

DA GRADUAÇÃO AO DOUTORADO: NARRATIVAS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS NEGRAS

FROM GRADUATION TO DOCTORATE: NARRATIVES ABOUT THE CONTRIBUTIONS OF AFFIRMATIVE ACTIONS FOR BLACK PEOPLE SCHOOLING

DE LA GRADUACIÓN AL DOCTORADO: NARRATIVAS SOBRE LOS APORTES DE LAS ACCIONES AFIRMATIVAS PARA LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS NEGROS

*Vilmar Pereira de Oliveira**

*Sérgio Dias Cirino***

RESUMO

Este artigo apresenta o recorte de um estudo que investigou as trajetórias de pessoas negras graduadas e pós-graduadas em Psicologia, discutindo sobre os aspectos relativos à elaboração de um projeto profissional e de vida, bem como o planejamento de carreira. Pelo retorno aos dados da pesquisa, sublinham-se alguns trechos das histórias de vida registradas, com o intuito de apontar as contribuições das ações afirmativas que visam a promover o ingresso de estudantes pretos e pardos à educação superior. São apresentados fragmentos de um conto construído com base nas trajetórias das mulheres que participaram do estudo, metodologicamente estruturado por estratégias etnográficas e ficcionais de produção e análise de narrativas. Como resultados, destaca-se que, entre outras, as bolsas e as políticas de cotas tornaram possíveis a escolarização das pessoas ouvidas, mas ainda é pertinente o desenvolvimento de ações para ampliar a permanência e a qualidade da formação dos referidos sujeitos.

Palavras-chave: Ações afirmativas. Educação superior. Pós-graduação. Narrativas. Pessoa negra.

ABSTRACT

This article presents the cut of a study that investigated the trajectories of black people who graduated and postgraduated in Psychology, discussing aspects related to the elaboration of a professional and life project, as well as career planning. Through the return to the research data, some excerpts from the recorded life stories are highlighted in order to point out the contributions of affirmative actions, which aim to promote the entry of

* Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professor na Faculdade de Psicologia da PUC Minas. E-mail: psi.vilmar@gmail.com.

** Pós-doutor pela West Virginia University, doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP) e professor no Departamento de Psicologia da UFMG. E-mail: sergiocirino99@yahoo.com.

black and brown students into Higher Education. Fragments of a tale constructed from the trajectories of the women who participated in the study are presented, methodologically structured by ethnographic and fictional strategies of production and analysis of narratives. As a result, it is highlighted that, among others, scholarships and quota policies made the schooling of the people heard possible, but the development of actions to increase the permanence and quality of the training of these subjects is still relevant.

Keywords: Affirmative actions. University education. Postgraduate studies. Narratives. Black person.

RESUMEN

Este artículo presenta el corte de un estudio que investigó las trayectorias de negros graduados y posgraduados en Psicología, discutiendo aspectos relacionados con la elaboración de un proyecto profesional y de vida, así como con la planificación de carrera. A través de la vuelta a los datos de la investigación, se destacan algunos extractos de las historias de vida registradas con el fin de señalar las contribuciones de las acciones afirmativas, que tienen como objetivo promover el ingreso de estudiantes negros y pardos en la Educación Superior. Se presentan fragmentos de un relato construido a partir de las trayectorias de las mujeres que participaron del estudio, estructurado metodológicamente por estrategias etnográficas y ficcionales de producción y análisis de narrativas. Como resultado, se destaca que, entre otras, las políticas de becas y cuotas posibilitaron la escolarización de las personas escuchadas, pero aún es relevante el desarrollo de acciones para incrementar la permanencia y calidad de la formación de estos sujetos/as.

Palabras clave: Acciones afirmativas. Educación universitaria. Posgraduación. Narrativas. Persona negra.

1. NOTAS INTRODUTÓRIAS: ALGUMAS DEFINIÇÕES E UM POUCO DE HISTÓRIA

A escrita do corrente texto foi motivada pela chamada/convite para a composição de um dossiê comemorativo aos 10 anos da *Lei 12.711* (2012), conhecida como Lei de Cotas nas Universidades. Tal legislação é um marco e ação importante para o campo das políticas afirmativas que contribuem com agenciamento e acesso de estudantes pretas e pretos, pardas e pardos e indígenas, ou que são, entre outras identidades, pessoas com deficiência, bem

como daquelas, daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas às instituições de educação superior. O artigo, entretanto, dará foco às experiências de estudantes negras para retratar e argumentar acerca das limitações e da relevância de tais medidas.

Cruz (2005), em sua abordagem sobre a História da Educação dos negros, denuncia a invisibilidade projetada a essa população na História da Educação brasileira. Segundo a autora, a historiografia da educação no Brasil desconsiderou a presença negra até a chegada dos anos 1960, quando ela se tornou uma questão importante para o Estado, devido à expansão da rede pública de ensino. A justificativa de tal exclusão dá-se pela desqualificação das narrativas dos povos não europeus (não brancos) do campo histórico, atitude nomeada de “europocentrismo histórico”. Entre as consequências desse processo está o apagamento das experiências escolares dos negros. Tal apontamento permite vislumbrar que há povos e grupos sociais que tiveram as suas histórias e os registros delas pouco conservados e até mesmo destruídos pelos processos de dominação.

À margem desse processo têm sido esquecidos os temas e as fontes históricas que poderiam nos ensinar sobre as experiências educativas, escolares ou não, dos indígenas e dos afro-brasileiros. O estudo, por exemplo, da conquista da alfabetização por esse grupo; dos detalhes sobre a exclusão desses setores das instituições escolares oficiais; dos mecanismos criados para alcançar a escolarização oficial; da educação nos quilombos; da criação de escolas alternativas; da emergência de uma classe média negra escolarizada no Brasil; ou das vivências escolares nas primeiras escolas oficiais que aceitaram negros são temas que, além de terem sido desconsiderados nos relatos da história oficial da educação, estão sujeitos ao desaparecimento (Cruz, 2005, pp. 22-23).

Cruz (2005) aponta a participação, mesmo que isolada ou em pequena parcela, dos negros na sociedade brasileira nos primórdios da República, por meio da organização de escolas, estabelecimentos religiosos, teatros e imprensa próprios (em geral, os negros e seus descendentes eram impedidos de frequentar os mesmos espaços que os brancos/ricos), e questiona sobre os processos de escolarização vivenciados por esses sujeitos, desde o período da escravidão, para que, ao término dela, pudessem iniciar a sua presença no cenário intelectual. “Estas e outras questões podem ser suscitadas e a carência de respostas indica a ausência de conteúdos na História da Educação brasileira que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros” (p. 22).

Nessa direção, e com o intuito de não deixar desaparecer essa história, mas de reescrevê-la resgatando os registros ignorados, alguns pesquisadores afro-brasileiros, negros ou não, têm se dedicado a estudos sobre o tema, não apenas em abordagens históricas, mas também nos campos científicos das ciências

sociais e humanas, que procuram ainda investigar os efeitos dessa história pouco ou mal contada. Tal investimento só se tornou possível graças às audácias da história, que permitiram às pessoas negras se colocarem diante do projeto de desconstrução do caráter universalista e dogmático da ciência clássica, deixando de ser tratadas como meros objetos de estudo e passando a compor o corpo de sujeitos aptos e legitimados para a construção de conhecimento científico sobre si mesmos e acerca de outras temáticas.

Apesar dessa importante reinserção da figura do negro na História da Educação brasileira, há de se observar, assim como na História Social do Trabalho, o lugar de subalternidade da população negra. Nas entrelinhas dessa história que está sendo reescrita, há de se considerar que negros e brancos, em decorrência dos processos pré e pós-Abolição, não tinham acesso à mesma educação. À população negra destinava-se (ou ainda se destina) uma educação de nível inferior, voltada para atender os interesses do mercado, que necessitava de mão de obra qualificada para o trabalho manual e braçal. Já as pessoas brancas formavam-se para ingressar no ensino superior e na ocupação de atividades mais intelectualizadas, por sua vez, mais valorizadas e que implicam menor degradação e desgaste físico.

Cruz (2005) pontua, entretanto, que alguns negros conseguiram superar as barreiras da discriminação e da resistência contra a sua presença, cursando, em tempos remotos ao atual, o ensino superior. A autora destaca o primeiro grupo formado por pessoas negras que puderem utilizar o espaço acadêmico para desenvolver estudos sobre negritude e educação, no ano de 1978. “Esse grupo, apesar das críticas recebidas, não se intimidou, e procurou participar dos espaços de debate sobre os problemas educacionais do Brasil a partir da visão dos negros” (p. 26). Todavia, é preciso considerar que a entrada de um, outro ou poucos negros no ensino superior é insuficiente para poder afirmar a consolidação de uma mudança de perspectiva ou a superação do preconceito. As audácias da história ainda estão em movimento, ainda não é possível afirmar a igualdade na destruição de oportunidades.

Para discorrer sobre tal apontamento, Jennings (2004) recorre à expressão que tem sido registrada por pesquisadores brasileiros como “tokenismo”. Em inglês, *tokenism*, que deriva de *token*, que quer dizer “ato simbólico, gesto de boa vontade”, diz respeito à política ou à prática superficial que visa à inclusão de membros de grupos minoritários em espaços hegemônicos. Esse esforço simbólico, contudo, apenas cria uma pseudoaparência de retratação e inclusão, que ameniza as tensões e acaba deslegitimando a denúncia realizada pelos sujeitos e movimentos sociais acerca da discriminação e das opressões sofridas. O tokenismo consiste, então, em pequenas concessões direcionadas aos grupos oprimidos para criar uma falsa percepção de integração social e ocultar as formas mais amplas de

discriminação. Exemplos concretos da operacionalização do tokenismo se dão pela inserção de uma mulher em um cenário hegemonicamente dominado pelos homens, ou de uma pessoa negra em uma paisagem ocupada majoritariamente por pessoas brancas. Apesar de tal inclusão, deve-se ter em mente, conforme situações apontadas, que ela não é suficiente para a concretização da paridade social entre mulheres e homens, ou entre negros e brancos.

A função do tokenismo como fenômeno social é sugerir aos observadores que a retórica da igualdade racial está sendo respeitada por interesses poderosos; mas esse tipo de arranjo não é inconsistente com a existência de hierarquia racial em que as agendas dos poderosos interesses brancos, mais do que a paridade racial ou social, continuam a dominar (Jennings, 2004, p. 421, traduzido pelo autor).

As ações afirmativas são medidas e políticas redistributivas e de reparação que podem se originar no setor público, mas também no privado, com o intuito de tentar amenizar a exclusão social, econômica, política e acadêmica de pessoas oriundas de segmentos da população que sofrem preconceito étnico ou racial, mas também em razão de sua sexualidade, gênero, religião ou outro aspecto que possa ser considerado elemento de discriminação e segregação. Com isso, é possível perceber que as ações afirmativas não são exclusivamente direcionadas às pessoas negras. Conforme ponderado por Feres Júnior e Campos (2016), “A definição de Ação Afirmativa (AA) é muito ampla, englobando uma variedade de políticas de desenhos e parâmetros diversos, muito dependentes de contextos institucionais e culturais de cada país” (p. 257). Contudo, no que diz respeito às ações afirmativas raciais, entende-se por diligências que visam promover o reconhecimento cultural e o acesso à educação, à representação política e, dentre outros, ao emprego por pessoas negras.

No Brasil, as ações afirmativas, segundo Feres Júnior e Campos (2016), surgiram atreladas às decisões particulares e locais dos conselhos universitários, não obstante, resultantes das reivindicações coletivas e da luta de movimentos estudantis e sociais. Criadas nesse contexto, a partir do ano de 2003, somente em 2012 se consolidaram sob o teor de uma lei, tendo, ainda, no mesmo ano, a sua constitucionalidade ratificada em unanimidade pelo Supremo Tribunal Federal (STF). Trata-se da já mencionada *Lei de Cotas, Lei nº 12.711, 2012*, que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”, beneficiando estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*; estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas; e estudantes autodeclarados negros ou indígenas, bem como os que informarem ter alguma deficiência.

Apesar de se tratar de uma reivindicação por espaço nas instituições escolares, as ações afirmativas raciais, no âmbito da educação, conforme Jesus (2011), também se fundamentam por pleitear “espaços simbólicos, que permitam à população afrodescendente no Brasil ser reconhecida como sujeitos da história (e não apenas objetos de estudo) e produtores de ciência, de artes, de literatura, etc.” (p. 165).

Em termos concretos, para além da reserva de vagas, as ações afirmativas raciais igualmente se dão mediante bolsas de estudos, empréstimos e financiamentos. Em algumas universidades, presta-se ainda assistência psicossocial aos estudantes, na tentativa de estabelecer redes de apoio e assegurar a permanência deles na formação.

Mas a trajetória de escolarização não se esgota com o término da graduação. Conquistada a titulação, outras barreiras são apresentadas ao sujeito negro, seja no que diz respeito ao mercado de trabalho, seja na continuidade dos estudos em direção à carreira acadêmica e docente. Assim, assistiu-se, nos últimos anos, ao fortalecimento do debate acerca das ações afirmativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*. O que também começou a partir de iniciativas locais por parte dos programas, das universidades e do setor privado¹, ganhou vigor a partir da *Portaria Normativa nº 13, 2016*, que exigiu das instituições federais de ensino superior a apresentação de propostas para a “inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas” (*Portaria Normativa nº 13, 2016*). O texto ainda responsabiliza a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela elaboração de um censo periódico discente, “com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento . . . , bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação” (*Portaria Normativa nº 13, 2016*).

Observa-se que algumas instituições, por meio da solicitação, trabalharam com a inclusão das cotas em seus processos seletivos. Já outras criaram vagas adicionais, enquanto algumas optaram pela realização de um processo seletivo separado e outras, ainda, articularam duas ou três dessas modalidades de ação afirmativa.

2. METODOLOGIA

O estudo que fundamenta a construção deste texto se deu metodologicamente com base em uma estratégia etnográfica e narrativa, que se aproximou de sujeitos e sujeitas graduados/as e pós-graduados/as em Psicologia (mestrado e/

¹ Tal como pode ser exemplificado pelo extinto Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação, da Fundação Ford, e por outros investimentos que surgiram em decorrência dele.

ou doutorado), com o objetivo de examinar os processos identitários em torno da questão da negritude, correlacionando às movimentações de escolarização e desenvolvimento profissional de cada um/a. Visou ainda analisar os efeitos do racismo na vida dos/as participantes, as táticas adotadas, os agenciamentos realizados e recebidos, dentre outros aspectos.

Inicialmente, o estudo foi planejado com a intenção de corresponder apenas à sistematização biográfica fundamentada pelo sociólogo alemão Schütze (2010), que propõe a Entrevista Narrativa como procedimento de produção de dados, bem como descreve uma técnica própria para a análise desse material. Contudo, outras propostas foram somadas à elaboração metodológica, optando-se, entre outras inspirações, por adotar uma perspectiva ficcional, de modo a aproveitar a riqueza das histórias registradas pelo gravador, mas também escutadas e registradas em *diário de campo* pelo pesquisador em suas andanças pela vida e pelo campo propriamente dito. *Entrevistas e observações*, então, constituíram o *corpus* que serviu como suporte para a construção de narrativas ficcionais.

Como metodologia de pesquisa, as “narrativas ficcionais” foram cunhadas por Reigota (1999), que sistematizou uma estratégia composta por montagens textuais nas quais o cotidiano vivido é integrado aos textos sem que as pessoas e os locais visitados sejam explicitados, preservando as identidades dos participantes. Por meio dessa proposta metodológica e da sua variabilidade prática, contos e personagens (episódios reais, de pessoas concretas) vão sendo (re)construídos com fragmentos do cotidiano de pessoas com as quais o pesquisador teve contato, também podendo ser cruzadas com as histórias de pessoas reais do seu círculo de contatos e do seu contexto político e social. Podem igualmente ser consideradas as narrativas de personagens literários e de outras variadas fontes.

Tendo sido escutadas duas mulheres e dois homens, o registro das histórias considerou as especificidades do gênero, sendo elaborado um conto sobre uma personagem feminina e outra masculina, para debater assim questões psicossociais da carreira. Aqui são então apresentados trechos da análise do conto produzido com base na compilação das narrativas das informantes do sexo feminino, relato escolhido para a corrente discussão devido à sua relação com as ações afirmativas no contexto da graduação e da pós-graduação. Diversos elementos considerados na pesquisa, como a construção da identidade negra, representatividade, tensões e contradições no campo da formação em Psicologia não são aqui explicitados, devido à brevidade e ao foco desta comunicação em curso.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3. 1. QUANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS TORNAM SONHOS POSSÍVEIS: O ACESSO À GRADUAÇÃO

Niara é um nome de origem Suaíli (Quênia), que significa aquela que tem grandes propósitos, e que não foi escolhido em vão para representar a protagonista da história que se resume agora. Nas linhas a seguir, é apresentada uma narrativa que expressa a trajetória de uma jovem que sonhou um belo futuro para si na ciência. Sonhou grande, pois mensurava as suas próprias habilidades, e tem caminhado em direção aos seus objetivos. Porém, esse percurso não se deu de forma fácil, assim, ela compartilha a respeito da sua escolha pela Psicologia:

Eu sei que eu entrei no ensino médio já querendo esse curso. Eu não consigo discriminar quais eram as motivações exatamente, mas eu entrei no ensino médio já sabendo que eu queria fazer Psicologia. Eu não sabia em qual universidade, mas eu tinha um professor de Matemática, eu estudei em Escola Técnica, que era uma escola muito boa, apesar de ser uma escola pública. E esse professor era um guru de profissões, a gente falava para ele assim, quero cursar tal curso, e ele falava com a gente a universidade mais indicada. Ok, eu falei Psicologia, e ele me fez uma indicação, indicou a [identificação da instituição retirada, IES² federal]. Eu nem sabia onde era, . . . mas aí eu fui atrás disso, fui ver onde era, fui ver como era o vestibular, ainda era na época do vestibular, sem ter a mínima noção de cidade ainda, mas eu quis fazer isso. Aí eu prestei vestibular na [identificação da instituição retirada, IES federal], mas não passei na primeira etapa. Além de fazer o vestibular na [identificação da instituição retirada], eu tinha feito o ENEM³. E eu tinha tentado pelo ProUni⁴ não lembro se era para [identificação da instituição retirada] ou outra . . . , mas tinha que participar e ganhar pela pontuação. E aí na pontuação de Psicologia para você ir para alguma universidade particular considerada boa . . . , tipo a PUC, era um custo muito alto. Eu lembro que quando eu consegui fazer a inscrição, era de acordo com a demanda. E quando tem muitos alunos interessados, vai mudando. Aí eu não consegui para PUC. Eu tinha passado na [identificação da instituição retirada, IES particular], . . . Como eu não passei na [identificação da instituição retirada, IES federal] de primeira, fui para essa faculdade. Entendeu?

Esse trecho da narrativa de Niara exprime um itinerário comum aos jovens negros e aos jovens pobres brasileiros. Estudam em escolas públicas até a conclusão do ensino médio, mas, ao almejarem a continuação dos estudos, têm dificuldades de se inserir nas instituições públicas, que enfim são tomadas pelas elites. Assim, Niara não conseguiu aprovação na instituição que desejava na sua primeira experiência com o processo seletivo. Pois bem, o vestibular acaba sendo isso: uma seleção na qual, sob determinados critérios, elegem-se aqueles que estão aptos, que possuem mais conhecimentos e habilidades para ocupar esse espaço, ou melhor, que possuem os conhecimentos e as habilidades legitimadas, reconhecidas e esperadas por aqueles que serão seus formadores. E o que acontece

2 Instituição de ensino superior.

3 Exame Nacional do Ensino Médio.

4 Programa Universidade para Todos.

com aqueles que ficam de fora (ou com aqueles que sequer são esperados para participar da seleção – o que reitera a importância da reserva de vagas)? Niara, a princípio, tentou investir na oportunidade que lhe apareceu. Contudo,

Eu acho que eu fui três dias para a aula. E eu falei: “não vou mais”. . . . Eu fui por três dias, e falei, “eu não vou continuar”, porque o nível de discussão, por eu ter tido a oportunidade de poder estudar em uma escola que, apesar de ser pública, era muito boa . . . Eu lembro, . . . de uma coisa que me foi muito marcante, as pessoas não sabiam a diferença entre mitose e meiose. E eu . . . tinha pensado: gente, como é que essas pessoas não sabem isso? Hoje em dia eu sei sobre as diferenças de oportunidade de vida, mas naquela época, assim, eu disse “não, esse lugar não é para mim”. Eu estou muito além do que é o desempenho dos alunos, pelo menos dos que falavam na aula.

Niara foi a primeira pessoa da família a se matricular no ensino superior. Por isso, não foi muito fácil comunicar à família que ela não levaria, naquele momento, aquele projeto adiante. Não obstante, uma notícia inesperada resolveria a situação ainda naquele semestre:

Aí quando eu comuniquei a minha família que eu não ia mais fazer, . . . todo mundo falou assim: . . . como assim você não vai mais estudar? Eu falei assim, “eu não vou, eu mereço mais do que isso”. Aí eu cancelei a matrícula, e eu comecei a dar aula de espanhol. Eu tinha feito espanhol em uma escola pública também, tem um curso para quem tinha desempenho bom na escola. Então eu tinha uma boa experiência de espanhol. E comecei a dar aula na [identificação retirada, escola de idiomas] de espanhol. Nesse meio tempo teve outra chamada, e eu fui chamada para a [identificação da instituição retirada, IES federal].

Niara conseguiu, e verbalizou: “Eu acho que esses foram os dias mais felizes da minha vida”. Mas agora um novo desafio, uma nova jornada começa. Sem embargo, ainda na falta de planejamento, o acaso parecia agir em seu favor:

Aí eu vou para essa [identificação da instituição retirada, IES federal], assim sem ter muita noção, eu não tinha dinheiro para me manter na [identificação da instituição retirada, IES federal], mas eu tinha introjetado essa ideia, eu não tinha pensado essas questões de antemão, eu fui pensar na hora, de pensar sobre moradia, alimentação. Aí eu descobri que tinha bolsa moradia, bolsa alimentação. Aí eu falei, tem isso, eu vou conseguir pelo critério financeiro . . . em tese, pelo menos, pensando sobre o modo como estava escrito, aí eu fui fazer matrícula, aí eu consegui a bolsa moradia e a bolsa alimentação.

Com base na fala de Niara, mais uma vez é possível apreender a importância das políticas de permanência, para além da reserva de vagas e das demais ações de acesso ao ensino superior. Além de possibilitar a entrada desses jovens nas universidades, é preciso cuidar para que vençam os desafios da graduação. É preciso cuidar para que se formem, para que estudem em condições dignas de saúde, alimentação, moradia, lazer, convívio social e outros aspectos relacionados ao bem-estar e à qualidade de vida. Chegar ao ensino superior é uma conquista, como foi com Niara, mas essa conquista é vista como exceção, por ter sido

alcançada por mérito próprio e pela sorte de Niara ao ter sido contemplada na segunda chamada. Permitir a entrada de um jovem negro nesse cenário branco não pode ser visto como um favor ou uma beneficência. Tampouco deve ser visto como algo que não necessite de acompanhamento e assistência. O recado, no entanto, soa como se a sociedade dissesse para esses sujeitos e sujeitas que, já que ousaram ocupar esse espaço, que lidem com as consequências. Todavia, como se defende neste estudo, é insuficiente contar com as audácias das histórias particulares quando se almeja a democratização das oportunidades e da qualidade de vida.

De fato, é um perigo romantizar as trajetórias heroicas daqueles que venceram e que conseguiram sobreviver à graduação/pós-graduação. Esses sujeitos e sujeitas não querem apenas *sobreviver* à universidade, e aqui vale dar destaque ao significado que o prefixo “*sobre-*” dá a essa palavra. Como um verbo transitivo, *sobreviver* significa resistir, permanecer vivo depois de algo. Sobreviver então é luta, e lutar pode ser um fardo. Essas pessoas querem o que já deveriam ter por direito: viver (sem o *sobre-*) a universidade, assim como o podem muitos outros. E que isso seja uma ação concreta, uma experiência comum, não a exceção ou o “milagre”; como registrado por Bourdieu (2007), ao examinar a relação entre o sistema de ensino superior e a estrutura de classes sociais.

Referido autor teceu uma análise crítica sobre a democratização da educação no contexto francês. Em uma época em que as teorias sobre a sociedade especializada e a meritocracia dominavam o debate acadêmico, ele argumentava que a ascensão social de alguns indivíduos em razão da oportunidade de escolarização não significava que tivesse acontecido qualquer modificação ou que a estrutura de relações de classe tenha se tornado permeável.

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio (ainda que aparentemente tal monopólio seja colocado em jogo em cada geração), se escondem sob a roupagem de procedimentos de seleção inteiramente democráticos cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capazes de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas, estes últimos os “milagrosos” levados a viver como “milagroso” um destino de exceção que constitui a melhor garantia da democracia escolar (Bourdieu, 2007, p. 312).

A realidade mostra que essas, esses jovens precisam de orientação, de espaços de apoio, de representação e de representatividade. Aos poucos, as instituições têm se adequando e escutando as demandas desse sujeito diferente daquele que usualmente sempre a habitou. Surge assim nas instituições de ensino o imperativo de aprender a acolher e a fazer a gestão das diversidades.

Dessa forma, voltando à narrativa de Niara, é feita a seguinte denúncia:

Para muitos colegas e outras pessoas, a universidade é assim um momento de libertação, mas para mim foi . . . totalmente o oposto. Eu era uma pessoa . . . pobre, eu tinha um pouquinho de dinheiro. . . para mim foi muito uma prisão, de certo modo, porque o pouco dinheiro que eu tinha, eu tinha que gastar com xérox, e foi uma coisa que me marcou muito na primeira semana de aula, eu gastei o dinheiro que eu tinha para a semana de xérox. Eu sabia que eu não ia passar fome, porque eu tinha almoço e janta na universidade, mas eu não tinha mais nenhum dinheiro. E eu não podia incomodar meus pais, porque eu sabia que eles não tinham dinheiro para me dar, e que para eles seria um sofrimento, eu não queria gerar sofrimento, porque eles não tinham condições financeiras.

É interessante destacar que a menção às fotocópias ilustra parte dos recursos que jovens como Niara precisam dispor para estudar. O ensino pode ser gratuito, mas não necessariamente o material didático e outros insumos. Ademais, tradicionalmente, as instituições de ensino superior públicas estavam acostumadas com jovens para os quais a falta desses recursos não era uma questão. Estavam acomodadas aos jovens que já chegavam com conhecimento sofisticado, com alto capital econômico, intelectual e cultural, retomando os conceitos de Bourdieu (1999) (Swartz, 1981).

O sistema de educação superior, segundo Bourdieu, cumpre as funções de transmitir privilégios, distribuir *status* e instilar respeito pela ordem social vigente. Embora dotada da função tradicional de transmitir a cultura em geral de geração a geração, as instituições educacionais, na realidade, desempenham uma função social mais profunda, mais obscura: contribuem para a reprodução da estrutura de classes sociais, reforçando a divisão cultural e de *status* entre as classes. A fim de exemplificar esta afirmação, Bourdieu afirma que as democracias ocidentais contemporâneas baseiam-se em formas simbólicas, indiretas de coerção, recorrendo menos à violência física, direta para manter o controle social. A crença generalizada na igualdade, por exemplo, torna difícil aos grupos dominantes outorgar *status* abertamente; assim sendo, é necessário encontrar novos e mais discretos meios de controle e de herança social. Segundo Bourdieu, os grupos dominantes delegaram a tarefa de outorgar e distribuir *status* de elite a um sistema em expansão e aparentemente meritocrático de ensino superior. Os interesses da classe alta podem, assim, ser preservados sem violar os princípios da ideologia democrática, obscurecendo e legitimando, desse modo, “a reprodução das hierarquias sociais, transformando-as em hierarquias acadêmicas” (Swartz, 1981, p. 37).

Tais estabelecimentos, então, cometem uma violência material e simbólica contra esses jovens, e acabam oferecendo pouco para romper com o ciclo de reprodução das desigualdades sociais. Não basta abrir os portões e dar aulas. Daí a importância da criação ou da ampliação das políticas de permanência. É mister ainda considerar que tais ações são também uma medida que pode retroalimentar positivamente os investimentos feitos nas universidades, pois incidem de forma preventiva à evasão desses estudantes.

Acho que o momento em que eu parei de acreditar em meritocracia, foi quando eu prestei o vestibular e não passei. Porque, em tese, todas as coisas que eu fiz, eu ia muito bem . . . mas desse momento de eu não passar no vestibular, eu falei assim “Por que eu não passei no vestibular? Eu estudo desde criança, eu sempre fui a melhor aluna da sala, por que eu não passei no vestibular?”. Aí foi o momento que deu o baque . . ., você pode lutar e não conseguir, porque tem muitos fatores interagindo.

É interessante ressaltar que Niara faz uma análise crítica da sua trajetória, mas pondera que essa percepção foi sendo construída ao longo do seu percurso na Psicologia, conforme ia desenvolvendo novas ferramentas para ler e compreender o mundo e as relações na qual estava imersa e, igualmente, conforme foi se incomodando com algumas limitações da formação e da ausência de alguns debates na cena acadêmica. Assim, ela nos conta como saiu de uma posição de subalternidade, mas também de alienação quanto a algumas experiências de opressão, rumo a um processo de empoderamento e de novos posicionamentos.

Conforme abordado, é no espaço da educação e do trabalho que o sujeito negro (re)descobre os impactos e os prejuízos da diferenciação racial da sociedade. E no caso de Niara, isso se tornou um problema a ser considerado na transição para a pós-graduação.

3.2. DA SELEÇÃO À PERMANÊNCIA: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES NA PÓS-GRADUAÇÃO

Durante o mestrado, dois anos, várias dificuldades . . . Diferente de como foi na graduação, onde consegui alguns auxílios por ser cotista, no mestrado o processo de distribuição de bolsas era única e exclusivamente por mérito. Eu era boa aluna, eu era destaque entre as minhas colegas, mas eu não tinha oportunidade a todas as experiências, congressos e pesquisas que elas se envolviam. Então, acabou que, apesar do meu desempenho, eu não tinha um bom currículo. Eu tinha o reconhecimento dos professores e dos meus colegas, mas eu não tinha um currículo ideal para a seleção. Mas eu tentei, e foi suficiente para entrar. . . . Eu dominava espanhol e fui bem na prova da outra língua estrangeira, me desafiei a aprender depois dos traumas. Eu vivia dentro da universidade, mas as experiências que pude ter eram insuficientes para conseguir a bolsa no mestrado. Bom, o apoio da minha família foi importante. Como eu tinha emendado uma coisa com a outra, não foi difícil me manter na moradia estudantil. Mas dessa vez eu precisei fazer trabalhos pequenos em troca de dinheiro, e sempre que possível me envolver com atividades remuneradas como revisão de texto, tradução para o espanhol . . . Foi triste considerar que eu não tinha mérito o suficiente para garantir uma colocação e assegurar recurso financeiro que pudesse garantir minha permanência no mestrado. Eu dando o sangue para estar naquele espaço, e minhas colegas, as que conseguiram a bolsa, enfim . . . meu sentimento foi de humilhação, senti vergonha, senti que fui injustiçada. Na minha cabeça o problema estava em mim, eu havia fracassado.

No contexto de seleção de mestrado a que Niara se candidatou, ainda não havia uma política nacional de ação afirmativa no modelo de reserva de vagas.

Tampouco havia, em sua instituição, uma ação voltada para esse fim. Foi somente em 2016 que se estabeleceu a política de cotas para negros, indígenas e pessoas com deficiência em cursos de pós-graduação. Quando o decreto foi sancionado, Niara já estava no segundo ano do doutorado. Por ora, cabe ressaltar as dificuldades que pessoas como Niara enfrentam em um processo seletivo de mestrado e, posteriormente, de doutorado.

A transição para o mestrado representa um salto qualitativo importante na vida de uma pessoa em trajetória acadêmica, pois diferentemente daqueles que terminaram a graduação e se lançam ao mercado de trabalho como profissionais de ponta, ou seja, se direcionam pela Psicologia como profissão, não pela Psicologia como ciência; mestrandos e mestrandas são aqueles interessados em adquirir outra habilitação para, então, como docentes poder formar outros profissionais. Além da carreira no magistério superior, o mestrado também inicia o estudante na carreira de pesquisador, pesquisadora, habilitação que se consolida no doutorado.

Entendendo o mestrado e o doutorado como novas habilitações, para além daquela propiciada pelo curso de graduação (que habilita para o exercício profissional), compreende-se, então, que eles também são processos de formação. O ingressante vai estudar, aprender, desenvolver-se. Contudo, o processo seletivo para passar por essa experiência dá preferência para aqueles e aquelas que já chegam com determinadas competências (comprovadamente) desenvolvidas. Na avaliação feita sobre o currículo *Lattes*, em geral, supervaloriza-se o candidato que teve oportunidade de fazer iniciação científica e que publicou artigos científicos, o que demonstra que essa pessoa domina ou, pelo menos, já tem experiência com a escrita e a produção acadêmica. Privilegia-se quem já chega pronto. E se esse sujeito possuir temas de interesse comuns e partilhar marcadores teóricos convergentes com os de seus prováveis orientadores, melhor ainda. Coloca-se nesse rol a fixação pela proficiência em língua estrangeira, que não apenas prevê a ideia de o estudante, a estudante ter contato com literatura internacional como objetiva a publicação em periódicos de outros países.

Dito isso, volta-se agora para a história de Niara. A princípio, é preciso considerar que ela é uma exceção quanto ao seu envolvimento com outros idiomas. Mas mesmo com o seu bom rendimento acadêmico, ela teve dificuldades no processo de entrada do programa de pós-graduação e não conseguiu a almejada bolsa. Com isso, é possível constatar que uma pessoa com a trajetória de vida e a produção acadêmica semelhantes às de Niara teria dificuldades para corresponder aos requisitos meritocráticos de produção intelectual colocados como balizadores para a entrada na pós-graduação *stricto sensu*. Que condições tem o estudante pobre e/ou de periferia, o estudante trabalhador, trabalhadora,

de fazer iniciação científica, de produzir artigos, de participar e apresentar em eventos importantes, de construir um bom *Lattes*? Mesmo com os avanços das políticas que possibilitam a chegada dessas pessoas às universidades, boa parte delas ainda não goza de condições dignas para se dedicar adequadamente à formação, tampouco para entrar, se os critérios de seleção permanecerem brancos, elitistas e colonizados. Pelo contrário, essas pessoas precisam enfrentar uma série de entraves para não evadir, para sobreviver à graduação, para se formar com qualidade e concluir o curso.

A produção exigida no contexto do mestrado e do doutorado é intensa, e conciliar isso com uma rotina de trabalho é complexo e, em muitos casos, impossível. A bolsa seria, então, a oportunidade de se dedicar aos estudos e ao desenvolvimento da própria pesquisa. Mas por vezes as bolsas acabam indo para as pessoas que teriam condições de continuar naquele espaço sem o auxílio. Retomando Bourdieu, o capital intelectual se converte em capital econômico. E eles seguem juntos, retroalimentando-se, pois, a pessoa que recebe a bolsa pode gozar da dedicação exclusiva, que permitirá se engajar mais com a pesquisa e as publicações derivadas dela, que, por sua vez, deixarão o seu *Lattes* mais interessante para as etapas seguintes, como a inserção no mercado como docente e/ou a continuidade dos estudos no doutoramento.

Sobre doutorado, eu só vou falar sobre dificuldades. Porque assim, quem é pobre e não tem família que pode sustentar fica muito difícil fazer pós-graduação, na real. Tem a política para você entrar, mas eles não tão nem aí sobre a sua permanência. . . . eu sou “reclamona”, eu tenho fama de ser chata e “reclamona” . . . eu reclamava, eu ia lá no departamento de assistência social e falava das coisas . . . Eu já pensei em desistir diversas vezes, desde a faculdade . . . Não sei como eu consegui terminar, mas assim, porque, para você estudar o que eles querem que você estude, para você ter um bom desempenho, tem que ficar na escola de manhã à tarde, eu acordava 5:30 da manhã, eu voltava depois de 6 da tarde . . . No doutorado, no primeiro ano eu fiquei sem bolsa e precisei arranjar um emprego, porque eu precisava me sustentar. Então eu dava aula de inglês, eu aprendi inglês nesse meio tempo na marra. Praticamente, eu fui obrigada. . . . Eu comecei a dar aula de inglês, eu trabalhava de manhã e à tarde. E a minha sorte que eu tive um orientador que me deixou fazer isso, que não se opôs. Porque tem orientador que se opõe, como tem orientador que se opõe se a pessoa tem filho, por exemplo, e as principais dificuldades que a gente pode ter, que muitas vezes são invisíveis.

Niara então pôde, finalmente, ter um pouco de segurança no doutorado, a partir do segundo ano, quando conseguiu uma bolsa, resultante do processo de reconsideração (recurso que ela entrou, já que não tinha sido contemplada com a seleção do primeiro ano). Vale pontuar que ela se referiu a si mesma por diversas vezes, ao longo da sua construção narrativa, como “a chata”, “a que reclama”, e em razão disso faz aqui a seguinte reflexão: será que essa avaliação condiz com a realidade? Ou será que diz respeito ao fato de que ela estava inserida em uma

paisagem na qual todos os personagens dispõem de privilégios que ela precisava reivindicar como oportunidade ou como direito?

Niara ainda é uma sujeita dissidente que recebe alguns agenciamentos, mas, em breve, ela poderá se tornar uma sujeita de agência, isto é, que promoverá diligências. Ela coloca ter participado de um projeto de tutoria voluntária para pessoas negras que possuem o interesse de fazer pesquisa e ingressar na pós-graduação. Diz ter sido uma experiência gratificante, e lamenta ainda não se tratar de uma ação contínua e institucionalizada. No momento das entrevistas, ela ainda não tinha concluído seu doutorado. Assim, sua história de carreira continua, com outros percalços, outros enfrentamentos e desafios, mas também com outras conquistas e alegrias. A vida, para Niara, continua.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação superior tradicionalmente tem sido considerada território de excelência acadêmica, mas essa concepção representa os efeitos da Abolição inacabada, em que a baixa frequência de pessoas negras, seja no corpo docente, seja no discente, reflete as consequências da desigualdade que se estabeleceu em razão do regime escravista e que persiste até a atualidade. As ações afirmativas raciais buscam então remediar isso, primeiro promovendo a entrada de pessoas negras em cursos de graduação, mas, como denotado, têm relevância também quanto ao ingresso no contexto da pós-graduação, cujo processo de seleção repete, reinicia e sofisticada um processo de exclusão.

Apesar de a trajetória aqui destacada evidenciar as oportunidades dentro das instituições públicas de ensino superior, é importante denotar ainda o Programa Universidade para Todos, que no contexto da educação privada também tem beneficiado estudantes de camadas socioeconômicas mais populares, sendo importante considerar que internamente ele possui a sua própria estratégia de reserva de vagas para pessoas negras e indígenas.

Cotas, bolsas de estudo ou pesquisa, financiamentos etc. têm sido importantes para promover o acesso de pessoas pertencentes a segmentos subalternizados da população às universidades, mas muito ainda é preciso ser considerado visando a qualidade da formação e a permanência desses sujeitos e sujeitas nesse contexto. Niara pode ter sido uma exceção entre o seu grupo, mas sua história registra os desafios, enfrentamentos e dificuldades que são comuns a várias pessoas negras que assim como ela enveredam por itinerários acadêmicos, buscando por melhores condições de vida, realizar os seus sonhos, empoderar-se em sentido pessoal, mas também quanto ao desenvolvimento profissional e de carreira.

Acompanhar, avaliar e aperfeiçoar essas políticas de acesso e permanência se faz imprescindível. Também é importante debater junto à sociedade o papel das ações afirmativas, para que haja maior compreensão e para que todos possam lutar pelo seu fortalecimento, em especial ao que diz respeito às cotas raciais, que muitas vezes são equivocadamente colocadas em detrimento às cotas socioeconômicas quando, na realidade, devem ser pensadas como ações articuladas e complementares.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. F. (1999). Os três estados do capital cultural. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos de Educação* (2a ed., pp. 71-79). Vozes.
- Bourdieu, P. F. (2007). *A economia das trocas simbólicas*. Perspectiva. (Coleção Estudos, 20).
- Cruz, M. S. (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In J. Romão (Org.), *História da educação do negro e outras histórias*. (pp. 21-33). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- Feres Júnior, J., & Campos, L. A. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova*, 99, 257-293.
- Jennings, J. (2004). Tokenism. In E. Cashmore (Ed.), *Encyclopedia of Race and Ethnic Studies*. (pp. 421-422). Routledge.
- Jesus, R. E. (2011). Ações afirmativas, educação e relações raciais: lutas por redistribuição e reconhecimento. *Paidéia*, 8(11), 151-173.
- Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação, e dá outras providências. Ministério da Educação. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21520493/do1-2016-05-12-portaria-normativa-n-13-de-11-de-maio-de-2016-21520473.
- Reigota, M. (1999). *Ecologistas*. Edunisc.
- Schütze, F. (2010). Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In V. Weller, N. Pfaff (Orgs.), *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* (pp. 201-222). Vozes.
- Swartz, D. (1981). Pierre Bourdieu: a transmissão cultural da desigualdade social. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 35-49). T. A. Queiroz.