núcleos familiares, negação de direitos, entre outros¹⁰) seguiam apartadas da lógica de produção científica do feminismo “de mulheres brancas”. Ademais, o Movimento Negro também não se mostrava como espaço propício à oxigenação das ideias e fortalecimento de práticas libertadoras das mulheres negras, por conta da reprodução das opressões de gênero pelos homens negros (BAIRROS, 2008).

Lemos (2016, pp. 19-20) nos informa que:

O início dos anos 1980 é marcado pelo acirramento das fronteiras das especificidades, onde pode ser constatado que as bandeiras das feministas brancas se distinguem daquelas defendidas pelas mulheres negras seja de classe média ou de faveladas. As questões relacionadas às mulheres negras eram invisibilizadas. [...] Por outro lado, a participação nos movimentos negros agregaria outra dimensão do não contentamento e da falta de representatividade no processo de luta política, [...] tendo em vista que as expectativas e as solicitações dos homens negros era para que assumíssemos as tarefas tradicionalmente reservadas às mulheres.[...] sem contar os constantes apelos à nossa sexualidade, configurando outro ponto de tensão.

É a partir do movimento de dupla militância realizado pelas feministas negras – no interior dos movimentos feminista e negro –, que se inscreve a denúncia ao racismo, aos privilégios usufruídos pelas feministas enquanto mulheres brancas e a subalternidade social vivenciada pelas mulheres negras frente aos homens negros (CARNEIRO, 2015).

¹⁰Para um aprofundamento na questão, sugerimos a leitura de: “Primavera para as rosas negras” (2018), de Lélia Gonzalez e “Mulheres, Raça e Classe” (2016), de Ângela Davis.

Dessas lacunas e embates, emerge o feminismo negro, que converge com o feminismo hegemônico na crítica à produção científica tradicional, mas diverge no sentido de compreender a persistência de exclusão das mulheres negras da produção do conhecimento feminista e ainda, apresenta a ruptura de visão única de identidade das mulheres, pois “a raça reconfigura a forma como as mulheres negras vivem o gênero” (SILVA, 2018, p. 119).

Segundo Carneiro (2003, p. 03):

[...] um feminismo negro, construído no contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas – como são as sociedades latino-americanas – tem como principal eixo articulador o racismo e seu impacto sobre as relações de gênero, uma vez que ele determina a própria hierarquia de gênero em nossas sociedades.

Do aporte teórico do feminismo negro¹¹, o conceito que se sobressai para a nossa discussão é o da interseccionalidade, que surge como ferramenta teórico-metodológica-analítica-práticasensível às complexidades das interações humanas e, conseqüentemente, das relações de poder. Cunhado por Kimberlé Crenshaw, ativista e advogada estadunidense, em 1989, o conceito de interseccionalidade diz respeito ao:

Problema que busca capturar as conseqüências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente a forma pelo qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Apesar de formular a teoria interseccional no campo acadêmico estadunidense, a origem do conceito de interseccionalidade não pode ser atribuída exclusivamente a Crenshaw e remonta à luta pelos direitos das mulheres negras de Sojourner Truth, que já no século XIX, em seu famoso discurso de improviso intitulado “E eu não sou uma mulher?”¹², denunciou a forma como as mulheres negras nos Estados Unidos eram estruturalmente atingidas pelo racismo, capitalismo, cis-hétero-patriarcado¹³ e etarismo (AKOTIRENE, 2019).

¹¹ Vale lembrar que mesmo dentro do feminismo negro, as correntes de pensamento são diversas e, principalmente, a marcação geográfica das teóricas explicita a diversidade e especificidade do contexto histórico-social em que a ciência feminista negra é produzida. No Brasil, para citar algumas das autoras do pensamento feminista negro, temos: Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Luiza Bairros, Nilma Lino Gomes, Carla Akotirene, Matilde Ribeiro, Jurema Werneck, Claudia Pons Cardoso, Sandra Azeredo, Djamilia Ribeiro, dentre outras.

¹² No original “*Ain't I A Woman?*”, traduzido por Osmundo Pinho e publicado no Portal Geledés, em 8 de janeiro de 2014. Cf.: SOJOURNER, Truth. E não sou uma mulher? – SojournerTruth. Tradução de Osmundo Pinho, Geledés, 8 jan. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

¹³ O patriarcado é o sistema social de dominação masculina sobre as mulheres. Apesar do conceito ter sofrido críticas por conta de seu caráter universalista, a-histórico e reducionista, o que temos é que a estrutura patriarcal perdura na sociedade brasileira até os dias de hoje, expressando-se por meio dos controles exercidos pela família, trabalho e violência sobre as mulheres. Além disso, a lógica patriarcal se fundamenta nos binarismos “homem-

Aqui no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, a autora Lélia Gonzalez já articulava as variáveis raça, gênero e classe em seus estudos, apontando a cumplicidade da mulher branca na dominação das mulheres negras, visto que as grandes beneficiadas pela modificação nos campos educacionais e profissionais ocorrida nas décadas de 1960 a 1980, em sua maioria, foram as mulheres brancas, além de explicitar o caráter machista e sexista do Movimento Negro (RODRIGUES, 2013).

Dadas as diversidades de experiências humanas, a interseccionalidade serve, sobremaneira, à exposição da multiplicidade dos sistemas de opressão, estruturados no racismo, capitalismo e cis-hétero-patriarcado, que acabam por pavimentar caminhos identitários destinados à circulação de todas as pessoas. Nesse sentido, as opressões atravessam todas as pessoas em múltiplos e distintos níveis. Acontece questão as mulheres negras pobres, as atingidas repetidas vezes nos cruzamentos sobrepostos de raça/etnia, gênero e classe (AKOTIRENE, 2019).

O exercício para visualizarmos o conceito é o seguinte: as opressões resultantes de sociedades capitalistas, marcadas pelo racismo e sexismo criam “caminhos sociais”, por onde transitam todas as pessoas daquela sociedade: uma “rua do gênero”, outra “rua étnico-racial”, outra “rua de classe” e assim sucessivamente, até que se construa um “mapa dos sistemas de opressões”. O tráfego é composto pelas políticas e/ou práticas sociais que de algum modo servem para fiscalizar, e principalmente, tolher o direito de quem transita por essas ruas e não esteja desempenhando estritamente o papel destinado a si. Os caminhos não são paralelos e formam interseções, onde quem o atravessa pode vir a sofrer com a colisão de todos os sistemas de opressões simultaneamente. No caso de uma mulher, negra e pobre, esta pessoa está posicionada exatamente na encruzilhada entre a “rua da opressão de gênero”, a “rua da opressão étnico-racial” e a “rua da opressão de classe”, o que resulta num “acidente”, vitimando-a (CRENSHAW, 2002).

Akotirene (2019) ensina que, as ferramentas analíticas-metodológicas decorrentes de epistemologias eurocêntricas muitas vezes são utilizadas na tentativa de prestar os “primeiros-

mulher” e “masculino-feminino”. O termo “cis” faz referência a quem é cisgênero, ou seja, quem se identifica com o gênero atribuído a si no nascimento e o termo “hétero” trata de heterossexuais, que são as pessoas que destinam seus desejos sexuais e/ou afetos a pessoas de sexo oposto ao seu. Em termos de identidade de gênero e de orientação sexual, esses são os únicos modelos possíveis de existência. As pessoas transgêneras/*trans* e homossexuais desvirtuam essa lógica. Nesse sentido, uma vez que todos os corpos, identidades e possibilidades de expressões de gênero e de sexualidade dissidentes e transgressores desse modelo são considerados “subversivos”, a lógica do patriarcado, além de fiscalizar e punir mulheres, fiscalizará e punirá quem avança e confunde o limiar da cisgenereidade e da heterossexualidade, expondo os corpos dissidentes aos aparatos repressivos institucionalmente organizados. Por isso, a escolha do termo cis-hétero-patriarcado. (AKOTIRENE, 2019).

socorros” a esse “acidente”, mas o resultado é justamente a criação de mais fluxos no cruzamento de raça, gênero e classe, pois essas abordagens não levam em consideração o contexto que ocasionou o sinistro.

Segundo Collins (2019), é importante que nos atentemos que há distinção entre os sistemas de opressão que pavimentam esses “caminhos”, mas a estrutura de dominação é única (a que forma o “mapa das opressões”). Por isso, não há de se comparar os sistemas, o que poderia produzir a compreensão de hierarquização das opressões, mas sim, que a análise interseccional leva em consideração a sobreposição, a imbricação desses sistemas de opressão.

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma de suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas (AKOTIRENE, 2019, p. 27).

Uma análise interseccional, portanto, deve atentar-se a todas as possíveis variáveis que circundam e marcam as vivências e identidades das pessoas, possibilitando o “socorro” necessário a quem foi vitimado nas colisões múltiplas dos diversos e articulados sistemas de opressões. Neste trabalho, estando a par dessa sensibilidade analítica, construiremos as interpretações das trajetórias acadêmicas das estudantes cotistas negras tomando consciência de seus marcadores de “raça”, gênero e classe (e também, por óbvio, os outros tantos que “saltarem” durante suas narrativas).

Acerca do conceito ou a categoria “raça” utilizado nesse trabalho, é de se observar que tomamos por base os ensinamentos de Munanga (2004), que nos explica que a concepção de “raça” não se sustenta no âmbito científico/biológico porque as diferenças existentes dentre os patrimônios genéticos dos indivíduos e das populações não são suficientes para elaboração de uma classificação de indivíduo ou população superior ou inferior. O conceito “raça” se legitima, portanto, na dimensão social, como expressão ideológica de relação de poder e de dominação.

A “raça” é uma realidade política e social, que visa reproduzir e perpetuar desigualdades e privilégios culturalmente construídos, dominando e excluindo indivíduos e populações específicas, considerando-os inferiores. O conceito, contudo, apesar de não ser cientificamente válido, não desapareceu do corpo social e da ideologia dominante. Nesta perspectiva, resgatar o termo “raça” faz sentido a partir de sua utilização para construção de redes de enfrentamento e de solidariedade entre indivíduos e populações discriminadas, principalmente quando falamos de movimentos de defesas dos direitos desses indivíduos e populações (SILVA, 2018).

Para Gomes (2005), a partir do momento em que grupos utilizam o termo “raça” para realização de uma leitura social, parte-se sim de uma perspectiva racializada, mas nunca racista, uma vez que o que se objetiva é justamente o contrário: a afirmação e valorização da cultura e dos signos que envolvem essas pessoas e populações marginalizadas. Além disso, como bem assevera Guimarães (2003, p. 31), a categoria “raça” constitui-se em vetor de força analítica para compreensão de “certas ações objetivamente intencionadas, ou o sentido subjetivo que orienta certas ações sociais”.

Por sua vez, o racismo é a expressão da ideologia socialmente construída de que uma “raça” ou etnia é superior, em comparação a outras. Segundo Schucman (2010), é essa ideologia que legitima pensamentos e práticas como escravidão, colonização, pureza racial, entre outras formas de violência:

Considero racismo qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado na ideia de raça. Pois, mesmo que essa ideia não tenha nenhuma realidade biológica, o ato de atribuir, legitimar e perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas à “raça” significa legitimar diferenças sociais a partir da naturalização e essencialização da ideia falaciosa de diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifesta pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais (SCHUCMAN, 2010, p. 44).

Precisamos fazer um parêntese acerca da utilização durante o desenvolvimento do trabalho do termo “relações étnico-raciais”, em contraposição ao termo “raça”. Como explicado anteriormente, o presente trabalho se volta, especificamente à categoria sociológica de “raça”, já que trataremos da análise de experiências de mulheres negras. Não aprofundaremos a discussão da construção do conceito de “etnia”, na medida em que comungamos do entender de Munanga (2004, pp. 28-29), ao afirmar que:

Uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão, uma mesma cultura e moram geograficamente no mesmo território.

Assim, o termo “etnia” se adequaria, em nosso contexto, àquelas/es estudantes indígenas, que possuem o conhecimento da localização de seu território de origem e que partilham de costumes, língua e religião, apesar das investidas históricas de aniquilamento de suas tradições. Diferente disso, as/os negras/os de hoje descendem dos povos negros que foram raptados de suas terras natais e transportados para outros territórios além-mar para serem escravizados. Houve separação dos iguais e uma forçada miscigenação com outros povos. Por conta disso, essas pessoas são incapazes de refazer sua árvore genealógica até suas origens

comuns ou apontarem o território de onde vieram (SILVA, 2018). Haverá, contudo, menções ao termo “etnia” (ou “relações étnico-raciais”), pois dentre as cotas sociais, a lei reservou “subcotas” destinadas à reserva de vagas também para estudantes indígenas e, portanto, a nossa discussão pode acabar por perpassar também este grupo social.

O conceito de gênero diz respeito às ideias do que é ser homem/mulher, masculino/feminino, e que são passadas de geração a geração, sistemática e institucionalmente, moldando e normatizando as relações sociais, realizando uma distribuição de valores e poder a homens e mulheres de forma desigual. Ou seja, uma das partes da relação (o homem) é colocado “naturalmente” em uma posição superior, em contraponto à outra parte (a mulher), que é tida como inferior, o que faz surgir o mito da superioridade masculina.

Dessa forma, o gênero, assim como a “raça” se configura em uma dinâmica de relações de dominação e poder, e é utilizado teoricamente como contraponto ao discurso de que as diferenças sexuais são determinantes para as diferenças sociais entre homens e mulheres, pois estas diferenças passam por significação e valorização pela cultura, que ideologicamente as naturaliza (SCOTT, 1995).

Nogueira (2017) nos alerta que, por não ser um fenômeno que existe dentro das pessoas, mas sim, um acordo existente nas relações sociais, tanto homens quanto mulheres aceitam, em menor ou maior grau, os traços de comportamento ou os papéis normativos que são atribuídos ao seu respectivo sexo, na sua cultura, em determinado tempo. E “para além desta internalização de traços, comportamentos e papéis, as mulheres internalizam também a sua desvalorização e subordinação” (p. 66).

Para nossa análise, o conceito é central no sentido de que o que se investiga diz respeito, sobremaneira, ao modo como as trajetórias acadêmicas das estudantes cotistas foram atravessadas pelas normas sociais de estabelecimento dos espaços que as mulheres podem ou não, devem ou não, ocupar. E, principalmente, como as dinâmicas sociais se desenrolam quando (e se) essas mulheres efetivamente ocupam os espaços.

Finalmente, temos o conceito de classe social, que será levado em conta a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, que se utilizou da tese da determinação de classe do comportamento humano em sociedade de Karl Marx e da tese de bidimensionalidade da estratificação social sob o capitalismo de Max Weber para construir uma teoria de estratificação social que combina os aspectos econômicos e socioculturais, além de vincular a situação de classe a uma “condução da vida” específica (SOUZA, 2005).

Bourdieu (1989, p. 136) explica que:

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar *classes* no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionamentos semelhantes, têm, com toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posição semelhantes.

Nesse sentido, a redução da compreensão de construção dos interesses de uma determinada classe social ou o conflito desta com as demais apenas ao aspecto econômico são contraproducentes, na medida em que há fatores culturais e sociais que despontam com maior centralidade para a ocorrência do envolvimento ou da separação dos interesses de quem compõe uma classe social. Esses interesses influenciam diretamente a forma como as pessoas “conduzem suas vidas” e possibilitam a construção de laços de solidariedade (com quem está próximo, na mesma classe) ou de preconceito (com quem não está próximo, na outra classe social) (SOUZA, 2005).

Para Souza (2011, p. 408):

O que faz uma classe social ser uma classe, ou seja, o que faz um certo universo de indivíduos agirem de modo semelhante não é, portanto, a “renda”, mas a sua construção “afetiva” e pré-reflexiva montada por uma “segunda natureza” comum que tende a fazer com que toda uma percepção do mundo seja quase que “magicamente” compartilhada sem qualquer intervenção de “intenções” e “escolhas conscientes”. Esse acordo nunca explicitado – acordo esse, aliás, tanto mais eficiente quanto menos explicitado – só pode ser adequadamente percebido enquanto acordo pelos seus “resultados práticos”.

O autor entende que é justamente essa “condução de vida” compartilhada entre as classes sociais que permite a concepção de justificação dos privilégios usufruídos (ou sua ausência), permitindo que eles se construam como qualidades inatas dos indivíduos e não como socialmente determinados:

Às gerações que nascem já sob a égide das práticas disciplinarizadoras já consolidadas institucionalmente, esse modelo contingente assume a forma naturalizada de uma realidade auto-evidente que dispensa justificação. Responder aos imperativos empíricos de Estado e mercado passa a ser tão óbvio quanto respirar ou andar. Não conhecemos nenhuma outra forma de ser e desde a mais tenra infância fomos feitos e continuamente remodelados e aperfeiçoados para atender a estes imperativos. É essa realidade que permite e confere credibilidade às concepções científicas que desconhecem a lógica normativa contingente desses “sub-sistemas”. Ela assume a forma de qualquer outra limitação natural da existência, como a lei da gravidade, por exemplo, contra a qual nada podemos fazer (SOUZA, 2005, p. 49).

Desse modo, a utilização desses três marcadores se justifica e se demonstra necessária para nossa análise, a partir do momento que sua imbricação no contexto social afeta diretamente a possibilidade de trânsito nos espaços ou de ascensão social a depender da classe, do sexo

biológico e gênero designado, bem como da etnia/raça no momento de nascimento do indivíduo.

E não só, mas, sobretudo, a par dessas categorias é possível compreender historicamente como classe, gênero e raça se associam para consolidar a realidade brasileira, onde a maioria das mulheres negras se concentra no patamar menos elevado de renda do país (SILVA, 2018).

1.2 INTERDISCIPLINARIDADE

Conforme ensinam Fernandes e Carlos (2009), os estudos de gênero são interdisciplinares por excelência, pois agregam diversas áreas do conhecimento (Humanidades, Saúde, Educação, Direito, entre outras) a fim de melhor compreender as dinâmicas de poder advindas da percepção social diferencial entre os sexos.

Salgado (2008) segue a mesma linha ao entender que as pesquisas feministas empreendem problemas de pesquisa baseados na pluralidade, diversidade e multiplicidade das experiências das mulheres, e por conta disso, automaticamente se alocam em um campo interdisciplinar, demandando abordagens abrangentes e pontos de vistas diversos, ou seja, de distintas disciplinas, para a compreensão dos fenômenos que envolvem a construção social do gênero.

Na medida em que uma das categorias centrais aqui empreendida é a de gênero e o alvo do direcionamento e das questões de nossa pesquisa são as estudantes negras cotistas, bem como nos utilizamos das contribuições da teoria do feminismo negro, entendemos que esta pesquisa se circunscreve no campo dos estudos de gênero e, portanto, possui natureza interdisciplinar.

Além disso, tendo em vista o enfoque nas políticas de ações afirmativas e, especificamente, nas cotas étnico-raciais estipuladas por meio da Lei nº 12.711/12, a pluralidade de olhares e proposições das mais diversas áreas traduzem-se em importante instrumento de possibilidade para a construção de melhores soluções para as políticas públicas educacionais que visam diminuir as diferenças de acesso ao ensino formal.

Com tudo isso em mente, nesse trabalho utilizaremos um arcabouço científico advindo principalmente das áreas da Psicologia Social e da Educação, sem, contudo, nos furtarmos das contribuições de outras áreas do conhecimento.

ESTUDO 1

Florenegrecendo a UNIR: acesso e êxito das estudantes negras cotistas

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o processo de implementação da política de cotas na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com enfoque nas categorias de gênero e das relações étnico-raciais. Para isso, buscou-se verificar se as estudantes negras cotistas do *Campus* José Ribeiro Filho, na cidade de Porto Velho, conseguiram concluir o seu curso, auxiliadas ou não por uma política de assistência institucional. Realizou-se análise documental dos editais dos processos de seleção dos anos de 2012 a 2018 e dos Planos de Desenvolvimento Institucional (2014-2018 e 2019-2023), além da análise de dados quantitativos obtidos junto à UNIR. Os resultados apontam o cumprimento da integralização do percentual de reserva de vagas um ano antes do prazo-limite, apesar da ocorrência de diversos problemas no processo. O quantitativo de cotas ocupadas pelas mulheres negras cresceu, alcançando seu pico em 2017, com 231 matrículas. Comparadas aos homens negros, elas possuem uma taxa de sucesso acadêmico maior e uma taxa de “abandono” menor. Finalmente, verificou-se que não há uma política de assistência exclusiva às/aos cotistas, o que serve de entrave à concretização do ideal de pluralização do espaço acadêmico.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Mulheres negras.

ABSTRACT

This study aims to understand the process of implementing the racial quota system for students at the Federal University of Rondônia (UNIR), seeking to focus on gender and ethnic-racial relations in relation to black women who hold quotas at the *Campus* José Ribeiro Filho, at the city of Porto Velho. The election of the aforementioned markers took place so that we could understand if, in fact, the reserve of places reached black women and if they managed to complete their course, assisted or not by a policy of assistance to quota students. We performed the documentary analysis of the selective public notices of students from the years 2012 to 2018 and the Institutional Development Plans of UNIR (2014-2018 and 2019-2023), and analyzed quantitative data obtained through the Electronic System of the Citizen Information Service (e-SIC) with the Academic Registration and Control Directorate (DIRCA) and the Academic Registration and Control Secretariats (SERCA's) of UNIR. The results show that UNIR complied with the payment of the vacancy reserve percentage in 2015, one year before the deadline established by federal law, with several internal and external problems during the implementation. Regarding the quotas occupied by black women, the number increased, reaching its peak in 2017, with 231 enrollments. Compared to black men, women have a higher academic success rate, and a lower dropout rate. Finally, there is not an exclusive assistance policy promoted for the black students, we find that the institutional movement to promote diversity at UNIR has not been sufficient to achieve the ideal of pluralization of the academic space.

Keywords: Affirmative actions. Quotas. Black women.

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.711/2012, denominada “Lei de Cotas” (LC), estabeleceu a meta de ampliação do acesso ao ensino público superior, em decorrência da obrigatoriedade da reserva de vagas ofertadas pelas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Dentro do percentual reservado a estudantes oriundos de escola pública, a lei instituiu dois tipos de cotas: as sociais, relacionadas à condição socioeconômica da/o estudante e as étnico-raciais, destinadas a autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas.

A adoção do critério étnico-racial possibilitou o descortinamento do real tensionamento a que estavam/estão submetidas as relações étnico-raciais no contexto brasileiro e que se pretendiam/pretendem harmoniosas, na medida em que os ataques discursivos às cotas direcionam-se especificamente às vagas reservadas às pessoas negras, e quase nunca ao critério de renda (ASSIS, 2014; FERREIRA e MATTOS, 2007; OLIVEIRA FILHO, 2009; GUARNIERI e MELO-SILVA, 2010; CAMINO, *et. al*, 2014; NAIFF; NAIFF e SOUZA, 2009).

Aflora então, um “[...] debate sobre as práticas de discriminação racial e a necessidade e a viabilidade de políticas públicas voltadas à estimulação da inserção de negros e negras em lugares estratégicos da sociedade” (SANTOS; SCOPINHO, 2015, p. 170).

Nesse aspecto, é destacável que a população negra brasileira faz parte de um dos segmentos mais afetados pela exclusão e marginalização social, principalmente quando nos referimos à educação formal e, em especial a educação superior. As/os jovens pretas/os e pardas/os, entre 18 e 24 anos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), ainda que sendo maioria populacional, encontram maiores dificuldades para acessar e permanecer no ambiente universitário.

Historicamente, o acesso à universidade entre negras/os foi dificultado, principalmente, pelo modelo de exame de ingresso nas universidades públicas, o vestibular, que era aplicado em um “[...] contexto de grande desigualdade de formação, motivado principalmente pela renda familiar e pelo acesso aos códigos e repertórios de classe” (SILVA, 2018, p. 63).

Na tentativa de diminuição dessas assimetrias, especificamente a partir da redemocratização do país, o poder público iniciou o debate, a formulação e a implementação de políticas e ações que objetivavam a promoção da igualdade social, principalmente no campo educacional. Isso só aconteceu, porém, após expressivos episódios de pressões internas por parte de movimentos organizados pela luta social, tais como o Movimento Negro e o

Movimento Indígena, além de pressões externas, como, por exemplo, os compromissos decorrentes da assinatura da “Declaração e o Programa de Ação de Durban”, após a participação do Brasil na “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância”, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, na África do Sul, no ano de 2001 (GUIMARÃES, 2003).

Esse movimento estatal deu-se então, por meio das ações afirmativas, que podem ser entendidas como políticas, públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, com vistas a dar concretude ao combate às discriminações múltiplas na atualidade (racial, de gênero, de origem) e ao ajuste dos efeitos históricos negativos sentidos por determinados grupos sociais, possibilitando o acesso a bens fundamentais, como educação e saúde (GOMES, 2001). A LC é considerada uma ação afirmativa por focalizar o histórico de populações subalternizadas e intentar oferecer garantias e mecanismos para que tais populações obtenham atualmente o acesso a um bem fundamental, qual seja, a educação.

Dentro do gênero ação afirmativa, existe a espécie cota, que, no contexto da legislação federal, nada mais é do que uma reserva de vagas para estudantes pertencentes a esses grupos sociais historicamente estigmatizados, socialmente vulneráveis e com sub-representação. Assim sendo, as cotas são medidas que compõem as ações afirmativas.

Destaque-se que a referida lei não foi pioneira no assunto cotas, pois no início dos anos 2000 algumas universidades estaduais, como a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) já experimentavam algum tipo de reserva de vagas em seus processos seletivos.

Em 2001, foi a vez da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e em 2004, a Universidade de Brasília (UNB) tornou-se a primeira universidade federal de Ensino Superior a adotar o sistema de reserva de vagas, utilizando-se do critério racial (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Inclusive, foi a partir da experiência da UNB que a discussão acerca da constitucionalidade das cotas chegou até o Supremo Tribunal Federal (STF). Visando impugnar a política afirmativa, o Partido Democratas (DEM) ajuizou a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, no ano de 2009, cujo pedido foi julgado improcedente, por unanimidade de votos. O STF, assentando um posicionamento histórico e após ouvidas diversas entidades sociais, superou os argumentos de que a política de cotas feria os princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da igualdade e do direito universal à educação, além de possivelmente contribuir para a criação/reforço do racismo e de afrontar a meritocracia.

É de se destacar, também, em âmbito federal, a criação no ano de 2007 do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096/07, que almejou promover o desenvolvimento de “[...] mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007).

Uma das condições para a liberação de verbas do REUNI para as instituições que aderiram ao Plano era a adoção de ações inclusivas e de assistência estudantil. Por esse motivo “[...] o ano de 2008 apresentou um “boom” na adoção de políticas de ação afirmativa nas universidades federais, que até então, estavam bem atrás das universidades estaduais no que toca a adoção desses programas” (EURISTENES et. al, s/nº, 2016) (grifo dos autores).

Outro fator que proporcionou a adoção das medidas inclusivas pelas universidades, segundo levantamento realizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEMAA, 2018), foi a criação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), pelo MEC em 2010, o qual proporcionou a redução dos custos financeiros dos processos de seleção¹⁴.

Conseqüentemente, as demais universidades foram aderindo aos critérios de inclusão por meio de programas de ações afirmativas, sendo que até a implantação da Lei de Cotas, de um total de 96 universidades públicas brasileiras, 70 delas já tinham implantado algum procedimento nesse sentido, sendo 44% federais e 56% estaduais (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Por sua vez, a UNIR só aderiu ao sistema de cotas a partir do ano de 2012, por determinação da legislação federal. No vestibular do ano de 2013, ficou estabelecido o mínimo previsto de 25% de reserva de vagas e gradualmente foi implantada a política de cotas nos processos de seleção.

Diante do exposto, o presente trabalho visa descrever como ocorreu o processo de implantação e implementação da política de cotas na UNIR, com a análise a partir do enfoque nas categorias de gênero e das relações étnico-raciais, especificamente acerca das estudantes negras cotistas do *Campus* de Porto Velho. Busca-se ainda, entender se essas estudantes conseguiram concluir o Ensino Superior com êxito, sendo ou não beneficiadas por uma política de assistência da instituição.

¹⁴ A UNIR não aderiu ao SISU. Até o Processo Seletivo de 2018, para concorrer a uma vaga nos cursos de graduação, a/o candidata/o se inscreveu em um sistema seletivo próprio e gratuito, disponibilizado previamente por meio de um site, no período mencionado no edital.

MÉTODO

Para verificação das ações de implementação do sistema de cotas na UNIR, foi realizada análise documental, com consulta aos editais públicos dos processos seletivos de discentes dos anos de 2012 a 2018, disponibilizados no site oficial da instituição, na aba “Concursos e Vestibulares”¹⁵.

Realizamos ainda a coleta de dados quantitativos, oriundos de solicitações encaminhadas pelo Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC) à Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA) e às Secretarias de Registro e Controle Acadêmico (SERCA’s) da UNIR.

Na fase inicial de organização dos dados, foi necessário corrigir diferenças de grafias dos nomes dos cursos. Tendo em vista a existência de duas categorias indicativas do avanço das/os estudantes com relação ao curso (“Concluído” e “Formado”) serem similares, optamos por aglutiná-las em uma categoria denominada “Formados”. Além disso, ante a suposição que as categorias “Formando” e “Ativo” se referem a quem possui pendências acadêmica para a conclusão dos cursos, também as reunimos, originando a categoria “Ativos”. O curso de “Bacharelado em Administração Pública – UAB” foi desconsiderado na consolidação dos dados, pois constava com apenas uma matrícula.

A extração, organização e consolidação dos dados foi realizada com auxílio da biblioteca Pandas (MCKINNEY; PANDAS TEAM, 2015), em virtude da disponibilização dos dados em relatórios separados.

Com relação às políticas de acompanhamento, foram analisados os Planos de Desenvolvimento Institucional da UNIR (2014-2018 e 2019-2023), o site da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA¹⁶), responsável pelas políticas culturais, estudantis e de extensão da UNIR, bem como foi realizada consulta via e-SIC acerca das ações desenvolvidas pela Diretoria de Assuntos Estudantis após o ano de 2012.

A par dos resultados, construímos três dimensões de análises: a primeira, relativa ao desenho institucional da política de cotas na UNIR, onde pormenorizamos o processo de implantação e implementação, os desafios e as características específicas da política de cotas na UNIR; a segunda, tratando da posição histórica da mulher na universidade pública e especificamente a marcação do espaço da mulher negra na UNIR, com a exposição dos dados

¹⁵ <http://www.processoseletivo.unir.br/>

¹⁶ <http://www.procea.unir.br/>

obtidos e a respectiva discussão; e, finalmente, a terceira, onde discutimos a (in)existência de uma política de acompanhamento específica para estudantes cotistas na instituição.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 Acompanhando o processo de semeadura

Conforme a previsão do artigo 8º da LC, que estabeleceu o cronograma de implementação da reserva de vagas nas instituições federais, a UNIR ofertou um total 2.510 vagas para estudantes ingressantes no ano de 2013, tendo reservado um percentual de 12,5% das vagas às/aos estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas.

A classificação foi realizada com base nas notas do ENEM do ano do referido edital e o percentual da reserva de vagas para as/os autodeclaradas/os pretas/os, pardas/os e indígenas, respeitou a proporção de, no mínimo 63,25%, com base nos dados do Censo do IBGE em 2010.

Sobre as vagas destinadas aos grupos étnico-raciais, o edital estabelecia que a UNIR, por meio de uma “Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas”, em caso de eventuais incertezas na inscrição, poderia realizar entrevistas e visitas ao domicílio do candidato ou ainda, consultar cadastros de informações socioeconômicas.

Ocorre que, a referida comissão não foi instalada naquela oportunidade e, conforme destaca Bastos (2018), houve problemas relativos à dificuldade de recepção de certificados de conclusão oriundos de escolas confessionais, que em Porto Velho se consideravam como públicas, além do desconforto na coleta de autodeclarações de candidatas/os que não se encaixavam nos critérios legalmente estabelecidos para usufruir das cotas. Contudo, na medida em que não houve a instauração da comissão de avaliação prevista no edital e a autodeclaração foi o critério estabelecido por lei, essas inscrições foram aceitas. Soma-se a isso, a inexistência de suporte técnico aos servidores para lidar com as dúvidas práticas e dificuldades operacionais durante o processo de recepção e conferência dos documentos comprobatórios das/os estudantes cotistas.

É de se mencionar que, no processo seletivo de 2013, as/os candidatas/os às vagas com cotas destinadas a pretas/os, pardas/os e indígenas concorreram entre si, sem qualquer individualização das categorias étnico-raciais, o que acabou por prejudicar a alocação precisa da respectiva porcentagem de cada tipo de grupo.

A partir do Processo Seletivo de 2014 foram realizados diversos ajustes nos editais a fim de garantir maior efetividade no processo de seleção pelas cotas, conforme se verifica do quadro 2, a seguir:

Quadro 2 – Principais alterações ocorridas nos processos seletivos discentes da UNIR relacionadas à política de cotas (2012-2018)

Processo Seletivo (Edital)	Principais modificações
Processo Seletivo de 2014 (Edital nº05, de 30/12/2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de 2.505 vagas; - Reserva de 25% das vagas para cotas; - Separação dos grupos de autodeclarados, para concorrência em cotas distintas; - Criação do procedimento de Manifestação de Interesse, com intuito de diminuir o número de chamadas.
Processo Seletivo de 2015 (Edital nº 11, de 30/12/2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de 2.665 vagas; - Reserva de 50% das vagas para cotas; - Antecipação da integralização da política de cotas (prevista para o ano de 2016); - Inserção da reserva de 5% das vagas destinadas à ampla concorrência para pessoas com deficiência (PCD's); - Alteração da forma de especificação do cálculo das cotas, individualizando cada um dos grupos étnicos.
Processo Seletivo de 2016 (Edital nº 14, de 18/12/2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de 2.665 vagas; - Reserva de 50% das vagas para cotas; - Readequação do fluxo de processamento das vagas reservadas, em virtude de reclamações e denúncias ao Ministério Público Federal (MPF); - Criação de oito modalidades das vagas reservadas, com a previsão de realização inicial do cálculo das vagas reservadas para posterior cálculos das vagas da ampla concorrência; - Previsão de reserva do percentual de 5% para PCD's das vagas da ampla concorrência, (cota autônoma); - Substituição da “Comissão de Avaliação das Ações Afirmativas” pela “Comissão de Apoio à DIRCA e às SERCAs”
Processo Seletivo de 2017 (Edital nº 05/2016, de 23/12/2016)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de 2.695 vagas; - Reserva de 50% das vagas para cotas; - Alteração na cota de PCD's, anteriormente alocada nas vagas de ampla concorrência, passando a compor o montante das vagas reservadas às ações afirmativas; - Criação da modalidade de cota específica destinada aos candidatos de escola pública, com deficiência, independentemente de renda - Previsão da apresentação de histórico escolar final do ensino médio, ao invés do certificado de conclusão do ensino médio obtido pelo ENEM ou pelo ENCCEJA, a fim de comprovação de ter a/o candidata/o cursado integralmente o ensino médio em escola pública
Processo Seletivo de 2018 (Edital nº 02, de 20/12/2017)	<ul style="list-style-type: none"> - Oferta de 2.665 vagas; - Reserva de 50% das vagas para cotas; - Alteração na ordem e quantidade das modalidades de cotas.

--	--

Fonte: Disponível no site: <http://www.processoseletivo.unir.br>.

Atualmente, o total de cotas previstas é de 12 (doze) modalidades, combinando os critérios de renda, étnico-raciais e de deficiência, sendo que as/os cotistas negras/os são alocadas/os nas seguintes modalidades: **C1** (PCD, preto/a, pardo/a, indígena, com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio); **C2** (preto/a, com renda \leq a um salário mínimo e meio); **C3** (parado/a, com renda \leq a um salário mínimo e meio); **C6** (preto/a, independente de renda); **C7** (parado/a, independente de renda) e **C11** (PCD, preto/a, pardo/a ou indígena, independente de renda).

Como explicitado, o processo de implementação da política de cotas na UNIR sofreu diversas mudanças ao longo do tempo, principalmente como reflexo das constantes intervenções de órgãos de fiscalização, como o MPF, o que demonstra a dificuldade enfrentada pela universidade na adequação aos procedimentos administrativos.

Nesse aspecto, apesar da universidade oferecer, desde o ano de 2008, o curso de graduação de “Licenciatura em Educação Básica Intercultural”, destinado à formação de professores indígenas para atuar no ensino fundamental, o que pode ser considerado uma ação afirmativa, certo é que, com relação à oferta de vagas em cursos de todas as áreas do conhecimento para estudantes oriundas/os de segmentos socialmente marginalizados, a universidade apenas apresentou medidas concretas a partir da vigência da LC.

Contudo, verificamos que a universidade já vinha pautando em suas discussões as possibilidades e implicações oriundas da implantação de políticas inclusivas em seus processos seletivos, ainda que de forma tímida e insuficiente, se comparada ao contexto nacional de instituições federais da época. Exemplo disso é que, nos dias 29 e 30 de setembro de 2008 foi realizado também pela PROCEA, o I Fórum Local de Estudantes de Origem Popular (FLEOP), que tinha como tema “Políticas Públicas para estudantes de origem popular”. O evento não se aprofundou na discussão acerca das cotas étnico-raciais, mas foi um ensaio que visava construir e debater propostas acerca do acesso e permanência de estudantes de origem popular, além de mapear as políticas vigentes, o que, sem dúvida, aloca seu conteúdo programático na discussão acerca das ações afirmativas.

Posteriormente, em 31 de maio de 2010, ocorreu o I Fórum de Políticas Públicas de Ações Afirmativas na UNIR, realizado pelas PROCEA e pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), contando com a participação de representantes da comunidade acadêmica e da

Secretaria de Ensino Superior (SESu), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP).

Após a entrada em vigor da LC, verificamos que durante a realização do I Fórum de Ações Afirmativas de Rondônia, realizado nos dias 10, 11 e 12 de dezembro de 2015, no *Campus* de Vilhena da UNIR, restou firmado entre representantes de entidades e instituições, entre elas a UNIR e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), por meio da “Carta da Alteridade”¹⁷, o compromisso em estabelecer diretrizes e planos de execução das políticas de ações afirmativas discutidas e propostas no evento em seus respectivos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI’s).

Ocorre que, o resultado dos debates não chegou a ser transportado para os documentos oficiais da universidade, os PDI’s de 2014-2018 e 2019-2024, o que nos faz concluir que não há, ao menos oficialmente, a expressão de intenção e esforço institucional no sentido de promover a ampliação da entrada e permanência de estudantes oriundos de grupos socialmente marginalizados no ambiente universitário, além do percentual obrigatório e das condições impostas pela LC.

Quando as ações afirmativas são citadas no PDI 2014-2018, em tópico próprio, temos objetivos abstratos, abertos e que pouco traduzem a materialidade no desenvolvimento de políticas de formação de igualdade étnico-racial. Já no PDI 2019-2024, a seção destinada às “ações afirmativas” foi substituída por uma intitulada “diversidade social e cultural”, que explana a realização pela universidade de iniciativas que estimulam a valorização e o respeito à diversidade. O documento exorta que, por meio da Diretoria de Assuntos Estudantis, há a propositura de políticas de ações afirmativas e de permanência dirigidas às/aos estudantes, sem pormenorizá-las.

Ademais, verificamos nos documentos analisados, a incipiência na discussão institucional acerca do estabelecimento de mecanismos que busquem coibir a prática de fraudes no acesso às vagas para ingresso por meio das cotas, principalmente as destinadas a pretas/os, pardas/os e indígenas, discussão esta que tem tomado uma maior envergadura por conta do número crescente de denúncias, inclusive veiculadas pela mídia e redes sociais.

Autilização exclusiva da autodeclaração como mecanismo para verificação da condição de beneficiária/o da cota pelo critério étnico-racial, nos moldes como temos hoje na UNIR, vem se mostrando frágil ao propósito de controle social na ocupação das vagas por quem, de fato, deveria ocupá-las. Nesse ponto, concordamos com Nunes (2018), no sentido de que cabe à

¹⁷ Documento disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/01/CARTA-DA-ALTERIDADE-VERS%C3%83O-FINAL1.pdf>

gestão pública, a responsabilidade de fiscalização para que as vagas ofertadas aos grupos-alvo da ação afirmativa sejam utilizadas pelos sujeitos de direito.

Em contrapartida, a adoção de outros mecanismos de heteroidentificação (identificação realizada por terceiros da condição autodeclarada), como a criação de uma banca/comissão verificadora ou a utilização de uma carta consubstanciada¹⁸, combinados e/ou complementares à autodeclaração, servem à ampliação da garantia de fiscalização e controle nos casos de ocupação inapropriada das vagas. Inclusive, a possibilidade de combinação dos critérios chegou a ser discutida e considerada plenamente aceitável pelo STF durante o julgamento da ADPF nº 186, em abril de 2012.

No cenário nacional, as instituições federais que já vem experimentando algum tipo de procedimento de heteroidentificação¹⁹, têm utilizado como parâmetro de atuação os termos da Portaria Normativa n.º 4/2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão de Pessoas, que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração de candidatas/os negras/os, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990/2014.

Desse modo, entendemos que a UNIR deve se organizar para, conjuntamente com a sociedade civil e os movimentos sociais, construir e ampliar a compreensão de que, para além de processos e procedimentos técnicos-burocráticos, a gestão de ações afirmativas deve ser uma “dimensão política da presença de pessoas que deixam de ser *temas historicamente negligenciados*, para se tornarem *presenças efetivas* em processos de democratização universitária” (NUNES, 2018, p. 20) (grifo da autora).

No entanto, ainda que a implementação do sistema de cotas na UNIR não tenha se dado em moldes incontestavelmente eficazes e o movimento institucional não tenha sido expressivo em relação à discussão acerca da fiscalização e ampliação dos direitos assegurados pela LC, cabe-nos demonstrar que os dados coletados apontam para uma crescente presença de negras/os na academia, o que converge com os resultados de pesquisas nacionais, onde verificamos uma mudança no perfil racial estudantil universitário brasileiro.

Os dados da “V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das Instituições Federais de Ensino Superior (2018) demonstram que o número de estudantes pretas/os e pardas/os cresceu gradativamente ao longo dos anos, chegando a

¹⁸Instrumento utilizado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na qual a/o candidato descreve seu processo de pertencimento étnico-racial.

¹⁹Segundo levantamento realizado por Santos (2018), no ano de 2017, das 104 instituições de ensino superior que implementaram as cotas, 09 já haviam adotado procedimentos complementares à autodeclaração. Dessas instituições, 07 eram universidades, de um total de 63; e 02 eram institutos federais, dos 38 existentes.

alcançar a proporção de 51,2% das/os graduandas/os nas instituições de Ensino Superior público no ano de 2018, ultrapassando assim, o número de brancas/os, que perfazia um total de 43,3%. Amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor/raça concentraram os 5,5% restantes.

Evidenciamos que essa transformação se deve, ao menos em parte, pela adoção de políticas de ações afirmativas nas universidades federais, resultando diretamente na melhoria dos índices educacionais da população negra e refletindo a importância da intervenção de políticas públicas direcionadas.

2 O florescer das rosas negras (ou o *florenegrecer*)

Para além do marcador racial, as mulheres negras também trazem consigo o marcador de gênero, que se revela a partir da análise das dinâmicas social e de poder em que as características distintas entre homens e mulheres são utilizadas para embasar concepções e valores que ditam regras e práticas de subordinação das mulheres e regulam a desigualdade dos espaços, físicos ou simbólicos, ocupados por eles e elas (FERRARO, 2010).

A distinção e segmentação de gênero foi característica da constituição do sistema educacional brasileiro, sendo que as mulheres tinham menores taxas de alfabetização e acesso restrito nos graus mais elevados de instrução (ROMANELLI, 2001). Apenas na segunda metade do século XX, ocorreu a inversão da tendência que fazia com que elas fossem menos escolarizadas do que os homens. No entanto, a educação superior continuava eminentemente masculina, sendo relegado às mulheres um percentual de participação de apenas 1,5%, conforme dados do IBGE de 2003 sobre o número de inscritos por sexo no Ensino Superior entre 1907 e 1912 (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004).

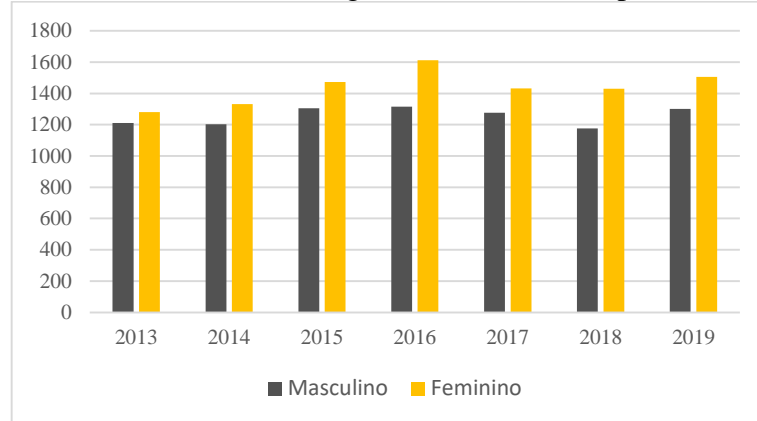
Esse quadro de desigualdade histórica, contudo, ganhou novos contornos a partir da década de 1970, com a política de expansão da escolaridade no Brasil, a qual atingiu o contingente populacional de mulheres de forma mais contundente, aumentando sua participação nas universidades e consolidando uma nova realidade: as mulheres passam a ser mais escolarizadas que os homens (GUEDES, 2008).

Segundo a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2018), o percentual de participação das mulheres nas instituições federais de Ensino Superior foi crescendo gradativamente ao longo dos anos: em 1996, 51,4% do total de estudantes eram mulheres, enquanto os homens eram 48,6%. Já em 2018, as mulheres chegaram a 54,6%, contra o percentual de 45,1% dos homens. Os 0,3% restantes correspondem

às/aos estudantes que não declararam o sexo, opção disponível na pesquisa apenas a partir de 2014.

Levando em consideração a variável de gênero para o número de estudantes ingressantes na UNIR após 2012, os dados coletados apontam que o número de mulheres é superior ao de homens, reafirmando uma tendência nacional, como vemos do gráfico 1:

Gráfico 1 – Número de estudantes ingressantes na UNIR, por sexo (2013 a 2019)



Fonte: Dados da DIRCA e SERCA's. Elaborado pelo autor.

No entanto, essas mulheres a que nos referimos anteriormente, as que conseguiram adentrar o universo acadêmico após esforços históricos, aumentaram sua participação nos espaços de pesquisa/extensão e conquistaram prestígio a duras penas, estatisticamente, não costumavam ser negras. A ilusão de uma unidade política entre as mulheres induz ao pensamento que a identidade do “ser mulher” é uma só, invisibilizando as diferenças individuais entre elas e quase sempre nos remetendo à figura da mulher branca, o que não corresponde à realidade (SILVA, 2018).

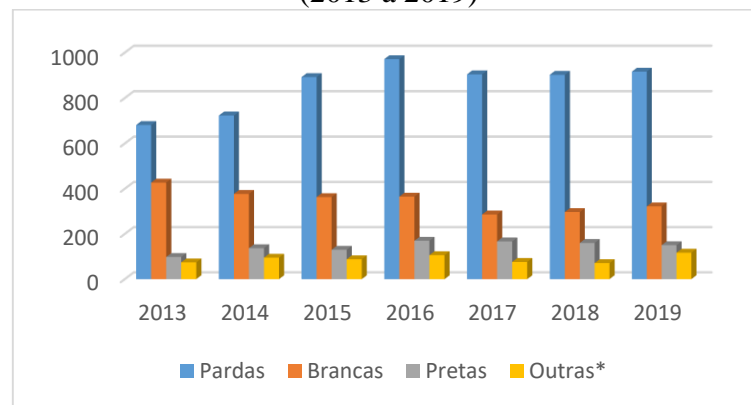
Diferentemente das mulheres brancas, as negras são submetidas a explorações e violências ao longo da vida que evidenciam a sua *ausência de opções* (hooks, 2015), além da carga histórico-cultural que as precedem, a qual soma-se aos atravessamentos de relações de poder desiguais e diversos eixos de opressão²⁰ e desvantagem que as atingem, colocando-as numa situação de discriminação tripla: ser mulher em uma sociedade machista, negra em uma sociedade racista e, na maioria das vezes, pobre em uma sociedade capitalista (MUNANGA, 2006; SILVA, 2018; GONZALEZ, 2018).

²⁰O texto aborda a raça/etnia, gênero e classe como marcadores centrais à discussão acerca do acesso e permanência no ambiente acadêmico. Mas, há de se sublinhar que além deles, marcadores como a identidade de gênero, a orientação sexual, o pertencimento geográfico/territorialidade, a idade ou geração, a profissão, entre outros são determinantes no desenvolvimento do contexto educacional em que a/o estudante está inserida/o.

Evidencia-se esse raciocínio quando a variável racial é introduzida na análise de comparação entre as taxas líquidas nacionais de escolarização de mulheres, por cor/raça, a partir de dados da pesquisa intitulada “Retrato das desigualdades de gênero e raça” do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA): levando em consideração o ano de 2015, o percentual de mulheres brancas que tinham a idade compatível com a prevista para estar cursando o Ensino Superior era de 28,1%, enquanto o das mulheres negras era apenas de 15%.

Na UNIR, o que se observa a partir dos dados coletados, é que a realidade relacionada à formação do corpo estudantil por mulheres tem refletido um comportamento diverso do contexto nacional explorado até este ponto. Isso porque, quando introduzimos a variável étnico-racial na análise referente ao número de mulheres que ingressaram na UNIR após 2012, temos o resultado apresentado no gráfico 2:

Gráfico 2 – Número de estudantes mulheres ingressantes na UNIR, por grupo étnico-racial (2013 a 2019)



Fonte: Dados da DIRCA. Elaboração do autor.

*A categoria “outras” engloba as mulheres que se autodeclararam indígenas e amarelas, além daquelas que não informaram pertencimento étnico-racial a nenhum grupo.²¹

O número de mulheres pardas ingressantes na UNIR é expressivamente superior em comparação às mulheres de outros grupos, o que se explica pela própria formação étnico-racial da unidade federativa em que a universidade está inserida, uma vez que o estado de Rondônia é composto, em sua maioria, por uma população que se autodeclara parda.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), o percentual da população residente do Estado de Rondônia que se autodeclarava

²¹Longe da pretensão de invisibilizar pessoas das demais classificações étnico-raciais, optamos por aglutinar as categorias de pessoas que se declararam indígenas, amarelas e não informadas em apenas uma, chamada de “outras”, por conta de adequação metodológica aos resultados obtidos. Entendemos que cada uma destas categorias étnico-raciais forma, individualmente, um *corpus* teórico rico, passível e com urgência de análise. Mas entendemos que os objetivos do presente estudo nos permitem focalizar o contexto de diferenciação apenas entre as categorias de mulheres brancas e negras.

parda no ano de 2013 era de 61,2%, contra 32,3% de brancas/os e 5,9% de pretas/os. No ano de 2019, a população residente estadual era composta por 63,2% de pardas/os, 28,5% de brancas/os e 7,1% de pretas/os²². De acordo com a mesma pesquisa, as mulheres pardas no estado em 2019 perfaziam um percentual de 63,5% da população residente, enquanto as brancas eram 29,1% e as pretas 6,2% (IBGE, 2019).

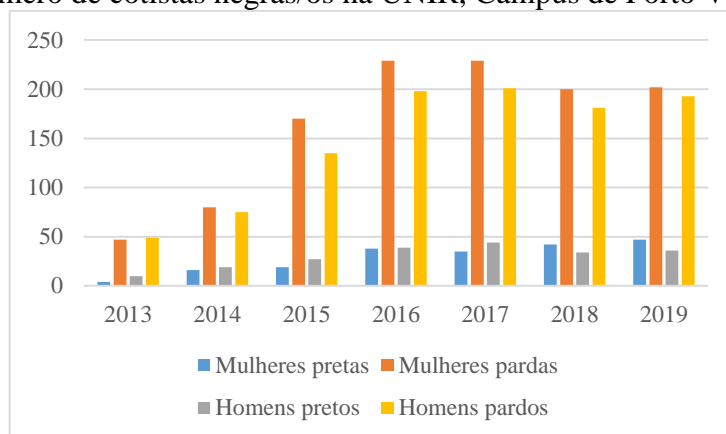
Comparando o percentual populacional residente com o percentual de estudantes mulheres ingressantes em 2019, temos que as estudantes pardas representaram cerca de 60,86% da população feminina que entrou na universidade, mulheres brancas formaram um percentual aproximado de 21,39% e as pretas, cerca de 9,97%. Ou seja, a proporção de mulheres que entrou na universidade separada pelas categorias étnico-raciais, acompanhou a proporção da população estadual naquele ano, notando-se uma ligeira superioridade, cerca de três pontos percentuais, do grupo de mulheres pretas.

As análises até aqui realizadas abarcaram um período de tempo posterior à vigência da LC. Assim, além do argumento de que a própria constituição étnico-racial do estado permitiu que o número de mulheres negras, considerando o agrupamento de pretas e pardas, fosse superior ao de mulheres de outros grupos étnico-raciais na universidade, é possível, como já dito anteriormente, que as práticas de inclusão promovidas pela LC também tenham influenciado e contribuído para a caracterização desse fenômeno.

Isso fica evidenciado, por exemplo, quando analisamos especificamente o número de mulheres autodeclaradas pretas que entrou na universidade: em 2013, elas eram apenas 98, já em 2016 eram 170, um aumento considerável de cerca de 73% num intervalo de apenas três anos. Não obstante, a partir de 2017, houve uma tendência de queda nos números: em 2017 as mulheres pretas são 167; em 2018, 160 e em 2019, 150.

No tocante às/aos estudantes matriculadas/os que ingressaram por meio das cotas para pretas/os e pardas/os no *Campus* de Porto Velho, no período de 2013 a 2019, temos o número total de 2.599, distribuído tal como se vê do gráfico 3:

²²A PNAD Contínua inclui o quantitativo de pessoas que se declararam indígenas, amarelas e ignoradas na categoria “Total”, quando pesquisada a categoria “cor ou raça”.

Gráfico 3 – Número de cotistas negras/os na UNIR, Campus de Porto Velho (2013-2019)

Fonte: Dados da DIRCA. Elaborado pelo autor.

Entre a população negra cotista, a superioridade feminina também se acentua, pois do total de estudantes matriculadas/os, 1.358 são mulheres, somando-se as autodeclaradas pretas (201) e pardas (1.157), enquanto os homens perfazem o total de 1.241 estudantes, sendo 1.032 autodeclarados pardos e 209 autodeclarados pretos.

Interessante mencionar que o número de mulheres pretas vem seguindo um movimento crescente também entre as cotistas, chegando à máxima no ano de 2019, quando 47 mulheres assim se autodeclararam. Entre as pardas, os anos que concentraram o maior número de autodeclarações foram os de 2016 e 2017, repetindo-se o total de 229 mulheres.

Na análise dos cursos ocupados por estas mulheres, verificamos que os cursos que mais concentram o número de mulheres negras, tanto cotistas quanto não-cotistas, considerando o percentual do total de mulheres presentes nos cursos de graduação, são: Segurança Pública (1º, com 80%), Letras – Língua Portuguesa (2º, com 76,64%), Bacharelado em Geografia (3º, com 75,36%), Ciências Biológicas – Bacharelado (4º, com 75,21%), Jornalismo, Ciências Sociais – Bacharelado e Ciência da Computação, estes três últimos empatados em 5º lugar, com 75,00% cada.

Apesar do curso em Segurança Pública ostentar o impressionante percentual de 80% de suas estudantes mulheres serem negras, certo é que esta expressiva marca não serve à conclusão de que este curso é uma das escolhas proeminentes delas, tendo em consideração sua especificidade (oferecido em convênio com a Polícia Militar do Estado de Rondônia), objetivos (serve à formação de Oficiais da Polícia Militar), e principalmente, seu caráter transitório (foram ofertadas apenas duas turmas).

De outro modo, os demais cursos listados, apresentam-se como uma régua mais precisa da realidade acadêmica buscada e vivenciada pela maioria das mulheres negras, cotistas e não-

cotistas, pois tratam de cursos presenciais abertos à população, sem vínculo com uma instituição externa específica, como a Polícia Militar e possuem ofertas regulares de vagas.

O que nos chama a atenção é o fato de que, ao compararmos o número de estudantes negras, cotistas e não-cotistas, com o percentual geral de estudantes, os resultados obtidos apontam para uma realidade diversa, na qual os cursos que mais têm suas vagas ocupadas por mulheres negras são: Pedagogia – Licenciatura Plena (1º, com 61,57%), Letras – Libras (2º, com 57,69%), Letras – Português/Literaturas (3º, com 56,08%), Letras – Espanhol (4º, com 53,37%) e Enfermagem (5º, com 53,19%).

Assim, quando a comparação é realizada somente entre as mulheres, as negras têm se envolvido em áreas do conhecimento como o Jornalismo e a Ciência da Computação, que podem ser vistas como áreas mais masculinas, porém quando a análise leva em consideração o quadro geral de estudantes, comparando-se as estudantes negras não só às outras mulheres, mas também aos homens, considerando-se todas as categorias étnico-raciais, o que se tem é o reforço de uma tendência já apresentada em outros estudos (BARROSO, MELO, 1975; AZEVEDO, FERREIRA, 2006, FERREIRA *et al*, 2008), nos quais as mulheres historicamente têm ocupado as vagas em cursos voltados à educação (licenciaturas) e ao cuidado (enfermagem). As mulheres negras, portanto, não fogem a essa tendência.

Além disso, verificamos que, dentre os cursos considerados socialmente mais prestigiados, como Direito, Medicina e Engenharia Civil²³, a presença das mulheres negras (cotistas e não-cotistas), se comparadas com o percentual geral de estudantes, é de pouquíssima expressividade: no curso de Direito, elas representam um total de 28,53%; no curso de Medicina elas são 28,03%; e no curso de Engenharia Civil, apenas 23,49%.

Os resultados apontam ainda, que as mulheres negras cotistas têm alcançado maior êxito em suas jornadas acadêmicas quando comparadas com os homens negros cotistas: das estudantes que ingressaram em 2013, logo no início da implantação do sistema de cotas, 100% entre as pretas conseguiram se formar, enquanto 40,47% das pardas conseguiram concluir o curso. Das ingressantes de 2014, a taxa cai para 35,71% entre as pretas e 23,07% entre as pardas. Já daquelas que ingressaram em 2015, temos uma queda brusca no percentual de mulheres negras se formando: são 15,38% de pretas e apenas 10,68% de pardas. E finalmente, para as que entraram em 2016, temos apenas 2 mulheres pardas concluintes (1,07%), das 186 discentes matriculadas.

²³Coelho (1999) entende que o prestígio atual atribuído aos referidos cursos explica-se por sua relevância histórica, pois tratam-se dos cursos imperiais e persistem em simbolizar a distinção social no país.

Ainda assim, o percentual baixo de discentes concluintes não necessariamente revela um quadro de “fracasso” nas jornadas acadêmicas dessas estudantes, pois se levarmos em conta que a maioria dos cursos de graduação no *Campus* de Porto Velho demora cerca de quatro a cinco anos para ser concluído, as estudantes que ingressaram nos anos posteriores a 2014 ainda estão dentro da margem de tempo para conclusão do curso.

Por outro lado, se verificarmos o número de estudantes que não realizaram a matrícula em 2019, temos um quantitativo considerável de estudantes que abandonaram²⁴ o curso: das ingressantes em 2013, 21 mulheres pardas não se matricularam, o que corresponde a 50% das mulheres pardas que entraram no *Campus* de Porto Velho naquele ano; em 2014, foram 56,92% das mulheres pardas e 50% das mulheres pretas; já em 2015, 41,98% das mulheres pardas e 46,15% das mulheres pretas não realizaram a matrícula; das ingressantes em 2016, são 38,17% das pardas e 32,35% das pretas; em 2017, 34% das pardas e 41,94% das pretas; e, finalmente, em 2018 são 29,37% das pardas e 32% das pretas.

Comparadas aos estudantes negros, as mulheres negras possuem taxas de conclusão maiores e uma taxa de “desistência” menor. Entre os negros cotistas, o número de estudantes que não se matricularam em 2019 perfaz: dos que ingressaram em 2013, 70,73% dos pardos e 60% dos pretos; em 2014, 71,70% dos pardos e 75% dos pretos; em 2015, 53,93% dos pardos e 64,71% dos pretos; em 2016, 46,91% dos pardos e 60% dos pretos; já em 2017, 44,64% dos pardos e 42,5% dos pretos; e, em 2018, 29,37% dos pardos e 32% dos pretos.

Esses percentuais comprovam que, apesar de se sobressair em comparação aos homens negros em termos de tempo líquido de escolarização, o quantitativo de mulheres negras que “desiste” de suas jornadas acadêmicas também é alto. Entretanto, as porcentagens de não-matrículas entre os homens são estrondosamente mais significativas, chegando não raramente na casa dos 70%.

Identificamos, nesse contexto, que as mulheres possuem uma superioridade numérica de acesso e permanência na universidade como sinal de busca pela redução da desigualdade social, principalmente no mercado de trabalho, onde os homens percebem melhores remunerações.

De outra maneira, a alta taxa de “abandono” do ambiente universitário, mais expressiva e contundente entre os homens negros, revela que os homens precisam deixar a universidade

²⁴Utilizamos-nos do termo “abandono”, no sentido empregado por Steimbach (2012) e Pelissari (2012), contrapondo-se ao termo “evasão”, que evoca um “ato solitário” e que consequentemente responsabiliza a/o estudante e motivos externos pelo seu afastamento do ambiente escolar, sem levar em consideração o que poderia ter sido realizado internamente para que ela/ele prosseguisse.

para entrar no mercado de trabalho mais cedo, o que se supõe que ocorra, principalmente, por conta da “lógica” da divisão sexual do trabalho, culturalmente construída sob a imagem de que o homem é quem trabalha para prover o lar.

3Se não chover, como ficam as flores?²⁵

Dada a conjuntura onde as/os estudantes não conseguem prosseguir com suas trajetórias acadêmicas, principalmente por não possuírem condições materiais, o acompanhamento institucional, visando prestar auxílio financeiro para a permanência e, conseqüentemente, êxito das jornadas acadêmicas desses discentes se mostra de fundamental importância.

A UNIR não conta com uma política de assistência estudantil especificamente direcionada para discentes cotistas, mas desenvolve o Programa de Assistência Estudantil, subsidiado pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pelo Decreto nº 7.234/2010, que fica a cargo da PROCEA, órgão responsável pela gerência dos assuntos de assistência estudantil. Internamente, o setor responsável é a Diretoria de Assuntos Estudantis, por meio da Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Educacionais.

Dentro do Programa de Assistência Estudantil, a/o estudante cotista conta com a possibilidade de se inscrever e pleitear uma das bolsas e auxílios que são ofertados nas seguintes modalidades: Auxílio Alimentação; Auxílio Creche; Moradia, Auxílio Transporte; Auxílio Acadêmico; Auxílio Emergencial; Auxílio Participação em Eventos; Bolsa Monitoria Especial; Bolsa de Extensão - Ação Afirmativa; Bolsa Cultura - Ação Afirmativa; Bolsa Esporte e Lazer - Ação Afirmativa; Bolsa de Apoio à Acessibilidade e à Inclusão.

Observamos que três das categorias de bolsas previstas fazem referência à modalidade de “ação afirmativa”. No entanto, na atenta leitura dos artigos 32 a 34 da Resolução nº 178/2017/CONSAD, a qual regulamenta o Programa de Assistência Estudantil na UNIR, percebe-se que a referida modalidade diz respeito especificamente às atividades que serão exercidas pela/o bolsista, e não às/aos destinatárias/os das bolsas, não havendo, assim, destinação de auxílios e bolsas específicos às/aos estudantes cotistas.

Ainda conforme a resolução acima mencionada, estão aptas/os a receber os auxílios e bolsas oferecidos, discentes matriculadas/os nos cursos de graduação com frequência regular, que apresentem indicadores satisfatórios de desempenho acadêmico e que passem no processo seletivo, que levará em consideração critérios de vulnerabilidade social e econômica.

²⁵Título de poema escrito por Ashley Mila, compartilhado na rede social Instagram. Perfil: @ashleymila.

Além do Programa de Assistência Estudantil, as/os estudantes quilombolas contam ainda com a possibilidade de inscrição no Programa de Bolsa Permanência do MEC, juntamente com estudantes indígenas, por meio do Sistema de Bolsa Permanência. Diferentemente da/o estudante cotista negra/o, a/o quilombola deverá apresentar, além da própria autodeclaração, uma declaração firmada por lideranças quilombolas atestando seu pertencimento a um quilombo e/ou residência em uma comunidade quilombola.

Os dados disponibilizados não deram conta de informar o quantitativo exato de estudantes cotistas que estão sendo beneficiados com os auxílios e bolsas, portanto não há possibilidade de conferência da quantidade de estudantes dentro do universo das/os cotistas ingressantes no *Campus* de Porto Velho que de fato foram alcançados pelo movimento institucional, no sentido de cooperar para a permanência e êxito dessas/es estudantes.

Acerca das ações desenvolvidas pela Diretoria de Assuntos Estudantis após 2012, a resposta institucional se limitou à afirmação de que o Programa de Assistência Estudantil objetiva “garantir a permanência e diminuir as taxas de retenção e evasão de estudantes de cursos de graduação presencial, em situação de vulnerabilidades socioeconômica, “[...] independentemente de estarem ingressando na Instituição por cotas ou não”.

Entretanto, ao considerarmos a taxa alta de discentes na população negra que simplesmente não conseguiu prosseguir com sua trajetória acadêmica, é de se sublinhar que especificamente as estudantes negras e principalmente, os estudantes negros, não têm conseguido prosseguir e finalizar o curso de graduação, frustrando claramente o objetivo central da política de assistência: contribuir para a permanência e melhoria do desempenho acadêmico dos discentes.

Tendo em vista que estudantes beneficiários das cotas automaticamente são oriundos de escola pública e têm uma maior possibilidade de encaixarem-se no critério de renda menor ou igual a um salário mínimo e meio, podemos supor que estas/estes estudantes constituem uma parcela considerável das/os discentes que são alvo das ações da política assistencial estudantil.

Por esse motivo, além de se promover a análise de novas e melhoradas formas de alcançar e apoiar essas/es estudantes, bem como averiguar quais são os principais fatores que as/os impossibilitam de serem alcançados por essa política, é indispensável que a fiscalização quanto à lisura da continuidade do preenchimento dos critérios de percepção dos auxílios seja colocada em prática com maior efetividade, com vistas à eliminação de fraudes.

Uma possível solução para esse impasse seria a criação de observatórios, comitês ou comissões permanentes de acompanhamento da aplicação da lei de cotas nos *Campi*, com fito de verificação, durante a realização do certame, do preenchimento dos requisitos para ocupação

da vaga destinada às subcotas étnico-raciais. A banca/comissão de heteroidentificação comporia esse processo, auxiliando os gestores na tomada de decisão. Uma vez que essa/e candidata/o ingressa na UNIR, o trabalho seria direcionado ao monitoramento de suas atividades, possibilitando apoio material e acadêmico, além do suporte geral para enfrentamento das dificuldades em suas trajetórias universitárias.

O esforço para uma abertura democrática da universidade deve ser institucional, sistemático, organizado e constante, já que a simples reserva de vagas estipulada em lei não é capaz de garantir a inclusão dessas/es estudantes. A garantia da inclusão é efetivada a partir do oferecimento de condições materiais para permanência na academia e conseqüentemente, para a obtenção do êxito estudantil.

Mas ao contrário da expectativa de um clima propício à ampliação e melhoramento dessa política tendo em vista os bons resultados obtidos, com a aproximação da data de avaliação do sistema de cotas, programada para 2022, o cenário atual sinaliza, senão a extinção do critério étnico-racial (especialmente a subcota destinada à população negra), ao menos, sua redução substancial, o que se explica, principalmente, por conta do crescente engendramento de uma agenda política conservadora e de desmonte da universidade pública.

Em entrevista concedida ao Programa Roda Vida, da TV Cultura²⁶ em 2018, o então candidato e hoje Presidente, Jair Messias Bolsonaro afirmou não ver justiça nas cotas para negros, pois entendia que o ingresso à universidade pública deveria se dar unicamente por “merecimento” e caso eleito, não poderia “terminar” a política porque isso dependeria do Parlamento, mas que proporia a diminuição do percentual de vagas destinadas aos grupos étnico-raciais. Outro exemplo é o simbólico ato de Abraham Weintraub, que antes de deixar o MEC em junho de 2020, revogou a Portaria nº 13/2016, a qual dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação para inclusão de negros, indígenas e pessoas com deficiência em programas de pós-graduação²⁷.

Entendemos, portanto, que está em curso uma política estruturada de ataque e desmonte não apenas às cotas raciais instituídas em 2012, mas sim a todas as políticas públicas que, de modo geral, visem incluir os sujeitos marginalizados e sub-representados socialmente. Já existem, inclusive, iniciativas legislativas pretendendo a retirada do critério étnico-racial das cotas nas universidades e também de concursos públicos, como por exemplo: a) o projeto de lei

²⁶Fonte: <https://noticias.uol.com.br/politica/eleicoes/2018/noticias/2018/07/31/bolsonaro-diz-que-pretende-reduzir-cotas-nunca-escravizei-ninguem.htm>

²⁷Fonte: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/06/18/weintraub-revoga-portaria-de-cotas-para-negros-e-indigenas-em-pos-graduacao.htm>. A portaria de revogação assinada por Weintraub foi posteriormente tornada sem efeito por meio da Portaria nº 559, de 22.06.2020, publicada no Diário Oficial da União – DOU, em 23.06.2020.

(PL) nº 5008/2016, do deputado federal Vinicius Carvalho, do PRB/SP; b) o PL nº 1531/2019, da deputada federal Professora Dayane Pimentel, do PSL/BA; e, c) o PL nº 470/2019, esse no âmbito estadual do Rio de Janeiro, do deputado Rodrigo Amorim, também do PSL.

Ocorre que, a perspectiva de uma revisão na política de cotas no sentido de eliminar ou diminuir os percentuais reservados aos grupos étnico-raciais apontados no texto original, como indica atualmente o movimento de lideranças ultraconservadoras, vai na contramão do esforço que deveria ser empreendido para o fortalecimento das ações até aqui empreendidas, uma vez que a eficácia da política de cotas tem sido apresentada de forma concreta. Ou seja, apesar da ação afirmativa possuir um limite temporal para existir, se verificado que seus resultados têm se apresentado eficazes, o que se precisa discutir no momento de sua revisão é como as medidas adotadas até então poderão ser fortalecidas e aperfeiçoadas.

Sobre os aspectos na nossa universidade que acreditamos ser necessária uma maior investigação no momento revisional da política de cotas, estão: a ampliação dos auxílios-permanência às/aos estudantes; a estruturação de comissões permanentes com vistas ao combate às fraudes, tanto no acesso às vagas quanto no uso de bolsas e auxílios; a verificação de necessidade de ampliação do percentual de cotas para os cursos mais concorridos; a extensão do rol de beneficiários das cotas, abarcando outros grupos sociais marginalizados, como travestis e transexuais; a verificação de possibilidade de bonificação diferenciada para estudantes oriundas/os de escolas públicas de Rondônia; o reforço a ações de apoio pedagógico; criação de ouvidoria específica para denúncias de fraudes às cotas; criação e ampliação dos percentuais de reserva de vagas nas pós-graduações, entre tantos outros.

Na conjuntura em que a desigualdade entre brancas/os e negras/os (assim como de outros grupos socialmente marginalizados como indígenas, pessoas com deficiência, etc.) ainda permanece na maioria esmagadora tanto dos índices educacionais, quanto de trabalho e de renda, a manutenção das ações afirmativas é necessária até que seja possível notarmos a transmutação desses índices, ou seja, mudanças efetivas nas realidades sociais vivenciadas pelos destinatários das ações afirmativas. Além disso, o lapso de apenas dez anos de medidas reparadoras (2012-2022) no campo educacional é ínfimo quando comparado à extensão do período escravocrata de nosso país, que durou cerca de três séculos (1550-1888) e ainda produz marcas de marginalização e exclusão.

Silva (2018) argumenta que, talvez as cotas no Ensino Superior não tenham sido a escolha mais acertada para atacar a raiz do problema da desigualdade educacional, pois enquanto não houver uma educação básica de qualidade, poucos seriam os efeitos positivos de investimento no Ensino Superior. Concordamos com a autora e adicionamos o comentário

de que não só a educação básica deve ser de qualidade, mas o sistema de acesso ao Ensino Superior público deve ser repensado, eliminando-se o modelo atual de vestibular com viés meritocrático, e buscando-se soluções mais equânimes e propiciadoras de efetivo acesso às populações marginalizadas.

Mas, enquanto essas transformações não ocorrem, é mais do que urgente a necessidade de que a academia produza intelectuais negros/os com o fito de fomentar e oxigenar conhecimento pautado na diversidade e, principalmente, no fortalecimento da rede de enfrentamento ao racismo e seus efeitos na população afro-brasileira.

No presente, o cenário é da persistência da necessidade das cotas, como uma das possibilidades de políticas públicas que tem se mostrado positiva e eficaz para que a população negra alcance e ocupe, de fato, o ambiente universitário e os demais espaços de poder, concretizando assim, o ideal maior de democratização do acesso à formação superior pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a UNIR se propôs a discutir internamente a política de cotas em situações pontuais, principalmente antes da obrigação legislativa entrar em vigor, contudo, esse esforço não é refletido nos documentos oficiais da instituição, que ditam as diretrizes que poderiam, de fato, servir como fundamentos para ampliar as ações tendentes à articulação, formulação, condução e avaliação da política afirmativa.

Isso sinaliza que, mesmo com o crescente histórico de outras instituições públicas estaduais e federais aderindo a políticas de acesso diferenciado desde o ano de 2000, a UNIR permaneceu inerte quanto à adoção de qualquer medida nesse sentido, o que contribuiu para que o processo de implementação das cotas fosse caracterizado por problemas envolvendo rotinas administrativas e de pessoal, ensejando denúncias e pressões externas, exemplificadas, principalmente, pelas orientações e recomendações do MPF. O que não prejudicou que o percentual máximo de reserva de vagas estipulado pelo dispositivo legal (50%) fosse alcançado um ano antes do prazo-limite, qual seja, 2016.

Além disso, os incentivos materiais distribuídos às/aos estudantes não são suficientes para alcançar a demanda total. Entendemos que as limitações de caráter financeiro-orçamentário fazem total diferença para a possibilidade de expansão do contingente estudantil a ser alcançado pelas políticas de assistência, mormente o contexto atualmente vivenciado pelas universidades, onde há aumento da demanda pelos benefícios e, em contrapartida, insuficiência

dos recursos, que recorrentemente são alvos de cortes. O que afeta, inclusive, a criação de novos programas/auxílios.

Quanto aos limites desta pesquisa, temos que os dados coletados não permitiram a análise de uma série histórica da presença das mulheres na UNIR, com o respectivo recorte étnico-racial, nem tampouco outras informações relacionadas a renda e origem familiar, faixa etária, local de moradia, condições de deslocamento, entre outros, os quais são importantes para a contextualização das desigualdades enfrentadas pelas cotistas negras, o que acabou por limitar o campo de conjecturas teóricas a serem formuladas acerca das questões aqui investigadas.

Os resultados apontaram a crescente quantidade de mulheres negras que ingressaram por essa modalidade de reserva de vagas. Chamou-nos a atenção o fato de mais mulheres se autodeclararem pretas ao longo dos anos, o que se pode explicar por um aumento no debate acerca das questões de cor/raça nos espaços institucionais e conseqüentemente, numa maior autoaceitação da identidade negra por parte dessas mulheres. Já a proporção de mulheres que se autodeclararam pardas também segue uma linha crescente, alcançando seu pico no ano de 2017.

Os dados apontaram que as mulheres negras, cotistas ou não cotistas, são mais presentes em cursos de licenciatura quando realizamos a comparação com o número global de estudantes.

As diferenças entre as mulheres negras e os homens negros cotistas residem, basicamente, na taxa de conclusão dos cursos e, principalmente, na taxa de estudantes que não realizaram a rematrícula até o ano de 2019, o que nos sinaliza a possibilidade de “desistência” ou “abandono” do curso. As mulheres negras conseguiram taxas maiores de êxito, chegando até a 100% daquelas ingressantes no ano de 2013 (levando em consideração apenas as autodeclaradas pretas, das que ingressaram no mesmo ano e se autodeclararam pardas, o percentual é de 40,47%). Mas os homens só conseguem índices altos assim quando o assunto é a “desistência”: dos homens ingressantes em 2014, a taxa dos que não se rematricularam até 2019 é de 71,70% entre os pardos e 75% entre os pretos.

O resultado é a constatação de tendências nacionais: as mulheres têm maior quantidade de tempo na escola/universidade e a taxa de escolarização líquida dos homens negros é menor se comparada a das mulheres brancas, aos homens brancos e às mulheres negras.

Nesse sentido, a política de assistência, que visa dar apoio às/aos estudantes em situação de vulnerabilidade econômica se sobressai como principal instrumento institucional na promoção da permanência da/o estudante cotista na universidade.

Assim sendo, somando-se a aproximação do prazo-limite estabelecido para a revisão da política de cotas no âmbito federal ao fato de a universidade pública ter se tornado foco de

múltiplos e articulados ataques por conta da polarização no atual cenário político-social brasileiro, investigamos as contribuições trazidas pela implementação da lei de cotas para a efetivação de uma política de diversidade social, étnico-racial e de gênero no ambiente acadêmico superior público, a qual resultou na outorga de uma coloração mais enegrecida e feminina às cadeiras da universidade.

Mas não significa que o panorama apresenta uma melhora na estrutura desigual do ensino superior público, nem tampouco que o trabalho está perto de ser encerrado. Longe disso: primeiramente, é necessário que, enquanto transformações efetivas na educação de base não ocorram e não haja a possibilidade da erradicação das desigualdades de forma concreta, a política de cotas deve ser defendida, para que se possibilite a criação de espaço para a elaboração das teorias e dos debates centrais na questão das relações étnico-raciais. A defesa da política deve perpassar ainda, sua constante análise e fiscalização, a fim de que sejam detectadas tendências de “abandono” para que a universidade possa atuar de forma preliminar, além de outras formas de aperfeiçoamento.

Parece-nos que um dos caminhos possíveis a ser tomado nesse momento histórico específico, de claro avanço de ideais segregacionistas, de negação de direitos fundamentais e de cassação de direitos sociais conquistados e consolidados nos últimos anos, é a reafirmação e defesa da posição central da universidade pública como espaço de livre circulação e oxigenação das ideias, além do compromisso com a formação de profissionais-cidadãos capazes de analisar e transformar para melhor o contexto social em que estão inseridos.

Mais fácil que isso, entretanto, é a possibilidade de criação de redes de acolhimento à/ao estudante ingressante, e nesse ponto sublinhamos a/o estudante cotista, por parte da universidade, com a sistematização de ações que visem diminuir os índices de “abandono” e, principalmente, para que a/o discente se sinta integrado à comunidade acadêmica, além da ampliação de bolsas e auxílios e a efetiva fiscalização de sua concessão, com vistas à eliminação de fraudes.

REFERÊNCIAS DO ESTUDO 1

ASSIS, Yersia Souza de. Relações sociais e sentidos de justiça social após a adoção da política de cotas na Universidade Federal de Sergipe. **Revista Tomo**, Sergipe, n. 24, p. 297-334, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3193>. Acesso em: 26 mar. 2020.

AZEVEDO, Nara; FERREIRA, Luiz Otávio. Modernização, políticas públicas e sistema de gênero no Brasil: educação e profissionalização feminina entre as décadas de 1920 e 1940. **Cad. Pagu**, n. 27, p. 213-254, 2006. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24649/2/pdf53.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2020.

BARROSO, Carmen Lúcia e MELLO, Guiomar Namó de. O acesso da mulher ao Ensino Superior brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.15, dez. 1975. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1813/1786>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BASTOS, Eliane. **Aplicação da Lei de Cotas nos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Rondônia campus Porto Velho**: política de ação afirmativa por justiça social com equidade. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2018.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; TEIXEIRA, Moema De Poli. **O Vermelho e o Negro: Raça e Gênero na Universidade Brasileira - Uma Análise da Seletividade das Carreiras a Partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=4646. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Brasília, DF, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

CAMINO, Leoncio *et al.* Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe, p. 117-128, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2020.

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro: 1822-1930**. Rio de Janeiro: Record, 1999

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no Ensino Superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, abr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2020.

EURISTENES, Poema; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luis Augusto. **Evolução da lei 12.711 nas universidades federais (2016)**. Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ação Afirmativa (GEEMA). UERG/IESP, dez. 2016.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 505-526, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2020.

FERREIRA, Luiz Otávio *et al.* **Institucionalização das ciências, sistema de gênero e produção científica no Brasil (1939-1969)**. História, Ciências, Saúde. Manguinhos, Rio de Janeiro, v.15, supl., p.43-71, jun. 2008. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/24665/2/pdf70.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

FERREIRA, Ricardo Franklin; MATTOS, Ricardo Mendes. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 46-63, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 jan. 2020.

FONAPRACE/ANDIFES. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos da IFES**. Brasília: FONAPRACE/ANDIFES, Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-do-Perfil-Socioecon%C3%B4mico-dos-Estudantes-de-Graduac%C3%A3o-das-U.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato>. Acesso em: 10 fev. 2019.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira. *In: Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa*. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, p. 34-53, 2018.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA (GEMAA). **Políticas de Ação Afirmativa nas Universidades Federais e Estaduais (2013-2018)**. Rio de Janeiro, RJ: GEMAA. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2020/07/Levantamento-das-AAs-2018b.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Perspectivas de estudantes em situação de vestibular sobre as cotas universitárias. **Psicol. Soc.**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 486-498, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000300009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2019.

GUEDES, Moema de Castro. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. **Hist. cienc. Saúde**. Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 15, supl. p. 117-132, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000500006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2020.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

IBGE. PNAD. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2018. **Síntese de Indicadores de Educação – Informativo 2018**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=sobre>. Acesso em: 10 jan. 2020.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD 2019. **Síntese de Estatísticas (Sociais – População)**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=26895&t=resultados>. Acesso em: 03 jul. 2020.

MCKINNEY, Wes; PANDAS TEAM. **Pandas** - powerful Python data analysis toolkit, 2015.

MUNANGA, Kabengele. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender. São Paulo: Global, 2006.

NAIFF, Denis Giovani Monteiro; NAIFF, Luciene Alves Miguez; SOUZA, Marcos Aguiar de. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, abr. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812009000100017&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2020.

NUNES, Georgina Helena Lina. Autodeclarações e Comissões: Responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares (Org.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, Campus Canoas, p. 11-30, 2018.

OLIVEIRA FILHO, Pedro de. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 429-436, dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166. Acesso em: 21 abr. 2020.

PELLISSARI, Lucas Barbosa. **O fetiche da tecnologia e o abandono escolar na visão de jovens que procuram a educação profissional técnica de nível médio**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/27670/R%20-%20D%20-%20PELLISSARI%2c%20LUCAS%20BARBOSA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> acesso em: 20 jun. 2019.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed.Vozes, 2001.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Implantação da Lei de Cotas em três universidades federais mineiras. 2018.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. **Psicologia e Saber Social**, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 168-182, dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/11745>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SILVA, Eveline Pena de. **ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS: Um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no Ensino Superior brasileiro. 2018.** Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – UFSC, Santa Catarina, 2018.

STEIMBACH, Allan Andrei. **Juventude, escola e trabalho: razões de permanência e do abandono no curso técnico em agropecuária integrado.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ESTUDO 2

Trajетórias *mulhenegrecidas*: perspectivas das estudantes cotistas negras da UNIR

RESUMO: Este estudo objetiva compreender as experiências vivenciadas por estudantes negras durante suas jornadas acadêmicas na condição de beneficiárias da política de cotas. Foram realizadas Entrevistas Narrativas (EN) com cinco estudantes dos cursos de Direito, Letras, Pedagogia, Psicologia e Medicina do *Campus* José Ribeiro Filho, na cidade de Porto Velho. A análise dos dados possibilitou a construção de quatro eixos temáticos: 1) perfil e trajetória das estudantes; 2) concepções acerca da política de cotas; 3) processos e dificuldades das estudantes negras cotistas; e 4) sugestões de aperfeiçoamento da política reparatória. Constatou-se a evidência do desvelamento de processos de autodescoberta e construção da identidade racial iniciados pelos autoquestionamentos no momento de opção de ingresso pelas cotas, além de questões envolvendo a inexistência de acolhimento institucional no momento de entrada; a ausência de suporte pedagógico, tendo em vista serem estudantes que vieram da rede pública de ensino; e a construção da rede de apoio para enfrentamento das adversidades que se apresentam na rotina universitária. Conclui-se que as experiências aqui apresentadas servem à possibilidade de melhoramento da política de cotas, que só poderá ocorrer a partir da oitiva de suas beneficiárias.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Cotas. Mulheres negras. Feminismo Negro.

ABSTRACT: This study aims to understand the experiences lived by black students during their academic days as beneficiaries of the quota policy. Narrative Interviews (NI) were carried out with five students from the Law, Literature, Pedagogy, Psychology and Medicine courses at the José Ribeiro Filho *Campus*, in the city of Porto Velho. The data analysis was structured based on the NI analysis method proposed by Schütze, which made it possible to build four thematic axes: 1) profile and trajectory of the students; 2) conceptions about the quota policy; 3) processes and difficulties of black quota students; and 4) suggestions for improvements to the reparatory policy. The theoretical framework used is that of Black Feminism, based on works from Education, Social Psychology, among other areas that address the theme addressed here. There was evidence of the unveiling of processes of self-discovery and the construction of racial identity initiated by self-questioning at the time of entering the quota, in addition to issues involving the lack of institutional reception at the time of entry; the absence of pedagogical support, in view of being students who came from the public school system; and the construction of a support network to face the adversities that present themselves in the university routine. It is concluded that the university must be attentive to the point of view of these students in order to improve the quota policy.

Keywords: Affirmative actions. Quotas. Black women. Black Feminism.

INTRODUÇÃO

O espaço ocupado pelas mulheres negras na universidade pública brasileira tem se expandido nos últimos anos e pode ser entendido como expressão das resistências e enfrentamentos historicamente protagonizados pelas integrantes deste segmento social.

Resistência e enfrentamento pois as mulheres negras carregam em suas peles, cabelos, lábios e expressões de subjetividade (espiritualidade, sua cultura, sua linguagem e tantos outros atributos específicos), as marcas que são consideradas como “sinalizadores” pelos grupos que operam os sistemas de opressões sociais em determinado tempo-espaço, para a materialização do racismo, do cis-hétero-patriarcado, da opressão de classe, entre outras expressões de violência.

Nogueira (2007), ao comparar a realidade racial do Brasil com os Estados Unidos, explica que no caso brasileiro, o preconceito racial ocorre a partir do reconhecimento da aparência, da cor, do fenótipo e, portanto, de uma marca que a pessoa carrega consigo. Denomina-se esta disposição desfavorável que se constitui a partir de um conjunto de visões e atitudes negativas culturalmente condicionadas e dispensadas a membros de determinada população de *preconceito de marca*. Já no caso estadunidense, ocorre um fenômeno diverso, que leva em consideração a ascendência, supondo-se que a pessoa descenda de certo grupo étnico-racial, mesmo que esta não apresente traços fenotípicos daquele segmento social. Por isso, denomina-se *preconceito de origem* (grifos do autor)²⁸.

Ao tomar o caráter de marcador da racialidade na construção da identidade social brasileira, o fenótipo (a marca) serve, principalmente, como instrumento de nivelamento do preconceito enfrentado, dependendo da quantidade de traços negroides ou caucasoides que a pessoa carrega consigo (NOGUEIRA, 2007).

Entram em cena nesse contexto, diversos tipos de micro e macro violências sofridas principalmente, mas não só, pela população negra, sobressaindo-se o conceito de *controle de rostos* (*Gesichtskontrolle*, no alemão), abordado por Sodré (2015). Para o autor, esta é a prática cotidiana por meio da qual se decide quem pode ou não transitar pelos espaços públicos e

²⁸Exemplo recente que expressa esta mentalidade é um artigo escrito por Danielle Turchiano e publicado em 28.02.2021 na revista norte-americana *Variety*, onde a atriz Anya Taylor Joy (“O gambito da rainha”, “A bruxa”, “Fragmentado” e “Os novos mutantes”) foi considerada como a primeira “mulher de cor” a vencer o Globo de Ouro como melhor atriz de minissérie desde 2008, quando Queen Latifah ganhou a competição. Isso ocorre, porque para o padrão racial estadunidense, apesar de sua pele branca, a atriz é filha de pai argentino e mãe zambiana e não pode ser considerada branca. Posteriormente, o texto foi “corrigido” e passou a definir a estrela como a primeira “latina branca” a vencer o prêmio. Disponível em: <https://variety.com/2021/tv/awards/anya-taylor-joy-queens-gambit-golden-globes-1234909901/>

privados. O autor refere-se ao termo ao tratar da estética negativa do estrangeiro, contudo, entendemos a pertinência da aplicação do conceito à nossa realidade a partir da similaridade sócioestrutural, por meio da qual corpos negros são diariamente subalternizados ou proibidos de circular nos distintos espaços físicos e de poder.

Especificamente no campo da educação formal, no período imediatamente anterior à abolição, a população negra escravizada era legalmente proibida de frequentar a escola, restrita aos cidadãos brasileiros (art. 6º da Constituição de 1824). Ademais, a Lei nº 01, de 14.01.1837 proibia expressamente que escravizados e pretos africanos, ainda que livres ou libertos, frequentassem as escolas públicas. Mesmo com a Reforma Couto Ferraz de 1854, a qual instituiu a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte, remanesceu a proibição da presença de crianças escravizadas ou com moléstias contagiosas, além de não haver menção à presença de adultos negros (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Ainda que haja relatos de resistência em grupos, resultando em experiências de alfabetização (COSTA, 1989), a maioria da população negra não possuía as condições de acesso à educação formal, sendo-lhe negada a possibilidade de aprender a ler ou escrever.

No período pós-abolição (1888), o que se verificou foi um processo de “inserção” marginal e/ou excludente da recém “liberta” população negra ao restante da sociedade brasileira. Vilas Boas (2015) explica que o racismo institucionalizado foi a única herança percebida pelas/os escravizadas/os. Logo, com a obstacularização do acesso a direitos que eram direcionados à população branca, como educação, moradia e saúde, além de não ter recebido qualquer ressarcimento estatal, a população negra somente visualizou possibilidades de sobrevivência em trabalhos sub-humanos e moradias em zonas periféricas.

Às mulheres negras, nesse período, principalmente por conta dos trabalhos domésticos desempenhados, recaiu a responsabilidade do sustento moral e da subsistência das famílias, o que significou uma jornada duplicada de trabalho físico: trabalhar em suas próprias casas e nas casas dos patrões, fator este que, além dos já mencionados, contribuiu para que a escolarização formal inexistisse entre elas (GONZALEZ, 2018).

Já no período republicano, a partir de 1889, Silva e Araújo (2005) demonstram que as reformas educacionais do século XIX e XX servem à comprovação de que a presença da população negra foi sistematicamente negada, vez que as políticas educacionais de democratização do acesso à escola não passaram de propagandas estatais, sem efetividade no interior das comunidades negras para as/os recém-egressas/os do cativeiro ou suas/seus descendentes.

A autora e o autor explicam que o contexto educacional para a população negra só ganha novos contornos a partir do final do século XIX, quando o desenvolvimento industrial nacional impulsiona o ensino popular, mediante a instalação de grupos escolares urbanos, e o ensino profissionalizante. Foi o êxito das pessoas negras escolarizadas que possibilitou a formação de uma nova classe social independente e intelectualizada, a qual serviu como base para a mobilização por direitos no período pós-abolição e consequente surgimento dos movimentos negros.

Nesse contexto, surgem ainda, espaços que simulam escolas formais, concentrando os saberes socialmente exigidos, que foram planejados e executados pela própria comunidade negra, como por exemplo, a oferta de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo, a Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos e a Escola de Ferroviários de Santa Maria (CRUZ, 2005). Existiram também agrupamentos nestes moldes que eram destinados especificamente às mulheres negras, como a Sociedade Brinco das Princesas (1925), em São Paulo, e a Sociedade de Socorros Mútuos Princesa do Sul (1908), em Pelotas (DOMINGUES, 2007).

Importante mencionar que, paralelamente a isso, durante o final do século XIX e início do século XX ocorre o processo de “feminização do magistério”, fenômeno compreendido pelo êxodo dos homens do magistério, objetivando outras carreiras no mercado de trabalho expandido pelos processos de urbanização e industrialização, o que acabou por dar espaço à formação de mulheres como professoras. Freitas (2017) aponta que, mesmo em número insignificante para as estatísticas oficiais, algumas mulheres negras participaram da construção da história da educação brasileira ao marcarem seus espaços como educadoras. Entre elas, temos as professoras Luciana de Abreu, Eufrozina Amélia Guimarães (Zizinha Guimarães), Auta de Souza, Antonieta Barros e Maria Dimpina Lobo Duarte.

É, porém, no Estado Novo (1937-1946), por meio de uma política de priorização da educação elementar que, segundo Almeida (2009), algumas mulheres e meninas negras começam a frequentar a escola pública elementar, especificamente a partir do início da vigência do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1942, que possibilitou, ao menos em tese, a garantia de vagas para as populações menos abastadas. Isso se deu por conta da maneira sistemática com a qual a educação básica passou a ser pensada, a partir da criação do Ministério da Educação, em 1930.

Contudo, conforme Nunes (2000), a oferta de ensino primário continha uma concepção de capacitação técnica, destinada à produção de uma massa trabalhadora que seria absorvida

em atividades que não exigiam mão-de-obra qualificada. O ensino secundário, ao contrário, fornecia elementos da cultura geral para a preparação das individualidades condutoras, que segundo a autora, eram personificadas em figuras masculinas destinadas às posições de poder, com potencial propagador das concepções que seriam infundidas no povo. Ou seja, ainda que a população negra conseguisse acessar o ensino primário, a negação ao espaço secundarista remanesca, impossibilitando a ascensão social por meio dos estudos.

Para as mulheres negras, ao contrário dos homens negros, o contato com a realidade social não perpassa apenas a cor/raça, mas também o gênero (e outros tantos marcadores, a depender da mulher em questão). Os índices apontados no Censo Demográfico de 1950 dão conta de escancarar a desigualdade racial havida entre as mulheres negras e brancas. A taxa de mulheres brancas alfabetizadas com 15 anos era de 54,8%, enquanto apenas 25,9% das mulheres negras de mesma idade sabiam ler. Entre as mulheres de 60 anos ou mais, as brancas alfabetizadas perfaziam um total de 39,0%, contra ínfimos 11,7% de mulheres negras (FREITAS, 2017).

Atualmente, os dados disponibilizados pelo IPEA, por meio da pesquisa “Retrato das desigualdades de gênero e raça” apontam que no ano de 2015, a taxa de analfabetismo entre as mulheres brancas de 15 anos ou mais de idade era de 4,9% em contraste com a de mulheres negras, que na mesma faixa etária era de 10,2%, mais de cinco pontos percentuais a maior.

Denota-se assim, que histórica e sistematicamente, o “controle de rostos” sobre a população negra, sustentado por uma política institucional de branqueamento²⁹, marcou todos os espaços sociais do nosso país. O projeto de nação era evidenciado na intenção em “transformar uma população geralmente não-branca e pobre em pessoas embranquecidas em sua cultura, higiene, comportamento e até, eventualmente, na cor da pele” (DÁVILA, 2006, p. 13).

É lançando mão da educação formal, inclusive, que o projeto de alteração e apagamento da história dos povos negros na formação da sociedade brasileira se constitui e se propaga, tendo ocorrido a inclusão destes sujeitos em nossa memória coletiva “não como protagonistas de direito, que tiveram suas vidas tomadas em nome de uma ideia de poder construída e imposta sociopoliticamente, mas como passivos colaboradores” (SILVA, 2019, p. 73).

²⁹Para saber mais acerca da política institucional de branqueamento, conferir Maia e Zamora (2018). No campo das artes plásticas, a obra “A redenção de Cam” (1985), do pintor espanhol radicado no Brasil, Modesto Brocos é um dos exemplos mais característicos das teorias eugenistas que ditaram as relações étnico-raciais no país no período pós-escravidão, cujas origens foram baseadas num primeiro momento em cunho religioso e posteriormente, ganharam reforços em teorias pseudocientíficas, que foram utilizadas para pensar e propor políticas públicas de subalternização da população negra.

Nascimento (1978) aponta que o sistema educacional brasileiro servia (e continua servindo) como aparelho de controle na estrutura de discriminação cultural, uma vez que os componentes curriculares de todos os níveis de ensino se submetiam/em à ritualística e endeusamento das teorias eurocêntricas e, mais recentemente, da estadunidense, apagando registros de memórias africanas da consciência coletiva brasileira.

A universidade pública não escapou aos efeitos dessa realidade. A pesquisa “Estatísticas de gênero – Indicadores sociais das mulheres no Brasil” do IBGE aponta que o percentual de mulheres brancas com Ensino Superior completo em 2018 é de 23,5%, comparados com 10,4% das mulheres negras, o que equivale a um número 2,3 vezes maior. Esse dado por si só revela a discrepância entre o espaço ocupado pelas mulheres negras e brancas ainda hoje nas cadeiras universitárias. bell hooks (2013, p. 162-163) comenta que, procurando material teórico que fundamentasse seu saber cotidiano ficou:

[...] perplexa diante da completa ausência de qualquer enfoque das diferenças de gênero na vida dos negros; [...] Os acadêmicos geralmente falavam da experiência negra quando na verdade estavam se referindo somente à experiência dos homens negros. Significativamente, descobri que, quando se falava das “mulheres”, a experiência das brancas era universalizada como representação da experiência de todo o sexo feminino; e que, quando se mencionavam os “negros”, o ponto de referência eram os negros do sexo masculino.

Por esse motivo, é pertinente a crítica de Carvalho (2002), no sentido de que a classe universitária necessita reavaliar as condições que a define como branca, masculina e excludente, a fim de rever seus embasamentos epistemológicos colonialistas e eurocêntricos e, principalmente, romper com a reprodução da imagem estática de uma elite intelectual heterogênea.

Dada essa conjuntura e considerando que a partir da institucionalização da política de cotas por meio da Lei nº 12.711/12, o cenário é de possibilidade de criação de um espaço universitário efetivamente multicolor, este trabalho objetivou levantar e analisar as narrativas de estudantes negras, ingressantes no *Campus* Porto Velho da UNIR por meio da política de cotas, tendo em vista a inquietação sobre os pontos de vistas das mulheres negras que ousaram vivenciar a experiência universitária como cotistas e, na contramão da história brasileira de vilipêndio de seus corpos, reivindicaram para si a produção de trajetórias com capacidade de ação para romper com a realidade de desigualdade racial na academia brasileira.

MÉTODO

No intuito de descrever e analisar as perspectivas de estudantes negras cotistas, utilizamos a abordagem qualitativa na construção da presente pesquisa, a partir da necessidade de compreender “a história, as relações, as representações, as percepções, opiniões e produtos das interpretações” (MINAYO, 2008, p. 21).

Como instrumento metodológico, inspiramo-nos na Entrevista Narrativa (EN), técnica sistematizada por Schütze, que pretende absorver, por meio do ato de contar histórias (narração), as percepções, vivências e sentimentos de quem está compartilhando o relato. Na EN, as participantes são denominadas de narradoras ou informantes. Neste trabalho optamos pela nomenclatura de narradoras. (JOVCHELOVITH; BAUER, 2002).

Para conhecer suas trajetórias acadêmicas, realizamos EN com cinco mulheres que ingressaram na UNIR, *Campus* José Ribeiro Filho, em Porto Velho, por meio de cotas raciais nos cursos de graduação de Direito, Engenharia Civil, Letras – Português, Medicina e Psicologia. As estudantes foram selecionadas após divulgação da pesquisa via formulário *Google Forms*. Contatamos via *e-mail* as potenciais participantes, fornecendo maiores informações sobre a pesquisa. Das dez respostas recebidas, cinco confirmaram a participação, não havendo desistências após o início do estudo. Duas das entrevistas ocorreram de modo presencial e o restante na modalidade *online*, via aplicativo *Google Meet*, em razão das medidas de distanciamento social estabelecidas para contenção da pandemia do COVID-19. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e elucidação acerca da dinâmica de entrevista a ser realizada, as narradoras autorizaram a utilização e divulgação de suas histórias. A duração média das EN foi de quarenta minutos.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UNIR, conforme Certificado de Apresentação para Apreciação Ética em Pesquisa (CAAE) nº 11539219.8.0000.5300, tendo sido levados em consideração os preceitos éticos recomendados pelas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde, entre eles a adoção de nomes de personalidades famosas brasileiras para designar as participantes, a fim de manter o anonimato.

Os nomes escolhidos são homenagens às primeiras mulheres negras a ocuparem o espaço acadêmico e/ou profissional em cada uma das áreas do conhecimento correspondentes àquelas das participantes. Assim, a estudante do curso de Direito recebeu o nome de **Esperança** em homenagem a *Esperança Garcia*, mulher negra, escravizada e nordestina, considerada a primeira advogada negra do país. A narradora do curso de Engenharia recebeu o nome de **Enedina** por conta de *Enedina Alves Marques*, primeira engenheira negra do país, formada pela

Universidade Federal do Paraná em 1945. A narradora do curso de Letras foi nomeada como **Sônia** por causa de *Sônia Guimarães*, primeira mulher negra doutora em Física no país e primeira mulher negra a ser docente no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Já a estudante de Medicina foi nomeada de **Maria Odília** em razão de *Maria Odília Teixeira*, primeira médica negra do Brasil e a estudante do curso de Psicologia será lida como **Virgínia**, em lembrança a *Virgínia Leone Bicudo*, mulher negra e primeira psicanalista não médica no país.

A análise das EN foi realizada em consonância com o método também proposto por Schütze (2011), que objetiva verificar dentre as experiências compartilhadas, aquelas que dão sentido aos percursos vividos pelas narradoras. O referido método é composto pelos seguintes passos: identificação dos elementos indexados e não indexados; análise formal do texto; descrição estrutural do conteúdo e abstração analítica; análise do conhecimento; e, finalmente, comparação contrastiva (comparação mínima e máxima), com a consequente construção dos eixos de análise.

Após este processo, emergiram quatroeixos temáticos: o primeiro, relacionado à apresentação do perfil e dos caminhos trilhados pelas narradoras até o momento de adentrarem a universidade; o segundo, que aborda os pontos de vista das narradoras sobre a política de cotas; o terceiro, referente às percepções das narradoras em ocupar o espaço de mulheres, negras e cotistas na UNIR, com a análise dos diversos processos e dificuldades enfrentados; e, finalmente, o quarto, que expõe as sugestões das narradoras para a execução de uma política de cotas mais inclusiva e eficiente.

O Feminismo Negro foi utilizado como norte teórico para a construção e desenvolvimento do presente estudo, além de contribuições de textos da Psicologia Social e da Educação, entre outras áreas do conhecimento, o que circunscreve a pesquisa num campo interdisciplinar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 O caminho das narradoras até a universidade

Esperançaé uma estudante de fala e movimentos muito ligeiros. Autodeclarava-separda, mas atualmente, após inteirar-se de “informações acerca de identidade racial”, entende que é negra, afrodescendente. Possui24 anos, é casada, mãe de um filho e cursa Direito, no período noturno. Ingressou pela modalidade de renda e etnia, pois no ano de seu processo

seletivo não havia descrição para cotas específicas. Oriunda da Escola Santa Marcelina, localizada na cidade de Porto Velho, considerada escola pública à época do seu processo seletivo. Atualmente a escola é considerada filantrópica e, portanto, seus estudantes não podem se candidatar às cotas. Teve uma experiência de quatro meses com cursinho particular antes de tentar o vestibular para Direito.

Não tinha certeza sobre o curso que queria fazer e optou por Direito almejando um retorno financeiro considerável quando entrasse no mercado de trabalho. Acredita que a família possuía uma renda confortável, mas por imposição dos pais, teve que estagiar na área desde o primeiro semestre. À época do ingresso na universidade, residia com os pais. O pai é graduado em Química e em Farmácia, a mãe é técnica em enfermagem. Conta que recebeu apoio familiar para ingressar na universidade. Atualmente, reside com o esposo e o filho. Utiliza-se de carona de carro³⁰ para chegar na universidade, inicialmente da madrastra, que também estudava na UNIR e depois de casada, dos colegas e/ou conhecidos. Nunca pediu bolsa ou auxílio.

Enedina é concentrada, com uma postura muito polida. Quando questionada sobre como se autodeclara, externou que é parda, mas que possui dúvidas quanto à utilização dessa definição, já que sua mãe é negra, seu pai é pardo e sua avó é índia. Tem 21 anos, solteira, sem filhos. Estudante de Engenharia Civil, período integral. Ingressou pela cota C6 (preta, independente de renda). Estudou todo o ensino fundamental e médio na Escola Carmela Dutra, localizada em Porto Velho. Tinha certeza que queria Engenharia Civil (ou Arquitetura) desde o nono ano do ensino fundamental.

Já tinha realizado a prova do ENEM em anos anteriores como teste e a nota alcançada não foi o suficiente para ingressar no curso de engenharia civil. Inscreveu-se como cotista no processo seletivo da UNIR em 2016, sem obter êxito. Durante o ano de 2017, fez cursinho pago, que foi interrompido por conta de problemas de ordem psicológica. Recebeu incentivo e suporte familiar para ingressar na universidade. Reside com os pais, que não possuem Ensino Superior, sendo que a mãe é empregada doméstica e o pai motorista. Acredita que a situação econômica da família era difícil. Inscreveu-se para receber bolsa/auxílio, mas não foi selecionada. O meio de transporte utilizado é o ônibus público.

Sônia é uma estudante comunicativa, de gestos muito abertos e risada frouxa. A entrevista com ela aconteceu presencialmente, em uma das baias de estudo da biblioteca da UNIR, enquanto encontros assim ainda eram possíveis, num período pré-pandemia. Acerca de

³⁰A distância do *Campus* da UNIR em Porto Velho do perímetro urbano é uma das grandes dificuldades enfrentadas por estudantes que precisam se locomover para as aulas. A falta de transporte público adequado e regular faz com que estudantes cheguem atrasadas/os ou até percam as aulas, a depender dos horários e lotações.

sua identificação racial, Sônia explica que se entendia como “amarela”, pois possui um tom de pele claro e foi só no momento de selecionar a opção de preenchimento da cor na inscrição para o ENEM que foi pesquisar sobre o que era ser parda. Hoje se entende como mulher negra.

Conta com 23 anos, solteira, sem filhos, cursando Letras – Português no período vespertino, tendo ingressado pela cota C7 (parda, independente de renda). Narra que reside com os pais e trabalhou durante todo o Ensino Médio para poder ajudar com os gastos de casa. Estudou em três escolas distintas, uma para cada ano do ensino médio, por conta do trabalho. Quando entrou na UNIR, passou a ser beneficiária dos auxílios alimentação e transporte, o que possibilitou uma “ajuda” nos estudos.

Relata que não se imaginava cursando uma graduação, nem pública nem privada, e por sua família ter uma realidade financeira difícil (a mãe é costureira e o pai era soldador, desempregado atualmente), não teve nenhuma experiência de cursinho pré-vestibular. Sua mãe, contudo, ofereceu o apoio possível para que se graduasse. Viu-se surpreendida com a possibilidade de entrar na universidade e ao defrontar-se com a escolha de qual seria o curso a ser estudado, imaginou-se na Psicologia, mas por conta da nota baixa e também de baixa autoestima, procurou uma opção que acreditou ser mais viável, chegando na licenciatura. Para ir à universidade, utiliza-se de transporte público (ônibus).

Já **Maria Odília** é uma mulher de presença segura, com fala bem estruturada, eloquente e muita vontade de compartilhar sua narrativa. Sua entrevista também ocorreu presencialmente, em uma livraria-café na cidade de Porto Velho. Tem 29 anos, é solteira, sem filhos, cursa Medicina em período integral. Sobre sua identidade racial, Maria Odília se autodeclara negra. Não gosta do termo “pardo”, pois, segundo ela, causa confusão. À época de seu processo seletivo, não havia descrição das cotas específicas.

Sua trajetória estudantil foi toda em escola pública da rede estadual. Conta que já pensava em fazer Medicina com quinze anos de idade, mas imaginava que seu nível educacional estava aquém do necessário para preencher uma vaga de universidade federal. Teve oportunidade de fazer cursinho preparatório oferecido pela prefeitura de sua cidade natal. Posteriormente, iniciou um cursinho particular, arcado pelos pais. O resultado do vestibular não foi satisfatório e ela resolveu ingressar em um curso técnico, mas acabou desistindo porque queria se dedicar aos estudos. Nesse momento, não recebia mais apoio familiar, motivo pelo qual procurou um cursinho pago e foi selecionada. Após diversas tentativas, conseguiu passar em uma universidade do Sul do país, mas não conseguiu se deslocar para realizar a matrícula, o que a fez perder a vaga.

Quando foi chamada na UNIR, recebeu ajuda de um conhecido da família para poder viajar e assim, realizar a matrícula. O período da trajetória de estudos até entrar na universidade foi de cerca de cinco anos. Nos primeiros dois anos da graduação, recebeu auxílio moradia e alimentação. Atualmente, recebe apoio dos pais e irmão, tendo informado a melhora na situação financeira para a PROCEA, o que ensejou o encerramento do pagamento dos benefícios. Utilizou-se de transporte público (ônibus) e de carona de colegas para ir até a universidade na maior parte de sua trajetória acadêmica. Atualmente possui um carro.

Finalmente, **Virgínia** nos atendeu por vídeo-chamada, muito solícita e empolgada para contribuir com a pesquisa. Refere-se a si ora como mulher preta ora como parda. Ingressou pela modalidade de cotas C1, destinada a PCD, preta/parda/indígena, com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio. 26 anos, solteira, sem filhos, oriunda de uma comunidade quilombola e um contexto diverso das outras narradoras, pois já é formada. À época do primeiro vestibular, não havia a opção do curso de Psicologia na sua cidade e ela não possuía condições para se mudar até um local que ofertasse o curso.

Após concluir a primeira graduação, fez o vestibular para Psicologia e passou. Os pais inicialmente não a apoiaram, já que preferiam que ela passasse em um concurso em sua área de formação. Porém, se mudou para Porto Velho e começou a estudar em período integral. Ter conseguido receber bolsas e auxílios permitiu que ela prosseguisse com os estudos. Utiliza-se de transporte público (ônibus).

2 Concepções das narradoras acerca da política de cotas

Entender a trajetória das estudantes como cotistas perpassa necessariamente a investigação acerca do que elas entendem ser a política de cotas. Foi possível apreender que as narradoras formaram um consenso acerca da natureza compensatória da política de cotas, que ao disponibilizar vagas destinadas exclusivamente a estudantes oriundos de escola pública acaba por aumentar as chances de ingresso de estudantes que vivenciam realidades educacionais tão díspares.

O relato de Maria Odília é exemplificativo, no sentido de apontar como as trajetórias educacionais são diretamente influenciadas não só, mas principalmente, pela possibilidade de pessoas com maior poder aquisitivo acessarem e disporem com maior facilidade dos bens culturais e sociais disponíveis:

[...] a política de cotas não é dizendo que você vai ser medíocre pra passar e aí tá tudo bem. Significa que vai ter representatividade. Ou seja, alunos de escola pública vão

concorrer com alunos que tiveram no mesmo círculo social deles, as mesmas características que eles tiveram, os mesmos obstáculos. A partir do momento que você é estudante de escola pública pobre, você não está estudando nas mesmas condições de um estudante que tem um ar-condicionado em casa, tem um cursinho, professor particular, pai tá pagando salinha que é com professor exclusivo pra você, que teve Kumon, que teve cursinho de inglês. Então ele não está nas mesmas condições. Ele tem uma disparidade ali e a gente vê isso no reflexo da educação dele, no reflexo da nota do vestibular. [...] Imagine que a gente está numa luta livre. Você já viu quando eles colocam os candidatos por peso? Tal peso vai com tal peso, quando o cara é muito pesado, ele vai com o cara que é muito pesado e por aí vai. Só que quando você estende essa lógica para o mundo educacional, [...] você tem que concorrer com pessoas que tiveram uma educação muito melhor do que você, que pagaram muito mais do que você e você tem que ter resultados melhores que o dele. E a cota, ela veio para dizer que a educação pública também é pra escola pública. Ela deixou 50% pra você concorrer entre os estudantes que estudaram nas mesmas condições que vocês.

As narradoras expõem que a possibilidade de acessar a universidade pública, por meio de um processo seletivo nada equânime, fica prejudicada por conta de as/os estudantes oriundas/os de escola pública dependerem quase que exclusivamente de um ambiente escolar deficitário para compor e ampliar seus repertórios culturais, discursivos, entre outros. Nesse ponto, há a exposição discursiva de ruptura com o ideal da meritocracia, “pilar sobre o qual o capitalismo – enquanto forma de relação social – se sustenta, onde a disputa individual é a forma legítima de conquista” (CASSOLI, 2014, p. 115).

A partir dos estudos de Duarte (2008), Camino *et al.* (2014), Serafim e Helal (2015), compreende-se que a noção insistente e amplamente difundida na sociedade brasileira é a de que a meritocracia engloba o esforço, a competência e os talentos individuais, e que estes aspectos são exclusivamente decisivos na determinação tanto da distribuição de bens materiais e simbólicos, quanto na posição que cada pessoa ocupará na hierarquia social.

O mérito é, portanto, totalmente individual e tanto o sucesso quanto o fracasso serão creditados a quem despender maior ou menor empenho, não sendo levados em consideração os diversos marcadores sociais que influenciam e atravessam as trajetórias particulares de cada ser humano. No vestibular, momento em que a seleção expõe o número insuficiente de vagas no Ensino Superior público, essa noção se amplifica.

Ocorre que, a partir do que apontam as narradoras e concordando com os ensinamentos de Gonzalez (2018), entendemos que as oportunidades não são distribuídas de forma igualitária às/aos estudantes, e as cotas, nesse contexto, servem à tentativa de equalização do mérito, distribuindo-se o acesso às vagas entre quem vivenciou o processo de escolarização em maiores condições de paridade, tendo, portanto, enfrentado um nível de dificuldades senão similar, muito próximo.

As narradoras evidenciam a consciência acerca das distintas realidades que constituem o corpo estudantil brasileiro, e para elas, as cotas são uma espécie de “ferramenta” decisória, que possibilitou suas entradas no Ensino Superior, pois sem a existência da reserva, provavelmente, não conseguiriam ter acesso às vagas. Diferente disso, as narradoras apontam que os colegas não-cotistas, em sua maioria, mesmo privilegiando o critério socioeconômico ao tratarem do assunto, parecem não concordar com a existência de uma política reparatória como a de cotas.

Importante mencionar que Esperança foi a única a fazer menção específica ao critério étnico-racial ao explorar o que entendia ser a política de cotas: “[...] Eu acho que as cotas é mais uma questão de que o Brasil, nosso país, fez para reparar uma dívida do passado com os negros”.

Inobstante tal fato, tendo em vista que da totalidade das explanações das demais narradoras é possível extrair discursos de legitimação da necessidade de reserva de vagas às pessoas negras por sua condição racial, a ausência de citação acerca da “cor/raça” nesse momento da narração pode ser entendida como um simples lapso narrativo e não como argumento de negação da importância desse marcador como critério independente para a reserva de vagas.

3 Mulheres negras cotistas na UNIR: processos e dificuldades

Apesar de todas as narradoras serem oriundas de escola pública, a construção dos caminhos até a chegada na UNIR ocorreu de forma distinta para cada uma delas, como acompanhamos anteriormente. Quando de suas entradas, os relatos dão conta de diferentes sentimentos entre as estudantes: para Maria Odília, conseguir uma vaga era questão de tempo e o sentimento de orgulho emergiu assim que conseguiu se matricular. Já para Sônia, que não possuía expectativas de sequer chegar a cursar o Ensino Superior, foram a surpresa, a descoberta e o desafio que se sobressaíram em seus primeiros dias como universitária. Esperança menciona que não sabia o que esperar do Ensino Superior, que tudo era novo e que a interação com as/os colegas ocorreu de forma orgânica, natural.

Diferente disso, Enedina relatou um desconforto, uma quebra de expectativa, pois se imaginou partilhando a classe com pessoas mais próximas à sua realidade, mas se deparou com colegas sumariamente de outro gênero, de uma diferente realidade educacional (estudantes de escolas privadas) e principalmente, com posições socioeconômicas muito distintas da sua, o que acabou por criar uma distância entre a narradora e as/os demais discentes. Por já ter feito outra graduação, Virgínia tinha uma ideia de como a universidade funcionava, só que isso não

a impediu de sentir dificuldades de adaptação, sendo surpreendidatanto pela diferença geracional (ela com 25 anos de idade e as/os colegas com 17, 18), quanto pela massa de estudantes que compunham o curso de Psicologia (pessoas brancas, em sua maioria), deixando-a, ao menos inicialmente, deslocada e insegura.

É no momento antecedente à entrada, inclusive, que para algumas delas palpitou pela primeira vez a dúvida acerca de suas identidades raciais. “Ok, eu vou entrar em cota, mas eu vou entrar em qual? Eu sou negra, eu sou parda?”, se questionou Enedina durante sua inscrição para o vestibular da UNIR. Sobre esse aspecto, a identidade é entendida aqui como a construção da representação de si, das imagens e ideias estabelecidas durante as trajetórias individuais e coletivas de cada uma/um, a partir da dinâmica de experiências com a família, escola, comunidades, trabalho, religião e outros espaços em que a pessoa está inserida.

Fernandes e Souza (2016, p. 106) entendem a construção da identidade como um processo de interação com o outro, dialógico, “permanentemente inacabado, e que se manifesta através da consciência da diferença e contraste com o outro, pressupondo, assim, a alteridade”.

Para Hall (2014), as identidades são construídas dentro da prática discursiva e, por conta disso, devem ser compreendidas como produtos de locais históricos e institucionais específicos, submetidos a estratégias e iniciativas marcadas. Refletem assim, mais as conjecturas de dominação e poder, e conseqüentemente, de expressões da diferença e da exclusão, do que necessariamente uma construção personalíssima e individual.

Nesse caminho, as subjetividades de afro-brasileiras/os foram historicamente formatadas pelo controle, por relações de dominação, pela constante rebeldia contra a submissão, pela descrença no horizonte simbólico africano e conseqüente separação social, o que atualmente pode gerar autoisolamento, sofrimento psíquico, baixa autoestima e dificultar a construção de uma identidade (ANDRÉ, 2007).

No caso de Sônia, o exercício de tentar entender-se como mulher negra, perpassou o caminho da autoavaliação e da reflexão de suas autodefinições, saindo do local de percepção da mulher negra (e automaticamente, de si própria) como um corpo definido por estereótipos negativos, histórica e socialmente construídos.

As mulheres negras, quando não inscritas em um espaço naturalizado de serviçal (“[...] babás, amas de leite, empregadas domésticas, cozinheiras, faxineiras, serventes, trocadoras de ônibus”) ou sob signos de ridicularização de seus corpos e ataque à autoestima (“[...] nêgas do cabelo duro, com beijos em vez de lábios, fornalha em vez de nariz e cabelo ruim, [...] quando querem elogiar dizem que a gente têm feições finas, em oposição a grosso”), são consideradas

objetos sexuais, com imputação de características míticas de prazer, galgadas ao patamar de mulatas gostosas, “deusas do samba”, eróticas/exóticas(GONZALEZ, 2018, p. 202-203).

Em contrapartida, os estereótipos considerados socialmente positivos são majoritariamente condicionados à *branquitude* (grifo da autora), que diz respeito, muito resumidamente, ao ideal de superioridade racial branca, privilegiando simbólica e materialmente os sujeitos brancos, em detrimento dos demais grupos étnico-raciais. Schucman (2012), ao se aprofundar no estudo da apropriação e construção dos significados acerca da branquitude por sujeitos brancos, constatou a existência de um discurso de superioridade moral, cultural, estética e intelectual dos brancos sobre outras construções racializadas.

Na intenção de livrar-se da imagem de baixo valor socialmente construída e automaticamente imputadas a si, para algumas mulheres, a negação da identidade negra persiste como estratégia de passabilidade e ascensão³¹. Observamos isso acontecer no seguinte excerto:

Porque assim, [...] eu tenho uma cor mais clara, não sou uma negra retinta. Mas dentro da universidade, estudando, conhecendo [...], eu fui lendo o livro “Como me descobri negra” da Bianca Santana, foi ali que eu fui me descobrindo [...] como mulher negra, [...] tendo meu lugar no meio da história das mulheres negras. Mas aquela questão, eu não me via como uma pessoa negra. [...] Eu queria ser chamada de parda ou amarelinha, mas não como negra, algo assim. [...] Se você me chamasse de negra eu tinha como ofensa, mas hojenão (Sônia).

Ao anunciar que se sentia ofendida caso fosse chamada de negra, Sônia evidencia o distanciamento que pretendia ter da marca que caracteriza a Outra, a mulher negra – a cor, a raça. Preferia ser chamada de parda, de “amarelinha”, a designação atual para pessoas de origem oriental e assim, evidencia o estado de confusão identitária que lhe atravessava.

Durante sua fala, Sônia explicita também outro elemento central nos estudos das relações étnico-raciais brasileiras: a questão da identidade parda. Para a narradora, a condição parda está distante da condição negra e, portanto, menos passível de sofrer as estigmatizações negativas que são relegadas às pessoas de epiderme mais escura. Sodré (2015) concebe que “a maior ou menor aceitação social dos povos ou indivíduos [...] pode depender da maior ou menor proximidade cromática com as pontas da escala”, na medida em que brancos estão num extremo de uma escala de gradação fenotípica, sendo os “sem cor” e os negros paradigmas de outro extremo desta escala, pessoas “de cor”.

³¹Neuza Santos Souza foi pioneira na década de 80, sob as lentes teóricas fanonianas, da pesquisa acerca da vida emocional de pessoas negras, tratando do custo emocional da sujeição, das negações culturais e do corpo, além do desfazer-se da própria identidade como moeda de troca pela ascensão social (GOUVEIA; ZANELLO, 2019).

A pessoa parda estaria posicionada num nível mediano desta escala, possibilitando que seu trânsito nos espaços físicos e de poder se dê de forma menos violenta do que para pessoas pretas retintas. Necessário pontuar que esta passabilidade decorre, sobretudo, do processo de miscigenação no Brasil, o qual serve de justificativa para certa tolerância de pessoas com uma menor carga de fenótipos negroides (CÂMARA, 2017).

Fernandes (1972/2007) explica que tal processo de miscigenação foi o principal responsável pela consolidação do mito da democracia racial, no qual postula-se uma suposta integração entre os grupos étnico-raciais, com o estabelecimento de relações específicas e não preconceituosas, resultante de um processo de fusão e igualdade racial. González, com sua acidez característica, já apontava a forma como o mito da democracia racial e o projeto de branqueamento eram diluídos nos discursos sociais, resultando na negativa categórica da existência de racismo em nosso país:

Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (GONZÁLEZ, 2018, p, 194)

A/O mulata/o, tido como resultado da miscigenação de pessoas brancas e negras, é a/o expoente do branqueamento social, e sua inclusão nas “grandes famílias” se deu sob o argumento de ascensão social, reafirmando o ideal de mestiçagem impassível e negando os efeitos nocivos de séculos de escravidão à população negra, o que serviu para beneficiar a hegemonia branca.

Moura (2020) escreve que a criação da categoria “mulata/o” serviu como uma espécie de “dobradiça amortecedora” para a possibilidade de criação de uma consciência crítica negra, pois ao ter seu local social diferenciado e sua pele mais clara, a/o mulata/o assimila o discurso étnico-racial dominante, considera-se superior e toma para si o papel de anteparo contra o processo de tomada de consciência geral do segmento explorado/discriminado.

Ao forjar identidades a partir da divisão da população negra em matizes de cores, a miscigenação dificultou a composição de uma identidade coletiva e enfrentamento organizado, pois foi a partir das exceções que se confirmaram as regras de inexistência de racismo no Brasil (FERNANDES, 1972/2007). Atualmente, um dos exemplos de que os efeitos nocivos da política de fracionamento da identidade coletiva negra persistem é a constância nas investidas

de normalização, tanto em nível de leitura social quanto de autopercepção, do embranquecimento de pessoas não-retintas, caracterizando-as como não-negras.

De outro modo, Silva e Leão (2012) apontam que, apesar da conciliação entre pretas/os e pardas/os para efeitos censitários e da possibilidade de compartilhamento de situações socioeconômicas potencialmente similares, não há homogeneidade entre os grupos, principalmente se levados em consideração os processos discriminatórios vivenciados e suas concepções sobre a realidade étnico-racial brasileira.

Conrado, Campelo e Ribeiro (2015) explicam que, para além da questão de pardas/os, mais especificamente na Amazônia, e conseqüentemente em Rondônia, as subjetividades negras sofreram e continuam a sofrer o “sufocamento” da identidade negra na metáfora do ser morena/o, uma vez que a narrativa histórica que se sobressai sobre a região é marcada por hipérboles e mitos envolvendo a presença indígena, dando origem à ilusória percepção de presença e influência mínimas dos africanos escravizados e seus descendentes na região, além de que a categoria “morena/o” foi estabelecida como marca identitária regional, fixando a população negra em locais discursivos específicos.

Ao contrário disso, o que se verifica é a presença marcante de pessoas negras desde o período de formação da sociedade nestas terras que hoje compõem o Estado de Rondônia. Pontes Pinto (2003) demonstra que no início do século XVII, com escopo de preservação das regiões fronteiriças portuguesas, Vila Bela da Santíssima Trindade de Mato Grosso era ocupada majoritariamente por escravizados africanos (“no povoado, nessa época, somente 80 homens eram brancos”, p. 47), cujos descendentes fixaram residência ao longo do rio Guaporé após serem abandonados por seus senhores ou pela fuga e constituição de comunidades quilombolas.

Posteriormente, um contingente de afro-caribenhos, vindos de Barbados (e chamados aqui de barbadianos), chegou ao território para trabalhar na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré (1873-1912) e das cidades que surgiram ao seu entorno. Após o período de construção da ferrovia, outros migrantes negros “barbadianos”, “antilhanos” ou “West-indians” continuaram a chegar em Belém, Manaus e Porto Velho para ocupar postos de trabalhos que surgiam. A última leva migratória de pessoas negras é composta pelos grupos de negras/os oriundos de diversas regiões do Brasil que vieram para trabalhar nos distintos ciclos de exploração do Estado: ciclo da borracha (1870-1945), minerações de cassiterita, pedras preciosas e ouro (1950-1990) e colonização agropastoril (1960-1990) (TEIXEIRA, FONSECA, MORATTO, 2011).

Contudo, conforme sugerem Conrado, Campelo e Ribeiro (2015), é a “morenidade” que acompanha a narrativa de autorreconhecimento de pessoas negras na Amazônia, colorindo-as

entre o branco e o preto ou entre o claro e o escuro. Ser “morena/o” se constitui em identidade étnico-racial e sinaliza a escolha por um símbolo que pode ser utilizado como mecanismo de evitação do uso dos termos “negra/o” e “preta/o”, uma espécie de estratégia semântica de “atenuação, eufemização e substituição de sentidos pejorativos que esses termos possuem” (p. 228).

No presente estudo, o que se verificou foi a incipiente percepção ou investigação da maioria das narradoras acerca de suas próprias identidades raciais antes de se verem confrontadas com a possibilidade de serem cotistas. É o que se extrai da narração de Enedina, que no momento de assinalar a opção der reserva pela cota étnico-racial indagava-se acerca de seu pertencimento racial:

Aí eu entrei nesse questionamento: “Ok, eu vou entrar em cota, mas eu vou entrar em qual? Eu sou negra, eu sou parda?” Eu sou filha de uma mulher negra, mas com um homem... Que não é branco também, ele é pardo. Mas aí meio que eu não tenho essa identidade forte de me intitular enquanto uma mulher negra, por várias questões. Porque no Brasil a gente acaba dizendo “Eu sou negro”, se você sofre racismo. Ou se você tem características, sei lá: tem a pele muito escura, o cabelo crespo, a boca muito grande, coisas assim.... E eu tenho cabelo liso, eu sou uma pessoa que minha avó era índia e eu fiquei nesse dilema, na época (**Enedina**).

Câmara (2017) aponta que há dois momentos para a construção da identidade negra: o primeiro, de negação, não nominável, envolto pelos ideais de mestiçagem e do racismo à brasileira, ou seja, são atribuídos estereótipos racistas ao corpo negro, enquanto termos como parda/o, mulata/o, morena/o surgem, sinalizando a negação do “ser negra/o”, exatamente como Sônia expõe em sua narração. Já o segundo momento, é de afirmação, nominável, com a percepção subversiva aos estereótipos, baseando-se na resistência e na transformação da dinâmica relacional com as histórias, as memórias, as vivências interpessoais e com o próprio corpo negro. Esse segundo momento identitário, no entender da autora, pode ser chamado de *Negritude* (grifo da autora).

A *Negritude* é caracterizada por uma “consciência-posicionamento” e se inscreve numa atitude de enfrentamento, não apenas ao racismo, mas a todo tipo de “demarcações prejudiciais surgidas no mundo para designar o Outro, seja que Outro for e a despeito dos motivos que forem alegados para justificar a sua separação” (MOORE, 2010, p. 37).

D’Adesky (2001) aponta que a *Negritude* vai além da simples identificação racial, pois se constitui como argumento político resistente às relações de dominação que persistem na sociedade, servindo, inclusive, como “vetor entre as identidades pessoal e coletiva” (p. 140). A pessoa apossa-se de um discurso autoafirmativo de potencialidade, que se origina numa história

que merece ser conhecida, contada, ouvida e respeitada e que possibilita a criação de espaços discursivos e materiais de valorização das experiências historicamente compartilhadas, de uma percepção de positividade dos elementos e signos subalternizados.

Notamos assim, uma disparidade nos estados de desenvolvimento da identidade racial entre as narradoras. Para algumas, o processo de autodescoberta da identidade negra segue na fase de negação (Enedina: “Porque eu sou uma mulher negra ou parda, não sei me intitular direito”), (Virginia: “Eu como preta/parda, pessoa com deficiência, sei disso, da condição de estar numa situação tanto, eu acho que a palavra é desigual mesmo, com os outros”). Já para outras, assim como para Sônia, houve a passagem para o segundo momento, o da afirmação (Esperança: “Com todas essas informações acerca de identidade racial mesmo, eu achava que eu era parda, eu não era negra. Mas hoje não, hoje eu vejo que eu realmente sou negra”), (Maria Odília: “Eu como mulher negra, vou questionar: ‘Por que nenhum professor meu é preto?’”).

Verificamos assim, que o pleito à uma vaga reservada se traduziu em oportunidade de autoavaliação, instigando essas mulheres a (re)pensar suas identidades raciais. A entrada por meio das cotas, além da promoção de colorização do espaço universitário, contribuiu para a possibilidade de abertura aos processos individuais de autoconhecimento acerca das condições raciais e consequentes autoafirmações de algumas dessas mulheres.

No tocante ao suporte institucional recebido ao adentrar o *Campus*, há convergência de relatos no sentido de que a movimentação para a recepção das/os estudantes cotistas é inexistente. Houve relatos de falta de organização administrativa e ainda, a exposição de um caso pontual de violência institucional por parte de uma das servidoras públicas, no momento da matrícula: “[...] eu vim fazer a matrícula na DIRCA e ela disse que o cotista estava roubando a vaga do filho dela” (Maria Odília).

A condição de estudante oriunda de escola pública voltou a ganhar relevo nos relatos, apresentando-se como entrave inicial de adaptação, visto que as estudantes encontram dificuldades em assimilar alguns dos conteúdos, resultado que elas atribuem à precariedade material e de ensino que acompanha as realidades das escolas que as formaram.

Nesses dois últimos aspectos apontados, a ação ideal a ser tomada pela universidade, é a de acolhimento institucional, acompanhada de atividades que veiculem o apoio à diversidade e a garantia ao respeito e à inclusão de cotistas ao restante da comunidade acadêmica, além da prestação de um suporte pedagógico capaz de superar as deficiências inicialmente verificadas, o que pode ser pensado, inclusive, pela ótica de capacitação de docentes para oferta de suporte em diferentes níveis de aprendizagem.

Jesus (2013) aponta que, apesar da multidiversidade cultural e étnica-racial do Brasil e das inúmeras carências no tratamento das questões de diversidade, não há a disseminação de uma prática de gestão da diversidade a nível organizacional. O apontamento da autora se materializa em nossa análise ao constatarmos a inexistência de um órgão exclusivo de gerência do sistema de cotas na UNIR, que serviria à formulação de políticas pontuais, tanto de recepção quanto de acompanhamento acadêmico para as/os estudantes cotistas.

O exemplo da Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas (ADAC), que culminou na criação do Centro de Convivência Negra (CCN) no âmbito da UNB em 2006, é marcante no sentido de evidenciar experiências que priorizem a veiculação junto à comunidade acadêmica de integração de cotistas não por força de lei ou por se tratarem de pessoas exóticas, mas sim, como estudantes socialmente legítimos, aptos a trazer contribuições à universidade de forma igualmente proveitosa a das/os demais estudantes (JESUS, 2013).

As narradoras fazem menção ainda ao suporte emocional recebido pelas/os colegas nessa fase de entrada na universidade durante o trilhar de suas trajetórias, o que se configura na tentativa de construção de uma rede de apoio, a partir da identificação pessoal e social. Para Mayorga e Souza (2012), o sucesso acadêmico passa, além de estratégias individuais, a coletivização das experiências e técnicas de superação das dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes.

Quanto à ocupação de um espaço no ambiente universitário enquanto mulheres, as experiências das narradoras se mostraram heterogêneas, pois além do fato de a categoria “mulher” não ser universal e fixa, fazendo com que haja multiplicidade nas formas das vivências, a depender do curso ocupado pelas estudantes, as expressões discursivas envolvendo essa categoria analítica se potencializam ou não, podendo ganhar contornos de preconceito de gênero, ou seja, discursos e práticas sociais com vistas à inferiorização ou exclusão das mulheres de espaços físicos ou simbólicos em função do gênero (SILVA; RIBEIRO, 2014).

A partir das narrações, constatamos que quatro das estudantes evidenciaram não terem sofrido preconceito em suas trajetórias exclusivamente por serem mulheres. Uma das hipóteses para a ocorrência dessa percepção das narradoras é a sua inserção em cursos derivados de áreas onde tradicionalmente há uma concentração mais expressiva de mulheres, o que ajuda a estabelecer um ambiente mais receptivo, com a probabilidade de menor ocorrência de situações desconfortáveis ou dificuldades de adaptação exclusivamente pela questão de gênero.

Já Enedina, que cursa Engenharia Civil, diferentemente das outras narradoras, destacou o sentimento de não-pertencimento à sua turma, referindo-se a uma espécie de segregação. Conta que os colegas, que em sua maioria esmagadora são homens, tratam-na com

desprezo, chegando a se recusar a fazer atividades em grupo com sua participação e que docentes, também homens, não impedem e chegam até mesmo a participar das “brincadeiras” de cunho sexista.

Enedina chega a divagar se o distanciamento estabelecido pelos colegas se dá por sua condição de mulher (pois na visão desses indivíduos, ela está ocupando um espaço que não deveria) ou se por outras características, como ser hipossuficiente ou ser negra, sem conseguir estabelecer uma resposta definitiva para si:

É porque é uma questão complicada, porque a gente não sabe até que ponto uma coisa é uma coisa e até que ponto é outra. Até que ponto é segregado por não ter o mesmo acesso, as mesmas coisas, porque não tem o mesmo poder aquisitivo. Ou se porque simplesmente você é uma mulher ou se simplesmente porque você é mulher negra. E acaba que a gente fica perdido nisso porque acaba sendo questionada mais do que os seus colegas que são homens brancos (**Enedina**).

A dúvida evidencia o entrecruzamento das opressões vivenciadas pela narradora, que não consegue definir o signo simbólico-corpóreo que estabelece sua condição de “alvo” à operacionalidade das violências por parte desses indivíduos. Não há como definir se a violência ocorre por ela ser mulher, negra, pobre, cotista ou por ser todas essas coisas ao mesmo tempo. Ela sente-se excluída e isso pode ocorrer por ela possuir qualquer uma ou todas essas condições, o que nos remete a Hall (2003), ao explicitar que existem distintas formas de discriminação e que, a depender dos contextos, essas formas de discriminação se articulam e se combinam de diferentes modos (gênero, raça, classe, etc.), posicionando os sujeitos.

Ainda que num primeiro momento a maioria das narradoras afirme a inexistência de episódios que explicitem a lógica social que as diminua, evidenciamos a necessidade de se problematizar as concepções que envolvem determinadas situações, tidas muitas vezes como banais ou naturais.

O preconceito de gênero, como produto social, cultural e histórico, que institui e determina constantemente uma imagem negativa e inferiorizada das mulheres, nem sempre se dá de forma explícita; muitas vezes, ele se dá de forma velada, sutil, e aí residem, justamente, sua força e eficácia (SILVA; RIBEIRO, 2014, p. 455).

Todavia, ao se aprofundarem em suas narrações, todas elas contam sobre a dificuldade, enquanto mulheres, de serem ouvidas, de partilhar opiniões e expor ideias, de receber o devido reconhecimento, além dos silenciamentos continuados, e principalmente, dos assédios sofridos dentro da sala de aula e nos demais espaços da UNIR, pois não podem dar-se ao luxo de usar as roupas que querem, andar por onde querem e muitas das vezes, se comportarem como

querem, dados os perigos que podem advir de fazê-lo. Há um tolhimento da expressão, da liberdade de ir-e-vir e do ser.

O espaço acadêmico, apesar das recentes conquistas para as mulheres, ainda é permeado pela lógica patriarcal, o que dificulta que mulheres consigam ascender profissionalmente, na mesma proporção que os homens. Quando analisamos os quadros de docentes dos cursos de nossas narradoras no site da PROGRAD, verificamos que em apenas dois deles, o quantitativo de professoras suplanta o de professores (Letras – Português e Psicologia). No curso de Enedina, de um total de 10 professores, apenas 3 são mulheres. Ou seja, no curso onde a representatividade feminina no corpo docente é menor, foi verificado um nível maior de desconforto com situações-problema relacionadas a gênero.

Além disso, questões como maternidade e família ainda são decisivas para a continuidade de algumas carreiras e durante a graduação ser mãe pode significar a interrupção ou até o encerramento da trajetória estudantil dessas mulheres. Esperança é a única entre as narradoras que tem filho e conta que se sentiu desamparada no período pós-parto, tendo perdido um ano letivo inteiro por questões burocráticas, sem ter recebido qualquer espécie de apoio da universidade.

Os exemplos de Enedina e Esperança colocam em perspectiva as escolhas que mulheres devem fazer para permanecer na academia, o que provavelmente não ocorreria com estudantes homens. Velho (2006, p. 17), ao comparar as carreiras acadêmicas de homens e mulheres, destaca que “apenas em um ‘modelo masculino’ de carreira acadêmica a escolha da estudante entre ser mãe ou pesquisadora se coloca”.

Apesar disso, a relação com as/os colegas não-cotistas com as/os docentes foi descrita como harmoniosa, na maior parte do tempo. O que se sobressai, contudo, é a afirmação, que trilha a mesma linha dos resultados encontrados por Nery e Conceição (2005, 2006) e Nery e Costa (2009) em estudos com intervenções psicodramáticas, de que quando o debate acerca das cotas é abordado, especialmente as de cunho étnico-racial, acirram-se os ânimos e as/os envolvidas/os posicionam-se em locais discursivos antagônicos:

Todos eles são contra cotistas. [...] Acho que tem uns cinco que não tecem comentários, mas a maioria é de família rica, ou classe média e acham um absurdo, porque na época que eles estavam estudando, “aquele cotista estava usurpando a vaga deles”. [...] Então todos eles têm os mesmos discursos. Quando o assunto é cotas, eu sou bastante fervorosa e eu acabo sendo criticada pelos meus colegas [...] Muitos professores fazem um discurso que é um absurdo [as cotas existirem] porque no Brasil tem que funcionar a meritocracia e o estudante precisar ser inteligente para passar (Maria Odília).

Sobre esse aspecto, a partir da investigação dos repertórios discursivos de mais de cem estudantes universitários, Camino *et al* (2014) verificaram que as classes discursivas contrárias ao sistema de cotas se concentram: a) na ideia de que pessoas brancas e negras compartilham da mesma capacidade intelectual e, portanto, não haveria justificativa para a existência das cotas raciais; b) na crença de que as desigualdades sociais entre pessoas brancas e pretas envolvem questões socioeconômicas, logo, a desigualdade educacional é resultado de problemas sociais e de renda e não raciais; e c) na defesa de um ensino público básico/fundamental de qualidade, que propiciaria uma competição justa no Ensino Superior e na preocupação com a qualidade do Ensino Superior público. Esses argumentos, entretanto, somente desvelam a meritocracia e a ideologia do estado de democracia racial como base para a construção discursiva desses estudantes, formando a compreensão de ausência da categoria étnico-racial (passado escravocrata, racismo institucional, etc.) na produção das desigualdades sociais.

Ao desconsiderar que o fator racial contribui para que a população negra ocupe majoritariamente a base da pirâmide social, com menor poder simbólico, menores índices de renda e menor possibilidade de mobilidade social, estes tipos de discursos desconsideram parte da totalidade da realidade histórica brasileira, resultando na distorção da percepção dos efeitos sociais sentidos pelas pessoas negras. Davis (2016) anunciou que raça é a maneira como a classe é vivida e isso representa para nós, a constatação de que ser negra/o no Brasil é ser pobre.

Gonzalez (2018) situa nosso país em um contexto neocolonialista, tendo em vista que “o desenvolvimento econômico brasileiro resultou num modelo de modernização conservadora excludente” alinhado à noção de “desenvolvimento desigual e combinado”, o que serviu à criação de um cenário propício à produção de concentração de riqueza e conseqüentemente, de desigualdade de renda.

Para a autora, a população negra é a mais afetada no processo de distribuição dos efeitos negativos desse modelo de desenvolvimento, uma vez que o racismo é a figura reguladora e modeladora da distribuição de posições hierárquicas no interior das relações de produção. À população branca, dada a eficiência do caráter regulatório do racismo na estruturação dos papéis entre as classes e intraclasses, são possibilitadas melhores oportunidades nos espaços socialmente estratégicos e de privilégios.

[...] tanto brancos quanto negros pobres sofrem os efeitos da exploração capitalista. Mas na verdade, a opressão racial faz-nos constatar que mesmo os brancos sem propriedade dos meios de produção são beneficiários do seu exercício. [...] enquanto o capitalista branco se beneficia diretamente da exploração ou super-exploração do negro, a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo, a partir de sua

vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam nas recompensas materiais e simbólicas mais desejadas (GONZALEZ, 2018, p. 65-66).

Neste ponto, quando se evidencia o *locus* socioeconômico ocupado pela maioria da população negra brasileira, e especialmente das mulheres negras, os auxílios financeiros recebidos da instituição revelam-se como um dos segmentos que contribuem decisivamente para a permanência das estudantes na universidade, como vemos dos seguintes excertos:

Na questão de auxílio eu me senti... Pelo fato de que eu trabalhava, então assim, eu me senti amparada pra conseguir estudar... (Sônia).

Mas graças às bolsas da UNIR, já deu uma melhorada bastante. Eu também faço parte do grupo que recebe uma bolsa do MEC, que é a “permanência” para alunos quilombolas. Sem essa bolsa eu não conseguiria me manter na universidade. Essa bolsa é fundamental, porque é com ela que eu pago meu aluguel e alimentação, tudo isso. [...] Sem essa bolsa eu não teria conseguido continuar (Virgínia).

Duas das narradoras não recebem ou nunca receberam auxílios ou bolsas ofertadas pela universidade, sendo que apenas uma delas não fez solicitação de suporte financeiro para a instituição, pois acreditava não precisar. Para duas delas, o trabalho foi um elemento que marcou suas trajetórias negativamente, na medida em que impediu, de alguma forma, que pudessem despendar maior tempo para estudos ou atividades relacionadas, como participação em eventos, cursos, atividades de pesquisa ou extensão, etc.

A questão do trabalho também chegou a afetar a percepção dessas estudantes acerca de seus desempenhos acadêmicos comparados a estudantes não-cotistas. As estudantes que trabalhavam/trabalham se referiram a um nível mediano de suas performances, ainda que com capacidade para acompanhar o restante da turma. Já as estudantes que não trabalharam/trabalham disseram estarem pé de igualdade com as/os demais colegas, apesar de algumas dificuldades pontuais, como mencionado anteriormente. Enedina se denominou uma atleta, uma “corredora”, que está sempre se esforçando sozinha para conseguir acompanhar o restante da turma.

Além do suporte financeiro e de acompanhamento acadêmico, apenas uma das narradoras apontou a importância do acolhimento psicológico prestado, ainda que indiretamente, pela universidade. Maria Odília descreveu as conversas informais com uma psicóloga da PROCEA após um episódio de quase exaustão, como “o melhor suporte” oferecido.

Assim, observamos que o apoio institucional oferecido deve ir além da simples assistência financeira e de acompanhamento pedagógico. Mayorga e Souza (2012) acreditam

que os programas de permanência devem englobar referências qualitativas e quantitativas, dizendo respeito a ações diretas que envolvam muito mais do que o simples repasse de verba e, portanto, não se restringindo a ações assistencialistas. O foco na atuação deve ser ampliado, deixando de ser exclusivo nas/os estudantes e passando a se voltar também à estrutura interna da instituição, desenvolvendo-se medidas que possibilitem o debate público, a politização e o envolvimento da comunidade acadêmica.

Para que as diversas dinâmicas de inclusão e exclusão sejam consideradas, as autoras apontam os seguintes eixos que podem servir de norte ao processo de formulação dos programas de permanência: a) mobilização e sensibilização do corpo universitário, como um todo, para lidar e se implicar com a diversidade (formulação de campanhas, debates, vinculação de informações, criação de eventos, cursos de formação para discentes, docentes e técnicos-administrativos, ampliação de programas de intercâmbio, ouvidorias, entre outros); b) apoio e suplementação à formação acadêmica de cotistas, por meio de cursos diversos, com o mapeamento de disciplinas críticas e ofertas de programa de monitorias, em horários plurais; c) bolsas de permanência, moradia e alimentação; e d) valorização positiva e divulgação das trajetórias e identidades de estudantes negras/os e pobres (MAYORGA; SOUZA, 2012).

Desse modo, a gestão das políticas de acesso e permanência da UNIR deve se voltar aos diversos conjuntos de aspectos que evidenciam as múltiplas formas de vivências e, principalmente, aos modos de inserção e segregação que se estabelecem na instituição, o que poderia auxiliar na criação de espaços de reflexão das práticas institucionais, a fim de impulsionar as trajetórias acadêmicas daquelas/es estudantes que necessitem de suporte até o efetivo sucesso acadêmico.

4 Horizonte para aquelas que virão: contribuições necessárias

Sobre os possíveis esforços a serem realizados pela universidade, no sentido de melhoramento da política de cotas, as narradoras dividiram-se ao sugerir: 1) desenvolvimento de mecanismos de fiscalização de irregularidades no processo seletivo e acompanhamento dos benefícios concedidos; 2) fomento de discussões junto à comunidade em geral sobre o funcionamento e regras da política, de preferência com estudantes das escolas públicas; 3) aumento da porcentagem de cotas distribuídas; e 4) oferta de suporte pedagógico a estudantes oriundos de escola pública.

A primeira sugestão diz respeito à noção de que a política de cotas está envolta em situações de fraude, ou seja, a usurpação por estudantes brancas/os das vagas destinadas aos

grupos étnico-raciais estabelecidos pela LC. Isso ocorreria, principalmente, nos cursos mais disputados e elitizados, entre os quais o de Medicina. Nunes (2018) aponta que essa apropriação pode ocorrer de forma inconsciente, pois quem se apropria da vaga pode não saber como se caracteriza a classificação racial brasileira, ou de forma consciente, utilizando-se dos privilégios adquiridos ao longo da vida pelo pertencimento a determinado segmento étnico-racial, no caso, à cor/raça branca, conforme estudos de Schucman (2012) acerca da branquitude.

Para a resolução de situações do primeiro caso, o ideal é que a investigação acerca da identidade racial ocorra em períodos anteriores ao momento de ingresso na universidade, o que possibilitaria a indicação de um estado de pertencimento racial mais confortável e consciente por parte da/o concorrente. No entanto, o processo de construção da identidade negra pode vir a ocorrer em momentos tardios, como ocorreu com algumas das narradoras. Pode ainda estacionar ou não vir a se concretizar, já que estamos a tratar de subjetividades que são afetadas pelo racismo cotidiano e foram historicamente construídas sob os signos de opressão e brutalidade.

Devemos pontuar que uma característica constante nos casos de fraude é a invocação pela/o candidata/o, quando questionada/o acerca da inexistência do fenótipo negro, de uma ancestralidade negra, muitas vezes longínqua. Se a pessoa que pretende ser cotista precisa apegar-se unicamente à sua ascendência (pais, avós, bisavós, etc.) para afirmar a sua identidade racial, há um espaço marcado e profundo de questionamento sobre a leitura social que se faz de sua cor/raça. Tal questionamento, contudo, pode ser dirimido por meio de uma comissão de heteroidentificação aliada à autodeclaração.

Quanto ao segundo caso, o que se verifica é a ocorrência da denominada *afroconveniência ou afro-oportunismo*, ocasião em que pessoas socialmente brancas se autodeclararam pardas ou pretas com a finalidade exclusiva de se utilizarem das cotas étnico-raciais. Nesse ponto, é pertinente frisar que a responsabilidade de fiscalização de ocupação das vagas pelos sujeitos de direito é da instituição pública e a lógica administrativa da gestão da política de cotas deve ser reorganizada a fim de garantir a sua efetividade, inibindo a conduta criminosa desses indivíduos.

Evidencia-se assim, na trilha das proposições de Nunes (2018), a necessidade mais que urgente de criação de uma Pró-Reitoria para realização de uma gestão específica das ações afirmativas, preocupada em: a) criar uma comissão de heteroidentificação de candidatas/os; b) financiar e rediscutir as políticas de assistência estudantil; c) criar comitês de acompanhamento das políticas com modelos de indicadores capazes de subsidiar pesquisas e apresentar dados; d) oferecer formação contínua de técnicos-administrativos e docentes em assuntos étnico-raciais;

e) ofertar disciplinas para educação das relações étnico-raciais como componente curricular; f) fomentar o diálogo interinstitucional nos âmbitos municipal, estadual e federal; g) fiscalizar o preenchimento dos critérios concessivos dos benefícios de assistência.

O segundo ponto é a necessidade de maior engajamento institucional para dirimir dúvidas relacionadas à política de cotas junto à comunidade. A discussão pública qualificada, nesse caso, poderá ocorrer por meio de eventos em escolas públicas ou da disponibilização de material explicativo nas mais diversas mídias disponíveis, como perfis em redes sociais (*Instagram, Facebook, Youtube, etc.*). O importante aqui é a articulação institucional, somada a parcerias com a sociedade civil e os movimentos organizados, para a disseminação do maior número possível de informações, a aproximação com estudantes que serão alvos dessa política e a construção de um espaço para um debate público de qualidade.

Já o terceiro ponto trata da necessidade de aumento do número de vagas reservadas, além do percentual exigido por lei. Para isso, é necessário que sejam realizados levantamentos acerca de quais cursos e turnos necessitariam e/ou seriam passíveis de aumento, ou se o aumento seria estendido ao percentual geral, pois sem a coleta de dados desta natureza não há possibilidade de verificação da viabilidade da proposta.

Por fim, a última sugestão das narradoras dá conta da necessidade de capacitação do corpo docente para a execução de um projeto de suporte pedagógico capaz de suprir as lacunas que acompanham as/os estudantes oriundas/os de escola pública. Do mesmo modo que o abordado no terceiro ponto, para a concretização de uma política de assistência pedagógica efetiva, conforme aponta Moura (2015), é necessária a realização de levantamentos de monitoramento do desempenho acadêmico das/os cotistas, com dados de aprovação, repetência e evasão, a fim de apontar quais são as necessidades que precisam ser supridas e as ações e programas que precisam ser desenvolvidos.

A depender dos resultados apresentados, essa política acadêmica pode ser ampliada para alcançar, inclusive, estudantes não-cotistas, mas que enfrentem dificuldades iniciais no acompanhamento das disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento das trajetórias universitárias de nossas narradoras permitiu a aproximação com suas realidades materiais e concretas, que apesar de distintas, compartilham uma tripla marcação no ambiente acadêmico: ser mulher, negra e cotista. A partir dos relatos foi possível constatar as convergências e divergências em suas biografias e posicionamentos,

que servem à possibilidade de extrapolação de suas experiências e identificação com outras estudantes que dividem os mesmos marcadores.

Verificamos que as percepções das narradoras acerca da política de cotas são atravessadas pela noção que se contrapõe ao ideal meritocrático estabelecido pelo modelo atual de ingresso, na medida em que seus discursos são construídos levando em consideração as necessidades específicas e as diferentes realidades das/os estudantes oriundos de escolas públicas e não apenas pelo mérito pessoal, ao contrário da maioria de seus colegas e de parte do corpo docente e servidores da UNIR.

A investigação acerca de suas identidades raciais só se apresentou no momento de inscrição do vestibular para a maioria das narradoras, o que aponta a ausência de discussão acerca do assunto em momentos anteriores em suas jornadas de escolarização, evidenciando, ao menos em tese, o não comparecimento da temática de “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no currículo oficial das redes de ensino fundamental e médio, tal como determinado pela Lei nº 10.639/03, o que contribui para trajetórias sem aprofundamento nas questões étnico-raciais.

O suporte institucional se reservou ao repasse de auxílios financeiros, que são importantes para a garantia da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, mas não podem ser a única expressão da política de assistência mantida pela universidade. Nesse ponto, evidencia-se a necessidade mais que urgente de formulação e implantação de observatórios, comitês ou comissões permanentes de acompanhamento da aplicação da Lei de Cotas em toda a universidade, cujo objetivo seja, além de verificar a lisura dos processos de entrada e de concessão de auxílios e bolsas, pavimentar a construção de um espaço institucional baseado na inclusão efetiva. Referida inclusão só se dará por meio de intervenções práticas que, além de transpor o ideal de tão só oferecer o acesso às vagas, também visem garantir uma assistência assertiva durante as trajetórias de todas/os estudantes, com potencial de desvelamento em histórias de sucesso acadêmico.

A investigação acerca dos recursos e estratégias desenvolvidos por estas estudantes para enfrentamento das dificuldades e adaptação ao ambiente universitário deve ser objeto de pesquisas mais aprofundadas, na medida em que, conforme apontam Monteiro e Soares (2018), as estratégias utilizadas podem não ser as adequadas, contribuindo para o sofrimento mental e o não alcance do desempenho almejado.

Além disso, as contribuições das narradoras acerca das defasagens da política de cotas apontam para a necessidade de organização para o aprimoramento constante da política de cotas, com fiscalização do processo seletivo e acompanhamento efetivo das/os estudantes

cotistas, além da revisão de porcentagens de vagas e alargamento dos critérios de inclusão nas cotas; aproximação da universidade com a comunidade em geral, por meio de um debate público qualificado; e finalmente, com a oferta de suporte pedagógico a estudantes oriundos de escola pública.

Estas sugestões demonstram que as estudantes possuem conhecimentos e experiências que devem ser observados e apreendidos pela universidade. A política de cotas, nesse sentido, colabora para a criação de um espaço em que a produção do conhecimento leva em consideração os processos de produção de desigualdade na sociedade brasileira e, mais do que isso, permite que novas teorias e teóricas/os surjam de locais diversos daqueles em que a “elite intelectual” é dominada e centrada no ponto de vista masculino, branco, heterossexual, de classe média e cristão.

Para além das presenças físicas na universidade, as presenças intelectuais, subjetivas e potencialmente construtoras de iniciativas de resistência e de afirmação destas estudantes cotistas dão ensejo ao rompimento com o *epistemicídio*, prática colonial de apagamento e deslegitimação dos saberes produzidos por grupos dominados, negando-lhes o papel de sujeitos do conhecimento, segundo os ensinamentos de Boaventura Sousa Santos (2009). Para Carneiro (2005), o epistemicídio “fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (p. 97) e serve-nos à compreensão das “múltiplas formas em que se expressam as contradições vividas pelos negros com relação à educação e, sobretudo, as desigualdades raciais nesse campo” (p. 98).

Evidenciar as experiências e as distintas possibilidades de realização das capacidades intelectuais dessas estudantes negras cotistas pode servir, portanto, como propulsão para a produção de uma ciência que pense a coletividade, e, principalmente, que esteja compromissada com a efetiva garantia da defesa dos direitos perseguidos pela Lei de Cotas, por meio da contínua tarefa de aperfeiçoamento, o que só pode ser bem realizado se consideradas as opiniões das pessoas favorecidas por esta política.

REFERÊNCIAS DO ESTUDO 2

ALMEIDA, Giane Elisa Sales de. História da educação escolar de mulheres negras: as políticas públicas que não vieram... **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n. 30, p.219-232, jul./dez. 2009.

ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: anotações para um estudo. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 159-167, jun. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722007000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2020.

CÂMARA, Flávia Danielle da Silva. **Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena: o lugar da psicologia, os territórios de resistência: o lugar da psicologia, os territórios de resistência**. 2017. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAMINO, Leoncio *et al.* Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe, p. 117-128, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19abr. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Exclusão racial na universidade brasileira: um caso de ação negativa. *In*: QUEIROZ, D. M. (Org.). **O negro na universidade**. Coleção Novos Toques, n. 5. Salvador: UFBA, 2002.

CASSOLI, Alessandro Theodoro. A saga do negro brasileiro por inclusão social, justiça e políticas afirmativas. *In*: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos. (Org.). **Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão**. Florianópolis: Atilênde, p. 99-118, 2014.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 51, p. 213-246, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21886/14129>. Acesso em: 10 mar. 2021.

COSTA, Emília Viotti. **Da Senzala à Colônia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. *In*: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 21-33. 2005.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, jan./jun. 2007.

DUARTE, R. B. **Políticas de cotas para minorias raciais: uma questão de justiça?** Análise do discurso de estudantes da UFPB sobre política de cotas para minorias raciais. 2008. Dissertação (Mestrado do Programa de Pós-graduação em Psicologia Social), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 1972/2007.

FERNANDES, Viviane Barboza; SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 63, p. 103-120, abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0020-38742016000100103&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 nov. 2020.

FREITAS, Tais Pereira de. **Mulheres negras na educação brasileira**. Curitiba: Appris, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GOUVEIA, Marizete; ZANELLO, Valeska. Psicoterapia, raça e racismo no contexto brasileiro: experiências e percepções de mulheres negras. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 24, e.42738, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722019000100239&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da Identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.), WOODWARD, Kathrin & HALL, Stuart. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=sobre>. Acesso em: 20 jun. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato>. Acesso em: 10 fev. 2020.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 nov. 2020.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. *In: BAUER, M. W. et al. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 90-113, 2002.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a Lógica Racial: Do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 30, n.2, p. 265 - 286, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-56652018000200005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 26 jun. 2020.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2020.

MINAYO, Maria Cecília. de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 51-60, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 nov. 2020.

MOORE, Carlos. Prefácio: “Negro sou, Negro ficarei!”. *In: CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre a Negritude*; Coleção Vozes da Diáspora Negra, n. 3, 1987, Carlos Moore (Org.) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro: Palavras negras**. 2. ed. Perspectivas, 2020. E-Book. ASIN: B083F9KKQY.

MOURA, Maria Rosiméere Salviano de. “**Não é assim de graça!**”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, 2015.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NERY, Maria da Penha; CONCEICAO, Maria Inês Gandolfo. Sociodrama e política de cotas para negros: um método de intervenção psicológica em temas sociais. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 1, p. 132-145, mar. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000100011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2020.

NERY, Maria da Penha; CONCEICAO, Maria Inês Gandolfo. Política racial afirmativa e afetividade na interação intergrupala. **Interação em Psicologia**, Curitiba, dec. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/7695>. Acesso em: 22 abr. 2020.

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 257-

266, aug. 2009. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2009000200014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 abr. 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo soc.**, v. 19, n. 1, p. 287-308, jun. 2007. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702007000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 17 fev. 2020.

NUNES, Clarice. O "velho" e "bom" ensino secundário: momentos decisivos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 35-60, mai./ago. 2000. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2021.

NUNES, Georgina Helena Lina. Autodeclarações e Comissões: Responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. *In*: DIAS, Gleidson Renato Martins; JUNIOR, Paulo Roberto Faber Tavares (Org.). **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, Campus Canoas, p. 11-30, 2018.

PINTO, Emanuel Pontes. **Território Federal do Guaporé: fator de integração da fronteira ocidental do Brasil**. Rio de Janeiro: Viaman, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses (Org.). **Revista Lusófona de Educação.**, v. 13, n. 13, Coimbra: Almedina, 2009. Disponível em:
<https://www.revistas.ulusofona.pt/indez.php/rleducacao/article/view/553>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SERAFIM, Nayara Katryne Pinheiro; HELAL, Diogo Henrique. Representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes da Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte. **Revista Gestão em Análise**, [S.l.], v. 8, n. 2, p. 94-106, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/gestao/article/view/2321>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: "ser cientista" e "ser mulher". **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000200449&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 out. 2020.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In*: ROMÃO, Jeruse. (Org.). **História da Educação do Negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 57-62. 2005.

SILVA, Graziella Moraes; LEAO, Luciana T. de Souza. O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 27, n. 80, p. 117-133, out. 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 out. 2020.

SILVA, Roberta Ribeiro da. **Mulheres negras, Produção e Interseccionalidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3.ed. atual. eampl. Petrópolis: Vozes, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante Ribeiro da ;MORATTO, Juliana. A presença negra em RO: as estruturas de povoamento. **Unir**, 2011. Disponível em: <http://www.gepiaa.unir.br>. Acesso em: 08 mar. 2021.

VELHO, Léa. Prefácio. *In*: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (Org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: IAPAR, p. 13-18, 2006.

CONCLUSÕES DA DISSERTAÇÃO

Pensar sobre cotas é pensar em uma das feridas sociais mais expostas e latejantes da sociedade brasileira: a desigualdade social. O debate envolvendo a inserção de estudantes cotistas no ensino superior público sempre está envolto por polêmicas, críticas e posicionamentos dicotômicos. Quando o critério racial é pautado nessas discussões, o que se tem são tentativas de deslegitimação da política sob argumentos de enfraquecimento dos padrões da universidade pública e de que as cotas simbolizam um atentado a um idealizado modelo meritocrático de vestibular, dentre outros.

Nesse cenário, somando-se a aproximação do prazo de revisão da Lei de Cotas com o atual cenário sócio-político de ataque a políticas públicas educacionais, inclusas as ações afirmativas, conquistadas e consolidadas nos últimos anos e, ainda, a urgência na verificação acerca da efetividade da Lei de Cotas, este trabalho serve à análise da política reparatória na UNIR, em Porto Velho, a partir das perspectivas de uma parcela específica das pessoas beneficiadas: mulheres negras.

Para alcançar os objetivos da presente pesquisa, optamos pela realização de dois estudos, distintos e complementares: o primeiro, de cunho quantitativo, focado na análise do processo de implantação e implementação da política de cotas, com aplicação do recorte de gênero e raça aos dados coletados, além da verificação da existência de movimento institucional apto a garantir a permanência e obtenção de êxito nas trajetórias acadêmicas; e o segundo, de cunho qualitativo, focado no levantamento das narrativas de vivências, experiências, dificuldades e demais aspectos que circundam as jornadas acadêmicas dessas estudantes.

A partir do primeiro estudo foi possível verificar que o processo de implementação da política de cotas foi marcado por problemas envolvendo rotinas administrativas e de pessoal, o que não afetou o alcance do percentual máximo de reserva de vagas estipulado pelo dispositivo legal um ano antes do prazo.

Os resultados apontaram que o número de mulheres autodeclaradas negras cresceu após a implementação da política de cotas. Mais mulheres se autodeclararam pretas ao longo dos anos e, comparadas aos homens negros cotistas, elas alcançaram taxas maiores de êxito, chegando até a 100% daquelas ingressantes no ano de 2013.

Quanto à política de assistência, o suporte financeiro é oferecido à comunidade discente em geral, sem separação de estudantes cotistas e não-cotistas, o que impossibilitou a verificação da quantidade de estudantes cotistas que são beneficiários de auxílios financeiros e/ou bolsas. Frise-se que o suporte financeiro é o único tipo de apoio oferecido pela universidade para alguns

das/os estudantes em situação socioeconômica vulnerável, o que evidencia a fragilidade no sistema de assistência, que deveria ofertar não apenas a ajuda pecuniária, mas também suporte pedagógico e capacitação do corpo docente e técnico para o acolhimento, acompanhamento e resolução das demandas estudantis.

A ausência da sistematização dos dados de estudantes cotistas por parte da instituição não permitiu o avanço na elaboração de análises mais profundas acerca das condições, tanto semelhantes quanto distintas, enfrentadas pelas cotistas em comparação ao restante do corpo discente, o que evidencia a inconstância na condução do acompanhamento da política e impossibilita a detecção de falhas e a consequente tomada de decisões melhoradas.

O segundo estudo deu conta de analisar, a partir de entrevistas realizadas com estudantes cotistas negras de cinco cursos de graduação, o encontro dos dados quantitativos coletados no primeiro estudo com a realidade das beneficiárias da política.

As experiências das narradoras evidenciaram, num primeiro momento, o desvelamento de processos de autodescoberta e construção da identidade racial iniciados pelos autoquestionamentos no momento de opção de ingresso pelas cotas. Foram apontadas ainda, questões envolvendo a inexistência de acolhimento institucional no momento de entrada; a ausência de suporte pedagógico, tendo em vista serem estudantes que vieram da rede pública de ensino; e a construção da rede de apoio para enfrentamento das adversidades que se apresentam na rotina universitária.

Sob uma perspectiva interseccional foi possível verificar como as distintas marcações identitárias influenciam, estruturam e operam os modos que as narradoras vivenciam as experiências acadêmicas. Situações de preconceito e racismo velados, assédio, maternidade, dificuldades de acompanhar a turma em virtude da origem escolar de rede pública, trabalho, entre outras, servem como organizadores entrecruzados e empecilhos simbólicos e materiais para que elas possam manter suas trajetórias.

As narradoras apresentaram ainda, sugestões práticas para o melhoramento da política de cotas, elencando a necessidade de fiscalização do processo seletivo e acompanhamento efetivo das/os estudantes cotistas, além da ampliação do debate público acerca das ações afirmativas. Neste ponto, verificamos que o movimento institucional para a garantia do preenchimento das vagas reservadas às/aos destinatárias/os de direito, especialmente nos cursos mais disputados, é inexistente.

Sobre esse aspecto, a compreensão de autonomia universitária deve ser levada em consideração a partir do ponto de vista de alargamento das medidas de inclusão dos grupos

marginalizados apontados na Lei de Cotas e à defesa da garantia de seus direitos, não de outro modo, como argumento para perpetuação das desigualdades no âmbito acadêmico.

A ausência de implementação de ações fiscalizatórias outorga ao procedimento único de autodeclaração o *status* de prova de presunção absoluta. Reafirmamos que a autodeclaração é condição necessária ao processo de seleção que envolva cotas, mas não é por si só suficiente para titularizar as pessoas às vagas reservadas, pois não tem a força de conformar a realidade fenotípica das/os candidatas/os à realidade social que elas/eles se vinculam.

Sugerimos assim, a criação de observatórios, comitês ou comissões permanentes de acompanhamento da aplicação da LC, servindo à fiscalização, composta por uma banca/comissão de heteroidentificação que serviria durante o processo seletivo para verificação dos critérios legais de preenchimento da vaga e, posteriormente, ao monitoramento das atividades das/os estudantes, com a incumbência de realização de levantamentos de monitoramento do desempenho acadêmico das/os cotistas, com dados de aprovação, repetência e evasão, a fim de apontar quais são as necessidades que precisam ser supridas e as ações e programas que precisam ser desenvolvidos, além de ofertar apoio material e acadêmico.

Para pesquisas futuras, sugerimos que sejam realizados mapeamentos mais sistematizados acerca do desempenho acadêmico de estudantes cotistas, capazes de subsidiar a comparação com o restante do corpo estudantil; estudos acerca das relações interacionais entre as/os cotistas e não-cotistas e também de docentes e servidores administrativos; estudos que investiguem a constituição tanto da “branquitude” quanto da “morenidade” do corpo estudantil e os reflexos em suas experiências na universidade; estudos que acompanhem as trajetórias de estudantes cotistas egressas/os, avaliando a entrada (ou não) no mercado de trabalho; e outros estudos que busquem analisar as experiências de escolarização de estudantes cotistas com o fim de obter materiais para planejamento de futuras intervenções positivas e construtivas por parte da instituição.

Finalmente, tendo em vista que a marginalização histórica cria barreiras para que certos grupos sociais acessem os espaços de saber formal, à Psicologia e suas/seus profissionais, cabe o compromisso de construção dos espaços de mediação capazes de identificar e considerar os processos sociais que originam e conformam o preconceito e a discriminação raciais, culminando em subjetividades afetadas pelo racismo cotidiano e, conseqüentemente no sofrimento psíquico dessas pessoas. Devem estar conscientes também da necessidade de aperfeiçoamento das práticas de combate a estes processos excludentes, o que pode se dar pelo caminho da releitura do arcabouço teórico hegemônico da Psicologia, sob a ótica de leituras antirracistas ou de teorias afrocentradas, tendentes a romper com os mecanismos de

inobilismos sociais tão eficazmente projetados e executados contra as populações não-brancas, especialmente a negra (DAMASCENO, 2018).

Quando Moura (2020) sugere que o único caminho para a superação do racismo é uma profunda e radical democratização nas estruturas sociais do país, com toda certeza as estruturas educacionais estão inseridas nessa lógica. É, portanto, inegável e urgente a necessidade de que os espaços de saber, ainda considerados elitizados, sejam ocupados por intelectuais de todos os segmentos sociais, inclusive e principalmente, as/os que foram colocados às margens da sociedade, para que elas/eles produzam pensamentos científicos atentos às diversas experiências humanas, repensem criticamente o tecido social no qual todas/os estamos inseridos, formulando mudanças, ajustes e possibilidades de horizontes menos cruéis para os grupos marginalizados.

REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BAIROS, Luiza. Mulher negra e o feminismo. *In*: COSTA, Ana Alice Alcantara; SARDENBERG, Cecília Maria (Org.). **O Feminismo do Brasil**: reflexões teóricas e perspectivas. Universidade Federal da Bahia: Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, pp. 139-145, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAMINO, Leoncio *et al.* Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. spe, p. 117-128, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822014000500013&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 jan. 2020.

CARDOSO FILHO, Francisco de Assis Brito *et al.* Perfil do Estudante de Medicina da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 32-40, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100032&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2020.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Mulheres e educação: gênero, raça e identidades**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) -Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2015.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003.

CHEHUEN NETO, José Antônio *et al.* A faculdade de medicina: oportunidades oferecidas e as ações afirmativas. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 24, n. 2, p. 194-201, 2014. Disponível em: <http://rmmg.org/artigo/detalhes/1600>. Acesso em: 23 jan. 2020

COLLINS, Patricia. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 51, e175118, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332017000300510&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2020.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. São Paulo: Boitempo, 2019

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/0>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DAMASCENO, Marizete Gouveia. **Onde se esconde o racismo na psicologia clínica?**

A experiência da população negra na invisibilidade do binômio racismo e saúde mental. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Universidade de Brasília, 2018.

FERNANDES, Sabrina (@safbf). “A questão do ENEM...”. 15 de dezembro de 2020, 21:12 pm. **Tweet**.

FERNANDES, Felipe Bruno Martins; CARLOS, Paula Pinhal de. **Cad. de Pesq. Interdisc. em Ci-s. Hum-s.**, Florianópolis, v.10, n.97, p. 80-94, jul./dez. 2009.

GABRIEL, Mariana. **Perfil dos egressos do curso de Odontologia da Universidade Estadual de Londrina**. Londrina; s.n.; 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000182992>. Acesso em: 23 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GONZALES, Zuleika Köhler; GUARESCHI, Neuza Maria de Fátima. Seguindo as políticas de ação afirmativa no ensino superior pelas redes tecnossociais. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. Rio de Janeiro v. 15, n. 4, p. 1383-1397, 2015.

GUARNIERI, Fernanda Vieira; MELO-SILVA, Lucy Leal. Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 21, n. 2, p. 183-193, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572017000200183&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2019.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n.1, p. 93-107, jan.-jul.,2003.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução: Ana Luiza Libânio, Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

JESUS, Jaqueline Gomes de. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000100017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 nov. 2020.

LEMOS, Rosalia de Oliveira. Os feminismos negros: a reação aos sistemas de opressões. **Revista Espaço Acadêmico**, v.16, n. 185, p. 12-25, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/33592>. Acesso em: 12 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997

MARQUES, Thamiris; SANTOS, Bruna Kappel Almeida dos. Um estudo sobre o pensamento social de jovens universitários acerca da justiça e das cotas raciais. **Psicologia e Saber Social**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 108-125, jul. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/17559>. Acesso em: 01 abr. 2020.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 dez. 2020.

MELO, Carlos Vinicius Gomes *et al.* Representações sociais de estudantes da UFBA sobre as cotas universitárias. **Psicologia e Saber Social**, [S.l.], v. 3, n. 1, p. 55-69, jul. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psisabersocial/article/view/9482>. Acesso em: 16 fev. 2020.

MODESTO, João Gabriel *et al.* Racismo e Políticas Afirmativas: Evidências do Modelo da Discriminação Justificada. **Psic.: Teor. e Pesq.**, Brasília, v. 33, e. 3353, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722017000100802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2020.

MONTEIRO, Marcia Cristina; SOARES, Adriana Benevides. Adaptação acadêmica de estudantes cotistas e não cotistas. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 51-60, jun. 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902018000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 08 jan. 2020.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro: Palavras negras**. 2. ed. Perspectivas, 2020. E-Book. ASIN: B083F9KKQY.

MOURA, Maria RosiméereSalvianode; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 593-601, Dec. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300593&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 mar. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**, n. 5, p. 15-34, 2004. UFF, Rio de Janeiro.

NOGUEIRA, Conceição. **Interseccionalidade e Psicologia Feminista**. Salvador: Editora Devires, 2017.

NOGUEIRA, Simone Gibran. Ideologia da supremacia racial branca: processos de colonização e descolonização. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. spe, p. 23-32, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000500004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 set. 2019.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo contra negros: sutileza e persistência. **Rev. psicol. polít.**, v. 14, n. 29, p. 101-121, abr. 2014. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2014000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2019.

PIRES, Luiza Nassif. CARVALHO Laura, XAVIER, Laura de Lima. **COVID-19 e desigualdade**: a distribuição dos fatores de risco no Brasil. *ExperimentFindings*, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27014.73282>. Acesso em: 10 dez 2020.

RIBEIRO, Elisa Maria Barbosa de Amorim; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves; BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt. Interação entre estudantes cotistas e não cotistas e sua influência na integração social e desempenho acadêmico na universidade. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 22, n. 4, p. 401-411, dez. 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2017000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 fev. 2020.

RIBEIRO, Flávia de Mendonça; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Psicologia e ensino superior: aspirações pequeno-burguesas e contradições cotidianas em cotistas. *Rev. Psicol. IMED*, Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 27-45, jun. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-50272019000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2020.

RODRIGUES, Cristiano. **Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013.

SACCHET, Teresa. Representação política, representação de grupos e política de cotas: perspectivas e contendas feministas. *Rev. Estud. Fem.*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 399-431, ago. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2012000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 fev. 2020.

SACCO, Airi Macias; COUTO, Maria Clara Pinheiro de Paula; KOLLER, Silvia Helena. Revisão sistemática de estudos da psicologia brasileira sobre preconceito racial. *Temas psicol.*, v.24, n.1, p.233-250, mar. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2016000100012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2019.

SALGADO, Martha PatríciaCasteñeda. **Metodologia de Investigación Feminista: Metodologia de Investigación Feminista**. Guatemala: ImprentaEvolution, 2008.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, LiaVainer; MARTINS, Hildeberto Vieira. Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 32, n. spe, p. 166-175, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 set. 2020.

SANTOS, Alessandro de Oliveira dos; SCHUCMAN, LiaVainer. Desigualdade, relações raciais e a formação de psicólogo(as). *Rev. Epos*, v. 6, n. 2, p.117-140, dez. 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2015000200007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 31 ago. 2019.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. A questão étnico-racial no Brasil contemporâneo: notas sobre a contribuição da teoria das representações sociais. *Psicologia e Saber Social*, [S.l.], v. 4, n. 2, p. 168-182, dez. 2015. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/11745>. Acesso em: 16 fev. 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; SCOPINHO, Rosemeire Aparecida. Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica: Representações Sociais em Disputa. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 267-279, jun. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932016000200267&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 dez. 2019.

SCHIEBINGER, Londa. **O Feminismo mudou a ciência?** Bauru: EDUSC, 2001.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e antirracismo: a categoria raça em questão. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 06 jan. 2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 5 out. 2019.

SILVA, Eveline Pena de. **Estudantes Negras Cotistas: Um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas) – UFSC, Santa Catarina, 2018.

SILVA, Paula Bacellar; SILVA, Patrícia da. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal Revista de Psicologia**, v. 24 n. 3, p. 525-542, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 04 dez. 2020.

SOUSA, Heloiza de; BARDAGI, Marucia Patta; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. Autoeficácia na formação superior e vivências de universitários cotistas e não cotistas. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 12, n. 2, p. 253-261, ago. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 jan. 2020.

SOUZA, Jessé. Raça ou classe? Sobre a desigualdade brasileira. **Lua Nova**, São Paulo, n. 65, p. 43-69, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452005000200003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 nov. 2019.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Eu, (nome da participante da pesquisa), declaro que fui convidada a participar do estudo intitulado “Análise da política de cotas da UNIR e as perspectivas das estudantes pretas e pardas”, sob responsabilidade do estudante de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, Arthur Antunes Gomes Queiroz, orientado pela Profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

Após o convite para participação, fui informada que a pesquisa tem o objetivo de analisar o processo de implantação da Lei de Cotas na UNIR, *Campus* de Porto Velho, a partir da perspectiva de mulheres pretas e pardas, beneficiárias dessas ações afirmativas.

A pesquisa se desenvolverá em dois estudos, sendo que participarei ativamente do “Estudo 02”, com foco no levantamento das narrativas de vivências, experiências, dificuldades e demais aspectos que circundam as jornadas acadêmicas de estudantes pretas e pardas cotistas.

Estou ciente que concederei entrevista(s) ao pesquisador principal, sendo realizada(s) em local(is) previamente agendado(s) e que durante a(s) narrativa(s), terei minhas falas gravadas em áudio. Fui informada também que, depois de gravadas, a(s) entrevista(s) serão transcritas e divulgadas na dissertação de mestrado do pesquisador principal, bem como em publicações relacionadas. Tudo que for gravado será mantido em sigilo, não podendo ser divulgada nenhuma informação que possa me identificar. Todavia, caso eu queira deixar o anonimato da pesquisa, devo claramente expressar e permitir minha identificação durante a gravação.

Tenho ciência que a presente pesquisa poderá trazer como benefícios a produção de conhecimento sobre a política de cotas da UNIR, bem como me permitir relatar, discutir, problematizar e refletir minhas vivências enquanto mulher negra/parda e cotista. De outro modo, podem ocorrer riscos mínimos, como desconforto pelo tempo de duração da entrevista ou pelo conteúdo dos relatos, ao passo que recebi esclarecimentos de que, caso isso ocorra e eu necessite, serei encaminhada para atendimento profissional.

Tenho ciência ainda, de que poderei me recusar a participar do estudo, inclusive retirando o consentimento aqui declarado a qualquer momento, sem justificativa alguma.

Poderei ter acesso a todas as informações e esclarecimentos que julgar necessários durante toda a trajetória da pesquisa, ou seja, antes, durante e depois da minha participação.

Declaro estar ciente que minha participação é voluntária, pois não receberei e nem pagarei nenhum valor. Além disso, caso precise fazer alguma reclamação ou denúncia sobre o estudo, devo me dirigir ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia.

Abaixo, seguem os dados dos pesquisadores e do Comitê de Ética, caso seja necessário contatá-los:

<p>Pesquisador Responsável Arthur Antunes Gomes Queiroz</p> <p>Mestrando do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR.</p> <p>Telefone: (xx) xxxxxxxx</p>	<p>Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR</p> <p>Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO.</p>
---	---

E-mail: arthurantunesqueiroz@gmail.com	Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 08h às 12h Telefone: (69) 2182-2116 E-mail: cep@unir.br CAAE: 30618714.3.0000.5300
---	---

Declaro ainda que o presente termo foi impresso em duas vias, das quais recebi uma via, sendo que caso me sinta confortável e sem dúvidas, rubricarei todas as páginas e assinarei a última.

Por fim, declaro que fui orientada sobre todos os pontos aqui discutidos, tendo compreendido como se constitui e a que se objetiva a presente pesquisa, e por isso, manifesto meu livre consentimento em participar da mesma.

Porto Velho – RO, data de assinatura do termo.

Nome e assinatura da participante da pesquisa

ARTHUR ANTUNES GOMES QUEIROZ
Pesquisador Responsável

MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL
Pesquisadora Orientadora

APÊNDICE B - Roteiro de questões exmanentes das entrevistas narrativas

1. Como foi o seu processo de escolarização?
2. Quais foram as dificuldades no ensino médio? Queria fazer faculdade/tinha a possibilidade?
3. Como se sente na condição de estudante cotista?
4. E na condição de mulher negra/parda enquanto estudante?
5. Quais são as maiores dificuldades? E como tenta resolvê-las?
6. Acredita que os não-cotistas enfrentam as mesmas dificuldades?
7. Já recebeu algum tratamento diferenciado por serem estudantes cotistas?
8. Sabe se a UNIR possui um programa de auxílio a estudantes cotistas? Beneficia-se do programa? Tentou?
9. Acredita existir aceitação do sistema de cotas por parte da comunidade acadêmica?
10. Como avalia o seu desempenho acadêmico?
11. O que poderia ser diferente em relação efetivação das cotas na UNIR? O que pode ser melhorado?

APÊNDICE C - Termo de autorização para pesquisa

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Ao Magnífico Reitor da Fundação Universidade Federal de Rondônia,

Dr. Ari Miguel Teixeira Ott

Solicitamos vossa autorização para realização da pesquisa intitulada “Cotas na UNIR” e as perspectivas das estudantes pretas e pardas” de autoria do acadêmico Arthur Antunes Gomes Queiroz, discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia – MAPSI, orientado pela professora Dr. Maria Ivonete Barbosa Tamboril.

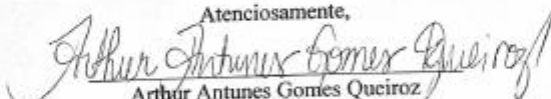
O projeto tem como objetivo analisar a política cotas da UNIR, Campus de Porto Velho, a partir das perspectivas de estudantes negras e pardas cotistas.

A pesquisa só será iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de ética em pesquisa e a participação será voluntária.

Os estudantes que aceitarem participar receberão esclarecimentos sobre a pesquisa, assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e participarão de entrevistas individuais, na modalidade narrativas gravadas em áudio, transcritas e analisadas respeitando-se os procedimentos éticos recomendados pelas resoluções 466 de 2012 e 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Estima-se a participação de 05 a 10 participantes. As entrevistas serão realizadas em horário diferenciado do horário de aulas em um ou dois encontros, a serem definidos pelas participantes, quanto ao local, data e horário mais adequado.

Espera-se, com esta pesquisa contribuir para conhecermos melhor a trajetória acadêmicas das estudantes pretas e pardas beneficiadas pela política de cotas, possibilitando a construção de novos diálogos acerca das políticas públicas educacionais que visam a superação da desigualdade, servindo como material para planejamento de futuras intervenções positivas e construtivas por parte desta instituição.

Atenciosamente,


Arthur Antunes Gomes Queiroz
Mestrando/MAPSI/UNIR – (69) 992097367

Eu, ARI MIGUEL TEIXEIRA OTT ^{AUTORIZAÇÃO} responsável pela gestão da Universidade Federal de Rondônia, estou ciente da pesquisa a ser desenvolvida pelo mestrando Arthur Antunes Gomes Queiroz, sob orientação da profa. Dra. Maria Ivonete Barbosa Tamboril, bem como dos procedimentos de coleta de dados, não restando quaisquer dúvidas a respeito da pesquisa. Desse modo, autorizo o pesquisador a realizar a pesquisa, conforme os termos acima mencionados.
Porto Velho, 13 de março de 2019.

Nome: ARI MIGUEL TEIXEIRA OTT
Assinatura: _____
Telefone para Contato: 69 2182 2020

Documento em duas vias (1º via instituição/2º via pesquisadora)


Prof. Dr. Ari Miguel Teixeira Ott
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Reitor