

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**COR E ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
DE ESTUDANTES COTISTAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO – UNEMAT**

Jacqueline da Silva Costa

SÃO CARLOS
Outubro de 2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA**

**COR E ENSINO SUPERIOR: TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
DE ESTUDANTES COTISTAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO
DE MATO GROSSO – UNEMAT**

Jacqueline da Silva Costa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos para obtenção do título de doutora em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Inês Rauter Mancuso.

SÃO CARLOS
Outubro de 2015

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C837ce Costa, Jacqueline da Silva
Cor e ensino superior : trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT / Jacqueline da Silva Costa. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
298 p.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Ação afirmativa. 2. Negros. 3. Cotista. 4. Processos de racialização. 5. Experiência. I. Título.



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Jacqueline da Silva Costa, realizada em 23/10/2015:

Profa. Dra. Maria Ines Rauter Mancuso
UFSCar

Prof. Dr. Andre Luiz Faisting
UFGD

Profa. Dra. Janaína Damaceno Gomes
UERJ

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira
UNEMAT

Prof. Dr. Valter Roberto Silverio
UFSCar

*Dedico este trabalho à minha mãe,
Maria Constantina da Silva Costa
(em memória)
Minha inspiração! Minha grande incentivadora.*

Redemption Song

(Bob Marley interpretada por
Angelique Kidjo)

Old pirates, yes, they rob I
Sold I to the merchant ships
Minutes after they took I
From the bottomless pit
But my hand was made strong
By the hand of the Almighty
We forward in this generation
Triumphantly
Won't you help to sing
These's songs of freedom?
'Cause all I ever have
Redemption songs
Redemption songs

Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our minds
Have no fear for atomic energy
'Cause none of them can stop the time
How long shall they kill our prophets
While we stand outside and look
Some say it's just a part of it
We've got to fulfill the book

Won't you help to sing
These's song of freedom?
'Cause all I ever have
Redemption songs
Redemption songs
Redemption songs

Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our mind
Wo! Have no fear for atomic energy
'Cause none of them-a can-a stop-a-the time
How long shall they kill our prophets
While we stand aside and look?
Yes, some say it's just a part of it
We've got to fulfill the book

Won't you help to sing
These's song of freedom?
'Cause all I ever had
Redemption songs
All I ever had
Redemption songs
These songs of freedom
Songs of freedom

Canção da Redenção

Velhos piratas, é, eles me roubaram
Me venderam para os navios mercantes
Minutos depois deles
Me tirarem do porão sem fundo
Mas minha mão foi feita forte
Pela mão do Todo-Poderoso
Seguimos nessa geração
Triunfantemente

Você não vai ajudar a cantar
Mais uma canção de liberdade?
Pois tudo que já tive
Canções de redenção
Canções de redenção

Emancipem-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossa mente
Não tenha medo da energia atômica
Porque nenhum deles pode parar o tempo
Por quanto tempo vão matar nossos profetas
Enquanto ficamos parados olhando? Uh!
É, alguns dizem que é só uma parte disso
Temos que completar o livro

Você não vai ajudar a cantar
Essas canções de liberdade?
Pois tudo que já tive
Canções de redenção
Canções de redenção
Canções de redenção

Emancipem-se da escravidão mental
Ninguém além de nós mesmos pode libertar nossa mente
Uh! Não tenha medo da energia atômica
Porque nenhum deles pode parar o tempo
Por quanto tempo vão matar nossos profetas
Enquanto ficamos parados olhando?
É, alguns dizem que é só uma parte disso
Temos que completar o livro

Você não vai ajudar a cantar
Essas canções de liberdade?
Pois tudo que já tive
Canções de redenção
Tudo que já tive
Canções de redenção
Essas canções de liberdade
Canções de liberdade

AGRADECIMENTOS

Para a realização deste trabalho muitas pessoas contribuíram e fizeram parte da construção desse projeto que sempre foi coletivo.

Primeiramente, agradeço ao Programa Internacional de Bolsas da Fundação Ford, por viabilizar a bolsa de estudo e a realização da pesquisa. À professora Fúlvia Rosemberg (em memória) pelos anos dedicados em pesquisas sobre a temática das relações étnicorraciais e educação e pela difícil tarefa de coordenar um importante projeto cujo objetivo foi formar pesquisadoras (os) negras (os) e indígenas em diferentes áreas do conhecimento. À Márcia, Maria Luiza, Raquel e Ida, equipe aguerrida, responsável pelo acompanhamento das (os) durante os sete anos de edição do projeto no Brasil.

À Prof^a Maria Inês Mancuso, que com sua humanidade escandalosa conduziu este trabalho com seriedade e dedicação. Às orientações, contribuições e a parceria estabelecida nesses cinco anos foram muito fundamentais. Como Socióloga e excelente pesquisadora mostrou-me cotidianamente como se constrói caminhos para se fazer uma tese, como diria: “Jacqueline! Tese, se faz todos os dias, quanto mais você se aproxima do seu objeto mais familiar ele o será”. Agradeço cada momento compartilhado e à sua solidariedade nos momentos mais difíceis. Pela sua amizade, comprometimento e bem querer, obrigada!

Às (os) professoras (os) do Programa de Pós-Graduação em Sociologias pela contribuição à minha formação intelectual em vários momentos: nas Quartas Sociológica, nas aulas e nos Seminários. Esses espaços proporcionaram-me *descentramentos*. Carinhosamente, ao professor Valter Silvério, pela dedicação e compromisso com a teoria social, à Sociologia das Relações Raciais e por dedicar-se à produção sobre ação afirmativa e os impactos nas experiências de estudantes negras (os) e indígenas na universidade. Aos Professores Richard Miskolci e Jorge Leite pelo compromisso em inserir no currículo do Programa de Pós-graduação e na formação de professores temas que interseccionam gênero, classe, raça, orientação sexual e religião. A luta cotidiana de vocês três faz a diferença na sociedade brasileira e aos poucos vêm dando pistas e aportes teórico-metodológico para responder a pergunta lançada por Spivak: Pode o subalterno falar? Diria que sim, a (o) subalterna (o) pode falar. Pela amizade, carinho e bem querer, obrigada!

Janaína Damaceno. A sua presença na universidade alterou a paisagem social do Programa de Pós-graduação. Obrigada pelo café e por me apresentar algumas mulheres interessantes. Ficou a amizade e admiração.

Aos professores André Fasting e Valter Silvério, que participaram da banca de qualificação. A leitura atenta do trabalho foi importante e precisa para os desdobramentos da pesquisa. Às (os) professoras (os) Janaína Damasceno, Paulo Alberto pela prontidão e disponibilidade em participar da avaliação nessa etapa final do trabalho. Os apontamentos possibilitaram importantes (re) leituras e novas análises.

A cada estudante que colaborou. A cada narrativa concedida possibilitou-me pensar o papel que a universidade desempenha em uma sociedade, cujos corpos, vidas, saberes e produção de conhecimento são marcados pela raça, cor, classe e identidades de gênero.

À Benedita, Daniela, Thamara, Nilza, Amanda, Josiane, Marcela, Denilson, Karina, Paulo Martins e Eneida. Amigas (os) e /irmãs (ãos) de São Carlos, com quem vivi

momentos maravilhosos e aprendi que há momentos em nossa vida que precisamos merecer algumas conquistas: Grata pela acolhida, pelas preces, bem querer e amizade. Ao espaço acolhedor da “nossa” casa, a república “Quilombo”. Os momentos compartilhados com o irmão e amigo Silvio Mateus, Rafaela, Maristela (mãe de Silvio) Tiago, Dionísio, Alonso, Jucineth, Sérgio, Luana, Cauê, João Samuel. Sentirei muitas saudades.

À Érica, Juliana Jodas, João Samuel, Josiane, Eline, Danilo Moraes, Augusto, Balieiro, Silvio, Tiago, Ilunilson e Boa Ventura. Colegas queridas (os) de sala de aula com quem dividi dúvidas, alegrias e saberes.

À Érica Kawakami, colega de curso e amiga. Grata pela amizade, acolhimento, bem querer, pelas horas de estudos, cafés, almoços e longas conversas. Com você reafirmei sentimentos de humanidade e compromisso com as pessoas de quem falamos em nossos estudos. Mostrou-me que podemos trabalhar e pensar “com” as (os) autoras (as). À Thais Madeira pela amizade, irmandade, parceria e bem querer. Amigas de todas as horas.

À Luiz Augusto Passos, Àgueda Borges, Ângela Maria, Acildo, Audria, Gaby Reis, Taisa, Geovana, Joseane, Tulany, Fernanda, Lidiane, Roselene Breda. Amigas (os) queridas (os) e parceiras (os) de caminhada.

Às (os) professoras (es) Petronilha Silva, Valter Silvério, Érica Kawakami, Priscila Medeiros, Thais Madeira, Danilo Moraes, Evaldo, Adriana, Ellen, Paulo Alberto, Karina, Tatiane Cosentino e Douglas. Agradeço os momentos de troca e aprendizado no Neab.

Amigas (os) da Sociedade Fé e Vida e do Partido dos Trabalhadoras (es) que mesmo à distância me fortaleciam todos os dias: Marilza, Juraci, Maria Aparecida, Vanda, Salomão, Nilson, Maria, Neuzo, Lurdes, Irene, Geraldino, Idézia, Márcia, Jairo, Ságuio, Silvinha, Cidinha, James e Leonel.

Às secretárias do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Ana Suficiél, pela amizade e a importante contribuição nos primeiros anos do curso. À Silmara Dionizio, por sempre nos auxiliarem com as informações de que precisávamos. Carinhosamente à Conceição, dona Cleuza e Valéria, pessoas especiais de quem gosto muito.

A Luma Garcia e Alonso Batista que transcreveram 220 horas de entrevistas. À Anna Paula, Geovana e Josi que tabularam os dados dos questionários do *survey*. À Alexandre Maiorano que se dispôs a pensar comigo a melhor forma de analisar os dados do *survey*. Foi um verdadeiro mutirão para dar conta das demandas. A vocês o meu respeito e minha gratidão.

À Marilene e Reginaldo, coordenadora e coordenador da SA dos *campi* de Cáceres e Sinop. A colaboração individual e de toda a equipe foi fundamental para realizar o levantamento de dados. Foram muitas visitas. O trabalho de vocês é muito importante na universidade. Obrigada pela atenção sempre.

Ao Dr. Adalberto do Hospital de Base em Brasília e à Dra. Vera em São Carlos. Gratidão pelo cuidado e carinho com que lidaram com o meu caso.

À Mazé, Flávio Passos, Linda Terena, amigas (os) Bolsistas Ford. Importante rede de solidariedade e amizade.

À Eliete, Sr. Carlos e família, dona Edir, Seo Roberto e Dona Cida. Nossas (os) vizinhas (os) queridas (os) do Cidade Jardim, em São Carlos.

À dona Ilda pelo acolhimento em sua pensão juntamente com Priscila, Rosi e Karla. Obrigada pelo bem querer, orações e cuidado. Tudo ficou bem!

Em Brasília o apoio e a amizade de amigas (as) do movimento de agricultoras (es) rurais foram fundamentais: Dorenice, Guilherme, Luciano, Mazé, Pio, Silvana, William, Maria Luiza, Pedro e Alice. Às colegas de trabalho de Alonso que foram parceiras e torceram pela minha recuperação: Vivi Obá, Célia, Iolanda e Sonilda. À Bernadete e à família de dona Nicete e Janaína, amigas e vizinhas de todas as horas. Não tenho palavras.

À Paulo Alberto que durante esses anos temos trocado e reafirmado sonhos e projetos de vidas, sem perder de vista o compromisso que nos move, melhores condições de vida do povo negro e pensar rupturas epistemológicas acerca de. Tânia e Maristela companheiras com que tenho aprendido e compartilhado projetos e vivência dentro e fora da universidade. Com carinho à Ednerça, Patrícia, Gilmara, Aline, Girlane, Nadir, Pedro Reis, Vanusa e Luiz companheiros do Negra, espaço de saber, empoderamento, luta e resiliência.

Em nome de Dona Pierina (minha sogra) e Sr. Josefino (meu sogro) agradeço à família de Alonso pelo carinho e bem querer. Obrigada!

Dionísio, pela amizade, irmandade e companheirismo. Não tenho palavras para agradecer à acolhida no momento necessário para fechar a tese. Vou sentir saudades dos cafés, risadas, almoços e “prosinhas”. Foram necessárias e motivadoras. À Tiago que chegou para somar forças. Mineiro de um coração gigante, seu jeito e suas violas nos encantaram. Um enorme beijo no coração de vocês dois.

À Mauren, Ana Tereza, Joseline e Tereza, mulheres de fibra. A meu mano querido, José Paulo e Ionara, minha afilhada Mariana, Paulo Henrique, Miguel, Ágata, Arthur, Deborah, Vitória, Maria Laia, Luz Afonso, Leonardo, Rodrigo, Fabiana, Paulo César, Luciana, Carvalho e Ecelino. Sem vocês o caminho seria mais longo e difícil. Obrigada pelo apoio, orações e por acreditar que sempre é possível.

Ao meu anjo protetor, aos orixás e guias protetores, pela força e proteção todos os dias de minha vida.

Alonso, esposo e amigo. Amore, com você compartilho amor, sonhos, lutas, saberes e o desejo de uma sociedade mais justa e com iguais oportunidades para todos (as). Os abraços e apoio foram imprescindíveis para que eu tivesse a certeza de que estava no caminho certo. Obrigada amor, pelo carinho. Te amo muito!

RESUMO

O presente trabalho foi um estudo sobre as trajetórias e experiências de estudantes que ingressaram na UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso) por meio do PIIER (Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial). Para atingir os objetivos almejados, foram levantadas informações sobre: estudantes cotistas formados, ativos e desistentes, estudantes que entraram na Universidade por meio do sistema de ampla concorrência, o significado da Universidade, a acolhida de estudantes cotistas, a relação entre estudantes cotistas, não-cotistas e professores da perspectiva das políticas adotadas pela UNEMAT, o reconhecimento mútuo e a percepção da construção da identidade e da produção do conhecimento. Um estudo comparativo de casos entre dois campi (Cáceres e Sinop) foi adotado para concretizar os objetivos da pesquisa. Pesquisa Documental, Survey e Pesquisa Qualitativa também foram feitas. A pesquisa quantitativa (survey amostral) e a pesquisa qualitativa (entrevista em profundidade) atingiram 507 pessoas. Os resultados mostraram que o PIIER tem promovido a igualdade, a justiça social e a diversidade na UNEMAT. Tem impactado positivamente as reformulações dos projetos de vida dos (as) estudantes. A presença desses (as) jovens e adultos (as) negros (as) tem indicado que eles historicamente excluído e racializado, do ponto vista epistemológico e de justiça cognitiva, podem desencadear um conjunto de interrogações culturais e desafios para a produção de conhecimento com os quais a universidade terá de lidar.

Palavras chave: ação afirmativa, negros no ensino superior, estudante cotista, processos de racialização, experiência

ABSTRACT

This work was a study about students experiences and trajectories that entered at UNEMAT (Universidade do Estado do Mato Grosso) through PIIER (Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial). To achieve the goals aimed, it was risen information about: graduate quota students, active and dropout quota students, students who entered University by means of broad competition system, the meaning of the University, the reception of quota students, the relationship among quota students, non-quota students and professors from the perspective of policies adopted by UNEMAT, the mutual recognition and perception of identity construction and knowledge production. A comparative study of cases between two *campi* (Cáceres e Sinop) was adopted to concretize the research objectives. Documentary research, Survey and Qualitative Research were also done. The quantitative research (sample survey) and the qualitative research (in-depth interviews) reached 506 people. The results showed PIIER as an affirmative action program which has promoted equality, social justice and diversity at UNEMAT. It has positively impacted students life project reformulations. The presence of young or adult black students has pointed out that, while an historically racialized and marginalized group according to epistemological and cognitive justice point of view, they can instigate a set of cultural interrogations and challenges to the knowledge production which ones the university will have to deal with it. Keywords: affirmative action, blacks in higher education, quota student, racialization processes, experience.

Keywords: affirmative action, blacks in higher education, quota student, racialization processes, experience

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução da implantação de programas de ação afirmativa por ano e de acordo com o tipo de universidade	81
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos (as) estudantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Cáceres-MT. 2012.....	103
Quadro 2 - Apresentação dos (as) estudantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Sinop-MT. 2012.....	103
Quadro 3 – Ocupação do pai e da mãe dos (as) estudantes participantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Cáceres e Sinop-MT. 2012.....	104
Quadro 4 – Informações sobre o curso tipo de escola frequentada, sistema de ensino cursado, escolaridade e ocupação do pai e mãe dos (as) estudantes participantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Cáceres-MT. 2012.....	105
Quadro 5 - Informações sobre o curso tipo de escola frequentada, sistema de ensino cursado, escolaridade e ocupação do pai e mãe dos (as) estudantes participantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Sinop-MT. 2012	106
Quadro 6 - Técnicos e professores do campus de Cáceres-MT. UNEMAT. 2012	107
Quadro 7 - Técnicos e professores do campus de Sinop-MT. UNEMAT. 2012.....	107
Quadro 8 - Colaboradores (as) externos. Mato Grosso. 2012	107
Quadro 9 - Monografias relacionadas à temática racial aprovadas nos <i>campi</i> de Alto Araguaia, Jane Vanini (Cáceres) e Juara entre 2004 e 2010.....	242

LISTA DE FIGURAS

Figura C 1 - Cruzamento entre primeira e segunda dimensão da análise de correspondência	149
Figura C 2 – Cruzamento entre primeira e terceira dimensão da análise de correspondência	150
Figura C 3 – Cruzamento entre segunda e terceira dimensão da análise de correspondência...151	151
Figura 1 – Imagem da fachada do campus. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	99
Figura 2 – Imagem da fachada do campus. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	100
Figura 3 – Imagem da fachada do campus. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	244
Figura 4 – Imagem do estacionamento de bicicletas. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	244
Figura 5 – Imagem do estacionamento de bicicletas. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	245
Figura 6 – Bancos ao redor da figueira em frente ao departamento de História em Geografia. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	245
Figura 7 – Bancos em baixo das árvores. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	246
Figura 8 – “Trieiro” - Sinal na grama grande de circulação de pessoas de dentro e fora da universidade. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	246
Figura 9 – “Trieiro” visto de frente - Sinal na grama grande de circulação de pessoas de dentro e fora da universidade. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	247
Figura 10 – Vista panorâmica do pátio. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	248
Figura 11 – Árvores do cerrado. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	249
Figura 12 – Um pé de cajueiro. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	249
Figura 13 – Cercas vivas. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT	250
Figura 14 – Fachada da universidade. Campus da UNEMAT – Sinop/MT	100
Figura 15 – Espaços de sociabilidade internos. Campus da UNEMAT – Sinop/MT	101
Figura 16 – Pátio interno. Campus da UNEMAT – Sinop/MT	251
Figura 17 – Pátio interno. Campus da UNEMAT – Sinop/MT	251
Figura 18 – Áreas de lazer. Campus da UNEMAT – Sinop/MT	252
Figura 19 – Nome de turma interrogando a desistência do curso. Campus da UNEMAT – Cáceres/MT	107
Figura 20 - Manual do candidato de 2005/2. UNEMAT. 2005	163
Figura 21 - Manual do candidato de 2007/1. UNEMAT. 2007	164
Figura 22 - Manual do candidato de 2007/2. UNEMAT. 2007	164
Figura 23 - Guia do calouro. UNEMAT. 2011	165

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - Distância dos <i>campi</i> da UNEMAT em relação à capital do estado	86
Mapa 2 - Localização dos <i>campi</i> da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT	87
Mapa 3- Justaposição das comunidades indígenas, quilombolas e pantaneiras do estado de Mato Grosso com os <i>campi</i> , polos de ensino a distância e núcleos pedagógicos da UNEMAT	88

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Universidades públicas federais e estaduais com programas de ação afirmativa por região. Brasil. 2011	80
Tabela 2	Universidades de acordo com os beneficiários (as) das ações afirmativas. Brasil. 2011	81
Tabela 3	Distribuição da população segundo grupos de idade e cor. Cáceres/MT. 2010	115
Tabela 4	Distribuição da população segundo grupos de idade e cor. Sinop/MT. 2010	115
Tabela 5	Distribuição de pessoas com idade de 15 anos e mais que não sabem ler e escrever segundo grupos de idade e cor. Município de Cáceres-MT. 2010	118
Tabela 6	Distribuição de pessoas com idade de 15 anos e mais que não sabem ler e escrever segundo grupos de idade e cor. Município de Sinop-MT. 2010	118
Tabela 7	Distribuição de pessoas segundo o rendimento entre a população de 10 anos e mais. Município de Cáceres-MT. 2010	119
Tabela 8	Distribuição de pessoas segundo o rendimento entre a população de 10 anos e mais. Município de Sinop-MT. 2010	120
Tabela 9	Indicadores sociais de esperança de vida, mortalidade Infantil, taxa de fecundidade total, taxa de analfabetismo, renda per capita, indigência, IDH e IDH educacional. Estado de Mato Grosso, municípios de Cáceres e Sinop-MT. 1991 e 2000	123
Tabela 10	Relação candidatos/ vaga PIIER. UNEMAT/ Campus de Cáceres – MT. 2005 a 2009	125
Tabela 11	Relação candidatos (a)/ vaga PIIER. UNEMAT/ Campus de Sinop – MT. 2005 a 2009	126
Tabela 12	Cotistas segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/Campus de Cáceres-MT. 2005/2 a 2011/1	127
Tabela 13	Ingressantes e razão de masculinidade (RM) segundo o curso. UNEMAT Campus de Cáceres- MT. 2005/2 a 2011/1	127
Tabela 14	Cotistas segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/ Campus de Sinop. 2005/2 a 2011/1	128
Tabela 15	Ingressantes e razão de masculinidade (RM). UNEMAT/Campus de Sinop- MT. 2005/2 a 2011/1	128
Tabela 16	Cotistas formados e em condições de estarem formados segundo o curso e o sexo. UNEMAT/ Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1	129
Tabela 17	Cotistas ingressantes e em condições de estarem formados segundo o sexo e por curso. UNEMAT/ Campus de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1	129
Tabela 18	Cotistas desistentes segundo o sexo e o curso. UNEMAT/ Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1	130
Tabela 19	Cotistas desistentes segundo o sexo e por curso da UNEMAT. Município de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1	130
Tabela 20	Dados gerais segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/ Campus de Cáceres-MT. 2005/2 a 2011/1	131
Tabela 21	Dados gerais segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/ Campus de Sinop-MT. 2005/2 a 2011/1	132
Tabela 22	Ingressantes, por vestibular, pela ampla concorrência e formados segundo o curso. UNEMAT/ Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1	133

Tabela 23	Ingressantes, por vestibular, pela ampla concorrência e formados segundo o curso. UNEMAT/ Campus de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1	133
Tabela 24	Desistentes e ingressantes pela ampla concorrência segundo o curso. UNEMAT/Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1	134
Tabela 25	Desistentes e ingressantes pela ampla concorrência segundo o curso. UNEMAT/Campus de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1	134
Tabela 26	Formados entre os ingressantes cotistas e em geral em condições de estarem formados. UNEMAT/ Campus de Cáceres. 2005/2 a 2011/1	136
Tabela 27	Formados entre os ingressantes cotistas e em geral em condições de estarem formados. UNEMAT/ Campus de Sinop. 2005/2 a 2011/1	136
Tabela 28	Desistentes entre os ingressantes cotistas e em geral. UNEMAT/ Campus de Cáceres. 2005/2 a 2011/1	137
Tabela 29	Desistentes entre os ingressantes cotistas e em geral. UNEMAT/ Campus de Sinop. 2005/2 a 011/1	137
Tabela 30	Cidade e Estado de nascimento segundo a situação de cotista e não-cotista.	140
Tabela 31	Estado de nascimento segundo a situação de cotista e não-cotista. UNEMAT campus UNEMAT campus de Cáceres. 2012	258
Tabela 32	Cidade que reside segundo a situação de cotista e não-cotista. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	140
Tabela 33	Medidas descritivas para idade segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	141
Tabela 34	Medidas descritivas para idade segundo a situação de cotista e não-cotista e curso. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	259
Tabela 35	Medidas descritivas para idade que ingressou no EF segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	260
Tabela 36	Medidas descritivas para idade que ingressou no EF segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	260
Tabela 37	Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	261
Tabela 38	Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	261
Tabela 39	Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	262
Tabela 40	Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	262
Tabela 41	Cursou EF no Regular e na EJA. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	262
Tabela 42	Cursou o EM no Regular e na EJA. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	263
Tabela 43	Tipo de estabelecimento do EF segundo cursou a EJA no EF. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	263
Tabela 44	Tipo de estabelecimento do EM segundo cursou a EJA no EM. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	263
Tabela 45	Cursou o Regular e a EJA no EF segundo o sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	263
Tabela 46	Cursou o Regular e a EJA no EM segundo o sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	263
Tabela 47	Cursou a EJA no EF segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo.	264

	UNEMAT campus de Cáceres. 2012246	
Tabela 48	Cursou a EJA no EM segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	264
Tabela 49	Cursou o Regular e a EJA no EF segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	264
Tabela 50	Cursou o Regular e a EJA no EM segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	265
Tabela 51	Medidas descritivas para tempo de estudo no EM segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	266
Tabela 52	Medidas descritivas para tempo de estudo no EM segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	266
Tabela 53	Tipo de estabelecimento no EF segundo a situação de cotista e não-cotistas e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	267
Tabela 54	Tipo de estabelecimento no EM segundo a situação de cotista e não-cotistas e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	267
Tabela 55	Tipo de estabelecimento no EF segundo a classificação do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	267
Tabela 56	Tipo de estabelecimento no EM segundo a classificação do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	268
Tabela 57	Trabalhou no EF UNEMAT campus de Cáceres. 2012	268
Tabela 58	Trabalhou no EM UNEMAT campus de Cáceres. 2012	268
Tabela 59	Trabalhou no ES UNEMAT campus de Cáceres. 2012	269
Tabela 60	Trabalhou no EF segundo a situação de cotista e não-cotistas e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	269
Tabela 61	Trabalhou no EM segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	269
Tabela 62	Trabalhou no ES segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	270
Tabela 63	Número de vestibulares prestados. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	270
Tabela 64	Fez cursinho pré-vestibular. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	270
Tabela 65	Motivação para o curso. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	271
Tabela 66	Curso segundo o sexo e a situação de cotista e não cotista. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	271
Tabela 67	Frequência de uso da biblioteca. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	272
Tabela 68	Frequência de uso da biblioteca segundo a descrição dos motivos. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	272
Tabela 69	Tem computador em casa. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	273
Tabela 70	Possui computador em casa segundo cotistas e não-cotistas. UNEMAT campus de Cáceres. 2012	273
Tabela 71	Resultados da Análise de Correspondência Múltipla da tabela de Burt: valor singular, inércia principal, inércia ajustada (correção de Benzécri) e porcentagens explicada e acumulada	273
Tabela 72	Qualidade, massa e inércia para cada categoria – Variáveis ativas	274
Tabela 73	Contribuição à inércia em cada dimensão – Variáveis ativas	276
Tabela 74	Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis ativas	277
Tabela 75	Qualidade – Variáveis suplementares	279
Tabela 76	Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis suplementares	279

ANEXO A		
Tabela A.1	Frequências e porcentagens para Curso	280
Tabela A.2	Frequências e porcentagens para Sexo	280
Tabela A.3	Frequências e porcentagens para Faixa Etária	280
Tabela A.4	Frequências e porcentagens para Se está no primeiro semestre	280
Tabela A.5	Frequências e porcentagens para Situação de cotista e não-cotista	280
Tabela A.6	Frequências e porcentagens para Estado Civil	281
Tabela A.7	Frequências e porcentagens para Tipo de estabelecimento do EF	281
Tabela A.8	Frequências e porcentagens para Tipo de estabelecimento do EM	281
Tabela A.9	Frequências e porcentagens para Se fez cursinho	281
Tabela A.10	Frequências e porcentagens para Escolaridade do pai	281
Tabela A.11	Frequências e porcentagens para Escolaridade da mãe	282
Tabela A.12	Frequências e porcentagens para Com quem mora	282
Tabela A.13	Frequências e porcentagens para Dependência em disciplinas	282
Tabela A.14	Frequências e porcentagens para Categorias do IBGE	282
Tabela A.15	Frequências e porcentagens para Utiliza a biblioteca	282
Tabela A.16	Frequências e porcentagens para Tem computador em casa	283
Tabela A.17	Frequências e porcentagens para Se considera afrodescendente	283
Tabela A.18	Frequências e porcentagens para Se foi discriminado	283
Tabela A.19	Frequências e porcentagens para Recebeu bolsa	283
Tabela A.20	Frequências e porcentagens para Trabalhou no EF	283
Tabela A.21	Frequências e porcentagens para Trabalhou no EM	283
Tabela A.22	Frequências e porcentagens para Trabalhou no ES	283
Tabela A.23	Frequências e porcentagens para Era o curso desejado	284
Tabela A.24	Frequências e porcentagens para Ocupação do pai	284
Tabela A.25	Frequências e porcentagens para Ocupação da mãe	284
ANEXOS B		

Tabela B.1	Frequências e porcentagens para Curso	285
Tabela B.2	Frequências e porcentagens para Sexo	285
Tabela B.3	Frequências e porcentagens para Faixa Etária	285
Tabela B.4	Frequências e porcentagens para Se está no primeiro semestre	285
Tabela B.5	Frequências e porcentagens para Situação de cotista e não-cotista	285
Tabela B.6	Frequências e porcentagens para Estado civil	286
Tabela B.7	Tabela B.7 – Frequências e porcentagens para Se o tipo de estabelecimento do ensino fundamental é público	286
Tabela B.8	Tabela B.8 – Frequências e porcentagens para Se o tipo de estabelecimento do ensino médio é público	286
Tabela B.9	Tabela B.9 – Frequências e porcentagens para Fez cursinho	286
Tabela B.10	Frequências e porcentagens para Escolaridade do pai	286
Tabela B.11	Frequências e porcentagens para Escolaridade da mãe	286
Tabela B.12	Frequências e porcentagens para Se mora com a família	287
Tabela B.13	Frequências e porcentagens para Dependência em disciplina	287
Tabela B.14	Frequências e porcentagens para Categorias do IBGE	287
Tabela B.15	Frequências e porcentagens para Utiliza a biblioteca	287
Tabela B.16	Frequências e porcentagens para Tem computador em casa	287
Tabela B.17	Frequências e porcentagens para Se considera afrodescendente	287
Tabela B.18	Frequências e porcentagens para Foi discriminado	288
Tabela B.19	Frequências e porcentagens para Recebeu bolsa	288
Tabela B.20	Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino fundamental	288
Tabela B.21	Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino médio	288
Tabela B.22	Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino superior	288
Tabela B.23	Frequências e porcentagens para Era o curso desejado	288
Tabela B.24	Frequências e porcentagens para Ocupação do pai	289
Tabela B.25	Frequências e porcentagens para Ocupação da mãe	289

LISTA DE SIGLAS

AA	Ação Afirmativa
ACM	Análise de Correspondência Múltipla
ADPG/186	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANAI	Associação Nacional de Ação Indigenista
ANB	Associação do Negro Brasileiro
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CAMOSC	Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDDH	Centro de Promoção dos Direitos Humanos “Dom Máximo Biennès”
CEE/MT	Conselho de Estadual de Educação de Mato Grosso
CEI/MT	Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPICS	Comissão Para a Elaboração do Programa Cores e Saberes
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
COVEST	Comissão de Vestibulares da UNEMAT
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DC	Departamento Cultural
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Democratas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMPAER	Empresas Matogrossense de Pesquisa e Assistência e Extensão Rural S/A
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
FAPEMAT	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso
FASE	Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GERA/UFMS	Grupo de Estudos sobre Relações Raciais
GTEDEO	Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IES	Instituição de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP/MEC	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragem

MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
M/C	Modernidade/Colonialidade
MNU	Movimento Negro Unificado
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MRE	Ministério das Relações Exteriores
MST	Movimentos dos Sem Terra
MT	Mato Grosso
NAACP	Associação Nacional para o Avanço do Povo de Cor
NEAB/UFSCAR	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero Raça e Alteridade
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
NEGRA/UNEMAT	Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero Raça e Alteridade
OPAM	Operação Amazônia Nativa
PAA	Políticas de Ação Afirmativa
PAA	Programas de Ação Afirmativa
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIC	Projetos Inovadores de Curso
PIESES	Programa Institucional de Educação e Sócio Economia Solidária
PIIER	Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODEAGRO	Programa de Desenvolvimento Agroambiental
PROEC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROEG	Pró-reitoria de Ensino e Graduação
PROESI	Programa de Educação Superior Indígena Intercultural
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PRPPG	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEMAT
RM	Razão de Masculinidade
RU	Restaurante Universitário
SA	Secretaria Acadêmica
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial Para a Promoção da Igualdade Racial
SINOP	Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná
SOF	Sempre Viva Organização Feminista
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
STF	Superior Tribunal Federal
TC	Tempo Comunidade
TE	Tempo Escola

TEM	Teatro Experimental do Negro
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade do Estado de Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Apresentação	24
Introdução	28
1. Raça, educação e ação afirmativa.....	51
1.2 Relações raciais e educação.....	51
1.2 Ação afirmativa	63
1.3 Breve Histórico das ações afirmativas	70
1.4 Ação Afirmativa na UNEMAT	83
1.4.1 Programa de Educação Superior Indígena Intercultural.....	89
1.4.2 Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial (PIIER)	90
2. Delineamento da pesquisa	94
2.1 Objetivos da Pesquisa.....	94
2.2 Caminhos percorridos e procedimentos de campo: delimitação do campo e sujeitos da pesquisa.....	94
2.2.1 Acesso aos dados e algumas curiosidades do diário de campo	95
2.2.2 Características dos (as) estudantes entrevistados (as)	102
2.3 - O contexto da pesquisa.....	112
2.3.1 Os municípios de Cáceres e de SINOP: inserção histórica	112
2.3.2 Os municípios de Cáceres e de Sinop: características demográficas	114
3. Situação acadêmica dos (as) alunos (as): população de interesse	124
3.1. Situação acadêmica dos (as) alunos (as) cotistas.....	124
3.2 - Ingressantes segundo sexo e por curso.....	126
3.3. Formados segundo sexo e por curso.....	128
3.4. Desistentes segundo sexo e por curso	130
3.5. Situação acadêmica dos ingressantes por ampla concorrência e por curso	131
3.5.1. Formados (as) segundo o curso	132
3.5.2. Desistentes segundo o curso.....	134
3.6 - Comparando o desempenho de cotistas e de ingressantes em geral	135
4. Cotistas e não-cotistas do campus de Cáceres: o que o survey revelou	139
4.1 Local de nascimento e residência	139
4.2 Idade	140
4.3 Idade de ingresso no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior ...	142
4.4 Curso Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio	142
4.5 Tempo do estudo no EM	143
4.6 Tipo de estabelecimento do EF e EM.....	143

4.7 Trabalho.....	144
4.8 Questões relacionadas ao Ensino Superior.....	144
4.9 Resultados preliminares.....	145
5. Corpo, Epiderme e Experiência.....	152
5.1 – Lembranças e experiências que antecederam o ingresso à universidade	152
5.2 – Acesso, estrutura da universidade e permanência	161
5.3 - Chegada à universidade.....	173
5.4 – A experiência de ser cotista.....	180
5.5 - A relação com os colegas e professores	189
5.6 - “Desistir do curso”: motivações.....	193
5.7 - A produção do conhecimento.....	196
6. Percepções sobre as cidades e os impactos do PIIER	201
6.1 Percepções sobre as cidades e o PIIER	201
6.2 A Criação do Neab/Negra.....	205
6.3 – Ganhos e significados da educação superior	207
6.4 - Quando o currículo pode mudar?	211
Considerações Finais	218
Referências Bibliográficas.....	225
ANEXOS	234

Apresentação

A temática das relações raciais começou a fazer parte da minha vida a partir de 1994. Em 1996, ao ingressar no curso de Letras, percebi a ausência de negros (as) na universidade. Cinco anos depois constatei que a minha percepção tinha fundamento após saber que a Conferência em Durban, na África do Sul, havia recomendado a implantação de reservas de vagas para negros (as) nas universidades brasileiras. Para mim, Durban fortaleceu a luta do movimento negro, potencializou o debate sobre a temática racial no país e deixou um recado importante: a necessidade de políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

Recém-formada, em 2002, com 25 anos, ingressei no magistério na universidade em que me formei. Em sala de aula, várias vezes fui recebida como a aluna nova da sala e raramente como professora e, quando me apresentava como professora, percebia estranhamento das pessoas, talvez por não esperar encontrar uma professora negra lotada em curso de nível superior e com pouca idade. Essa experiência reforçou ainda mais a minha inquietação em relação à ausência de alunos (as) negros (as) no ensino superior. Se, de um lado, os alunos estranhavam a presença de uma professora negra, eu, por outro, via, com estranheza, a ausência de alunos (as) negros (as).

No final daquele ano despertou-se em mim o desejo de fazer o mestrado, mas não tinha a mínima noção de por onde começar. Participei, na época, de um evento promovido pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e lá tive a oportunidade de ouvir o Prof. Kabengele Munanga e a Profa. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ouvi-las/os foi muito bom, porque me encorajou a prestar a seleção do mestrado daquele ano. Fiz a seleção, passei e o meu tema de investigação foi a experiência do curso pré-vestibular para negros (as), curso esse denominado *Por Um Futuro Negro*, pensado e gerido pelo Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade (Negra/UNEMAT), em parceria com grupos sociais de Cáceres. Analisei trajetórias de vida e escolar de alunos (as) negros (as) para saber os motivos da ausência na universidade.

Após o mestrado, trabalhei em três experiências que marcaram a minha trajetória profissional. A primeira foi em um levantamento de dados, para o Ministério do Meio Ambiente (MMA), sobre comunidades quilombolas em Mato Grosso (MT). O levantamento tinha como objetivo quantificar e localizar essas comunidades, verificar se

possuíam o título emitido pela Fundação Palmares e se eram atendidas por algum programa social do governo federal. Entre elas, visitamos duas que ficavam na BR, a caminho de Cáceres¹, e conheci o difícil contexto em que estavam inseridas. Desde aqueles tempos há uma grande disputa entre fazendeiros e quilombolas que lutam pela posse definitiva da terra.

A segunda experiência foi como consultora da Sempre Viva Organização Feminista (SOF), para divulgar o Programa de Acesso Crédito Fundiário (PRONAF) para mulheres, acompanhar os mutirões² da cidadania realizado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e fazer formação na perspectiva de raça e gênero, com técnicos (as) das Empresas Mato-grossense de Pesquisa e Assistência e Extensão Rural S/A (EMPAER) do estado. Em uma de nossas viagens pelo estado, a caminho de Alta Floresta³, uma cena me chocou. Paramos em Lucas do Rio Verde⁴ para almoçar e, ao entrar no restaurante, um rapaz com características indígenas nos pediu dinheiro ou um prato de comida. Decidimos convidá-lo para almoçar. Após sentarmos à mesa, o proprietário se aproximou e o expulsou, chamando-o de fedido e vagabundo. Disse também: “Você sabe que não é bem vindo aqui”. Por causa disso, saímos todos do restaurante e procuramos outro local para comer. Ele nos contou que era indígena e que a vida na aldeia estava muito difícil e a cena que presenciamos era comum. Disse ainda: “Aqui, os índios são maltratados pelos comerciantes e moradores da cidade”.

No ano seguinte, em 2007, na minha terceira experiência como professora, dessa vez no curso de Pedagogia, era visível a mudança da universidade, do ponto de vista de maior presença de pessoas de cor preta e parda. O Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial (PIIER) completava dois anos de implantação e, em sala, uma atitude que me intrigava muito era quando eu perguntava quem era cotista. Poucos estudantes se identificavam. Isso aconteceu por várias vezes. Por outro lado, entendia essa atitude, porque sentia uma indisposição por parte dos estudantes e professores em falar sobre o programa e sobre os estudantes cotistas.

¹ Ambas viviam da renda de suas produções. Uma delas vivia do lucro que faturava da venda de vários produtos oriundos da banana da terra: balas de banana e banana verde frita tipo chips. Os produtos desta comunidade eram vendidos para diversas partes do mundo inclusive Itália. A outra comunidade era um pouco menor e os trabalhos que geravam renda eram comandados pela matriarca: confecção de redes e também produtos da banana. O forte era uma farinha deliciosa de banana socada no pilão.

² Para fazer documentos como certidão de nascimento, carteira de identidade, sem esses documentos as mulheres não podiam acessar o PRONAF Mulher.

³ 12 horas de Cuiabá (capital de MT).

⁴ Cidade colonizada e habitada por maioria de sulistas.

A motivação de continuar estudando negros (as) que ingressaram na universidade via ação afirmativa, em cidades de contextos racializados como Cáceres e Sinop não foi ao acaso. Foi sendo construída ao longo de minha vida. Comparo ao processo em que fui *me tornando e me percebendo negra*. Ao mesmo tempo fui percebendo os processos de racialização. Em casa não, mas na rua, na escola, no trabalho e na universidade. Nesses espaços também passei pelos “testes de resistências” (mencionado por Huanda, uma das estudantes entrevistadas para esta tese).

Muitas vezes em minha vida e mesmo depois de concluir o mestrado me sentia como algumas das alunas de Bell Hooks (1995, p. 467), que tinha muitas dúvidas “quanto ao trabalho intelectual”. Hooks ao se referir de como suas alunas se sentiam destacou,

Fico pasma com a profundidade do anti-intelectualismo que as assalta e que elas internalizam. Muitas manifestam desprezo pelo trabalho intelectual porque não o veem como tendo uma ligação significativa com a vida real ou o domínio da experiência concreta. Outras interessadas em seguir o trabalho intelectual são assaltadas por dúvidas porque sentem que não há modelos e mentoras do papel da mulher negra ou que os intelectuais negros individuais que encontram não obtêm recompensas nem reconhecimento por seu trabalho (p. 467).

Assim, revendo a trajetória de minha vida, percebo o sentimento de estranheza que sempre me acompanhou na vida estudantil e profissional: de me saber negra ocupando um lugar que parecia natural que os negros não ocupassem, de ser olhada com estranheza por estar ocupando posições que não eram “naturais” aos negros.

Os momentos desse percurso foram importantes. Reservaram surpresas e descobertas. Por alguns instantes me vi fazendo parte da experiência de muitos (os) deles (as), principalmente das mulheres. Embora tivéssemos nascido em datas diferentes, locais diferentes, entendia perfeitamente o lugar e contexto de que falavam. Pareciam fragmentos de histórias, que compunham um grande mosaico de histórias de mulheres negras, em especial, cujas experiências de vidas são racializadas e subalternizadas em nome de uma superioridade branca. Nesse momento, não pude esconder minhas lágrimas, saiu de cena a pesquisadora e entrou a Jacqueline mulher e negra que se reconhecia em cada trecho de sua história.

Penso sobre o sentimento de Fanon, criado para pensar em sendo francês (a socialização primeira em uma língua deve trazer valores e formas de pensar próprias da cultura dentro da qual a língua ocupa um lugar importante) e que, na França, foi visto com estranheza, como não francês. Nosso sentimento de identidade passa pelo olhar do

outro, que nos reflete como espelho, assim ensinou Mead⁵. E se o outro me reflete com estranheza? Revejo também como, em pouco tempo, a “paisagem” da Universidade se alterou: negros e negras estavam lá sem que isso destoasse no todo e eu acompanhei, ao longo de minha vida, essa mudança. Como se sentiriam negros (as) nesse momento de “paisagem alterada”? Sentir-se-iam, como eu me havia sentido um dia, estranhos? Seriam olhados (as), como eu havia sido olhada um dia, com estranheza? Como isso marcava a vida na universidade e como havia marcado o acesso a ela?

Tais experiências e sentimentos, percebo, foram criando o caminho para o tema desta tese.

⁵, George H. Mead foi sociólogo, psicólogo social e filósofo norte-americano. Estudou especialmente a relação que se estabelece entre o indivíduo e sociedade, como parte da vertente sociológica da Psicologia Social. https://pt.wikipedia.org/wiki/George_Herbert_Mead.

Introdução

O objetivo deste estudo foi investigar as experiências vividas por estudantes ingressantes pelo PIIER da UNEMAT, em contextos marcados pela racialização, em especial o sentido e o significado do seu ingresso à vida universitária, a partir de um estudo comparativo entre os *campi* da UNEMAT localizados em Cáceres e Sinop. As questões sociológicas que orientaram a pesquisa foi saber como se deu a inserção dos (as) estudantes cotistas no mercado de trabalho e na universidade, como esses estudantes se percebem no contexto da universidade e como isso se insere na experiência e trajetória de vida.

Os programas de ação afirmativa, entre os quais se insere o acesso de negros nas universidades brasileiras, são poderosas ferramentas na promoção da igualdade de oportunidades, na reconfiguração dos grupos raciais e na (re) formulação de projetos de vida. É necessário compreender e analisar essa experiência em “contextos racializados”, como sublinha Silvério (2003), que considera a universidade como um desses espaços. Logo, o sistema de educação formal tornou-se um espaço privilegiado para a formulação de questões sociológicas com vistas à compreensão dos efeitos que a formulação do projeto de nação tem e teve na vida da população negra e indígena deste país. Portanto, o mesmo local em que se produziu ciência com base em teorias eurocêntricas e eugênicas, ironicamente é o mesmo que tem acolhido os parentes ou descendentes desses povos para produzir conhecimento descolonizando e desracializando histórias e saberes até então invisibilizados.

Para Anderson (2008), o termo “invenção” foi usado em excesso pela historiografia. Para SHWARCZ (2008), “mais que inventadas, nações são imaginadas, no sentido de que fazem sentido para a ‘alma’ e constituem objetos de desejo e projeções” (p.10). O desejo de inventar a nação foi levado para diversas partes do mundo inclusive para a América Latina, como um ideal a ser alcançado.

Dávila (2006) afirma que, após a abolição da escravatura, o “desejo da nação” tornou-se objetivo central de um grupo que comandava um país de futuro promissor. Portanto, melhorar a raça estava no bojo do projeto brasileiro formulado por um grupo formado por médicos, advogados e políticos que acreditavam veementemente que os negros e pobres eram degenerados. O ideal de melhorar a raça teve como porta de

entrada, de 1917 a 1945, a saúde⁶ e a educação, sob o comando de uma “*elite branca médica, científico-social*” emergente que, segundo Dávila (2006),

Transformou suas posições sobre raça em políticas educacionais. Essas políticas não apenas refletiam as visões da elite sobre degeneração; elas projetavam essas visões em formas que geralmente contribuíam para a desvantagem de brasileiros pobres não-brancos, negando-lhes acesso equitativo aos programas educacionais proporcionais. Como essas políticas imbuídas de lógica médica e científico-social, elas não pareciam, superficialmente, prejudicar nenhum indivíduo ou grupo. Em consequência, essas políticas não só colocavam novos obstáculos no caminho da integração social e racial no Brasil como deixavam apenas pálidos sinais de seus efeitos, limitando a capacidade dos afro-brasileiros de desafiar suas injustiças inerentes. (p. 22)

Dávila menciona ainda a preocupação dos governos do Rio de Janeiro e São Paulo de expandir a educação via “frente dos pioneiros educacionais do Brasil”, com o objetivo de difundir o “suprematismo branco-europeu”, reeditado nas linguagens da “ciência, do mérito e da modernidade” (p. 23).

Simultaneamente ao projeto de expansão da educação, em finais da década de 1930 do século XX houve uma ascensão dos estudos sobre cor e classe iniciados na Bahia, por Donald Pierson o qual, mais tarde, liderou outras pesquisas promovidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) no Brasil.

O debate das políticas de ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras teve como base uma série de estudos sobre relações raciais, desigualdades raciais e educacionais e racismo em curso no país. O movimento negro contribuiu também de maneira significativa para esse debate. Mais recentemente se incorporou ao debate a perspectiva pós colonial.

Estudos sobre relações raciais, desigualdades raciais e educacionais: uma breve incursão

Do ponto de vista dos estudos, a década de 50 no século XX, foi significativa, pois nesse período o Brasil chamou a atenção de órgãos internacionais pela tão propagada democracia racial (TELLES, 2004, MAIO, 1997). A UNESCO foi um

⁶ Daniela Arbex, na obra intitulada *Holocausto Brasileiro: Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil*, retrata manicômios em Barbacena-MG que, devido à grande quantidade de hospitais com esse fim, foi considerada a cidade dos loucos. Nessa obra ela compara esses hospitais com cenas do holocausto. O público eram pessoas excluídas do convívio social como: epiléticos, mendigos, alcólatras, homossexuais, prostitutas, meninas grávidas violentadas ou que perderam a virgindade antes do casamento. A instituição citada pela autora foi criada em 1903 com 200 leitos, e alcançou a marca de cinco mil pacientes na década de 1960. Segundo Kern (2013) em 1841 foi criada a primeira instituição no Brasil com esse fim, com o nome de Hospício Pedro II inaugurado em 1852.

desses órgãos que investiu na realização de estudos sobre relações raciais no Brasil, atraída pela propaganda democracia racial em um momento em que as preocupações com essas relações se avultavam face os acontecimentos xenófobos nazistas da II Guerra Mundial. Para a instituição, o Brasil se mostrava exemplar para estudos sobre a temática racial, podendo servir de modelo para o restante do mundo fortemente “marcado pelos horrores do racismo e do genocídio” (TELLES, 2004, p. 39). Expectativas foram criadas a partir dos resultados daqueles estudos, dentre elas, um novo diagnóstico sobre o Brasil, que pudesse unificar as tensões entre tradição e modernidade e analisar o perfil da comunidade dos cientistas sociais e seus vínculos com a sociedade brasileira (MAIO, 1999). Segundo o autor, ao contrário das hipóteses levantadas inicialmente sobre uma suposta harmonia racial, os resultados apontaram uma sociedade marcada e dividida pelo preconceito e discriminação racial: “a utopia racial brasileira foi colocada em xeque” (MAIO, 1999, p. 116). Os resultados dos estudos realizados sob responsabilidade de Florestan Fernandes e Roger Bastide surpreenderam a UNESCO e a comunidade acadêmica ao fazer “uma primeira ruptura” à tese de democracia racial defendida por Gilberto Freire (TELLES, 2004, p. 39).

Segundo Maio (1999), a equipe liderada por Florestan Fernandes observou o racismo presente nas relações entre brancos e negros e a relação funcional desse mesmo racismo com a crença na democracia racial. Destacou ainda a contribuição dos efeitos negativos da escravidão a qual, além dos “efeitos sociais e psicológicos” nos negros, interferiu na capacidade desses em competir de forma equilibrada com os brancos em uma sociedade promissora e recém-industrializada. Após observar os resultados, Florestan Fernandes defendeu a hipótese de que “o racismo desapareceria com o desenvolvimento do capitalismo ainda que os brancos tentassem manter seus privilégios o quando fosse possível.” (MAIO, 1999, p. 33)

Gomes (2013, p.84) ressalta o papel do judeu canadense Otto Klineberg na constituição do Projeto UNESCO no Brasil, o que associa esse trabalho com estudos anteriormente realizados nos Estados Unidos⁷, com preocupações semelhantes sobre relações raciais. Otto Klineberg, entre os anos de 1945 e 1947, esteve no Brasil para

⁷ As inquietações a respeito das relações raciais nos Estados Unidos remontam ao final do século XIX. Dois líderes negros se destacam nesse período: Booker Washington (1856 – 1915) e Du Bois (1868 – 1963). Contemporâneos, tiveram origens e trajetórias distintas. Um terceiro nome associado à discussão das relações raciais nos Estados Unidos nessa mesma época é o de Marcus Garvey, nascido na Jamaica em 1887, e morto em Londres em 1940. Em 1912, depois de ter participado de uma série de atividades de ativismo político, fundou a UNIA – Associação Universal para o Desenvolvimento do Negro, com o objetivo de unir os povos da diáspora africana. (www.biography.com, julho 09, 2015)

instituir o Departamento de Psicologia da USP. Anteriormente, entre outros, Klineberg e Robert Park, o qual se distinguiu não apenas na Escola de Chicago, mas também como consultor do líder negro Booker Washington, haviam colaborado com Gunnar Myrdal na pesquisa que deu origem à obra *An American Dilemma*, publicada em 1944. Essa obra resultou do interesse, nos anos 30s do século XX, da Carnegie Corporation de Nova Iorque em estudar a presença do negro na população americana.

O interesse pela possibilidade de uma democracia racial no Brasil se liga assim a uma história de preocupações vigentes nos EUA desde a guerra da secessão. O interesse pelo estudo das relações raciais já existentes se ampliou com a vinda de estudiosos norte-americanos para compor os quadros das universidades brasileiras. Em 1939, Donald Pierson iniciou sua pesquisa de campo na Bahia e, para ele, o que se observava era uma sociedade multirracial de classes: não se tratava de raças, e sim de grupos abertos e por cor,

O modo de classificação por cor não fecha as portas para ninguém, não pesa quase nada nas oportunidades sociais, a sociedade seria uma sociedade de classes, uma sociedade aberta, em que negros, brancos, índios, mestiços, pessoas de qualquer cor, podem transitar pelos diferentes grupos sociais (Guimarães, 2003, 101).

Os resultados dos estudos realizados por Pierson causaram estranheza entre os pesquisadores que já faziam trabalhos etnográficos sobre esse tema, e que haviam observado, em pesquisas, lugares sociais fechados e abertos, como clubes e praças “vedados aos negros” (p. 101). Interpretações dos resultados das pesquisas patrocinadas pela UNESCO, que tiveram como *locus* de pesquisa o Rio de Janeiro e São Paulo, caminharam contrariamente ao ideário vigente de que *a cor era apenas um acidente*, com forte apelo à nacionalidade, ou seja, que éramos todos brasileiros. Para Guimarães (2003), os estudos de Costa Pinto (1953), Roger Bastide e Florestan Fernandes (1955) “romperam radicalmente com essa forma de pensar”.

Em 1964, Florestan Fernandes publica *A Integração do negro na sociedade de classes*, estudo realizado a partir dos dados coletados principalmente em 1951, mas também entre 1941-1944 e entre 1949-1959, inclusive por alunos e ex-alunos de Roger Bastide, no âmbito da pesquisa da UNESCO. Para Florestan, o trabalho é “um estudo de como o Povo emerge na história.” (p.I). Para cumprir tal objetivo, escolhe o negro,

porque foi esse contingente da população nacional que teve o pior ponto de partida para a integração ao regime social que se formou ao longo da desagregação da ordem social escravocrata e senhorial e do desenvolvimento posterior do capitalismo no Brasil [...] No conjunto, a análise permite considerar os aspectos psico-dinâmicos e sócio-dinâmicos da mobilização do homem da plebe para os papéis sociais e as situações de vida da ordem social competitiva. (p. I)

O estudo vai se centrar em São Paulo porque essa é

a cidade brasileira na qual a revolução burguesa se processou com maior vitalidade [...] nela o “negro” só adquire importância econômica real tardiamente e sofre [...] os efeitos concorrenciais da substituição populacional. Assim, o estudo de São Paulo permitia apanhar melhor as conexões existentes entre a revolução burguesa, a desagregação do regime servil e a expulsão do “negro” do sistema de relações de produção. (p. II)

Florestan destaca que “as motivações e as orientações do compromisso social do negro, em suas manifestações individuais ou coletivas, são calibradas e dirigidas pelo afã de ‘pertencer ao sistema’ ” (p. III). “O negro aceita a ordem social vigente, deixando as opções ideológicas ou utópicas mais amplas para outros círculos sociais” (p.IV).

Outros estudos sobre o negro nesse período são destacados por Florestan entre as leituras se não obrigatórias pelo menos recomendáveis para o estudante de Sociologia. Entre elas Florestan cita: 1) *The Negro in Northern Brazil. A study in Acculturation*, de O. De Costa Eduardo, publicado em 1948. Na pesquisa, Eduardo busca aprofundar as orientações religiosas da cultura e comparar o negro da zona rural com o negro urbano de São Luiz do Maranhão; 2) *Família e Comunidade*, de Oracy Nogueira, publicado em 1962. Pela pesquisa, Nogueira busca situar comparativamente negros e brancos na estratificação social de Itapetininga/SP; 3) *Town and Country in Brazil*, de M. Harris, publicado em 1956. O objetivo foi buscar a percepção das diferenças raciais em Minas Velhas.

Gomes (2013) estuda, no doutorado, o trabalho de Virgínia Bicudo. Em 1945, Bicudo defende o mestrado, sob orientação de Donald Pierson, com a dissertação *Estudo de atitudes raciais de pretos e mulatos*. Em 1955, no âmbito do Projeto UNESCO-Anhembi, publica *Atitudes de alunos de grupos escolares em relação com a cor dos seus colegas*. Nos dois estudos, sobressai uma orientação em vigor naquele momento em se trabalhar com escalas de atitudes. Para Gomes (p.64), viviam-se tempos não só de engenharia social, mas também de aproximação entre a Sociologia e a Psicanálise, pela influência da Escola de Frankfurt (cujos estudiosos já haviam realizado essa aproximação antes mesmo da migração para os EUA). Bicudo envereda-se, então, pela Psicanálise.

Assim, não só busca as determinações sociais do comportamento, mas também como essas determinações se associam às determinações subjetivas (ou subjetivadas).

Nessa direção caminhou Guerreiro Ramos que contribuiu com teorias para o pensamento social brasileiro para entender os efeitos nocivos da escravidão. Tinha um perfil militante e defensor de um modelo nacionalista em sua produção acadêmica. O percurso metodológico e teórico o colocou em caminho oposto de Fernandes. A divergência entre os dois tomou proporções institucionais de atuação: de um lado Florestan Fernandes, que representou por muito tempo a Escola Paulista de Sociologia e de outro, Guerreiro Ramos, que representou o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Guerreiro Ramos, em *Crítica da sociedade brasileira*, mais especificamente, nas segunda e terceira partes, dedicou-se em analisar como a Sociologia pensava a questão do negro no contexto pós-abolição. Em *O problema do negro na sociedade brasileira* reconhece o esforço de autores brasileiros e estrangeiros em dedicar-se ao tema das relações raciais, entretanto faz severas críticas ao afirmar que tais estudos tinham fortes influências europeias. Seriam, assim, equivocados e alienados, ao ver o negro como um problema. O argumento central de sua crítica era que cada país tinha um modo peculiar de ver um determinado problema científico,

O comportamento dos quadros científicos, nesses países⁸, é comandado pelas necessidades práticas da sociedade. Não é ocasional nem gratuito. Quanto mais comandada seja a vida nacional, mais restrições à disponibilidade do trabalho científico (p. 124).

Em consequência da “importação” do modelo de pesquisa desenvolvido nesses países, a ciência nacional soou como uma “justaposição de conhecimento”, modelo esse adotado pela Antropologia. Para ele, a Antropologia dos países europeus e a dos Estados Unidos dispunham de uma “racionalização ou despistamento da espoliação colonial” (p. 125), viés que interferiu na visão que tiveram sobre o conceito de raça, influenciados por traços imperialistas, sobretudo na Antropologia.

Em 1979, a obra de Carlos Hasenbalg *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*⁹ se tornou uma importante referência de estudo sobre a situação racial pós-abolição. O foco do estudo foi investigar a estratificação racial e os mecanismos societários responsáveis pela reprodução das desigualdades raciais. Contrariamente aos

⁸ Pesquisas desenvolvidas na Rússia, Estados Unidos, Inglaterra e França. p. 127.

⁹ Resultado da sua tese de doutoramento apresentada à Universidade da Califórnia.

resultados apontados por Florestan Fernandes em 1950, Hasenbalg usou como ponto estratégico da pesquisa a desvinculação “do legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas” (p. 20).

Em um contexto cujo clima político e acadêmico continha fortemente os resquícios e a defesa do mito da democracia racial, ele ousou afirmar que a raça era um “atributo socialmente elaborado” e foi “analisada como um critério eficaz dentre os mecanismos que regulam o preenchimento de posições estrutura de classes e no sistema estratificação” (p. 20). Chamou também a atenção para a política de imigração de 1930, que agravou sobremaneira a segregação geográfica dos negros ex-escravos e libertos. Segundo o autor, tal política foi a grande responsável pela concentração de negros em regiões subdesenvolvidas do país, pouca oportunidade de acesso ao trabalho e educação que resultou em uma das principais causas das desigualdades raciais contemporâneas.

Movimentos negros: uma breve incursão

O movimento negro foi importante, como se afirmou, na reivindicação de direitos e cidadania da população negra brasileira e, portanto, na definição da ação afirmativa. Segundo Domingues (2007), o contexto de cada período exigiu de seus líderes algumas estratégias de atuação por inclusão social, superação do racismo na sociedade brasileira e reivindicação ao acesso à educação.

Entre as reivindicações dos (as) líderes dos movimentos negros, sobressaiu, segundo Domingues, o acesso à educação. Esse direito é reafirmado por Gonçalves e Silva (2000) ao declarar que qualquer debate ou reflexão sobre a população negra em nosso país passa necessariamente pela “escolarização dos negros no Brasil. O ponto de partida é o irremediável lugar-comum da denúncia” (p. 01). Reforça que as injustiças vividas hoje nos remetem a um passado não distante que testemunha em favor da veracidade dos dados estatísticos de desvantagens entre negros e brancos, em vários setores da sociedade, principalmente na Educação. Com isso, tendo o passado como referência, buscamos o conteúdo de dois importantes documentos que constam na introdução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São eles: o Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854 e de nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. O primeiro aprovava “O regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte entre muitas atribuições dos dirigentes das instituições escolares”. No Art. 69 consta também quem poderia e não poderia ser admitido e frequentar a escola.

Não serão admitidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos.

O segundo trata de “Cursos noturnos para adultos nas escolas públicas de instrução primária do 1º grau do sexo masculino do município da Côrte”. Consta no artigo 5º,

Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matriculas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, os quais farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculados.

Os documentos mencionados especificam o público que pretendia ser atendido: *indivíduos livres e libertos*. Dessa forma, o estado alicerçava-se de estratégias para que os escravos não estudassem. Nem mesmo a reforma dos ensinos primários e secundários por meio do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, proposto por Carlos Leôncio de Carvalho, que garantia o ensino a jovens e adultos, bem como a regulamentação dos cursos de Direito e Medicina garantiram que escravos tivessem acesso às escolas noturnas em algumas províncias. Em províncias como, a de São Pedro do Rio Grande do Sul, proibia-se completamente “a presença dos escravos” e “dos negros libertos e livres” como afirmam Gonçalves e Silva. A exclusão com base na classe e na raça foi praticada abertamente em um “contexto escravocrata”. Embora o estado não reconhecesse tal exclusão, os números referentes ao analfabetismo eram significativos mesmo entre a população livre:

Os dados sobre a instrução nesse período indicam a urgência da intervenção, bem como as dificuldades que se apresentam a tal empreendimento. Em 1877 os relatórios oficiais apontam que, de uma população livre de 6.858.594 habitantes, sabem ler e escrever apenas 1.563.078. O número de escolas primárias era 70% inferior ao minimamente desejável. O ensino secundário restringia-se a aulas avulsas com exceção de poucos colégios, e de poucos cursos superiores que, mal aparelhados, atendiam à pequena parcela da população o que buscava o título de bacharel, menos pela profissionalização e mais pela reafirmação dos privilégios por ele possibilitados. (Valdemarin, 2000, p. 62)

Anteriormente ao golpe militar de 1964, várias iniciativas de organizações negras foram criadas reivindicando a aceitação de negros (as) nos estabelecimentos de ensino, a entidades como grêmios recreativos e organização política (MAIO, 1999; HANCHARD, 2001; SILVA, 2011).

Em 1945, foi criada a Associação do Negro Brasileiro (ANB), grupo que foi responsável pelo Jornal Alvorada, que denunciava a precária situação do negro em diversas regiões do Brasil, assim como noticiava as conquistas (SILVA, 1999). Na edição de julho de 1946, o jornal noticiou conquistas dos negros nos Estados Unidos. A notícia se referia a um grupo de estudantes negros daquele país que concluíram o ensino superior, sob o título: “Buscando igualdade na educação universitária”.

Na América do Norte, todos os anos, para mais de 2.500 estudantes negros buscam igualar-se na educação universitária. Vem desmentindo naquele país, o pensamento que segundo a nota aqui transcrita havia em “o velho Sul achava que o Negro fosse simplesmente incapaz de assimilar a educação e que, se ainda o fizesse, ficaria preparado unicamente para o trabalho humilde” ... O negro crendo ainda que a educação é o caminho mais seguro para atingir a igualdades, modela seus colégios e universidades. Na arquitetura dos prédios, na solenidade da reabertura dos cursos e nas atividades internas. (Jornal Alvorada, jul. 1946, p. 3). (p.22).

A ANB ficou conhecida pelas suas ações em prol da erradicação do preconceito de cor, liberdade de imprensa, direito ao voto, a educação, entre muitas outras reivindicações. A que lhe deu fama, no Brasil e no exterior, foi o lançamento do “Manifesto em defesa da Democracia”, que classificava as medidas do governo de 1937 como sendo reacionárias e fascistas principalmente em relação à criação dos partidos políticos, censura de imprensa e de realizar reuniões. No manifesto explicava-se, também que, para além de unir os (as) negros (as) de São Paulo, a associação tinha como objetivos:

- Combater todas as manifestações de racismo no Brasil;
- Exigir que as leis trabalhistas sejam ampliadas (estendidas) objetivando incluir as empregadas domésticas e os trabalhadores rurais;
- Lutar pela anistia incondicional para todos os prisioneiros políticos;
- Exigir a eliminação da discriminação racial nas academias militares e no serviço diplomático;
- Exigir legislação penal especial direcionada para aquelas instituições e indivíduos que discriminam e - Exigir o direito de sindicalização e o direito a greve;
- Lutar pela educação universal em todos os níveis;
- Restabelecer o jornal “O Clarim da Alvorada”, que circulou entre os negros por muitos anos. (p. 24).

De acordo com Silva, Michael Mitchel, em estudo sobre consciência racial e identidade dos negros em São Paulo, em 1977, reconheceu a ANB como um dos grupos mais sofisticados, daquela época, comparado a outros grupos e associações.

O Teatro Experimental do Negro (TEN) trouxe contribuições importantes para o país, cuja proposta estava direcionada às atividades culturais e artísticas (MAIO, 1999). Para Guerreiro Ramos, significou a inauguração de uma nova fase nos estudos do

negro no Brasil. As inquietações em fundar o teatro eram muitas. Uma marcante, citada por Nascimento (2004), foi denunciar a prática do *black face*: atores brancos que se pintavam de negro para representar o negro nos palcos do teatro brasileiro. O TEN foi fundado por Abdias do Nascimento, em 1944, e tinha como propósito estudar o negro, porém não como tema somente. Passa “a agir no sentido de desmascarar os preconceitos de cor” (RAMOS, p. 162). Sua fundação se deu na efervescência dos estudos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros que buscavam comprovar a inferioridade do negro. O objetivo do TEN foi “trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte” (p. 210).

De acordo com Maio (1999), a experiência que nascera sob fortes críticas aos poucos foi ganhando força. A cada dia aumentava a participação de homens e mulheres, ao ponto de registrarem-se em torno de 600 pessoas matriculadas no curso de *alfabetização de adultos*. Com o tempo, a atuação do TEN foi ganhando novas frentes, entre as quais: oferta do ensino de alfabetização de adultos, de cursos básicos de iniciação à cultura geral, de cursos de noções de teatro e de interpretação: na participação política, na criação do jornal *Quilombo* que denunciou as atrocidades do regime militar. Organizaram conferências¹⁰, convenções e congressos para debater a questão do negro os quais, na visão do mesmo, foram encontros “animados de propósito práticos e não de reuniões de debates acadêmicos” (p. 162).

Segundo Guimarães (2003), em 1978 o Movimento Negro Unificado (MNU) surgiu fortemente após a ditadura militar com um discurso que negava a existência de uma “democracia racial”. Explica que isso se deu fortemente porque incorporou-se a ideia de raça, ao mesmo tempo em que reivindicavam “a origem africana para identificar os negros”. Naquele mesmo ano, Guimarães afirma que lideranças do MNU mal podiam esperar que suas denúncias fossem corroboradas pelos resultados da pesquisa feita por pesquisadores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva. Hasenbalg finalizou sua dissertação de pós-doutoramento na Universidade da Califórnia em Berkeley, nos EUA, intitulada, *Race Relations in Post-Abolition Brazil: The Smooth Preservation of Racial Inequalities*, sob orientação de Robert Blauner¹¹. Em 1979, o estudo foi traduzido

¹⁰Convenção nacional do negro em São Paulo (1944) e no Rio de Janeiro (1947), a Conferência nacional do Negro no Rio de Janeiro (1949) e o I Congresso Nacional do Negro (1950) p. 162.

¹¹ Ficou conhecido pela criação do termo “Colonialismo Interno” em contraposição ao “Colonialismo Clássico”. Segundo Cashmore o conceito criado por Robert Blauner “foi uma grande contribuição para as teorias de relações raciais, tendo pelo menos desviado a atenção das circunstâncias correntes para a história como ponto de partida para a investigação” (p. 137).

para o português e resultou na obra *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Segundo Marcia Lima¹², a pesquisa de Hasenbalg auxiliou para compreender o Brasil e a preservação da desigualdade racial. Ressaltou que o autor “foi uma peça fundamental na formação de pesquisadores, em especial de pesquisadores negros, e na consolidação de um campo de estudos sobre raça no Brasil” (pp. 921).

Segundo Rodrigues (2011, p. 2), desde a década de 1970 o movimento negro já atuava no combate à discriminação racial e ao racismo, de maneira estratégica e politizada.

A atuação do movimento negro registrou a concordância entre intelectuais negros de que a raça constituía-se um conceito organizador das relações sociais no Brasil, daí passou a pautar a importância de participar e influir na elaboração e conteúdo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com objetivo de desacreditar a ideologia da democracia racial reeditada até então na orientação de leis e diretrizes das políticas públicas. (p.2)

A parceria da liderança do movimento negro com os (as) intelectuais negros (as) fez com que problematizassem temas como, a qualidade dos conteúdos aplicados em sala de aula, particularmente os conteúdos dos livros didáticos que normalmente retrataram os negros de uma maneira estereotipada e inferiorizada. Assim, o ano de 2003 foi significativo e importante para a efetivação e institucionalização dessa reivindicação, ano em que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi alterada com incorporação da Lei 10.639/03, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em março do referido ano. A lei tornou obrigatória a incorporação do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no currículo dos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino fundamental e o ensino médio. Além do conteúdo a lei assegura o dia 20 de novembro como uma data comemorativa ao aniversário de Zumbi dos Palmares.

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Art.79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. ¹³

A lei não menciona a Educação Superior, entretanto universidades como a Universidade Federal de Mato Grosso¹⁴ (UFMT), Universidade Federal de São Carlos¹⁵ (UFSCar) entre outras, criaram a cadeira da disciplina Educação das Relações Étnico

¹² Assistente do pesquisador por mais de uma década.

¹³ Lei em anexo.

¹⁴ No curso de Pedagogia e no Pós em Educação.

¹⁵ Curso de Pedagogia, no Pós em Educação e no curso de Sociologia.

Raciais, com o intuito de investir na formação de professores a partir de uma proposta curricular que contempla tais temas.

A perspectiva pós colonial: uma breve incursão

Estudos na perspectiva pós-colonial tiveram como um dos precursores o psiquiatra martinicano e francês Frantz Omar Fanon. As obras de Fanon foram influenciadas pelo envolvimento e dedicação ao movimento de libertação anti-colonial, destacando aspectos sociológicos, filosóficos e psiquiátricos. Em sua análise privilegiou as consequências psicológicas da colonização, tanto para o colonizador quanto para o colonizado, e o processo de descolonização. Foi fortemente influenciado por Jean-Paul Sartre, Karl Marx e Sigmund Freud. (KRAUTWURST, p. 1)¹⁶. No livro *Black skin, white mask* (1967) destaca-se o pensamento de um teórico “existencial, fenomenológico e temas psicanalíticos”. Foi a primeira obra dele a ser escrita, porém a última a ser traduzida para o inglês (KRAUTWURST). O primeiro nome dessa obra foi "Ensaio sobre a desalienação do Black". O objetivo foi analisar “a construção de uma identidade racial flexionada sempre teve um objetivo prático e clínico de alcançar a saúde psico-social para aqueles rotulados racialmente inferiores” (p. 6)

Hall (1996), em *The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks?* propõe uma releitura de Fanon a partir do “Pele negra”, cuja contribuição “oscila entre múltiplos pontos de vista – múltiplos registros: autobiográfico, clínico, sociológico, poético, filosófico e político.” (p. 13). O autor destaca que a obra de Fanon escrita em 1952,

antecipa o pós-estruturalismo – mesmo quando ele diz que a efetiva desalienação do negro implica um imediato reconhecimento da realidade social e econômica – “O complexo de dependência é resultado de um duplo processo, primeiramente econômico... posteriormente a internalização – a *epidermização* dessa inferioridade”, a *inscrição da raça na pele*. Esse *esquema corporal* é cultural e discursivo – não genético/físico: “Sob o esquema corporal eu elaborei um esquema histórico-racial... tecido... a partir de mil detalhes, anedotas, histórias.” (p. 15)

Ao mencionar que a “raça se inscreve na pele”, Fanon nos auxilia a pensar o contexto atual do ingresso de estudantes cotistas na universidade. Embora datada, a sua obra é atual, pois oferece ferramentas epistemológicas para compreendermos o racismo retroalimentado cotidianamente em diversos espaços da sociedade, bem como na universidade, espaço de produção de conhecimento. Esse é um espaço em que as relações

¹⁶ Udo Krautwurst. FANON, Frantz Omar. Biography (1925-1961). <file:///C:/Users/Principal/Downloads/PDF.pdf>.

são ambivalentes: ao mesmo tempo que demonstram acolhimento, manifestam-se situações de estranhamento e de racismo vivenciadas por esses (as) estudantes.

Costa (2006), em *Desprovinciando a Sociologia: A contribuição pós-colonial* auxilia pensar o conceito desses estudos principalmente em pesquisas no campo da Sociologia. Segundo ele, tais estudos não constituem uma “matriz teórica única” apenas. Explica que,

Trata-se de uma variedade de contribuições com orientações distintas, mas que apresentam como característica comum o esforço de esboçar, pelo método da desconstrução dos essencialismos, uma referência epistemológica crítica às concepções dominantes de modernidade. (p. 1)

Os (as) primeiros (as) autores (as) que pensaram esses estudos assim nomeados, que apareceram por volta da década de 80 do século XX, foram intelectuais da “diáspora negra ou migratória”, estudando e morando mais precisamente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Costa destaca alguns (as) dos (as) principais autores (as) que iniciaram a desenvolver seus estudos com essa abordagem, entre os quais estão: Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak, Sturt Hall e Paul Gilroy.

Essa abordagem tem privilegiado debates entre “estruturalistas” e “pós-estruturalistas” cujas análises são pensadas a partir

de que toda enunciação vem de algum lugar, sua crítica ao processo de produção do conhecimento científico que, ao privilegiar modelos e conteúdos próprios ao que se definiu como a cultura nacional nos países europeus, reproduziria, em outros termos, a lógica da relação colonial. Tanto as experiências de minorias sociais como os processos de transformação ocorridos nas sociedades “não ocidentais” continuariam sendo tratados a partir de suas relações de funcionalidade, semelhança ou divergência com o que se denominou centro. (p. 1)

Costa (2006) destaca que pelos estudos pós-coloniais não se pretende receitar ou moldar o modo de olhar as pesquisas, mas vê-las como uma “crítica às Ciências Sociais”, pensar em “alternativas epistemológicas” considerando três aspectos: “a crítica ao modernismo como teleologia da história, a busca de um lugar de enunciação, ‘híbrido’ pós-colonial e a crítica à concepção de sujeito das Ciências Sociais” (p. 2)

Ballestrin (2013, p. 1), em *América Latina e o giro decolonial*, apresenta a constituição, a trajetória e o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), criado em finais dos anos 1990. O grupo é formado por “intelectuais latino-americanos situados em diversas universidades das Américas”. Explica que, para além do que tem sido pensado sobre os estudos pós-coloniais, o grupo “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na

América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro decolonial’ ”.

O lugar de enunciação e formulação teórica desses (as) autoras privilegia três questões: atualizar a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferecer releituras históricas e problematizar velhas e novas questões para o continente. Destaca que a opção pelo termo “decolonial” implica uma abordagem epistêmica, teórica e política, cujo objetivo é “compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, 2013, p. 90).

O grupo foi alicerçado a partir do seu rompimento com “os estudos subalternos latino-americanos”. De acordo com Ballestrin (2013, p. 90), esses estudos “sugerem que a identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser, apresentam-se como um problema desafiador a ser considerado pela ciência e teoria política estudada no Brasil.”

Em nosso estudo operacionalizamos o conceito de raça formulado por Quijano (2005). Para esse autor, raça é uma *categoria mental da modernidade* inventada na América, pois sua invenção ou criação foi meramente uma atitude com fins políticos e econômicos e teve como princípios básicos estabelecer “diferenças fenotípicas entre conquistados e conquistadores” (p. 107). Consta que foi nesse período que termos como *índios, negros e mestiços* também foram criados, porém como *categorias sociais* ou *novas identidades*. Não demorou muito para que essas *novas identidades* fossem pensadas independentemente da origem e passassem a ter uma conotação racial. Assim, “tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha” (p. 107).

Após o uso do termo raça e da identificação racial para classificar socialmente as pessoas e populações, a cor somada aos traços fenotípicos foram usados ao longo do tempo pelos colonizadores para justificar a expansão e colonização de grupos com tais características. O que permeia o texto de Quijano é o argumento de que na América,

a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e, com ela, à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. (p. 107-108).

A partir de Quijano podemos pensar que a invenção da raça está fortemente ligada a um passado recente em nosso país quando se justificou a escravidão de milhares de africanos e descendentes. O Brasil foi um dos países que participou do processo denominado por Quijano de a “distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade” (p. 108). O Brasil ganhou fama por ser um dos países das Américas que mais importou escravo e como um dos últimos países a dar cabo desse sistema.

A servidão dos (as) negros (as) e essa trama de novas identidades a que Quijano se refere “produzidas sobre a ideia de raça e foram associadas a natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (p. 109). Quijano idêntica esse modelo como *colonialidade do poder e capitalismo mundial*, mostrando que novamente a raça e a origem foram fundantes da divisão do trabalho, e o resultado dessa equação foi: a *branquitude* associada a salário e ocupações de administração e de mando e os *negros, índios e mulheres* a trabalhos não remunerados e à servidão. Desse modo, Quijano destaca que foi imprescindível ter o controle sobre o trabalho, principalmente associá-lo “com uma raça particular”: “neste caso raça/trabalho foram articulados de tal maneira que apareceram como naturalmente associados, o que, até o momento tem sido excepcionalmente bem-sucedido” (p. 109).

A crítica colonial, ou seja, pensar sobre os efeitos da dominação europeia, sem perder de vista a dimensão econômica, cultural, histórica e subjetiva, aparece na produção de Quijano e de um grupo de escritores que tem se dedicado em escrever nessa perspectiva.

Dos conceitos tratados pela perspectiva pós colonial destacamos três: **identidade, racialização e experiência.**

Hall (2005) discute o conceito de identidade de duas maneiras, global e local, denominando-as de “velhas identidades” que, por tempos, sustentaram a sociedade e que, em função de transformações, estão em declínio. Afirma não existir uma identidade unificada, estática e sim a fragmentação do sujeito a partir de situações que estão colocadas na sociedade. Essas inúmeras identidades que se fazem presentes na constituição do indivíduo em algum momento entrarão em choque. Para pensar a constituição de *identidade*, propõe ainda uma reflexão sobre os indivíduos como parte constitutiva da sociedade, considerando fatores psíquicos, sociais e culturais. Afirma que a identidade moderna está fragmentada e que o sujeito adota diferentes identidades em diferentes contextos. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (HALL, 2000, p.13).

Ao longo do tempo houve uma “explosão” discursiva em torno do conceito da identidade, seguida de muitas críticas. Para situar o lugar de onde se está falando de identidade, afirma: “está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em uma variedade de áreas disciplinares, todas as quais, de uma forma ou de outra, criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (p. 103).

A socióloga norte americana Patricia Monte Collins¹⁷, nascida na Filadélfia, Pensilvânia, em 1948, ficou conhecida pela dedicação aos estudos que questionam o lugar social subalterno destinado às mulheres na sociedade. Em 1990 publicou o seu primeiro livro, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Dedicou-se às questões que envolvem o feminismo e gênero dentro da comunidade Africano-Americana, a saber: (1) a epistemologia da interseccionalidade, especificamente, analisando como raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação e / ou idade mutuamente constroem um outro como sistemas de poder e como construções teóricas; (2) epistemologias de conhecimentos emancipatórios, como a teoria crítica da raça, nacionalismo e feminismo; e (3) o Africanoamericano, masculino e experiências de jovens do sexo feminino com questões sociais de educação, desemprego, cultura popular e articular ativismo político com fenômenos globais, especificamente, as desigualdades sociais complexas, o desenvolvimento capitalista global, transnacionalismo e política.

¹⁷ Atualmente é docente da University of Distinguished of Sociology da University de Maryland, College Park. Coordenou o Departamento de Estudos Afro-Americanos da University de Cincinnati.

Para pensar a luta e experiência de mulheres negras, Collins (2000, p. 299) tem ancorado suas ideias na interseccionalidade para entender como funciona a matriz de dominação. Interseccionalidade para a autora é um

modo particular de entendimento da localização social em termos de cruzar sistemas de opressão. Especificamente, interseccionalidade é uma "análise mostrando que os sistemas de raça, classe social, gênero, sexualidade, etnia, nação, e idade mutuamente constroem recursos de organização social, que moldam as experiências das mulheres negras e, por sua vez, são moldadas por mulheres negras "(Collins, 2000, p. 299).

Collins (2014) disse que não se trata de um “novo modelo epistemológico”, mas de um conceito que vem sendo (re) formulado por ativistas, feministas e pesquisadoras negras norte americanas desde os anos de 1930, entre as quais estão: Ida Wells Barnett (1862-1931), ativista negra, que foi obrigada a abandonar sua cidade e que se tornou professora; Angela Yvonne Davis¹⁸, ativista, professora e filósofa socialista. Nos anos de 1970 integrou o Partido Comunista dos Estados Unidos, “*The Black Panthers*”. Até há pouco tempo seu nome compunha a lista das pessoas mais perigosas do *FBI*. Um dos seus livros mais lidos foi *Women race e class*. Outros nomes são: Nicole Claude Mathieu (1937-2014), antropóloga francesa, ativista feminista. Ficou conhecida por seu trabalho sobre gênero, em uma perspectiva feminista materialista; Kimberle Williams Crenshaw (1959-2014), estudiosa americana no campo da teoria racial crítica. Foi professora da UCLA School of Law e Columbia Law School, onde é especialista em questões de raça e gênero; June Jordan (1936-2002) ativista das causas negras. Como escritora dedicou-se à Literatura Afroamericana e à Literatura LGBT.

É necessário ainda citar:

Audrey Geraldine Lorde¹⁹ (1934-1992), escritora caribenha-americana, feminista radical, mulherista, lésbica e ativista dos direitos civis. Um dos esforços mais notáveis foi o trabalho militante com as mulheres afro-alemãs na década de 1980.

Gloria Jean Watkins é “bell hooks”. O pseudônimo escrito em minúsculo foi inspirado no nome "bell hooks" de sua bisavó materna, Bell Blair Hooks. Sua escrita tem incidido sobre a interseccionalidade de raça, capitalismo e sexo, que descreve por sua capacidade de produzir e perpetuar os sistemas de opressão e dominação de classe.²⁰

¹⁸ Estava entre os participantes “Festival Latinidades” e nesse momento fez reverências à Patricia Collins.

¹⁹ Conhecida como Audre Lorde

²⁰ https://pt.wikipedia.org/wiki/Bell_hooks

Avtar Brah nasceu na Índia, cresceu em Uganda de onde fugiu com a família antes que Idi Amin Dada²¹ expulsasse os asiáticos do país. Estudou nos Estados Unidos e morou depois na Inglaterra, onde se envolveu nos movimentos feministas, antirracistas e nas tentativas socialistas de imaginar um mundo democrático. Recentemente se aposentou como professora de Sociologia na Birkbeck como especialista em questões de raça, gênero e identidade étnica. Seus livros incluem *Cartographies de diáspora: Identidades Contesting; Hibridismo e seus descontentes: Política, Ciência, Cultura* (editado com Annie Coombes); *Identidades pensando: Racismo, Etnia e Cultura e Global Futures: Migração, Meio Ambiente e Globalização*. Assim como grande parte das feministas e pesquisadoras negras, Brah dedicou-se em estudar e compreender o conceito de interseccionalidade. Assim como Collins nos auxiliou pensar a experiência de mulheres e homens possuidores (as) de múltiplas identidades e descentradas articulando e interseccionando os conceitos de gênero, cor e classe entre outros, Brah (2006) também utiliza o conceito de “diferença” para mostrar como se age na experiência, nas relações sociais, na subjetividade e na identidade e nas formas de identificações. A autora reconhece a crítica feminista negra ao destacar “a necessidade de analisar a construção ideológica da feminilidade branca através do racismo” (p. 351). Para a autora

Discussões sobre o feminismo e o racismo muitas vezes se centram na opressão das mulheres negras e não exploram como o gênero tanto das mulheres negras como das brancas é construído através da classe e do racismo. Isso significa que as mulheres brancas em discursos racializados (mesmo quando elas compartilham uma posição de classe com mulheres negras) deixam de ser adequadamente teorizada, e os processos de dominação permanecem invisíveis (p. 351)

Sobre isso Lorde²² vai dizer,

Eu nasci negra e uma mulher. Estou tentando me tornar a pessoa mais forte que consigo para viver a vida que me foi dada e ajudar a efetivar mudanças em direção a um futuro aceitável para o planeta e para minhas crianças. Como negra, lésbica, feminista, socialista, poeta, mãe de duas crianças — incluindo um menino — e membro de um casal interracial, com frequência me vejo parte de algum grupo no qual a maioria me define como devassa, difícil, inferior ou apenas “errada”. Da minha participação em todos esses grupos, aprendi que opressão e intolerância de diferenças aparecem em todas as formas e sexos e cores e sexualidades — e que entre aqueles de nós que compartilham objetivos de libertação e um futuro viável para nossas crianças, não pode existir

²¹ Foi um ditador militar e o terceiro presidente de Uganda entre 1971 e 1979. Amin se juntou ao King's African Rifles, um regimento colonial britânico, em 1946, servindo na Somália e no Quênia. <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=idi+Amin>

²² <http://questoesplurais.tumblr.com/post/44254320873/nao-existe-hierarquia-de-opressao>

hierarquia de opressão. Eu aprendi que sexismo e heterossexismo surgem da mesma fonte do racismo.

O conceito de experiência formulado por Scott (1998) e Brah (2006) nos auxiliou pensar no lugar de enunciação dos (as) sujeitos (as) e a os discursos por eles produzidos. Com Scott (1998) aprendemos que precisamos evidenciar nas narrativas as condições históricas que se materializam no discurso, posicionam os sujeitos e suas experiências. Mattioli (2014), ao analisar a presença de estudantes indígenas na universidade, afirma que essas categorias analíticas e descritivas operam e significam em um dado sistema discursivo ideológico.

Para Scott (1998, p 320), “experiência é a história de um sujeito”, ou como disse Brah (2006, p. 361), “um espaço discursivo onde posições de sujeito e subjetividades diferentes e diferenciais são inscritas, reiteradas ou repudiadas”. Para essa autora não são os sujeitos que criam suas experiências, e sim as experiências que criam os sujeitos.

O conceito de interseccionalidade e experiência, descritos por Collins, Brah e Scott, podem ser pensados próximo o que o conceito de “hibridismo”, versado por BhaBha (2007). Para ele é como se a experiência de cada pessoa rompesse com “verdades” construídas dentro do discurso. Quando os mulheres e homens negros, indígenas, homossexuais falam, rompem com um “ideal” de sujeito. Traços como a corporeidade e o discurso ocasionam o “hibridismo”, o jogo de categorias incomensuráveis das experiências, que não cabem em categorias fixas de gênero, classe, raça, cor entre outras. Nesse momento o fixo é desconstruído e possíveis de se articularem juntas e não separadas.

Hall (2010, p 424) explica que a diferença racial significa o "Outros" racializada na cultura popular Oeste. Cita três principais componentes que deram origem a uma avalanche de representações populares sobre o negro com base na diferença racial.

O primeiro começou com o contato no século XVI entre comerciantes europeus e os reinos da África Oeste, fonte de escravos negros durante três séculos. Seus efeitos podiam ser encontrados nas sociedades escravistas e pós-escravidão no Novo Mundo. O segundo foi a colonização europeia da África e a "presa" entre potências europeias para o controle do território colonial, mercados e commodities no período de "alto imperialismo". O terceiro foi a migração após a Segunda Guerra Mundial, a partir de "Terceiro Mundo", para a Europa e América do Norte. Ideias ocidentais sobre "raça" e imagens de diferenças raciais foram profundamente formadas por estes três encontros fatais. (p. 424)

A produção de conhecimento também foi uma questão que nos preocupou durante a pesquisa, de como a universidade recepcionou os saberes e experiências de vida desses (as) estudantes. Outra questão foi saber em que medida a Lei 10.639/03 e a Minuta de Resolução 0200/04, que cria o PIIER na UNEMAT tem contribuído para a alteração do currículo.

Quando escrevia sobre essas questões me lembrei de um fato que ocorreu em Cáceres em 2005. Era um encontro com povos pantaneiros de diversas cidades do entorno do Pantanal²³. Na oportunidade, participei de um dos trabalhos de grupo e tive a oportunidade de ouvir o relato de Maria Rosa²⁴, que compartilhou uma experiência que havia marcado para sempre a sua vida, quando aluna do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Em uma das aulas a professora explicava sobre alguns lugares de Mato Grosso, dentre eles o Pantanal e que as cidades de Nossa Senhora do Livramento e Poconé se situavam na planície alagada de densa vegetação que abriga uma enorme diversidade de animais, peixes e aves. Quando Maria Rosa se aproximou do mapa e viu escrito Pantanal, perguntou à professora:

Professora, onde fica mesmo o Pantanal? A professora respondeu: “Sim e você, que mora no Pantanal, se esqueceu?” Aí Maria Rosa falou: “Mas aqui está informando do que fica coladinho com Poconé e assim alguns sítios dos meus tios já ficam dentro do Pantanal.” A professora respondeu: “É isso mesmo Maria Rosa, Poconé fica bem próximo do Pantanal e, se brincar, os sítios dos seus tios ficam dentro do Pantanal.” Respondeu Maria Rosa: “A senhora só pode estar brincando comigo, eu não moro no Pantanal quem disse isso?” A professora respondeu: “Não sou eu quem está dizendo, é só olhar no mapa.”

Maria Rosa voltou para o seu lugar sem poder esconder o espanto e surpresa ao descobrir que morava no Pantanal Matogrossense. O motivo de tanta surpresa foi porque ela cresceu ouvindo os pais, tios e primos usarem a expressão “Pantanã”, mas jamais imaginou que se tratava do Pantanal porque, quando pequena, nas aulas de Geografia, não se lembrava da professora ter feito essa relação. A experiência de Maria Rosa nos mostra que, para o ensino fazer sentido em nossas vidas, é necessário que os currículos estejam atentos à diversidade étnica, histórica, cultural e econômica de cada região do Brasil. Sobre o ensino da Geografia, em especial, Castrogiovanni (1998) diz que ele deve se inserir articulando o processo de construção da língua escrita com o

²³ O objetivo do Encontro foi a criação da Rede de Comunidades do Pantanal.

²⁴ Professora, 40 anos, nascida e criada em Poconé uma cidadezinha que fica próxima a rodovia Transpantaneira, passagem obrigatória para se chegar ao Pantanal Matogrossense.

mundo real. Sublinha que, “a escola deve fazer parte da vida e a vida deve fazer parte da escola” (COSTA, 2013, p. 18).

Com essa experiência, podemos pensar o modo como a produção de conhecimento que vem sendo praticada na educação básica e no ensino superior e como somos resultado dele. Nas palavras de Mignolo (2008), é urgente que pratiquemos a *Desobediência Epistêmica*, ou seja uma produção de conhecimento que considere a geopolítica de um povo e, portanto, não seja eurocentrada e proponha descolonizar mentes e corpos.

Carvalho (2013)²⁵ ingressou no curso de Pedagogia pelo sistema de cotas, aos 45 anos. O TCC intitulado *Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a música como recurso metodológico*, cujo objetivo foi pensar sobre a realidade de crianças e que pudesse servir de material pedagógico. Segundo ela, era estranho que durante os primeiros ciclos do ensino fundamental, os conteúdos eram mais voltados para a Língua Portuguesa e Matemática. As aulas de Geografia eram baseadas em métodos não muito atrativos e descoladas do contexto em que aquelas crianças estavam inseridas, fator talvez que tornava a aprendizagem desestimulante.

A partir do relato de Carvalho podemos pensar na avaliação que Quijano poderoso papel dos “novos padrões de poder e uma nova inter-subjetividade mundial”. É compreensível que, para discutir a produção do conhecimento na contramão do eurocentrismo, foi debatida no artigo *Desobediência epistêmica*, para nomear as atrocidades cometidas ao longo das ocupações e tomadas de poder pelos colonizadores. Indígenas e negros da *América Ibérica, África e Ásia* tiveram saberes e conhecimentos roubados e plagiados em nome da reprodução da dominação. Para Quijano,

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentidos aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo, em suma da cultura. (p. 111).

Portanto, para analisar as narrativas dos (as) sujeitos da pesquisa buscou-se ainda o auxílio teórico nos (as) pós-coloniais. Espera-se que com esses (as) autores (as) possamos pensar: o corpo negro na universidade considerando o lugar e o contexto de onde falam, a recepção destes (as) na universidade, as relações estabelecidas e a produção de conhecimento.

²⁵ Estudante cotistas do curso de Pedagogia.

A incursão pelos estudos sobre relações raciais, pela participação do movimento negro na formulação de políticas públicas voltadas para a educação e pela contribuição dos estudos pós-coloniais foi orientada pela necessidade de tornar compreensíveis as condições sócio históricas nas quais foi pensada a ação afirmativa em especial no âmbito educacional.

Esta tese está organizada e apresentada em seis capítulos.

No *primeiro capítulo* apresentaram-se estudos que se dedicaram, do ponto de vista da Sociologia, a trabalhar as relações entre educação e relações raciais. Apresenta-se também o desenvolvimento das políticas afirmativas: definição, histórico, ações desenvolvidas com ênfase no Brasil e no Estado do Mato Grosso. Realizou-se também um breve histórico da UNEMAT, os programas e projetos de inclusão com corte de étnico e racial, entre os quais o Programa de Inclusão e Integração Étnico Racial (PIIER).

No *segundo capítulo*, apresenta-se o delineamento da pesquisa: procedimento de campo, contexto da pesquisa, os objetivos e a metodologia usados na coleta de dados e na seleção dos sujeitos.

No *terceiro capítulo* apresentam-se os dados da população de interesse: situação acadêmica dos(as) alunos(as), situação acadêmica dos (as) alunos (as) cotistas ingressantes segundo sexo e por curso, formados segundo sexo e por curso, desistentes segundo sexo e por curso, situação acadêmica dos ingressantes por ampla concorrência e por curso, formados (as) segundo o curso, desistentes segundo o curso e à comparação do desempenho de cotistas e de ingressantes em geral. apresentou os dados da amostra comparativa entre cotistas e não cotista do campus de Cáceres.

No *quarto capítulo* apresentam-se os dados do *survey* amostral realizado no campus de Cáceres que descreve: o local de nascimento, informações relacionadas a trajetória educacional sobre a educação básica e o ensino superior, a comparação dos (as) estudantes cotistas e não cotistas na vida universitária e informações do pai e da mãe sobre origem, escolaridade e ocupação.

No *quinto capítulo* buscamos compreender a passagem dos (as) estudantes cotistas pela universidade a partir das narrativas dos (as) estudantes cotistas, dos professores e dos técnicos. As narrativas permitiram discutir algumas questões como: 1) Experiências que antecederam o ingresso à universidade; 2) Acesso, permanência e a estrutura da universidade; 3) Chegada à universidade; 4) Experiência de ser cotista; 5)

Relação com os colegas e professores; 6) Motivos de evasão do curso e 7) Produção do conhecimento.

No *sexto capítulo*, apresentam-se os impactos do PIIER a partir de alguns aspectos, entre os quais, a percepção sobre a cidade e o PIIER, a criação do Neab/Negra, a alteração do currículo, os ganhos e significados da educação superior na vida dos (as) estudantes cotistas.

No *sexto capítulo*, apresentam-se percepções sobre as cidades de Cáceres e Sinop e os impactos do PIIER. Neste capítulo buscou-se evidenciar como as relações de poder sobre essas percepções se fizeram presentes nas narrativas dos (as) estudantes e professores (as). Um dos impactos do PIIER pode ser identificado na criação do Neab/Negra, dos ganhos e significados da educação superior na trajetória dos (as) estudantes cotistas e alteração do currículo.

Os resultados mostraram que, de modo geral, os programas de ação afirmativa têm sido uma política importante de igualdade, justiça social e diversidade. O PIIER tem proporcionado o acesso de jovens e adultos (as) no Ensino Superior, impactando positivamente na reformulação dos projetos de vida. Em relação às experiências e trajetórias dos estudantes, a pesquisa pontuou processos de racialização e racismo vivenciados antes e durante a passagem pela Universidade. Esse fenômeno pode ser comparado a um “teste de resistência” no qual algumas estratégias são formuladas pelos (as) estudantes para permanecerem no curso, ter sucesso e produzir conhecimento.

Constatamos também que a adoção dos programas de ação afirmativa, comumente tem sido embasado pelo argumento da Igualdade. Entretanto, é na chave da Diferença que essas políticas se realizam. Tratam-se de sujeitos até então invisibilizados e subalternizados em um espaço hegemonicamente branco negociando: a relação com o outro, a negociação da corporeidade, os saberes, experiências e as condições de vida. A vinda desses “novos” sujeitos tenciona o modelo de sociedade, de universidade, de currículo que coloniza corpos e mentes. Cria-se, portanto novas oportunidades para a incorporação e produção de conhecimento a partir de novas epistemologias.

1. Raça, educação e ação afirmativa

1.2 Relações raciais e educação

A partir da década de 1980, pesquisas relacionadas a relações raciais surgiram como forma de denúncia, principalmente na Educação. Lia Rosenberg (1981), em pesquisa realizada em escolas públicas da região metropolitana de São Paulo, buscou investigar se o rendimento (expresso em notas, aprovação/reprovação e evasão) tinha relação direta com a origem social dos alunos. Os resultados apontaram uma forte presença de crianças pobres em escolas que não dispunham de melhores recursos e questionaram a diferença entre a escola frequentada pelo aluno branco e pelo negro. As observações realizadas evidenciaram que alunos mais carentes estudavam em escolas onde a jornada era mais curta, o número de turnos era maior, com grande rotatividade de professores e conseqüentemente as chances de sucesso, eram bem menores.

Hasenbalg e Silva (2002) também constataram a influência da origem social no desempenho escolar. Estudantes oriundos de famílias menos abastadas não possuem recursos pessoais que possibilitam uma troca qualificada de conhecimentos. Os autores formularam a hipótese de que o próprio ambiente escolar acentua a desigualdade no desempenho, situação que pode ser estendida para os outros níveis de ensino. Com base em dados da PNAD de 1999 demonstram que, ao longo do ciclo escolar básico – do momento de entrada até a saída, portanto, nove momentos na trajetória total de oito anos – a cor da pele, indicador de condições socioeconômicas, tende a aumentar o poder de afetar o desempenho escolar,

As vantagens dos jovens brancos não são significativas nos níveis convencionais no que diz respeito à entrada do sistema. A partir deste ponto, no entanto, cresce acentuadamente, atingindo cerca de 32% já na transição relativa à 2ª série. Na última transição, os jovens brancos desfrutam de sucesso mais de 32% acima do nível observado para não-brancos. (p. 74)

Concluíram ainda que “as vantagens de jovens da cor branca pareciam crescer ao longo das transições escolares, configurando um processo de seletividade aparentemente perversa que parece apontar para a existência de traços patológicos no funcionamento do sistema de ensino brasileiro.” (p. 75). Assim, a distância de desempenho entre brancos e negros aumenta ao longo do ensino fundamental e, possivelmente, ao longo do ensino médio e do ensino superior.

Osório e Soares (2005) analisaram a trajetória educacional de negros e brancos, nos anos de 1987 a 2003, da geração nascida em 1980. Com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, acompanharam a mesma geração do ingresso no ensino fundamental ao término do ensino superior. Justificaram o estudo dessa geração dado que ela passou por um sistema educacional em vias de universalização. Observaram que tanto a trajetória de brancos como a de negros se afastam do ideal, processo muito mais significativo entre os negros. Na tentativa de explicar essas trajetórias, dois fatores são lembrados: o impacto do trabalho precoce, que pode atingir mais duramente os negros e a não inserção dos jovens nem no sistema educacional e nem no mercado de trabalho, isto é, a falta de referência generalizada. Esses jovens tiveram, assim, a trajetória escolar possivelmente ‘abortada’, não em razão da necessidade de trabalhar, mas da saída da escola por algum motivo, que pode ser o racismo” (p. 26)²⁶. Os autores concluíram que,

há, portanto, um efeito de seleção que está representado: brancos e negros, especialmente os últimos, que chegam à 3ª série do ensino médio, e que permanecem dentro do sistema de ensino, ou são lutadores que superaram todas as adversidades e óbices que se impuseram à realização de seus percursos educacionais ou então são pessoas de origem social privilegiada, que enfrentaram poucos problemas para cumprir a trajetória esperada. (p. 29/30)

Estudo semelhante foi realizado por Barbosa (2005) sobre a qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. Para medir qualidade da escola, utilizou-se um índice que sintetiza nove indicadores²⁷ para avaliar 24 escolas²⁸, em 12 bairros da cidade de Belo Horizonte, de 1998 a 2001. Entre as 24 escolas pesquisadas, foram obtidos resultados satisfatórios em onze, as demais foram consideradas com um baixo nível de qualidade. Duas hipóteses orientaram o estudo. A primeira foi que o desempenho escolar estaria diretamente associado ao capital social, econômico e cultural que cada família pode oferecer para seus filhos. A segunda, que as escolas de melhor qualidade têm efeito

²⁶ Em pesquisa realizada em São Carlos na década de 90, foram realizadas entrevistas em profundidade com famílias que apresentaram, em survey anteriormente realizado, crianças e adolescente em idade escolar que nem trabalhavam e nem estudavam. Observou-se que o fator principal que retirava as meninas da escola era a gravidez precoce; os meninos, o tráfico de droga, ou pelo envolvimento ou pelo medo de circular pelos bairros depois de uma determinada hora.

²⁷ 1) papel do diretor da escola; 2) expectativa que os professores e demais profissionais da escola têm sobre o desempenho dos alunos; 3) clima da escola: ambiente ordenado que sinalize para alunos e professores o propósito da instituição escolar; 4) qualidade da escola, em especial grau razoável de participação dos professores no planejamento curricular; 5) organização do tempo na escola; 6) formas e estratégias de acompanhamento do progresso dos alunos; 7) capacitação dos professores; 8) assistência técnica das instâncias governamentais; 9) participação dos pais.

²⁸ 12 escolas estaduais e 12 municipais.

positivo sobre todos os alunos, em qualquer posição social. Para testar essa hipótese em especial utilizaram-se as médias obtidas em matemática, menos sensíveis a influências da família do que as notas de linguagem. Os resultados apontaram: 1) as notas obtidas pelos alunos testados são mais altas quando os pais têm maior rendimento e maior escolaridade e quando se trata de crianças brancas; 2) “crianças não-brancas em escolas de alta qualidade obtiveram, em média, quase que um ponto a mais que as crianças brancas em escolas de menor qualidade. Também a diferença média entre alunos brancos e não-brancos se reduziu, passando de 2,41 nas escolas de baixa qualidade para 1,62 nas escolas de alta qualidade. Ou seja, as escolas de boa qualidade têm possibilidades objetivas de reduzir a diferença de desempenho entre alunos brancos e não-brancos.” (p. 114). Um dado importante que a pesquisa mostrou em relação ao corpo docente é que “a expectativa favorável que as professoras têm em relação ao desempenho do conjunto dos seus alunos faz com que os alunos negros ultrapassem em 2,34 pontos seus colegas brancos cujas professoras não têm expectativas tão positivas.” (p. 114). Ao cruzar as variáveis de renda familiar mensal, escolaridade da mãe e cor dos alunos constatou-se que, de modo geral, a renda e a escolaridade das famílias são baixas para todos os grupos. Foi entre os negros que as variáveis de educação e renda apresentaram proporções mais elevadas de desigualdades, interferindo diretamente no desempenho desses alunos. Já as famílias que possuem rendimento e maior escolaridade estão bem representadas entre as crianças brancas.

Para Heringer (2005), os estudos de Barbosa (2005) corroboram os estudos sobre relações raciais que abordam a relação professor aluno. Sobre isso afirma,

O tratamento diferenciado de alunos brancos e negros por parte de professores tem sido uma das fontes mais significativas de reprodução das desigualdades no ambiente escolar. E esse tratamento está bastante relacionado às expectativas diferenciadas em relação aos alunos trazem segundo a sua cor. Assim, expectativas igualmente positivas dos professores em relação aos diferentes alunos trazem benefícios diretos para a melhoria do desempenho de alunos negros e brancos. (p. 117).

Pelo estudo demonstrou-se que a melhoria das escolas contribuiu decisivamente na promoção da equidade educacional e, conseqüentemente, para um melhor desempenho dos alunos com uma origem diferenciada. Apontou ainda duas necessidades: primeira, de adoção de políticas educacionais específicas que deem conta de atender necessidades específicas dos alunos; segunda, que tais medidas devem ser acompanhadas de políticas universais, o que contribuirá para um ensino de qualidade e igual para todos.

Pesquisas no âmbito do ensino superior também foram realizadas para saber se tais desigualdades, percebidas na Educação Básica, acompanham ou interferem de alguma maneira no ingresso e na trajetória educacional dos estudantes naquela fase de ensino. Na década de 70, um estudo realizado por Gouveia (1972) buscou traçar a origem étnica e a situação dos universitários em São Paulo. A pesquisadora usou uma amostra de 1.860 estudantes que ingressaram em três universidades paulistas: a Faculdade Mackenzie, a Pontifícia Universidade Católica e a Universidade de São Paulo (USP). Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionário e com estudantes dos cursos diurnos e noturnos. A hipótese da pesquisadora foi de que o ingresso em determinada área de estudo está relacionado com a situação socioeconômica da família do estudante e considerada ainda a possibilidade do mesmo ter frequentado cursinho preparatório pré-vestibular. Os resultados indicaram que 75% dos estudantes investigados frequentaram cursinhos preparatórios para o vestibular e que a proporção desses foi maior entre os aprovados em Engenharia e Medicina (90% e 95%) comparados aos admitidos em cursos de menor concorrência. Em relação à origem dos estudantes, a pesquisa revelou que a maioria estudou em colégio secundário o que impactou em uma certa variação entre os ramos. A proporção dos oriundos de cursos de formação de professores primários (há algum tempo conhecido como “normal”) apareceu de forma tímida nas faculdades de Engenharia e Medicina, um pouco expressiva em Direito e Farmácia e com quase 2/5 em Economia e Administração. Constatou ainda que pesquisas anteriores já demonstravam que a frequência em determinados tipos de curso no nível médio está relacionada com a origem socioeconômica. Considerada a relação entre a situação socioeconômica, origem étnica e área de estudo, encontraram-se estudantes de origem judaica nas áreas de Ciência e Tecnologia. Segundo a pesquisadora, os desse grupo não se encontram em estratos inferiores e verificou-se ainda que os brasileiros e latinos estavam em menores proporções. Os japoneses não se encontraram nas áreas de Ciências Humanas e ramos correlatos. Esses se encaminharam para os cursos de Ciência e Tecnologia, Economia e Administração. O grupo dos estudantes brasileiros é o que ao longo de toda a escala socioeconômica possui as mais baixas porcentagens em Ciência e Tecnologia e as mais altas em Ciências Humanas e ramos correlatos.

Gouveia (1972) concluiu que a situação socioeconômica da família é um fator importante que influencia diretamente na escolha da área de atuação e no ingresso ao ensino superior,

Sentimos, por outro lado, que existe uma associação estatística entre a origem étnica e a matrícula em certas áreas de estudo; e que indícios dessa associação persistem quando se controlam os efeitos da composição socioeconômica dos diferentes grupos étnicos. Os estudantes brasileiros e latinos são os menos propensos à Ciência e Tecnologia e, por outro lado, os mais propensos a Direito, Ciências Humanas e ramos correlatos. Contrariamente, os japoneses são os que menos frequentemente matriculam-se nesta área. Concentram-se em Ciência e Tecnologia quando provêm de família de nível médio ou superior; mesmo, porém, entre os de origem mais modesta, que raramente chegam a matricular-se aí, são os japoneses os que mais comumente fazem. (p. 79)

Teixeira (2003) realizou um estudo na Universidade do Estado de Rio de Janeiro (UERJ) para verificar se a educação de ensino superior é um caminho para a ascensão social de estudantes e professores universitários negros. Para realizar a entrevista selecionou os (as) professores (as) por meio do livro de registro e as/os estudantes pela ficha de matrícula e fotos 3x4. Para os alunos usou a categoria negro-afrodescendente, as categorias oficiais do IBGE somada de uma terceira, categoria intermediária: a) brancas e negras (ou pretas), b) mestiços e c) mulatos e pardos. Para os professores adotou outro procedimento: por meio de uma listagem de nomes por departamento as/os identificou “*racialmente*”. Realizou mais de 100 entrevistas, das quais foram analisadas cerca de 70. Foram também analisadas 8.370 fichas de estudantes de oito cursos de Ciências Biológicas e da Saúde²⁹, Ciências Exatas³⁰ e Tecnológicas, Ciências Agrárias³¹, Ciências Humanas³² e Letras³³. A pesquisa apontou uma representação crescente de brancos na universidade nos anos de 1992, 1993 e 1994. O percentual chegou a 72%, superior à representatividade do mesmo segmento populacional no estado do Rio de Janeiro que a época era de 53%. Em relação à presença de ambos os grupos nos cursos, os estudantes brancos (as) estavam mais presentes em carreiras consideradas de “maior prestígio social”³⁴ e de maior competitividade, entre as quais estão: Medicina, Odontologia, Engenharia, Informática, Ciências Econômicas e Psicologia. Em relação à presença de estudantes negros (as) constatou-se uma maior concentração nos cursos de Enfermagem, Matemática, Arquivologia, Ciências Sociais, Pedagogia e Serviço Social. Os três últimos foram identificados pela pesquisadora como sendo de “mais baixo *status* e menor concorrência no exame vestibular” (p. 240).

²⁹Enfermagem, Farmácia, Medicina, Nutrição e Odontologia.

³⁰Arquitetura, Engenharia, Engenharia Química, Física, Informática, Matemática, Química, Química Industrial.

³¹Veterinária.

³²Administração, Arquivologia, Biblioteconomia, C. Contábeis, C. Econômicas, C. Sociais, Comunicação Social, Direito, Geografia, História, Pedagogia, Psicologia e Serviço Social.

³³Letras.

³⁴ Denominação atribuída pela autora.

Em relação à ascensão social, constatou que o ingresso de negros e mestiços no ensino superior pode ser considerado o princípio de um projeto de mudança social em sua trajetória de vida. A universidade passa a ser um ambiente em que esses sujeitos criam “redes” de relações: “são essas redes de relações que estabelecem relações de amizade e solidariedade entre pessoas e famílias de diferentes classes sociais e de diferentes identidades raciais apoiando, incentivando e mantendo projetos e trajetórias em ascensão” (p. 243).

A pesquisa realizada por Santos (2004) e Castro (2005) na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT/Campus de Cuiabá) seguiram na mesma direção da realizada por Teixeira (2003) na UERJ. Ambas as autoras analisaram trajetórias de vida de estudantes negros (as) matriculados (as) em cursos de graduação e analisaram quais estratégias foram usadas para permanecerem no curso e quais desafios foram enfrentados.

Santos (2004) pesquisou cursos de História, Economia e Direito. Analisou documentos de 1.169 alunos e construiu uma série histórica de 1998 a 2002. Pela pesquisa constatou maior presença de pretos e pardos no curso de História e Economia. Em Direito, a presença de pessoas de cor branca foi majoritária. Entre os pretos e pardos, havia maior proporção de oriundos de escola pública. Ao mesmo tempo, um número expressivo desses estudantes recorreu à modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para finalizar o ensino médio e também o ensino fundamental. Ao comparar a trajetória universitária dos estudantes de cor branca com os de cor preta, verificou-se uma trajetória mais acidentada entre os de cor preta, com 1 a 2 trancamentos de matrícula. Sobre a origem desses estudantes constatou-se, nos cursos de História e Economia, maior procura de estudantes da Capital Cuiabá e do interior do Estado de Mato Grosso. Já em Direito, houve maior representação de alunos de outras regiões, sobretudo do Sul e do Sudeste. Os dados da pesquisa mostraram uma persistente desigualdade entre brancos e negros no momento de ingressar no ensino superior, bem como o acesso maior de brancos em cursos considerados de “maior prestígio social”, como o curso de Direito. O baixo acesso dos estudantes de cor preta e parda nesses cursos pode ser explicado pelas trajetórias mais irregulares desses estudantes quando comparadas com as trajetórias dos estudantes de cor branca. Conclui, portanto, que os negros e mulatos chegam tardiamente na Universidade, são oriundos de escola pública e levam mais tempo para concluir o ensino médio. Parcela significativa desses estudantes apresentou interrupções nos estudos, entretanto continuou estudando com o objetivo de ascender socialmente.

Castro (2005) trabalhou com as amostras dos Cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina da UFMT Campus de Cuiabá. Analisou os dados obtidos das fichas de matrícula dos estudantes matriculados nos referidos cursos no período de 1995 a 2002. A escolha dos cursos deu-se em função de estarem entre os dez cursos mais concorridos no vestibular. Na ordem, o curso de Medicina em primeiro lugar, Enfermagem em quarto lugar e o curso de Nutrição em oitavo lugar. Em relação à presença de estudantes negros, pardos e mulatos, o curso de Nutrição foi o que apresentou maior presença com 10,5%; o segundo foi o curso de Enfermagem com 9%. Medicina apresentou a menor presença: 3%. A trajetória escolar desses estudantes apresentara algumas especificidades segundo o curso. Entre os de Nutrição, por exemplo, constatou-se que 77,8% dos estudantes de cor preta e parda concluíram o ensino médio em escolas privadas, percentual bem maior quando comparado com os estudantes de cor branca. Esses estudantes concluíram o ensino médio no tempo esperado, em três anos, e ingressaram mais cedo na Universidade. Segundo a pesquisadora, esse grupo de estudantes, em especial, teve condições favoráveis nas trajetórias de vida e escolares para planejar desde muito cedo o ingresso no ensino superior, bem como a carreira desejada por eles ou pela família. Similarmente, em Enfermagem, grande parte dos estudantes de cor preta concluiu o ensino médio no tempo esperado. Nesse grupo, em especial, houve maior presença de estudantes com trajetória educacional em escolas públicas: 45,5%. Os estudantes de cor branca estão em maior quantidade entre os que cursaram o ensino médio em escolas privadas chegando a 62,5%. Em relação à idade de ingresso no ensino superior, os estudantes de cor preta, parda e negra ingressaram mais tarde na Universidade. Desses estudantes, 18,1% ingressaram com 27 anos de idade. Medicina foi o curso que apresentou menor presença desses estudantes e maior presença de estudantes de cor branca. Esses estudantes: a) concluíram o ensino médio em escolas privadas, b) realizaram o curso no tempo esperado, em três anos e b) ingressaram mais cedo na universidade. De acordo com Castro (2005) ficou nítida a necessidade de,

Pensar em políticas públicas de ação afirmativa que insiram os negros nos patamares mais elevados da sociedade brasileira, sem que dependam da “sorte” de aparecer alguém que lhes possibilite condições suficientes para que possa obter sucesso concretizando seus projetos de vida. (p. 126).

A permanência no curso foi fortemente marcada pela criação de redes de apoio composta de familiares, amigos (as) e professores. Por outro lado, o estudo das

pesquisadoras revelou que a construção de um projeto para ingressar na universidade foi possível devido ao apoio emocional e material da família,

Sendo construídos e reconstruídos com base nos campos de possibilidades encontrados através das redes de apoio que foram se formando ao longo das suas trajetórias de vida. Dessa forma, os alunos reconhecem que ingressar na Universidade representa para eles uma conquista que se concretizou pelo investimento da família: mãe e pai, ou por parte de algum outro parente, que não apenas investiu em incentivos de apoio emocional, mas também material. (CASTRO, p. 126)

Queiroz (2003) realizou um estudo com o propósito de diagnosticar as desigualdades raciais no ensino superior em universidades³⁵ brasileiras. Primeiramente analisou os dados obtidos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), buscando conhecer a proporção de cada segmento racial inscrito no vestibular e o perfil dos estudantes em relação à cor, ao status, à renda familiar, ao tipo de escola frequentada, ao grau de escolaridade dos pais, entre outros. O resultado da pesquisa comprovou que situações que antecedem o vestibular têm feito com que os negros tenham baixo acesso ao ensino superior brasileiro, incidindo para uma maior presença do segmento racial branco no ato da inscrição, bem como na sua aprovação. Nos vestibulares de 1998 a 2000, tanto os candidatos que se inscreveram como os que foram aprovados eram em sua maioria brancos: 44% dos inscritos e 49,4% dos aprovados. O percentual de pardos foi de 42,2% dos inscritos e 38,4% dos aprovados. O percentual de pretos foi de 8,7% dos inscritos e 8% dos aprovados. O tipo de escola frequentada configurou um fator determinante para os diversos segmentos raciais. Contudo, os pretos e pardos se concentravam em maior número entre aqueles que tiveram sua trajetória escolar na escola pública, comparados àqueles que frequentaram instituições particulares de ensino, não tendo as mesmas chances de concorrer aos cursos considerados de maior prestígio social. Concluiu que as desigualdades sociais, raciais e de gênero naquele período analisadas funcionavam como um medidor, ante as oportunidades de ingresso a uma vaga em um curso superior na UFBA.

Penha-Lopes (2008) realizou um estudo comparativo de casos com estudantes cotistas formandos (as) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) o curso de Ciências Sociais (CS). A escolha dos dois cursos foi em razão dos contrastes

³⁵ O estudo realizado primeiramente na Universidade Federal da Bahia (UFBA) posteriormente estendido a mais cinco universidades brasileiras, sendo a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade Federal de Brasília (UnB).

desses cursos e do público que recebe. O primeiro é considerado um curso de alto prestígio social, de alta competitividade, que recebe estudantes em sua maioria estudante de cor branca, e de formação de profissionais liberais, o segundo é voltado para a formação de professores, concentra-se estudantes negros e é de menor competitividade. Para a coleta de dados qualitativos fez entrevistas abertas para conhecer as histórias de vida dos (as) estudantes e para a coleta dos dados quantitativos aplicou um questionário para traçar um perfil demográfico e saber informações das seguintes variáveis: o tipo de escola que cursaram o ensino fundamental e médio, se frequentou cursinho pré-vestibular e o tipo; os motivos de terem optado a UERJ; o tipo de cotas pela qual ingressaram. No IFHC fechou uma amostra de 11 estudantes, usando o método de “bola de neve”, tendo os próprios informantes como fonte para contatar outros (as) estudantes. Na FO contactou os informantes através de uma lista “informal” de formandos e conseguiu entrevistar seis estudantes.

Os resultados dos dados quantitativos evidenciaram que, com algumas exceções, os (as) estudantes eram semelhantes demográfica e socialmente. Em relação a idade possuíam entre 20 e 30 anos, nas CS a média foi de 22,3 e na FO 22,8. Contactou maior presença feminina (73%) na FO, contra 67% nas CS. Todos eram solteiras, com apenas uma estudante de CS de 26 anos que tinha uma filha de 4 anos. Encontrou estudantes que moravam na zona rural e no subúrbio do Rio de Janeiro e que recorreram ao auxílio de parentes e pensões para estudantes, para frequentar as aulas. Sobre a renda mensal dos (as) entrevistados (as), constatou que 45% dos (as) estudantes de CS e um terço dos (as) da FO estimou uma renda entre dois e menos de quatro salários mínimos. Outro grupo da FO era oriundo de famílias que recebiam entre quatro e oito salários mínimos mensais. Apenas dois da FO, a renda da família foi de menos de dois salários e mais de 12 salários mínimos. Para afirmar que o ingresso desses (as) estudantes no ensino superior via ações afirmativas são trajetórias em ascensão social, considerou os “antecedentes educacionais e ocupacionais” da mãe dos (as) estudantes. Segundo a pesquisadora tanto a mãe, quanto o pai desses (as) estudantes são oriundos (as) de famílias com formação educacional diversificada: para ambos os cursos encontrou mães e pais que não havia completado o EF, eram donas de casa, trabalhavam de doméstica, cozinheiras e pais que eram serventes. Apenas no curso de FO apareceram mães com o ensino superior completo. Entre os (as) pais de ambos os cursos constatou níveis escolares parecido com o das mães. Na FO, por exemplo, havia pais com superior completo e os que possuíam o EF incompleto. Entre os (as) das CS, a formação dos pais foi bem variada,

mas encontrou uma concentração entre aqueles que não “chegaram ao 2º grau” e as ocupações foram de mecânico, motorista, e prestador de serviço em geral. Entre os estudantes da FO, havia filhos de militares, autônomo e motorista. Apenas o pai de um estudante, funcionário público concursado do governo estadual, possuía renda de 12 salários

As entrevistas evidenciaram aspectos como: o anonimato desses estudantes, muitos (as) deles não se declarando cotista temendo reações contrárias dos (as) colegas; a estrutura da universidade como fator positivo para o bom desempenho; a discriminação sofrida por alguns por parte dos colegas e professores; a importância de bolsa de estudo para a permanência desses (as) nos cursos, mesmo que em alguns momento o recurso recebido tenha sido apenas para pagar a passagem do ônibus, mas de maneira geral os que acessaram qualquer tipo de bolsa afirmaram a importância disso para a manutenção e autoafirmação como estudante cotista na universidade.

De certo modo avaliou de maneira positiva a presença desses estudantes no ensino superior. Nas palavras da autora, o objetivo de adquirir o diploma foi somado a outras questões como: ganho cultural, aumento de conhecimento e habilidades, aumento das redes de relação e a possibilidade de inserção social. Por fim, recomendou que tais políticas fossem repensadas do ponto de vista de: proporcionar o debate sobre raça no país; aumentar a percepção de práticas racistas em sala de aula; garantir um orçamento para todos os cursos independentemente do seu prestígio social e público que se atende; criticar o discurso do mérito, identificando os (as) alunos (as) de escola pública como responsáveis pela má qualidade do ensino da universidade e como “usurpadores” de vagas. Mostrou que entre esses (as) houve menores taxa de evasão e um bom desempenho no curso.

Neves (2013, p. 292), a partir dos relatos de estudantes (as) cotistas, buscou relacionar a trajetória e o projeto escolar, as percepções sobre suas famílias quanto à continuidade dos estudos e o impacto das políticas de inclusão na tomada de decisão em cursar o Ensino Superior. Os sujeitos pesquisados foram estudantes de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de todas as áreas de conhecimento e bolsistas do ProUni de quatro IES privada: a PUCRS, Unisinos, Ulbra e IPA. Foram selecionados (as) bolsistas do ProUni de diferentes cursos de graduação e etapas de estudo, para garantir uma mostra diversificada. Foram realizadas 20 entrevistas semiestruturadas (13 mulheres e 7 homens) com estudantes que cursavam Direito,

Arquitetura, Medicina, Teologia, Ciências Sociais, Jornalismo, Serviço Social, Odontologia, História e Educação Física.

O contato com os (as) alunos (as) do ProUni foi por meio da técnica de “rede de relações” e o método de “bola de neve”. Para acessar os dados a pesquisadora disse ter tido algumas dificuldades: na UFRGS não se disponibilizaram os dados com a justificativa de serem sigilosos. Para tanto, coletou dados de 11 estudantes por meio do “google docs”, “um questionário *on line*”, com o apoio dos professores que solicitaram aos (às) estudantes que participassem. Além disso utilizaram-se dados “secundários” produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Sobre o perfil etário, a pesquisa mostrou diferenças entre os (as) alunos (as) cotistas e os bolsistas do ProUni. A faixa etária dos (as) cotistas foi de 20 a 24 anos, revelando uma trajetória escolar sem incidência de evasão e repetência ao longo da educação básica. Entre os (as) alunos do ProUni a faixa etária variou de 20 a 30 anos, com casos de alunos com mais de 30 anos e um caso com mais de 50 anos, mostrando-se um programa de ação afirmativa que atraiu pessoas que pela primeira vez tiveram chance de ingressar à universidade. Tanto os (as) estudantes cotistas quanto os bolsistas estudaram em escola pública, sendo que esse é um dos critérios para a inscrição. Já no ProUni, esse critério é somado a possibilidade de o (as) ter cursado o Ensino Médio em escola particular, porém com bolsa integral. Ressaltou que, nas narrativas, a baixa qualidade do ensino foi associada ao ensino “fraco” nas disciplinas de: Física, Química, Matemática, Literatura, Geografia e História. Os motivos apontados para essa dificuldade foram a falta de professores e as constantes greves. Assim, muitos (as) desses (as) recorreram aos cursinhos pré-vestibulares populares para garantir o sucesso no ingresso à universidade.

A família dos (as) beneficiários (as) mostrou-se diversa em relação aos arranjos familiares, com predominância da “família nuclear” (pai e mãe) e casos como de “família ampliada”, (que moravam com avó, tia, prima), “famílias reconstituídas” (filhos de mãe e pais separados). Encontrou um estudante que morava com o namorado, morava sozinho e em casa de estudante. A escolaridade do pai e da mãe dos (as) bolsistas apresentou-se como “um capital escolar baixo”. Entre as mães, nove tinham o ensino fundamental (das quais quatro tinha o fundamento completo), seis com Ensino Médio (das quais 4 com médio completo), quatro tinham formação de nível superior (três com superior completo). Uma mãe era não alfabetizada. Entre os pais, dez tinham o nível

fundamental (quatro com o fundamental completo), seis com o ensino médio (apenas um incompleto) e quatro com formação superior (apenas um incompleto). A escolaridade do pai e da mãe dos (as) cotistas também foi associada a “um capital escolar baixo”. Entre as mães, duas tinham superior completo e eram professoras. Um pai tinha o superior completo. Seis mães tinham o fundamental (três com fundamental incompleto), três tinham o médio (uma com médio completo). Entre os pais quatro tinham o fundamental incompleto e apenas um pai tinha o fundamental completo, três cursaram o ensino médio e apenas um completou o curso.

Quanto à ocupação das mães dos (as) estudantes do ProUni, a maioria era do lar (dona de casa) e outras costureira, professora, técnica de enfermagem, técnica administrativa, artesã, diarista, um caso de autônoma e uma de gari. Entre os pais apareceram: funcionário de banco, microempresário, agrônomo, motorista (dois casos), técnico enfermagem, técnico em eletrônica, pedreiro, autônomo (dois casos), mestre de obras, carteiro, marceneiro e aposentado. Entre os (as) cotistas foram registradas, empregada doméstica ou faxineira (cinco casos), funcionárias públicas (dois casos), uma autônoma e duas professoras. Entre os pais, as ocupações foram: dois funcionários públicos, dois policiais, um pedreiro, dois seguranças e dois agricultores.

Os dados e as narrativas dos (as) estudantes permitiram saber que se tratam, na maioria, de oriundos (as) de famílias de baixa renda, cujos pais tinham baixa escolaridade. Estudaram em escola pública e, mesmo com algumas dificuldades, não desistiram do “sonho” de ingressar na universidade. Para a autora, “é neste contexto que as políticas de inclusão social ganham significado e importância na medida em que podem ser compreendidas como redistribuição de oportunidades” (NEVES, 2013, p. 305). Esses (as) estudantes contaram com o apoio da família e, ao mesmo tempo, criaram redes de apoio para darem continuidade nos estudos.

Neves (2013) buscou suporte teórico em Bourdieu, Dubet, Lahire entre outros para aplicar o conceito de reprodução econômica e cultural para entender a trajetória dos (as) estudantes e a ausência de oportunidades em suas vidas. Para a autora, a conclusão do ensino superior não significa garantia de “mobilidade social positiva” (306), porque muitos (as) deles (as), após o término, continuam tendo uma remuneração inferior à qualificação profissional obtida. Por outro lado, constatou que os programas de ação afirmativa possibilitaram a “ascensão profissional e cultural” e, também, “com o apoio da “rede familiar”, estabeleceu-se uma correlação positiva no acesso e, ao longo do

Ensino Superior, o contato com novos conhecimentos, qualificação diferenciada e o aumento e a melhoria das chances no mercado de trabalho” (306).

Barbosa (2013) realizou um estudo para analisar o PIIER como uma política de democratização da educação do Ensino e verificar se o programa tem possibilitado o acesso e a permanência de estudantes negros (as) na universidade. A pesquisa foi realizada na UNEMAT, campus de Cáceres, e adotou uma abordagem quantitativa e qualitativa. A primeira usou dados sobre o número de vagas ofertadas em concurso vestibular, o número de candidatos inscritos, de aprovados, de ingressantes, de alunos (as) evadidos (as), de retidos (as), de trancados (as), de transferidos (as) e de formados (as). Para a segunda abordagem, aplicou-se um questionário (por amostragem) para os professores e alunos cotistas e não-cotistas.

A pesquisa argumenta que o PIIER tem sido prejudicado, na UNEMAT, com a ausência de políticas de permanência. Em relação aos avanços constatou que, para a comunidade acadêmica, o programa cumpre com o papel de democratizar o acesso de alunos (as) beneficiários (as). Constatou que 61,0% desses (as) estudantes ficaram retidos (as), 19% evadidos (as) e 14,6% concluintes, percentual baixo em relação ao número de ingressantes. Barbosa ressalta que a ausência de políticas de permanência pode ser a causa para os altos índices de evasão, retenção e baixo índice de concluintes. Em relação ao aprimoramento do programa, os (as) participantes da pesquisa disseram que: é necessário melhorar a formação na educação básica, adotar políticas de permanência e de acompanhamento dos (as) alunos (as).

As pesquisas sobre educação têm demonstrado as diferenças de acesso à educação segundo cor/raça e segundo nível socioeconômico, o que resultou em diferenças significativas no acesso à educação superior segundo essas mesmas variáveis. Tais diferenças justificam a definição de medidas que possam corrigir os impactos da desigualdade. Nesse contexto aparecem as ações afirmativas.

1.2 Ação afirmativa

O Núcleo de Estudos Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) foi criado em 1991, por iniciativa de professores, estudantes, servidores e de militantes do Movimento Negro da cidade de São Carlos/SP. Tem como objetivo de desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão. Além das atividades desenvolvidas, o Neab, por meio de sua equipe de professores e estudantes pesquisadores,

tem participado ativamente da vida política da universidade. Em 2005, professores (as) ligados (as) ao Neab, entre os (as) quais a Prof^a Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Prof^a Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Prof. Dr. Valter Roberto Silvério e o estudante de pós-graduação Danilo de Souza Morais, compuseram a equipe que formulou a proposta do Programa³⁶ de Ação Afirmativa da UFSCar. Pela proposta o programa tem como objetivos “manter a qualidade da formação que caracteriza os cursos da Universidade e ampliar o acesso dos estudantes à UFSCar. Visa-se assim, que realizem e concluam seus estudos com sucesso” (2005, p. 2).

Em 2008, o programa de ação afirmativa foi implantado e com ele foi criado o Grupo Gestor, grupo de acompanhamento aos (as) beneficiários (as). Nos primeiros anos, o Grupo foi coordenado pela Prof^a Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva que, como pesquisadora da temática racial, definiu ação afirmativa como um conjunto de metas,

articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer a história, cultura e identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade (SILVA, 2009, p. 264).

Além da criação do programa de ação afirmativa com corte étnico racial, a UFSCar, em 2007, ofertou o curso Pedagogia da Terra, ligado ao Programa Nacional para a Reforma Agrária (PRONERA), conveniado com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). No mesmo ano deu início ao Programa Estudante-Convênio (PEC-G) voltado para candidatos estrangeiros e o programa para pessoas em situação de refúgio no Brasil (CONARE).

O Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra definiu ação afirmativa como,

Medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado [...] com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (Ministério da Justiça, 1996, p. 10)

³⁶ Em 2008, a UFSCar adotou o sistema de reserva de vagas que garante 20% de vagas a egressos do ensino médio de escolas públicas (dentro desse percentual 35% serão ocupadas por alunos negros: pardos e pretos) e de escolas indígenas (1% ocupadas por alunos indígenas) (p. 13). http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.acoesafirmativas.ufscar.br

Segundo o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMMA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Rio de Janeiro, o primeiro registro da expressão “ação afirmativa” aparece na legislação trabalhista norte-americana de 1935. Nela prescreve-se que se,

um empregador discriminou sindicalistas ou trabalhadores sindicalizados, ele teria não apenas que cessar de discriminar, mas também tomar ações afirmativas para restituir as vítimas à posição que ocupariam caso não tivessem sido discriminadas. (GEMAA)

O significado da expressão foi sendo ampliado. Em 6 de março de 1961 na Ordem Executiva 10 925, durante o governo de John Kennedy, amplia-se o objetivo “de reparação a uma vítima de tratamento discriminatório para medidas de prevenção à discriminação. Ademais, a definiu como uma ferramenta de justiça distributiva aplicável não apenas a um indivíduo, mas também a uma coletividade” (GEMAA). Na parte III daquela Ordem Executiva, que estabelece obrigações das empresas do governo e subcontratantes quando da definição de contratos de prestação de serviços, afirma-se:

O contratante não vai discriminar nenhum trabalhador ou candidato a emprego por causa da raça, credo, cor ou origem nacional. O contratante deverá adotar ações afirmativas para garantir que os candidatos a emprego e os funcionários sejam tratados durante o emprego, sem levar em conta sua raça, credo, cor ou origem nacional. Essa ação deve incluir, mas não se limitando a, o seguinte: emprego; melhoria, rebaixamento ou transferência; publicidade; recrutamento ou contratação; demissão ou rescisão, taxas de remuneração ou outras formas da indenização; e seleção para treinamento, incluindo a aprendizagem. O contratante se compromete a pôr em locais bem visíveis, à disposição dos funcionários e candidatos a emprego, anúncios, a serem fornecidos pelo gestor contratante, estabelecendo as disposições da presente cláusula de não-discriminação.

<http://www.eeoc.gov/eeoc/history/35th/thelaw/index.html>

Em 1965, na Ordem Executiva 11246, que trata de oportunidades iguais de emprego para todos, independentemente de raça, credo, cor ou origem étnica, o então presidente Lyndon Johnson reafirmou a expressão que já havia proferido, no mesmo ano, três meses antes, em discurso na Howard University, que teve como tema a situação do negro nos Estados Unidos. Na seção 101 da Ordem 11246, afirma-se,

É política do Governo dos Estados Unidos prover igual oportunidade no emprego federal para as pessoas qualificadas, proibir discriminação no emprego por causa de raça, credo, cor ou origem nacional, e promover a realização de oportunidade igual de emprego por meio de um programa positivo e contínuo em cada departamento e agência executiva. (www.presidency.ucsb.edu)

A expressão vai aparecer mais explicitamente na seção 202, que trata dos contratos firmados pelo Governo com toda e qualquer agência. Essas agências contratadas

deverão também não discriminar nenhum empregado ou candidato a emprego por conta de raça, credo, ou origem nacional. Afirma-se:

A agência contratada não discriminará nenhum empregado ou postulante a emprego por conta de raça, credo, cor, ou origem nacional. Tomará medidas afirmativas (Will take affirmative action) para assegurar que os postulantes sejam empregados e, quando empregados, sejam tratados durante o emprego, sem considerar raça, credo, cor, ou origem nacional.

As políticas de ação afirmativa podem ser pensadas à luz dos Direitos Fundamentais. Didaticamente Bobbio (1992) classificou os direitos fundamentais segundo a ordem histórica em que eles foram criados. Assim, os direitos civis e individuais são os direitos de 1ª Geração. O marco histórico fundamental foi a Revolução Francesa, a Americana e a Inglesa, todas na segunda metade do século XVIII. Os direitos sociais ou coletivos aparecem em especial na segunda metade do século XIX. Posteriormente, surgiram, para Bobbio, os direitos de 3ª geração: Direitos dos Povos ou os Direitos de Solidariedade e os de 4ª Geração: Direitos de Manipulação Genética. Os direitos de 3ª e de 4ª geração se encaixam nos direitos de 2ª geração, que dizem respeito aos *direitos coletivos* ou *direitos sociais*, “nos quais o sujeito de direito é visto no contexto social, ou seja, analisado em uma situação concreta” (BOBBIO, 1992, 5). Se os direitos civis afirmam a condição individual, os direitos sociais afirmam o direito dos grupos e, portanto, o direito à diferença. Para os defensores da ação afirmativa, ela se trata de um direito coletivo, na medida em que a política reconhece os distintos grupos de nossa sociedade situados em diferentes posições de desvantagem impedidos de gozar uma cidadania plena. Os contrários se apoiam em argumentos entre os quais: de ser uma medida inconstitucional que viola o princípio da igualdade, do mérito, da autonomia universitária e inviabiliza a aplicação das políticas universalistas, portanto, se apoiam em argumentos mais associados ao direito civil. Direito civil e direito social não se contradizem. Eles afirmam dimensões distintas dos seres humanos na sociedade moderna: a individual e a de pertinência a um grupo social.

Segundo Feres Júnior, a adoção dessas políticas em outros países também dividiu a opinião pública e as instâncias da justiça. Afirma que, desde a sua criação, assenta-se em diferentes campos discursivos ou diferentes argumentos de justificação. Na Índia, nos EUA, no Brasil “onde quer que a ação afirmativa tenha sido implantada, pelos menos um desses argumentos foi usado em sua justificação pública” (2007, p. 65). Afirma que no Brasil os argumentos que têm tido destaque são: os da reparação, da justiça social

e da diversidade (usado por alguns movimentos). Todos esses argumentos têm guardada na afirmação dos direitos sociais, que como se viu, são também direitos à diferença.

O argumento da “Reparação” tem um forte apelo a moral. Visa aplicar medidas públicas compensatórias para corrigir as injustiças historicamente cometidas no passado com os africanos escravizados e os povos indígenas que foram dizimados. Destaca que esse argumento, no caso brasileiro, pode encontrar um limitador: como comprovar, por exemplo, a descendência africana? Nesse caso, em especial, teria que recorrer a recursos com “marcadores genéticos”. Nessa linha de argumentação, alerta que a “sacada” ou a alternativa é mencionar os efeitos do passado para os dias atuais.

O argumento da “Justiça Social” é utilizado por correntes de pensamentos diferenciados, como as concepções libertárias e igualitárias. A concepção igualitária seria uma concepção ideal, pela qual o Estado promoveria igualdade de oportunidade e a ação afirmativa seria a via para atingir esse objetivo, adequada para “combater as injustiças sociais” que marginalizam grupos por meio do preconceito racial e discriminação racial. Essas injustiças ou desigualdades estão presentes em todas as fases da vida do (a) negro (a), dificultando a ascensão social, retorno financeiro mesmo com anos de estudos desejáveis e acesso às carreiras de prestígios (FERES JÚNIOR, 2012, p 87). Para os (as) negros (as) a educação tornou-se um,

importante instrumento de distribuição de oportunidades, a trajetória escolar de alunos pretos e pardos é mais acidentada do que a de seus colegas brancos, uma vez que esses alunos vivenciam comparativamente uma exclusão prematura do sistema escolar e uma taxa mais elevada de afastamentos e retorno à escola. (PINTO & NEGRÃO, 1986 apud FERES JÚNIOR, 2012, p. 89).

A partir dos anos 70, o argumento da “Diversidade” passou a ser usado para combater as decisões judiciais que, com base aos argumentos anteriores, considerava tais medidas inconstitucionais. Pelo argumento da diversidade, mais utilizado entre os estadunidenses, ressalta-se a perspectiva de que todos temos a ganhar com a vivência na diversidade cultural e social. O autor considera importante o uso dos dois primeiros termos, entretanto pondera que a adoção das ações afirmativas acolherá grupos diversos para o interior das universidades e enriquecerá a qualidade dessas instituições: “o ensino universitário e a experiência universitária seriam enriquecidos pela inclusão de pessoas com diferentes histórias de vida, que até então estavam ausentes desses espaços” (p. 91)

Para Piovesan (2010), as ações afirmativas, de certo modo, questionam a eficácia do princípio da igualdade formal garantida no artigo 5º da Constituição

Brasileira. A adoção dessas políticas não desmerece a importância de tê-lo como princípio jurídico, entretanto alerta que, no contexto de desigualdades em que vivemos, tornou-se insuficiente e necessita ser revisto,

porque toma a igualdade como um pressuposto, como um dado, e não como um resultado ao qual se pretende chegar. Hoje ganha luzes, ganha realce, a igualdade material, que é a igualdade substantiva, de fato. A igualdade como resultado ao qual se pretende chegar. É justamente essa igualdade que ampara as ações afirmativas, a igualdade com respeito às diferenças, à diversidade. Uma igualdade capaz de romper com a indiferença às diferenças. (p. 02).

Segundo Piovesan, a garantia de direitos passa por duas vertentes da concepção de igualdade: a igualdade formal reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” e a igualdade material que corresponde ao ideal de justiça enquanto reconhecimento de identidades, “igualdade orientada pelo critério de gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia, etc”. Como ponto de partida, defende a concepção formal de igualdade e, como o resultado que se pretende alcançar, aplica a concepção de igualdade material. Ao mesmo tempo denomina de “caráter bidimensional da justiça” que seria a ação conjunta da redistribuição agindo conjuntamente com o reconhecimento de identidades na vida desses sujeitos. Explica que “o direito à redistribuição requer medidas de enfrentamento da injustiça econômica, da marginalização e da desigualdade econômica, por meio da transformação nas estruturas socioeconômicas e da adoção de uma política de redistribuição” (2008, p.2). Afirma que, em tempos de guerra e nazismo, palavras como diversidade e diferença foram semanticamente usadas para estabelecer um marco divisor de direitos e, ao mesmo tempo, para aniquilá-los. O conceito de diferença foi usado como um marcador, um medidor para definir o outro,

como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável, um ser supérfluo, objeto de compra e venda (como na escravidão) ou de campos de extermínio (como no nazismo). Nesta direção, merecem destaque as violações da escravidão, do nazismo, do sexismo, do racismo, da homofobia, da xenofobia e de outras práticas de intolerância. (2010, p.1).

Em nome da diferença constituíram-se leis e políticas contrárias aos cidadãos. Essa mesma diferença foi celebrada anos depois como um direito podendo caminhar ao lado da igualdade. Nesse contexto, a autora inclui sujeitos como mulheres, crianças, afrodescendentes, migrantes, pessoas com deficiência, povos indígenas entre outros grupos que classifica como vulneráveis. Assim, “ao lado do direito à igualdade, surge o direito à diferença” (p. 3). Isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas ao contrário, para a promoção deles. Para a autora, pensar as AA na perspectiva dos direitos humanos é pensá-las como medidas de justiça

social e econômica (ter direito à redistribuição) e de enfrentamento à injustiça cultural (ter direito ao reconhecimento).

Para Feres Júnior (2008), o entendimento normativo das AA passa também pela matriz liberal, ou seja, o conceito de igualdade substantiva (ou material), que “postula que a finalidade de qualquer sistema político-legal é promover a igualdade entre seus membros e não somente submetê-los a critérios universais de igualdade formal” (p. 10). Ao justificar a aplicação dessas políticas afirma que “quando a universalidade falha em produzir igualdade, ou mesmo contribui para a perpetuação de desigualdades, medidas de discriminação positiva podem ser adotadas” (p. 10). Comumente a forma mais usual de sua aplicação é admissão no ensino superior, entretanto, dá destaque à sua expansão e aplicação: na promoção cultural, proteção de populações ameaçadas, revisão curricular, e muitas outras. Afirma também que após 11 anos de uma agenda exitosa e ao mesmo tempo conflituosa de debates e implantação especialmente as políticas de admissão no ensino superior, o STF, por unanimidade, considerou a sua constitucionalidade, posição defendida e justificada há tempos por pesquisadores (as) da temática. Como Piovesan, Feres Júnior acredita que o debate dessas políticas passa pelo conceito de igualdade substantiva que, segundo o autor, significa ter como meta uma maior igualdade no futuro, por meio de atos de transformação hoje, ante o nefasto quadro de desigualdades. Explica ainda que a opção pela igualdade substantiva vai ao encontro da perspectiva do reconhecimento proposto por Axel Honneth, para quem o “reconhecimento engloba tanto aspectos de estilos de vida, ocupação, cultura, atendimento a direitos básicos da cidadania, quanto à realização da dignidade humana” (p.14). Como Honneth, Piovesan (2010, pp 3) classifica as AA como uma política de reconhecimento que busca positivar “identidades discriminadas, negadas e desrespeitadas; na desconstrução de estereótipos e preconceitos; e na valorização da diversidade cultural³⁷. Feres Júnior (2008) caminha na mesma direção ao afirmar que as AA são importantes medidas de promoção de igualdade de oportunidades “principalmente em uma sociedade onde a discriminação racial é real e presente”. (p. 17).

³⁷ Ver Nancy Fraser, *From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a Postsocialist age* em seu livro *Justice Interruptus. Critical reflections on the "Postsocialist" condition*, NY/London, Routledge, 1997.

Por ocasião da audiência pública sobre “Cotas para afrodescendentes nas universidades e a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186³⁸ e recurso extraordinário 597.285/RS” Silvério (2012) destacou que os estudos sobre desigualdades realizados pelo IPEA demonstram que a perenidade e persistência das desigualdades que se vive hoje não podem ser explicadas somente pelos efeitos da escravidão e nem pelas condições socioeconômicas desiguais. Atribui “uma parcela significativa de mecanismos discriminatórios associados à raça/cor” (p. 15).

1.3 Breve Histórico das ações afirmativas

O termo ação afirmativa surge em sequência a uma série de estudos sobre relações raciais, como visto na Introdução, e também em meio a uma série de manifestações e de medidas em prol dos direitos civis e sociais para negros. Entre essas manifestações destaca-se a Marcha sobre Washington, de 1963, liderada pelo reverendo Martin Luther King (1929- 1968) (MEDEIROS, 2005). Nessa marcha, em agosto de 1963, no Lincoln Memorial, Martin Luther King, proferiu o célebre discurso que ficou conhecido como “Eu tenho um sonho”. Nesse discurso, quase uma declaração de fé, Luther King afirma que seus desejos estão enraizados no sonho americano e que, no âmbito do verdadeiro significado desse sonho, um dia haverá em que “os filhos dos descendentes de escravos e os filhos dos descendentes dos donos de escravos poderão se sentar juntos à mesa da fraternidade.”

Outro líder negro, Malcolm Little, conhecido como Malcolm X (1925-1965), foi contemporâneo de Martin Luther King. Sua vida foi marcada pela violência racial. A família precisou se mudar de Omaha, Nebraska, onde Malcolm nasceu, por conta da perseguição da Ku Klux Klan ao pai, membro ativo de uma associação para o desenvolvimento do negro, e partidário de Marcus Garvey³⁹. Em *East Lansing*, Michigan, para onde a família se mudou em 1929, o racismo ainda era mais intenso. Entre outros fatos, a casa da família foi incendiada pelos racistas, sem que a polícia e os bombeiros nada fizessem. Em 1931, depois de muitas ameaças de morte, o corpo do pai foi encontrado jogado nas linhas de trem e a polícia atestou suicídio. A mãe, em 1937, foi internada em uma instituição mental dado que nunca conseguiu se recuperar da morte

³⁸ Apresentada ao STF pelos Democratas (partido político cuja sigla é DEM) cujo objetivo foi demonstrar a sua contrariedade em relação aos “atos administrativos da Universidade de Brasília que instituíram o programa de cotas raciais para ingresso naquela universidade”. (SILVÉRIO, 2012, p. 11).

³⁹ O que pode ter marcado a definição das proposições de Malcolm X sobre construção do pan-africanismo.

brutal do marido. Malcolm passou então a viver com amigos da família. Depois de deixar a escola, Malcolm se mudou para Boston indo morar com a irmã, reconhecida por ele como uma mulher negra muito orgulhosa de sua identidade negra, algo pouco comum entre os negros naqueles tempos. Nas ruas de Boston, entrou para o submundo criminal vendendo drogas. Por tal motivo foi preso e sentenciado a 10 anos de prisão. Na prisão, lia muito e lá também se envolveu com a Nação de Islam, um grupo que abraçou a ideologia do nacionalismo negro. Foi nesse momento que mudou o nome para Malcolm X – o X, incógnita, se referia aos nomes desconhecidos dos ancestrais africanos. Em liberdade, Malcolm X viajou para Detroit, Michigan, e lá trabalhou com o líder negro Elijah Muhammad com o objetivo de expandir o movimento Nação de Islam entre os negros americanos. O movimento se expandiu sob a liderança de Malcolm X, que defendia a separação das raças, a independência econômica e a criação de um Estado autônomo para os negros e não acreditava que isso pudesse acontecer sem uma revolução violenta. Após o rompimento com Elijah Muhammad, ato que o fez abandonar a Nação do Islam, e após o assassinato de John Kennedy, Malcolm X viajou para o norte da África, onde aconteceu, política e espiritualmente, uma mudança radical em sua vida. Ele inseriu o Movimento dos Direitos Civis Americanos no contexto de uma luta anti-colonial global, que abraçava o socialismo e o pan-africanismo. Em peregrinação à Meca, Arábia Saudita, converteu-se ao Islam tradicional e mudou o nome para El-Hajj Malik El-Shabazz. Retornando aos Estados Unidos, decidiu por uma solução mais pacífica para os problemas raciais. Foi nesse momento que, contraditoriamente, ele foi assassinado.

A década de 60 foi marcada pelo aumento da violência e dos conflitos raciais, e também, como se viu, por três líderes que despontaram nas questões raciais: Martin Luther King, Malcolm X e John Kennedy. Esse conjunto de fatos forçou o Estado, por intermédio da *National Commission on Civil Disorders*⁴⁰, a criar medidas especiais para iniciar um processo de reconhecimento da população negra. Essa ação repercutiu positivamente e contemplou outros grupos desprovidos “como hispânicos, indígenas, asiáticos, mas também às mulheres” (MENEZES, 2001 *apud* MEDEIROS, 2005, p.121).

Anteriormente, outras medidas já tinham sido definidas pelo governo, entre as quais, a Ordem Executiva 8802 e a Ordem Executiva 9981. A Ordem Executiva 8802, de junho de 1941, foi assinada pelo Presidente Franklin D. Roosevelt, e proibia contratantes governamentais de discriminarem segundo raça, cor ou origem nacional.

⁴⁰ Comissão Nacional Sobre Distúrbios.

Pela Ordem Executiva 9981, de julho de 1948, o Presidente Harry S. Truman ordenou a igualdade de tratamento e oportunidade para todas as pessoas nas forças armadas sem considerar raça, religião ou origem nacional.

A implantação das AA se deu em contextos com experiências recentes de democratização. No contexto pós II Guerra, a Índia foi um dos primeiros países a implantar essas medidas estabelecidas em Constituição a partir de 1948. Tinham como objetivo promover igualdade, dado ao grande número de pessoas cuja vida foi marcada pela exclusão à educação e ao trabalho, pela negação de direitos influenciados por questões culturais, religiosas e raciais. O pertencimento a uma casta superior foi a garantia de privilégios e direitos, já o pertencimento a uma casta inferior foi sinônimo de uma vida marcada pela exclusão por diversas gerações. A estrutura social da Índia é,

uma estrutura milenar de opressão, embutida nos conceitos religiosos do hinduísmo. Esse sistema se articula em torno de conceitos de “superioridade” e “inferioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sócio-raciais, tanto que, até hoje, as castas “superiores” (*sarvanas*) se definem em relação a uma origem *ariana*. (WEDDBERBURN, 2005, p. 314).

Com o passar dos anos o número de castas⁴¹ inferiores aumentou significativamente, chegando a 4.000 informais consideradas “intocáveis”, conhecidas com *dalits* e *advasis* (p. 314). O autor afirma serem quatro as castas existentes na Índia, os *Brahamim*, *Katrya* e *Vishiya*, consideradas superiores, e *Shudra*, inferior,

Por fim, há ainda as populações tribais, conhecidas como “tribos estigmatizadas”, que vivem fora do sistema de castas, relegadas ao último estágio de inferioridade. É importante ressaltar que as populações classificadas como “inferiores”, “intocáveis” ou “estigmatizadas” pertencem o povo dravídico, população autóctone de pele preta. (pp. 315).

Temendo uma reação negativa entre castas superiores e inferiores, Mahatma Mohandas Ghandi posicionou-se contrariamente à noção de ação afirmativa proposta naquele momento. Apostava em uma mudança nas relações interpessoais baseadas no respeito e no amor entre os membros de castas superior e inferior, sem intervenção estatal. Ghandi posicionou-se contrário às ideias de B.R. Ambedkar, “pensador e militante nacionalista” e representante das reivindicações dos *dalits* e *adivasis* e “genitor histórico do conceito e prática das ações afirmativas” (MOWLI, 1990 *apud* WEDDBERBURN, 2005, p. 315). Com a implantação de tais medidas, o líder

⁴¹Anterior a esse crescimento, havia reconhecidas oficialmente eram quatro castas, os *Brahamim*, *Katrya* e *Vishiya*, consideradas superiores, e *Shudra*, inferior. (Weddberburn, 2005, p. 314).

indiano previa um futuro conflituoso entre castas superiores e inferiores. Acreditava, portanto,

que qualquer tentativa de mudar o *status quo* entre as castas mediante mecanismos de ação voluntaristas dividiria o país, levaria a guerra civil entre as castas superiores e as inferiores e causaria o massacre destas últimas. Sustentou que só uma “mudança no coração” das castas. Consequentemente, ele subordinava a libertação das “castas inferiores” à própria independência da Índia e ameaçou suicidar-se em público caso a Grã-Bretanha adotasse o mecanismo de ações afirmativas em favor dos “intocáveis” (p. 315).

Com a independência do país em 1947, as reivindicações de Ambedkar aos poucos foram sendo atendidas. Representantes dos *dalits* estiveram à frente dessa luta, que resultou na formulação de medidas de ação afirmativa garantidas em forma de lei, na Constituição do país. Pela redação dos artigos 16 e 17, na Carta indiana de 1950, proibiu-se a discriminação com base na “raça”, “castas” e “descendência”, aboliu-se a “intocabilidade” e instituiu-se um sistema de ação afirmativa, chamado de reservas ou representação seletiva, nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino” (p. 316). Embora, a implantação de tais medidas tivesse fortes opositores, ainda assim os resultados foram exitosos, atingindo 60% da população que representou 3.743 castas.

Em contexto similar ao da Índia, alguns países africanos, como Gana (1.957) e Guiné (1958), também adotaram políticas de ação afirmativa. Nesses dois casos em particular, usou-se a estratégia de nominar o processo de “indigenização” e “nativização”, com vistas à ocupação desses grupos em postos que lhes eram de direito, “monopolizados pelos europeus” (p. 317). Há registro que mais países africanos adotaram medidas semelhantes.

Com o objetivo ao empoderamento das populações em desvantagem nos anos 60 e 70, países do Caribe e do Pacífico Sul, depois do processo de independência, adotaram também políticas de ação afirmativa. Em 1971, a Malásia aderiu ao sistema, que pretendeu equalizar a participação de chineses e a de malaios, com representações distintas: os primeiros com representação de 25% e os segundos com 65%.

No Brasil as políticas de ação afirmativa ou “cotas” ficaram conhecidas como políticas voltadas somente para o acesso de negros no ensino superior, entretanto, medidas similares já eram praticadas no Brasil, desde a década de 1930 em diversas áreas. Silva Jr. (2010) afirma que a primeira delas foi criada no governo de Getúlio Vargas: “em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se têm notícias nas Américas: a lei da Nacionalização do Trabalho” (p.17) ainda em vigor na Consolidação das Leis do

Trabalho (CLT) (art. 354), que obrigava as empresas (cujos proprietários eram imigrantes) a destinar uma cota de dois terços de suas vagas a trabalhadores brasileiros. A Lei do Boi foi instituída em 1968. Tratava de cotas para duas modalidades de ensino: as escolas que ofereciam o ensino médio agrícola e as faculdades de Agricultura e Veterinária. Essas modalidades foram recomendadas a agricultores, não agricultores com posse ou de terra e aos filhos desses. Dessa forma, “50% das vagas foram para candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residiam na zona rural e 30% a agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residiam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (p. 19).

O *Programa de Estudantes-Convênio de Graduação* (PEC-G) foi criado em 1965 como um acordo de cooperação entre o Brasil e países desenvolvidos e em desenvolvimento. Tem garantido o registro obrigatório de estudantes estrangeiros beneficiários de convênios culturais sob o comando do Ministério das Relações Exteriores, órgão responsável pelo registro da carteira de identidade, documento obrigatório do “estudante-convênio” para a realização da matrícula na instituição de ensino superior. A permanência do estudante no país de estudo está ligada ao seu desempenho, conforme reza o art. 6º do convênio: “A interrupção do registro anual da matrícula invalida a carteira de identidade e seu portador perderá a qualidade de estudante-convênio”⁴². Dentre os compromissos⁴³ assumidos no ato da matrícula, o de número cinco determina que a permanência deste no Brasil é apenas para fins de obtenção dos estudos, tendo esses estudantes que retornar ao país de origem em três meses após o término do curso. O primeiro decreto foi revogado pelo de Nº 7.948, de 12 de março de 2013, que manteve a proposta de oferta gratuita para a formação e qualificação superior de jovens entre 18 a 23 anos, com ensino médio completo. Ampliou-se o raio de atuação com os países⁴⁴ atendidos, com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais, por meio do Ministério das Relações Exteriores e da Educação, em parceria

⁴² Decreto de n. 55.613/ 1995 (p. 1).

⁴³ O documento necessitava da assinatura do chefe da divisão de Cooperação, do Estudante-Convênio e do Diretor do Ensino superior.

⁴⁴ **África** (África do Sul, Angola, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Gana, Guiné-Bissau, Mali, Moçambique, Namíbia, Nigéria, Quênia, República do Congo, República Democrática do Congo, São Tomé & Príncipe, Senegal e Togo), **América Latina e Caribe** (Antígua & Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad & Tobago, Uruguai, Venezuela) e **Ásia** (China, Paquistão, Tailândia, e Timor Leste).

com universidades⁴⁵ públicas, federais, estaduais e particulares. De 2000 a 2013 selecionaram-se mais de 6.000 candidatos. A África é o continente com maior número de estudantes beneficiados pelo programa, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola. Na América Latina, a maior participação é de paraguaios, equatorianos e peruanos. Na Ásia, os timorenses estão à frente e respondem pelo maior número de selecionados. O *Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação* (PEC-PG) criado em 1981 é um desdobramento do PEC-G com objetivos semelhantes. Prevê a concessão de bolsas de mestrado (bolsas concedidas pelo CNPq) e doutorado (bolsas concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES), para o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que emitam diplomas de validade nacional, em programas de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a 03 (três), segundo classificação estabelecida pela CAPES. O Programa é administrado por três órgãos ligados ao governo brasileiro: o Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa já selecionou mais de 1.600 estudantes de pós-graduação e 75% das candidaturas são da América Latina, com destaque para Colômbia, Peru e Argentina.

O *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (Pronea)⁴⁶ foi começado a ser pensado em julho de 1997 foi realizado, dentro do *I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (Enera). Este encontro foi a concretização de um projeto que teve como parceiros, o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), representado pelo seu Setor de Educação, além do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (Unesco) e da CNBB.

Em 2 de outubro do corrente ano, representantes da Universidade de Brasília (UnB), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e da Universidade

⁴⁵ De acordo com registro no site do MEC, ao todo são 97 universidades (estaduais, federais, institutos e particulares) conveniadas, in: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Paises.html>.

⁴⁶ <http://www.incra.gov.br/pronerahistoria>

Estadual Júlio de Mesquita Filho (Unesp) desenharam propostas de ação, dentre elas, investir na formação educacional de jovens e adultos do campo.

Após essa articulação em 16 de abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Em 2001, o Programa foi incorporado ao Incra pela Portaria/Incra/nº 837, com a aprovação de um novo manual de operações.

O *Programa Diversidade na Universidade* foi criado pela Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, com a vigência prevista para os anos de 2002 a 2007. Foi executado pelo Ministério da Educação (MEC) e gerido com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). A sua viabilidade se deu em “parte da participação do governo brasileiro na Conferência de Durban no ano anterior, e se insere num contexto de intensificação dos debates em torno das políticas de ação afirmativa ocorrido no Brasil no início da década”⁴⁷. Os artigos⁴⁸ 1º e 2º não só definiam o público, como a quem os recursos deveriam ser destinados,

Art. 1º Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Art. 2º O Programa Diversidade na Universidade será executado mediante a transferência de recursos da União a entidades de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, que atuem na área de educação e que venham a desenvolver projetos inovadores para atender a finalidade do Programa.

O Programa previu inicialmente a *concessão de bolsas de estudos* para candidatos a uma vaga a universidade via Projetos Inovadores de Curso (PIC), que possibilitaram a criação de cursos de preparação para exames vestibulares de estudantes negros e indígenas recém-saídos do ensino médio. Em 2004, o programa passou a financiar uma nova modalidade de PIC, como cursos de formação de professores indígenas e repassou recursos para duas outras instituições: o Instituto Socioambiental (ISA), que desenvolveu um curso para formar professores na região do Alto Xingu, e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI), cujo curso foi dirigido a povos indígenas do estado da Bahia. Em 2005, promoveu o repasse de recursos do programa

⁴⁷ Cf: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/diversidade-na-universidade/>

⁴⁸ Cf. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm

para o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas⁴⁹ (PROLIND).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é um programa do Ministério da Educação, criado em 2004 e foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Prevê a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privadas. Para as instituições que aderem ao programa é oferecida a isenção de tributos. Tem como público alvo, preferencialmente estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular. Nesse último caso, são egressos que foram bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. A seleção é pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para estudantes “com melhor desempenho”⁵⁰. Aos estudantes que não conseguem a isenção de 100% da mensalidade, é oferecido uma “bolsa permanência”, por meio de dois tipos: pela bolsa estágio via MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN ou o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa. Da sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2013 matricularam-se cerca de 1,2 milhão de estudantes, 69% dos quais com bolsas integrais.

A Lei de n. 12.711/12 dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições de técnico de nível médio. Na distribuição das vagas está prevista a reserva de 50% do total de vagas disponível da instituição que serão subdivididos “metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio”⁵¹. Em ambos os casos está previsto o corte étnico racial para contemplar o ingresso de pretos, pardos e indígenas de acordo com o percentual de cada Estado, tendo como base de dados sempre o último censo demográfico do IBGE. Os outros 50% das vagas são destinados à ampla concorrência.

O debate para a implantação das Políticas de Ação Afirmativa ou Cotas para negros no ensino superior foi uma continuidade das reivindicações do movimento

⁴⁹ Cujos objetivos são apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

Cf. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17445&Itemid=817

⁵⁰ In: <http://prouniportal.mec.gov.br>

⁵¹ Ministério da Educação sobre o funcionamento da Lei 12.711/12, <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>

negro em nosso país. A realização da *Marcha Zumbi dos Palmares pela vida e contra todas as formas de discriminação*, que ocorreu em 20 de novembro de 1995, data de celebração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, foi considerada um momento histórico na conquista de direitos para a população negra e um passo importante para as relações raciais em nosso país. Ao receber ativistas e militantes do movimento negro, o Presidente da República Fernando Henrique Cardoso afirmou que o “Brasil é um país racista” (SILVA, 2013, p. 9). No documento entregue ao presidente continham-se reivindicações para diversas áreas. As que pautaram a educação foram:

(1) a exigência de garantia de uma “escola pública, gratuita e de boa qualidade”, (2) o monitoramento dos “livros didáticos, manuais escolares e programas educativos”, (3) a formação permanente de professores e de educadores para o trato da “diversidade racial”, (4) identificação das “práticas discriminatórias”, (5) eliminação do analfabetismo e (6) desenvolvimento de “ações afirmativas para o acesso” a curso profissionalizante e à universidade.

Como resultado da Marcha foram criadas duas instâncias ligadas ao governo para aprofundar a discussão sobre as reivindicações da população negra: o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO).

De acordo com Silva, em 2000 iniciaram-se as mobilizações em razão da III Conferência Mundial contra o racismo, que aconteceria em Durban, África do Sul, em 2001.

Foram realizadas conferências municipais, estaduais, regionais e temáticas, até a Conferência Nacional e a Conferência Regional das Américas. Alimentando os debates, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) sistematizou dados estatísticos sobre a população negra, realizando novas tabulações e análises. A participação brasileira, do governo e da sociedade civil, foi intensa e significativa tanto no processo de preparação quanto na participação na III Conferência propriamente dita. (p. 10)

A Conferência Nacional mobilizou a participação de 2.500 pessoas, entre delegados (as), representantes do governo e convidados. O documento formulado continha 23 propostas direcionadas à promoção de direitos e cidadania da população negra e, entre as propostas, recomendou-se a “adoção de cotas nas universidades e outras medidas afirmativas de acesso de negros às universidades públicas” (p. 11).

Para Gomes (2003), o debate sobre ações afirmativas se deu num “contexto de construção de um Estado mais democrático e de uma universidade mais democrática (p. 2)” o que, fora desse contexto, seria impossível. Silvério (2011) destaca ainda que a conjuntura brasileira foi propícia para o surgimento de medidas como: o reconhecimento do preconceito racial por parte do governo brasileiro; o reconhecimento das terras de

remanescentes de quilombo; o acúmulo de ganhos do Movimento Negro com a visibilidade internacional e o peso do direito internacional sobre a legislação brasileira. Essas medidas influenciaram fortemente a implantação das ações afirmativas nas universidades públicas, mesmo sob o olhar “atento” de alguns líderes políticos, dirigentes universitários, críticos e cidadãos comuns que se expressaram contrariamente a elas, geralmente justificados por argumentos do senso comum. Sobre isso, independentemente da posição contrária ou a favor, o autor afirma:

Em linhas gerais debater em torno da aceitação ou não-aceitação das cotas, além de empobrecer a discussão de conteúdo, significa perder a oportunidade de levantar e tentar responder à seguinte questão: como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido o sucesso almejado, e, ao mesmo tempo, debater em que bases é possível rever aspectos fundamentais do pacto social? (p. 220).

Rodrigues (2005), ao analisar o impacto da participação do movimento negro na definição de um novo projeto político-educacional para o Brasil, constatou “a importância atribuída à educação pelo movimento negro, bem como a sua luta e organização por participar dos processos decisórios” (p. 14).

Gomes (2011) destaca a importância do movimento negro na formulação de políticas educacionais e o caracteriza como “sujeito político” que obteve resultados importantes com o governo federal. Afirma ainda que 2000 foi um ano de conquistas na trajetória do movimento negro, pela forte influência no governo brasileiro e em dois órgãos de pesquisa, o IPEA e o IBGE. Segundo a autora, “esse reconhecimento político tem possibilitado, nos últimos anos, uma mudança dentro de vários setores do governo e, sobretudo, nas universidades públicas, como, por exemplo, o processo de implementação de políticas e práticas de ações afirmativas voltadas para a população negra” (p.135).

Souza (1997) reconhece que o I Seminário Internacional intitulado “*Multiculturalismo e Racismo: O papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos*” ocorrido em julho de 1996 como um marco no debate de tais políticas. O evento foi promovido pelo Departamento de Direitos Humanos, ligado à Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça, com o objetivo de debater o racismo e a formulação de políticas públicas que garantissem o combate à discriminação racial. No seminário, estiveram presentes intelectuais nacionais, internacionais e lideranças negras. Na oportunidade, Thomas Skidmore, em entrevista a um jornalista brasileiro, afirmou que se tratava de um momento importante na história da luta contra o racismo, por ser um primeiro evento promovido pelo governo brasileiro, no qual oficialmente se reconheceu

o racismo existente no país. O evento possibilitou um estímulo ao debate e aprofundamento das desigualdades sociais e raciais.

Em 9 de novembro de 2001, o governador Antony Garotinho sancionou a Lei nº 3.708, reservando 40% de vagas para negros e pardos na UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), implantada em 2003. Pesquisadores associaram a implantação das políticas, em razão da ativa participação da UERJ dos espaços de debates que antecederam as conferências preparatórias para Durban. Havia, portanto, um contexto político favorável à mobilização para tais políticas. Em 2003, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela resolução nº 196/2002, implantou políticas de cotas, reservando 40% de suas vagas aos candidatos que se autodeclarassem afrodescendentes. Nesse mesmo ano, universidades federais também se movimentaram para implantá-las. São elas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Heringer (2003) ressalta que a adoção de tais medidas compôs uma agenda de reivindicações pela promoção da igualdade racial, em curso no país. Lembra ainda que, aos olhos de grande parte da população, tratava-se de um tema novo e polêmico, mas que “sempre houve no Brasil a mobilização de organizações negras e de outros setores que lutam contra o racismo e as desigualdades raciais no país” (p. 285).

De acordo com os dados do GEMMA,⁵² em 2015, do total de 95 universidades, 90 implantaram um tipo de cota: 32 estaduais e 58 federais. Apenas cinco não adotaram tais medidas. Em 2011 realizou-se um levantamento para analisar a proporção de universidades com ação afirmativa e constatou-se que as regiões Nordeste e Sudeste apresentaram índices satisfatórios com maior número de universidades que adotaram tais políticas (Tabela 1).

Tabela 1 - Universidades públicas federais e estaduais com programas de ação afirmativa por região. Brasil. 2011

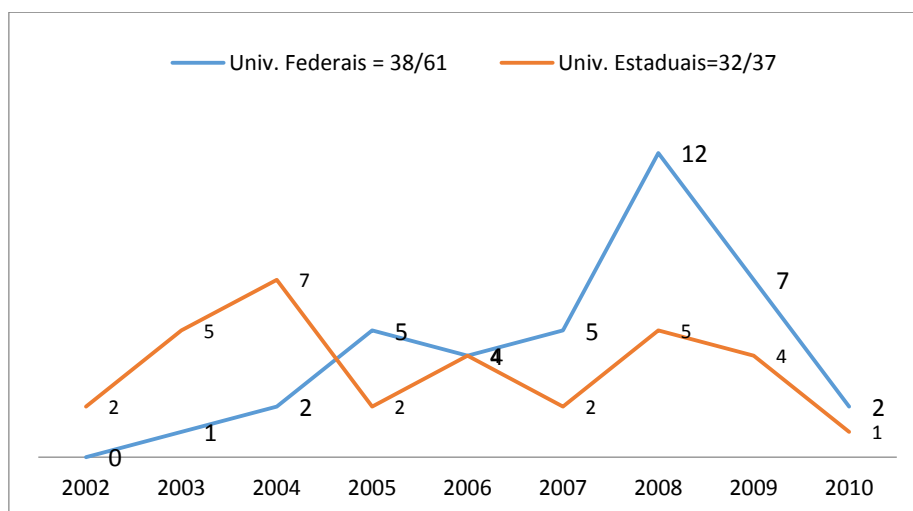
Região	Universidade (N)	Universidade com AA	% de universidades com AA
Norte	14	5	35,7
Nordeste	27	22	81,5
Centro-Oeste	8	7	87,5
Sudeste	28	23	82,1
Sul	21	13	61,9
Total	98	70	71,4

Fonte: Gemma

⁵² Coordenado pelo prof. Dr. João Feres Jr ligado ao Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ).

De 2012 a 2010 e em 2008 um maior número de universidades federais implantou os Programas de Ações Afirmativas (PAA). As estaduais apresentaram dois momentos fortes de implantação: em 2005 e em 2008, portanto, antecederam as federais, o que demonstra uma maior autonomia universitária vivenciada pelas estaduais e, segundo Feres (2011), porque elas não são “objeto de legislação federal” (p. 5).

Gráfico 1 - Evolução da implantação de programas de ação afirmativa por ano e de acordo com o tipo de universidade



Fonte: GEMMA (2011)

Os dados mostram que a modalidade de AA mais antiga e mais praticada pelas IES é a que tem como beneficiários (a) alunos (a) de escola pública, o que desmistifica a polêmica criada em torno dos PAA, amplamente criticados pela opção das categorias étnico-racial como critério para o acesso de negros e indígenas no ensino superior. (Tabela 2)

Tabela 2 - Universidades de acordo com os beneficiários (as) das ações afirmativas. Brasil. 2011

Beneficiários (as)	N	%(*)
Alunos de Escola Pública	61	87,1
Negro	40	57,1
Indígena	36	51,4
Deficiente	13	18,6
Indígena/ licenciatura	6	8,6
Quilombola	3	4,3
Nativo do estado	3	4,3
Baixa renda	2	2,9
Professor da rede pública	3	4,3
Interior do estado	3	4,3
Filhos de policiais, bombeiro, mortos ou incapacitados em serviço	2	2,9
Mulher	1	1,4
Total de universidades	70	

Fonte: GEMMA (*) Calculada em relação ao total de universidades com AA, que é 70.

Os dados do referido levantamento demonstram a evolução na implantação dos PAA nas universidades federais e estaduais. A crescente adoção fez cair por terra um dos argumentos usados pelos contrários à medida: o da inconstitucionalidade. O mesmo argumento foi derrubado em 2012 pelo Superior Tribunal Federal (STF) que, unanimidade, votou pela continuidade e constitucionalidade da AA. Os argumentos do parecer do ministro Ricardo Lewandowski, relator da ADPF/186, considerou ainda a histórica desigualdade existente em nosso país que há tempos tem preterido negros (as) do gozo de direitos fundamentais em nome da igualdade formal. Recuperou-se o debate das ações afirmativas na esfera nacional e internacional demonstrando a necessidade de se reconhecer a diferença para promover a igualdade e a justiça social.

Lewandowski (2012) destacou duas questões importantes: o reconhecimento de que a igualdade formal não tem dado conta de acolher os diferentes grupos em desvantagem; o reconhecimento de que o objetivo “das instituições de ensino vai muito além da mera transmissão e produção de conhecimento em benefício de poucos que logram transpor os seus umbrais, por partirem de pontos de largada social ou economicamente privilegiados” (p. 16). Entre os diversos autores utilizou textos do jurista Oscar Vilhena Vieira (2006) para afirmar a existência de uma preferência nacional pela permanência de grupos compostos majoritariamente de pessoas brancas pela disputa de uma vaga na universidade e, conseqüentemente, aos postos de trabalho.

Vieira (2006) considera que o ingresso no vestibular é uma pré-seleção a uma vaga ao ensino superior e futuramente aos postos de trabalho na medida que determina quem fica e quem sai o mais preparado e o não preparado. Os problemas apontados pelo jurista demonstram que a forma equivocada de seleção para ingresso, além de causar um ambiente segregado, gerará prejuízos ao ponto de,

- 1) Violar o direito dos membros dos grupos menos favorecidos de se beneficiar do ‘bem público educação’ em igualdade de condições com aqueles que tiveram melhor fortuna durante seus anos de formação.
- 2) A universidade predominantemente branca, em segundo lugar, falha na sua missão de constituir um ambiente passível de favorecer a cidadania, a dignidade humana, a construção de uma sociedade livre, justa [...]
- 3) Uma universidade que não integra todos os grupos sociais dificilmente produzirá conhecimento que atenda aos excluídos, reforçando apenas a hierarquias e desigualdades que tem marcado nossa sociedade desde o início de nossa história. (p. 376)

Essas políticas pretendem o reaprumamento dos grupos, historicamente prejudicados em razão de sua raça, gênero e etnia. Objetiva, portanto, o empoderamento e acesso em carreiras até então não ocupadas e em espaços até então não circulados.

1.4 Ação Afirmativa na UNEMAT

O Estado de Mato Grosso é o terceiro maior estado da federação em extensão de terra com uma área de 903.366.192 (km²), ficando atrás somente dos estados do Amazonas e Pará. Em 2013 sua população foi estimada em 3.182.113. Desse total, 38,9% são brancas, 9,8% pretas, 50,0 pardas e amarelas e indígenas 1,3%.

De acordo com Toniazzo (2002, p. 29), a história de ocupação do estado teve início com os bandeirantes no século XVIII, com a exploração de riquezas minerais a escravização e extermínio de inúmeros grupos indígenas. A partir do século XX, por parte do estado, iniciou-se um processo de escolarização dos grupos indígenas, delegando-se tal missão para os salesianos e militares. Os Bororos foram os primeiros a frequentar a escola indígena; os segundos foram os Paresi. Em 1923, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) promoveu a escolarização dos Bakairi em uma “escola profissionalizante, que se resumia em alfabetização, matemática, lida com o gado (para os meninos) e afazeres domésticos (para as meninas). Uma mão-de-obra que serviu tanto nas aldeias quanto nas cidades” (p. 29). Os militares da SPI foram substituídos com a chegada dos jesuítas. Esses, juntamente com os salesianos, continuaram o trabalho de escolarização desses povos, dessa vez com o auxílio das irmãs do Imaculado Coração de Jesus. A Operação Amazônia Nativa (OPAM) chegou ao estado em 1969 com voluntários que mantiveram contato com aldeias com os quais os Jesuítas já desenvolviam um trabalho.

Segundo Toniazzo (2002), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) foi fundada no estado em 1967. Como instituição responsável pela tutela dos povos indígenas, desenvolveu um projeto de escolarização em massa de indígenas. Muitos deles tornaram os primeiros professores das próprias aldeias. Em 1995, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) e como resultado de encontros regionais de professores Indígenas, surge a proposta de um primeiro Programa de Formação de Professores para atuarem no magistério, denominado Projeto Tucum. Esse projeto tinha como objetivo a formação de professores indígenas, de 1995 a 1999, para a atuação no magistério do ensino nas séries iniciais. De acordo com o autor, o projeto atendeu “16 municípios do Estado de Mato Grosso, 11 tribos indígenas, um total de 200 professores índios” (p. 31). Além da Seduc e FUNAI, o projeto contou com a participação de duas universidades: a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e a UNEMAT. Recebeu apoio das prefeituras dos municípios de Campo Novo dos Parecis, Barra do Bugres, Juara,

Tangará da Serra, Campinópolis, Água Boa e Organizações Não-Governamentais que atuavam com questões indígenas no estado. Recebeu financiamento do Banco Mundial, via Programa de Desenvolvimento Agroambiental (PRODEAGRO) e contou com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Os participantes do projeto realizaram um diagnóstico do que seria importante naquele momento para a formação dos futuros professores indígenas:

- A formação de índios como pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde,
- A formação de índios como alfabetizadores em suas línguas maternas e em português;
- A formação de índios como escritores e redatores de material didático-pedagógico em línguas maternas e em português, referentes aos etnoconhecimento de suas sociedades;
- A capacitação de índios como administradores e gestores de seus processos educativos peculiares;
- A formação e capacitação de assessores/professores (formadores) especializados envolvidos em projetos de educação escolar indígena, para atuarem em parceria com os professores/pesquisadores/alfabetizadores indígenas no processo de criação da progressiva autonomia indígena em relação à sua educação escolarizada;
- A formação de técnicos/assessores nas Secretarias de Educação e Administrações Regionais da FUNAI. (TONIAZZO, 2002, p. 32).

Respaldo nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena, o projeto buscou assegurar: “uma escola pública diferenciada, específica, bilíngue, intercultural e de boa qualidade”. (TONIAZZO, 2002, p. 33). Com uma proposta de currículo diferenciada, o projeto traçou três eixos centrais de formação: a) a terra (por assegurar a sobrevivência, sendo a base material das comunidades; b) a língua (por formar a estrutura do pensamento indígena) e c) a cultura (por expressar práticas sociais cotidianas das comunidades envolvidas).

Medeiros (2008), em pesquisa de mestrado, analisou duas experiências diferenciadas de acesso ao ensino superior na UNEMAT: o Projeto de Formação de Professores Indígenas (3º Grau Indígena) e o Curso de Agronomia para os Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC). Segundo a autora, a *trajetória de expansão* da UNEMAT demonstrou uma instituição que realizou internamente vários movimentos pela democratização e pelo acesso à educação. Entre essas ações estão as decisões políticas feitas em 1989: a expansão e o processo democrático para escolha do reitor. A primeira eleição direta ocorreu em julho daquele ano e com voto direto elegeram o professor Carlos Reis Maldonado com um mandato de três anos. Como desdobramento da proposta de campanha, o seu plano de trabalho teve duas frentes: a primeira, buscar estrutura política

e orçamentária para que, de fundação, passasse ao status de universidade e, segunda foi estruturar um projeto de ampliação e expansão no raio de atuação para atender as demandas educacionais no interior do Estado.

A expansão foi um processo que contribuiu para a consolidação da UNEMAT no interior do Estado como universidade pública e gratuita. Ao longo de sua trajetória, a Universidade vem se articulando em uma rede bem estruturada de atores que envolve, além da comunidade acadêmica, setores organizados da sociedade, movimentos sociais, prefeituras municipais, que se mobilizam quando é necessário para defender e garantir a permanência e o fortalecimento da Instituição em Mato Grosso. (MEDEIROS, 2008, p. 22),

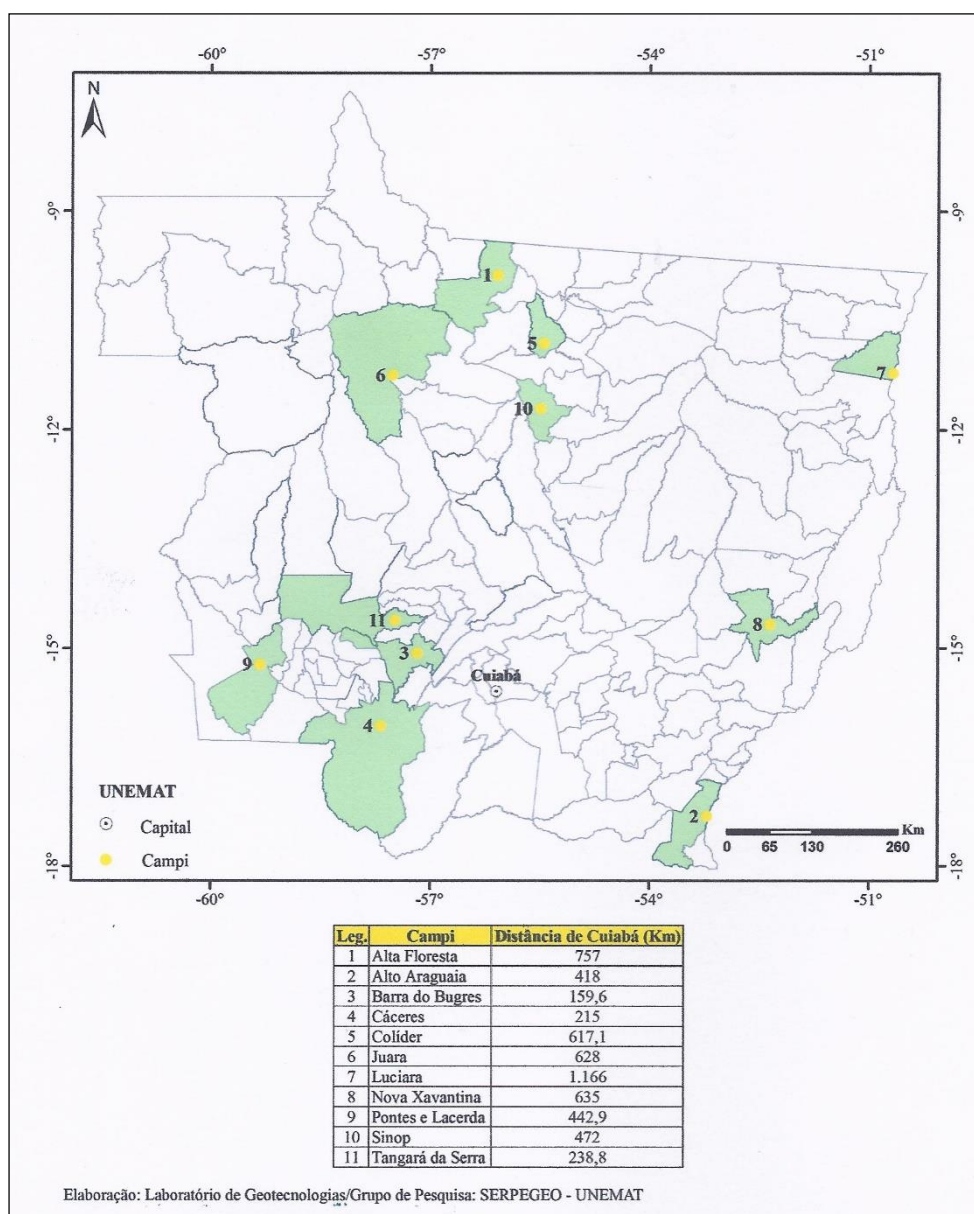
Atualmente a UNEMAT atende 117 dos 141 municípios mato-grossenses, distribuídos em regiões distantes e de difícil acesso. Medeiros (2008) afirma que “Sem a presença da UNEMAT, esses jovens e professores do magistério não teriam perspectivas de continuidade de estudos e, normalmente migrariam para os grandes centros em busca de oportunidade de ensino superior” (p. 2).

A sede da UNEMAT é em Cáceres, a 215 km da capital do estado. No ano de 2002 o campus recebeu o nome de “Jane Vanini” para homenagear história de vida e de luta da militante nascida em Cáceres e foi morta em 1974 no Chile, sob a ditadura do General Pinochet.

O estado de Mato Grosso possui distâncias continentais. Para se ter uma ideia a distância dos *campi* até a sede administrativa em Cáceres, localizada a Noroeste do estado e a 70 km da Bolívia, variam de 159,6 km a 1.500⁵³ km, conforme consta no Mapa 1.

⁵³ É a distância de Cáceres/MT a São Carlos/SP.

Mapa 1 - Distância dos *campi* da UNEMAT em relação à capital do estado



A UNEMAT está sediada em Cáceres desde a fundação. De acordo com os dados do Anuário Estatístico de 2013 possui 13 *campi* (Alta Floresta, Alto Araguaia, Barra do Bugres, Colíder, Diamantino, Juara, Luciara, Nova Mutum, Nova Xavantina, Pontes e Lacerda e Sinop) 8 núcleos pedagógicos e 6 polos de ensino a distância. Atualmente oferta 68 cursos de graduação, sendo 48 regulares e os demais em modalidades diferenciadas. Possui 14.092 estudantes matriculados (as) na graduação e 582 na pós-graduação *Stricto Sensu*. (Mapa 2)

Mapa 2 - Localização dos *campi* da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT



Fonte: www.unemat.br

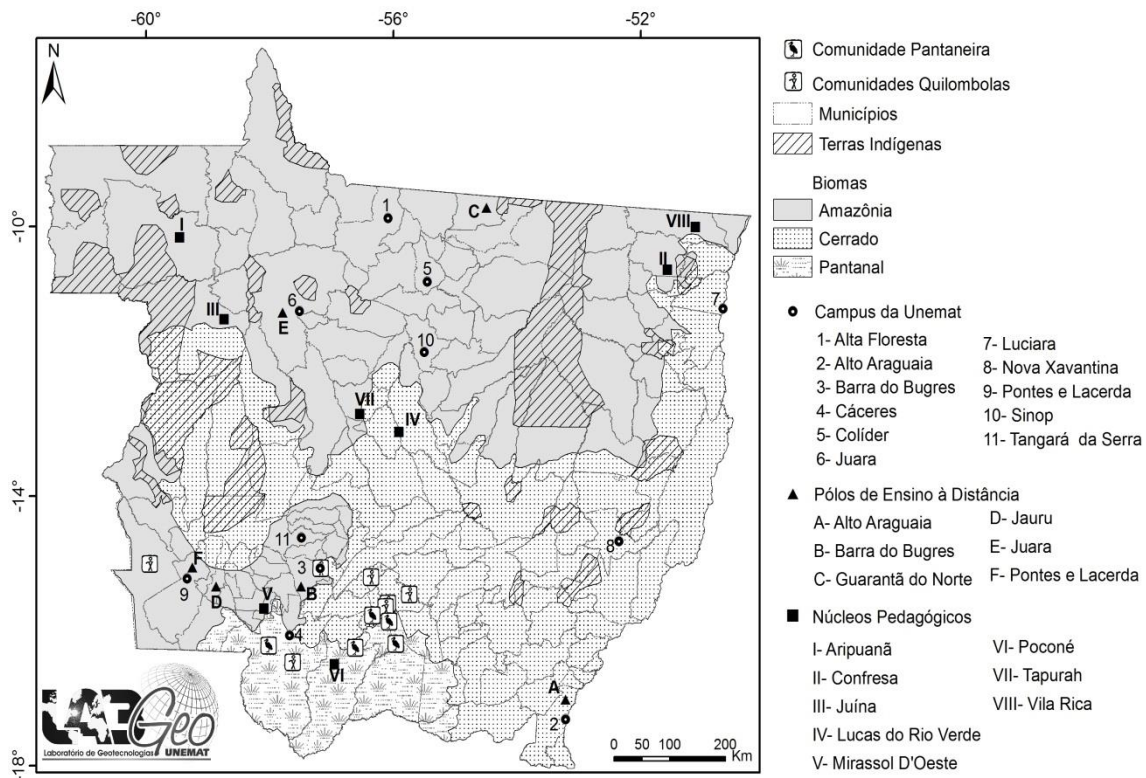
A UNEMAT pertence a um estado com significativa diversidade de povos. De acordo com o *Mapa dos grupos sociais do Estado de Mato Grosso 2010*, após um levantamento para conhecimento e identificação dos grupos sociais que atuam hoje no estado, foram detectados 16 grupos entre os quais estão:

- 1) Acampados da reforma agrária ligados ao MST, STTR e INCRA;
- 2) Agricultores familiares;
- 3) Artesãos;
- 4) Assentados;
- 5) Grupos de dança tradicionais (siriri, cururu, e dança do congo);
- 6) Movimento Atingidos por Barragem (MAB);
- 7) Povos ciganos;
- 8) Povos extrativistas;
- 9) Povos indígenas socializados e povos indígenas isolados;
- 10) Povos marroquianos⁵⁴.
- 11) Povos pantaneiros;
- 12) Povos quilombolas.
- 13) Povos riberinhos;
- 14) Retireiros do Araguaia;
- 15) Seringueiros;

Para demonstrar a presença desses grupos escolhemos áreas de localização dos povos quilombolas, pantaneiros e indígenas para fazer justapô-los com a localização dos *campi* da UNEMAT. A escolha dos três grupos se deu por dois motivos: por serem de maior representatividade no estado e por estarem situados em áreas de conflitos agrários, de ameaça da soberania e disputas étnicas. (Mapa 3)

⁵⁴ Que vivem em uma região denominada de Morraria, situada no município de Cáceres.

Mapa 3- Justaposição das comunidades indígenas, quilombolas e pantaneiras do estado de Mato Grosso com os *campi*, polos de ensino a distância e núcleos pedagógicos da UNEMAT



A diversidade dos grupos sociais situados no mapa 3 demonstra que, ao longo dos anos, a articulação e a mobilização dos mesmos foi determinante para que a UNEMAT implantasse cursos nessas localidades. Segundo Medeiros (2008), a criação de cursos, projetos e programas direcionados à igualdade de oportunidades tem possibilitado o acesso diferenciado de pessoas ligadas a esses grupos e deve-se em grande parte “à pressão dos movimentos sociais urbanos e rurais que fizeram com que a UNEMAT institucionalizasse” (p. 23) tais propostas. Em razão do contexto histórico, político, econômico e cultural no qual esses grupos estavam inseridos foi necessária uma proposta pedagógica voltada às necessidades específicas. Os cursos, programas e projetos mencionados por Medeiros (2002) são: Licenciaturas Plenas Parceladas, Módulos Temáticos, 3º Grau Indígena, Programa Institucional de Qualificação Docente, Educação à Distância, Pedagogia da Terra, Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial (PIIER), Programa Institucional de Educação e Sócio-Economia Solidária (PIESES), Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC). (Anexo 1)

1.4.1 Programa de Educação Superior Indígena Intercultural

O Programa de Educação Superior Indígena Intercultural ou, como é conhecido também, o 3º Grau Indígena foi criado em 2001. A experiência ficou conhecida por ser a primeira da América Latina. Tem como objetivo: a) promover cursos de Licenciaturas Plenas e de Bacharelado, com o objetivo de realizar formação em serviço e continuada de professores e profissionais indígenas; b) garantir vagas nos cursos regulares de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*; c) promover cursos de formação continuada; d) acompanhar acadêmicos indígenas nos cursos de graduação e, e) administrar o Museu Indígena com sede em Cáceres.

Desde 1990, o Estado de Mato Grosso, pela Seduc em parceria com a UNEMAT e entidades afins, desenvolveu projetos específicos de formação em serviço para professores em exercício nas aldeias. Entre esses projetos estão: o Projeto Inajá, Projeto Tucum, Licenciaturas Parceladas, Módulos Temáticos, Projeto Urucum/Pedra Brilhante (JANUÁRIO, 2003). Em 1995 houve uma forte pressão da comunidade indígena em Mato Grosso que reivindicava por formação continuada e cursos específicos e diferenciados. Nesse mesmo ano foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena (CEI/MT), que se constituiu num espaço de discussão, reflexão e luta pela Educação Escolar Indígena. Dois anos depois foi criada, pelo Governo do Estado, a Comissão Interinstitucional e Paritária que iniciou as discussões sobre a formação de professores indígenas em nível superior.

A comissão foi composta por representantes de sete instituições governamentais entre as quais, SEDUC/MT, FUNAI, CEE/MT, CEI/MT, UFMT, UNEMAT, CAIE/MT e representantes indígenas. Em 1998 deu-se início à elaboração de um anteprojeto para formação em nível superior denominado *Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena*. A proposta foi concluída em 1999 e encaminhada ao Governo do Estado de Mato Grosso e em 2000 foi aprovada. Em 2001 iniciaram-se as atividades com a primeira turma do curso de Licenciatura Específica para a Formação de Professores Indígenas. Em janeiro de 2005 o curso foi reeditado para a segunda turma. O projeto previu ao longo de sua realização a oferta de cursos específicos para professores já graduados indígenas e pessoas de diferentes instituições que atuam na questão indígena e, entre os anos de 2002 e 2004, foi ofertada uma especialização *Lato Sensu* com objetivos parecidos. A primeira turma desse curso concluiu as atividades em

junho de 2006, com a participação de 186 professores indígenas e, em julho de 2009, 90 acadêmicos concluíram o curso.

Em agosto de 2007, o Projeto 3º Grau Indígena foi transformado no Programa de Educação Superior Indígena Intercultural - PROESI. Em janeiro de 2008 iniciaram-se as aulas para a 3ª Turma dos Cursos de Licenciatura, e durante o II Congresso Universitário da UNEMAT, realizado em dezembro de 2008, foi aprovada a criação da Faculdade Indígena Intercultural, incorporando as ações relacionadas à Educação Superior Indígena.

1.4.2 Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial (PIIER)

O Programa de Ação Afirmativa da UNEMAT, denominado Programa de Integração e Inclusão Étnico Racial (PIIER), foi criado em 14 de dezembro de 2004 e aprovado no CONEPE por meio da resolução de número 200/2004⁵⁵. A resolução foi resultado da Comissão para a Elaboração do Programa Institucional Cores e Saberes (CEPICS), criada em 01 de março de 2004, com a portaria 328/2004. Prevê o ingresso, acesso e a permanência de estudantes negros em todos os cursos de graduação da UNEMAT. Entrou em vigor no concurso vestibular de 2005/2, e funcionará por um período de 10 anos, disponibilizando 25% das vagas em todos os cursos regulares, modalidades diferenciadas e turmas especiais da UNEMAT - excetuando o 3º Grau Indígena - para estudantes que se autodeclararem negros e obtiverem classificação no vestibular. Segundo a resolução 200/2004⁵⁶, “serão considerados negros, para efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo IBGE (p. 5)”.

Sobre o preenchimento das vagas no edital consta que,

2.2.1 Todos os candidatos inscritos no Concurso Vestibular Específico, independente de sua opção às vagas do PIIER, concorrerão às vagas de ampla concorrência.

2.2.2 As vagas oferecidas ao PIIER serão preenchidas pelos optantes da respectiva categoria que não obtiverem aprovação no limite das vagas ofertadas para os candidatos de ampla concorrência.

2.2.3 Caso não ocorra preenchimento das vagas oferecidas ao PIIER, estas serão preenchidas pelos candidatos optantes às vagas de ampla concorrência, classificados por curso em ordem decrescente. (COVEST, 2012, p. 2)

⁵⁵ Alterado pela Resolução 032/2007-CONEPE.

⁵⁶ Consta no anexo.

É importante registrar que, anterior ao PIIER, a instituição já praticava a cota social nos seus vestibulares. Sob o respaldo da Lei 7.244/00, destinava 50% de suas vagas para estudantes de escolas públicas, fato que influenciou positivamente na elaboração da resolução do PIIER. Segundo o prof. Paulo Alberto, presidente da CEPICS, programas como Licenciatura Plenas Parceladas, 3º grau indígena e Pedagogia da Terra, são experiências de ação afirmativa que antecedem à discussão do PIIER, ou seja, discutir ação afirmativa na UNEMAT não era algo desconhecido. O que teve de novo no debate foi o seu caráter étnico racial destinado à população negra. Assim, o debate para a implementação do programa se intensificou em 2004, por ocasião da criação da comissão para elaboração da CEPICS, em 1º de março do mesmo ano. A comissão foi formada com participação de todos os segmentos acadêmicos: professores, técnicos e estudantes e, no período de nove meses, a comissão participou e promoveu debates sobre a proposta de políticas de cotas nas universidades. O presidente da Comissão, prof. Paulo Alberto dos Santos Vieira, destacou, em entrevista, que o fato de ocupar a função de coordenador de um Instituto naquele período incentivou o debate em vários espaços da universidade. Afirmou:

Sempre que passavam para mim ofícios e coisas do gênero eu os respondia e indagava se aquela coordenação, se aquela supervisão, se aquele conjunto de professores, pesquisadores não topariam inserir na programação um tema, uma palestra, uma mesa redonda, alguma atividade que contribuísse para o debate das cotas. Com isso nós realizamos 14 eventos. Quando eu digo nós, é a CEPICS. Desses 14 eventos, 3 ou 4 foram fora de Cáceres e um foi em São Luiz do Maranhão. (Paulo Alberto, professor e ex-presidente da CEPICS)

O professor Taisir Karim, reitor à época, relatou que participou de alguns debates nacionais bem tensos. Contou que,

Todos os grandes eventos que a gente participava enquanto reitores das universidades brasileiras era um debate caloroso. Uma coisa tensa que precisava de alguma forma você provar que a proposta não estava voltada para isso, muito pelo contrário, estava apresentando a possibilidade de formar pessoas que não tinham a oportunidade de estarem nas universidades públicas brasileiras. Essa foi uma coisa muito interessante, passamos a discutir a proposta num grupo muito pequeno aqui na universidade. Paulo Alberto foi uma das pessoas que estavam ligadas diretamente à discussão. (Taisir Karim, professor e ex-reitor)

Contou que a visita da Ministra Matilde em Mato Grosso, próximo à data da discussão para decidir sobre o PIIER, foi muito importante para a aprovação. A ministra tinha uma agenda em Vila Bela da Santíssima Trindade e o reitor foi recepcioná-la em nome do estado de MT. Na oportunidade,

Fomos conversando muito sobre essas questões e tínhamos clareza do que fazer na universidade, isso nós não tínhamos dúvida que íamos implementar o sistema de cotas na universidade, o problema era como fazer isso e qual era o percentual, qual eram as formas não só de abrir a vagas, mas como iríamos manter... (Taisir Karim, professor e ex-reitor)

Além das dúvidas destacadas pelo professor Taisir, o prof. Paulo Alberto, contou que o debate para a adoção do PIIER não foi fácil, nem entre os acadêmicos, tampouco entre o corpo docente. Recordou de alguns momentos marcantes no período de trabalho da comissão.

Fomos motivo de chacota para várias pessoas. **Pesquisadora:** Quem foram essas pessoas? Professores, principalmente colegas. **Entrevistado:** Alguns deles faziam chacota, riam do nome da comissão e diziam: “Onde já se viu uma comissão que vai discutir mais pretos na universidade?” Coisas dessa natureza. Então o ambiente entre os docentes, além de contrário em larga medida, também tinha alguns elementos de hostilidade à própria comissão. (Paulo Alberto, professor e ex-presidente da CEPICs)

Esse ambiente hostil refletia-se também na articulação das reuniões para discutir o Programa. Prof. Paulo Alberto lembrou que, na ocasião em que se discutia o reconhecimento de cursos do campus de SINOP (700 km de Cáceres), tentou articular reunião nos momentos vagos, mas as tentativas não foram exitosas. Outro momento foi em um debate promovido pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE), no campus de Cáceres. Segundo ele, após a intervenção de uma aluna do campus de Tangará da Serra, contrária às cotas, desafiou-a a promover o debate naquela cidade, o que foi aceito pela dirigente do movimento estudantil. Relatou que no debate havia muitas pessoas, mas o clima não era favorável. Disse com alegria que, a partir desse dia, o campus de Tangará da Serra foi um dos *campi* que contribuíram para os debates que antecederam a criação do PIIER. Destacou ainda a colaboração de organizações da sociedade civil nos trabalhos da CEPICs, em especial a do Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennès (CDDH) que haviam incorporado a temática no calendário de atividades da entidade desde 1998. Sobre isso afirmou,

Contamos com a presença e parceria do Centro de Direitos Humanos Dom Máximo Biennès, em várias reuniões. Em Cáceres foi a parceria que deu fôlego para a comissão para que o tema das cotas pudesse se fazer presente na comissão. (Paulo Alberto, professor e ex-presidente da CEPICs)

A CEPICs teve duração de nove meses e, de acordo com o prof. Paulo Alberto, todos os procedimentos administrativos haviam sido tomados e a minuta seria apreciada na última reunião do conselho no ano de 2004. No dia anterior à reunião do conselho, houve uma solenidade na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade (300 km de Cáceres) com a participação da Ministra Matilde Ribeiro da Secretaria de Políticas de

Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Nessa solenidade, o prof. Paulo Alberto conseguiu que a ministra se compromettesse designar um de seus assessores para participar da reunião ordinária do CONEPE que tinha como ponto de pauta a apreciação do PIIER. Relatou que o dia da reunião, como era de se esperar, foi marcado por muita tensão, pois um grupo de professores tentou transferir o debate para outra data. Segundo o prof. Paulo Alberto, os professores alegaram que a CEPICS não havia feito todos os procedimentos administrativos. Superada essa fase, o debate centrou-se na essência do PAA que estava sendo proposto naquele momento. A primeira proposta de resolução previa uma vaga adicional (não cumulativa) para povos indígenas. Essa proposta foi alterada após resposta de uma consulta formal à lideranças e professores da do 3º Grau Indígena que solicitaram a retirar da vaga destinada aos indígenas. Segundo o prof. Paulo Alberto, o momento de votação da proposta de resolução foi, em sua opinião, o mais emblemático vivido por todos (as) que defendiam a proposta da comissão. Diante da insegurança da possível rejeição da proposta, um grupo de professores e apoiadores presentes pensou em retirá-la da pauta, pois, caso fosse derrotada, a proposta não voltaria a ser discutida tão cedo por aquele colegiado. A situação ficou mais tensa até o momento em que o presidente do DCE se dirigiu a ele e afirmou que, se fosse para votação, a proposta não seria aprovada, naquele momento. O Prof. Paulo Alberto, que estava na mesa auxiliando a coordenar o debate, se dirigiu ao representante da SEPPIR e este o aconselhou que mantivesse a proposta na pauta de votação. E, mesmo com incerteza da aprovação, a proposta foi mantida e aprovada pelos membros do CONEPE. Houve abstenções, mas não se registrou nenhum voto contrário, o que, para o presidente da CEPICS, foi uma surpresa. Segundo o Prof. Paulo Alberto, a aprovação do PIIER foi um grande passo para a implementação das cotas na UNEMAT “e a ausência de votos contrários à proposta não significou apoio massivo” (Paulo Alberto, professor e ex-presidente da CEPICS).

2. Delineamento da pesquisa

2.1 Objetivos da Pesquisa

O objetivo deste trabalho foi investigar as experiências vividas por estudantes ingressantes pelo PIIER da UNEMAT, em contextos marcados pela racialização, em especial o sentido e o significado do ingresso à vida universitária, a partir de um estudo comparativo entre os *campi* da UNEMAT localizados em Cáceres e Sinop. As questões que orientaram a pesquisa foram 1) saber como se deu a inserção dos (as) estudantes cotistas no mercado de trabalho e na universidade; 2) como esses estudantes se percebem no contexto da universidade; 3) como a experiência universitária se insere na experiência e trajetória de vida.

Os objetivos específicos foram:

- 1) Comparar os (as) estudantes cotistas e não-cotistas, segundo características demográficas (cor e sexo);
- 2) Comparar os estudantes cotistas e não-cotistas, segundo o curso e, em cada um deles, segundo a situação acadêmica: formados (as), ativos (as), desistentes, transferidos (as) e trancados (as);
- 3) Descrever o significado da universidade para os (as) estudantes cotistas e o acolhimento que esses estudantes receberam;
- 4) Identificar as relações entre estudantes cotistas, não-cotistas e professores e técnicos do ponto de vista das políticas adotadas pela UNEMAT;
- 5) Conhecer a trajetória de vida dos estudantes em geral da educação básica ao ensino superior;
- 6) Conhecer a produção de conhecimento dos (as) estudantes cotistas durante a vida acadêmica e após o término do curso;
- 7) Analisar o impacto do PIIER na incorporação do tema das relações étnico raciais no currículo dos cursos de graduação nos *campi* da Unemat de Cáceres e Sinop.

2.2 Caminhos percorridos e procedimentos de campo: delimitação do campo e sujeitos da pesquisa

A experiência como professora universitária e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Educação Gênero, Raça e Alteridade (Negra) influenciou significativamente esta proposta de pesquisa. Em 2008, ano em que coordenei o Negra, entre as atividades de pesquisa e extensão presidi duas comissões⁵⁷. A primeira tinha como objetivo avaliar o PIIER; a segunda, a formular uma proposta de texto para a

⁵⁷ Ambas as comissões foram criadas em uma reunião ordinária do CONEPE, no campus de Tangará da Serra, a proposta foi encaminhada por mim e um conjunto de professores.

regulamentação da Lei 10.639/03 nos cursos de graduação da instituição. A primeira ação da primeira comissão foi solicitar, das Secretarias Acadêmicas, dados dos (as) estudantes cotistas matriculados (as), trancados (as) e evadidos (as), para montar uma série histórica de 2005/2 a 2009/1. Esse levantamento foi a primeira informação oficial do PIIER realizado na instituição e os dados apontaram os *campi* de Cáceres e Sinop como sendo os maiores em proporção de estudantes ingressantes pela ampla concorrência e pelo sistema de cotas.

Além de serem os dois maiores *campi*, estavam localizados em cidades importantes e distintas econômica, cultural, histórica e demograficamente. Existe um discurso muito usado por parte dos líderes políticos e pelos meios de comunicação do estado que cidades como Cáceres pertencem a um conjunto de cidades “antigas” e “menos desenvolvidas”, e Sinop, que se situa no Norte do Estado, a um conjunto de cidades que se qualificam como cidades promissoras, avançadas, prósperas para se viver e crescer economicamente. A origem demográfica e econômica dessas cidades são bem distintas. Cáceres, originou-se da escravidão e grande parte da população tem ascendência negra, indígena e mestiça. Sinop foi fundada por uma empresa/colonizadora e povoada por imigrantes da região Sul do país, mais especificamente por paranaenses, e apresenta atualmente saldos migratórios positivos, atraindo, em especial, pessoas do Norte e do Nordeste. Assim são contextos socioeconômicos bem distintos o que justifica uma pesquisa comparativa sobre o comportamento e as relações sociais dos estudantes cotistas, dentro e fora da universidade, em cidades com formações históricas e demográficas distintas, e com uma vida econômica distinta, em especial do ponto de vista do mercado de trabalho.

2.2.1 Acesso aos dados e algumas curiosidades do diário de campo

Buscaram-se, junto às Secretarias Acadêmicas de Cáceres e Sinop, dados sobre os estudantes cotistas matriculados (as), trancados (as) e evadidos (as), desde a criação do programa 2005/02. Entre contatar os responsáveis pelas Secretarias, visita *in loci*, organização, acesso e análise dos dados levaram-se dois anos. De início, informou-se a possibilidade da inexistência deles, o que não se comprovou em campo. Eles existem e em grande quantidade, guardados nas secretarias. A dificuldade foi acessá-los e organizá-los.

O acesso a esses dados foi muito importante, pois foi a partir deles que foi definida a série histórica a ser investigada, que compreendeu os anos de 2005/2 a 2011/02. Foram obtidas séries históricas sobre a situação acadêmica dos (as) estudantes, isto é, se estavam ativos, formados, trancados, transferidos ou se haviam abandonado o curso, quantos ingressaram em cada vestibular e por curso. Essas séries históricas eram especificadas por sexo. Foi também a partir desses dados que se conseguiu definir a amostra dos (as) sujeitos (as) da pesquisa, estudantes cotistas formados (as), ativos (as) e desistentes para as entrevistas em profundidade.

O critério usado para a escolha dos (as) técnicos (as), professores (as) e gestores (as) foi principalmente ter acompanhado o processo de debate e criação do PIIER, o presidente que presidiu a CEPICS (comissão de criação do PIIER), o presidente do CEPPIR/MT, uma ex-professora da instituição que participou do Negra e do processo de implantação do programa e um egresso não-cotista do campus de Sinop que pertenceu ao Centro Acadêmico (CA).

Em Cáceres, foram entrevistadas (as) 47 pessoas (29 estudantes e 18 técnicos, professores e gestores). Em Sinop foram entrevistadas (as) 19 pessoas (13 estudantes e 6 técnicos, professores). Entrevistei também 3 pessoas que passaram pela UNEMAT (uma professora, um egresso não-cotista e o presidente do Conselho Estadual de Promoção Para a Igualdade Racial/ CEPPIR). Os estudantes são identificados, na apresentação de trechos de entrevistas, por pseudônimos que expressam nomes africanos. Preservamos os nomes do presidente da CEPICS, da professora que pertenceu ao quadro de docentes da UNEMAT e do reitor da época.

Em Cáceres foi realizada ainda uma pesquisa tipo survey com estudantes presentes em sala de aula em final de novembro de 2012 e no início de dezembro de 2013 e participaram 438 pessoas. Foram entrevistados estudantes nas séries iniciais e finais dos cursos de Biologia, Computação, Letras, Educação Física, Pedagogia, Direito, Ciências Contábeis, Matemática, Geografia e História. Não foram pesquisados os cursos de Sinop dadas dificuldades pessoais de saúde. Ao todo, portanto, 507 pessoas participaram diretamente da pesquisa

Para entrevistar os (as) estudantes de Cáceres e Sinop recorremos às SAs, que os forneceram uma lista formal com o nome e telefone dos (as) estudantes. O contato com os (as) formados (as) em Cáceres foi feito por meio de telefone. Conseguimos contatar apenas cinco estudantes, pois o número de telefone da maioria deles (as) havia mudado. Recorreu-se então à técnica de “bola de neve”, solicitando-se dos cinco

estudantes que indicassem outros nomes e assim sucessivamente. em que um (a) estudante indicou o (a) próximo (a) a ser contactado (a). Concomitante a esta técnica recorreu-se à rede social facebook: quando se encontrava um nome deixava-se um recado *inbox*⁵⁸. Em Sinop, ocorreu o contrário: poucos (as) foram os (as) estudantes que haviam se mudado ou que o número de telefone tinha sido alterado. Todos os estudantes foram contactados (as) por meio da lista fornecida pela SA.

Em Cáceres e em Sinop, o contato com os (as) ativos (as) foi mais rápido, devido estarem no período letivo. Em ambos os *campi*, o contato com os (as) desistentes foi mais demorado. De posse da lista de nomes, fornecida pela AS, iniciei o contato via telefônico. Inicialmente conversavam tranquilamente mas, após explicar o motivo do contato, muitos (as) desligavam o telefone, outros (as) ficavam muito irritados (as) e perguntavam quem havia passado o contato telefônico dos (as) mesmos (as). Em Cáceres, em umas dessas ligações, tentei falar com uma estudante que cursava História. A conversa foi mais ou menos assim,

Pesquisadora: É da casa de Isabel⁵⁹?

(Um senhor de nome João⁶⁰ atendeu ao telefone e se apresentou como o dono da casa.)

João: Quem te deu esse número de telefone?

Pesquisadora: Seu João, meu nome é Jacqueline estou fazendo uma pesquisa de doutorado e preciso conversar com Isabel. Ela se encontra?

João: Não, ela não se encontra.

Pesquisadora: Pode me dizer a que horas posso encontrá-la?

João: Olha, aquela *bugra safada* não trabalha mais aqui e outra coisa: eu não a autorizei a passar o número de telefone aqui de casa. Passou sem minha autorização.

De acordo com Januário (2004, p. 35) o termo “bugre” representa “grupos dos mestiços” (Chiquitano, Guató, Bororó, Boliviano), genericamente chamados de bugres”. Certa vez, dois colegas de trabalho⁶¹, em visita ao município de Porto Esperidião⁶² para conhecer e contactar algumas pessoas para o novo projeto que se pensava para aquela região, conversaram com o proprietário de um pequeno comércio o qual, sem que se perguntasse alguma coisa sobre os moradores dali, disse,

Olha! O povo daqui é um bando de preguiçosos. Você vai lá pega eles no “bugreiro”⁶³ e chegam aqui eles não querem saber de nada.

⁵⁸ É um bate-papo privado no facebook.

⁵⁹ Nome fictício.

⁶⁰ Nome fictício.

⁶¹ Alonso e Benedita trabalhavam no Centro de Direitos Humanos uma entidade de Cáceres.

⁶² Município próximo de Cáceres e possui cerca de 20 mil habitantes. Cerca de 90% da população é indígena e se autodenominam Chiquitanos.

⁶³ Comunidades.

O *bugreiro* a que se referiu pode ser comparado a um depósito de gente, sem valor algum e que está a postos para trabalhar e servir o “outro”, o migrante, o de fora. Trouxe esse exemplo para dizer que, a depender do contexto e a maneira de como se fala, o termo bugre é ofensivo. Quando o seu João se referiu à estudante como “bugra safada” o foi de maneira pejorativa.

Por outro lado, o termo bugre é uma categoria social importante que muitas pessoas usam para autodenominar-se. É comum ouvir afirmações do tipo: *Sou bugre com muito orgulho!* Há uma maior identificação com o termo bugre, do que com a categoria indígena, principalmente na região de Cáceres e em alguns municípios do estado. Portanto, os termos Bugre, Chiquitano, Guató, Bororó demonstram que as categorias oficiais de identificação do IBGE (branca, preta, parda, amarela e indígena) não refletem a diversidade de étnica do estado. Precisam ser reformuladas para identificar esses grupos.

Em Sinop, para realizar a pesquisa de campo, contei com o apoio de Alonso, meu esposo, que se dispôs me auxiliar no que fosse preciso. Inicialmente pensamos ficar uma semana. Após contactar os hotéis e pousadas, encontramos uma pousada com um preço bom e com vaga. Por ironia do destino, se chamava pousada “Colonial”. Quando nos deparamos com o nome achamos bem interessante, porque a palavra mobiliza alguns significados. Para os (as) proprietários, o significado é positivado, talvez por estar associado ao processo de “Colonização”, o que remete à origem da cidade. Para nós, uma professora negra e um professor indígena, o nome do local em que estávamos hospedados significava exploração e dominação. Foi bem curiosa essa percepção de como um nome pode remeter a sentimentos distintos.

Outro fato que nos chamou a atenção foi que em Sinop tivemos que usar o GPS, porque muitos dos (as) estudantes selecionados moravam em bairros distantes do centro da cidade. Inicialmente imaginamos que era uma cidade de pequeno porte, com poucos bairros mas, não foi isso que ocorreu, pois a cidade havia crescido consideravelmente.

Em Cáceres, entrevistei uma professora do departamento de Biologia e comentei com ela algumas curiosidades. Disse a ela que, ao visitar a residência de alguns dos (as) estudantes observei como os quintais eram distintos um dos outros. Para citar um caso, fui à casa de uma estudante cuja família tem ascendência indígena e percebi que no quintal havia muita diversidade de plantas, árvores frutíferas, redes armadas (para deitar e balançar) aos pés de uma mangueira e galinhas no quintal. Segundo a professora, o formato do quintal reflete um pouco o que somos, a nossa cultura e como preservamos

ou não valores encentrais. Durante o campo tirei algumas fotos das fachadas e partes internas de ambos os campi e após a minha defesa, recorri a essas fotos e pude fazer algumas leituras, a partir da conversa que tive com a professora.

As figuras 1 e 2 mostram a fachada do campus “Jane Vanini” em Cáceres. A localização dos departamentos favoreceu a ampliação do pátio, que se tornou um espaço de sociabilidade, possibilitando tanto o acesso da comunidade acadêmica, quanto dos (as) moradores (as) da cidade e da redondeza. Nas figuras 3 a 13 (em anexo) observamos que o formato do campus se assemelha a arquitetura dos quintais da cidade: espaçosos, arborizados com árvores frutíferas: como o cajueiro e árvores tradicionais como, a figueira e o tarumã. O estacionamento de bicicletas reflete uma realidade vivida pelos moradores (as) da cidade. Observei também que talvez, pelo fato da universidade não ter muros e nem portaria física, isso facilite a circulação de pessoas a qualquer hora.

Figura 1 – Imagem da fachada do campus. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 2 – Imagem da fachada do campus. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

A figura 14 mostra a fachada do campus de Sinop. Observei que fica um pouco próxima da rua com jardins nas laterais. A estrutura de acesso é diferente da que encontramos em Cáceres, para entrar é preciso subir alguns lances de escadas. Na recepção tem um *hall* e aos fundos fica o anfiteatro. A universidade é bem localizada, perto do centro da cidade. A área em que foi construída é um pouco maior a do campus de Cáceres e o modelo de construção parece ser mais objetiva e planejada. Nas figuras 15 e 19 (em anexo) mostram que os espaços de sociabilidade frequentado pelos (as) estudantes são internos e com muitas árvores.

Figura 14 – Fachada da universidade. Campus da UNEMAT – Sinop/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 15 – Espaços de sociabilidade internos. Campus da UNEMAT – Sinop/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Constatei que, tanto em Cáceres, quanto em Sinop o formato do prédio e a maneira como está composto os espaços de sociabilidade, possibilitam diferentes maneiras de acolhimento da comunidade e do público externo. Ao mesmo tempo refletem um pouco a estrutura das cidades e valores culturais.

Nas idas e vindas em Cáceres, mais precisamente na aplicação do survey, nos corredores de um curso me deparei com a placa de formandos cujo o nome foi “Turma éramos quarenta...”. Ao lado da mesma placa, tinha a foto de onze estudantes, total de formandos (as). Achei interessante por desde quando era aluna da UNEMAT sabia era muito comentado de turmas com poucos formandos, mas nunca tinha visto uma turma problematizar a questão desistência na placa de formandos.

Figura 19 – Nome de turma interrogando a desistência do curso. Campus da UNEMAT – Cáceres/MT

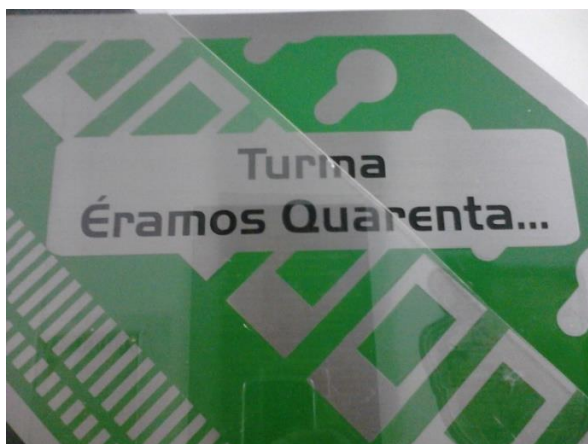


Foto: Jacqueline da Silva Costa

2.2.2 Características dos (as) estudantes entrevistados (as)

Em Cáceres foram entrevistados (as) 12 formados (as) (9 mulheres e 3 homens), 10 ativos (as) (6 mulheres e 4 homens) e 7 desistentes (3 mulheres e 4 homens). Em Sinop foram 12 formados (as) (quatro mulheres e três homens), 3 ativos (as) (uma mulher e dois homens) e 3 desistentes (duas mulheres e um homem).

Em relação à idade dos (as) participantes da pesquisa, tanto em Cáceres, como em Sinop foram consideradas a idade de ingresso no ensino superior e a do momento em que a entrevista foi realizada. Isso pode indicar a perspectiva temporal quando se avalia uma formação. Para análise consideramos a idade de ingresso. Entre os (as) formados (as) a idade variou de 17 a 41 anos. Em uma amostra de 12 estudantes formados (as), sete ingressaram com idade de 17 a 19 anos, três tinham de 29 a 33 anos e dois tinham 38 e 42 anos. Entre os (as) ativos (as) três tinham 19 anos, dois 24 e 26 anos e quatro tinham de 32 a 35 anos. Entre os (as) desistentes dois tinham 17 e 19 anos, dois tinham 24 e 27 anos e dois tinham 33 e 37 anos.

Em Sinop entre os (as) formados(as) três estudantes ingressaram com idade de 17 a 24 anos, um ingressou com 30 e um com 41 anos. Entre os (as) ativos (as), três estudantes tinham 19, 23 e 38 anos. E, entre os desistentes três estudantes tinham 18, 28, e 29 anos.

Em Cáceres, notou-se que o conjunto de formados (as), ativos (as) e desistentes apresentavam dois subconjuntos etários: o primeiro com concentração de idade de 17 a 21 e o segundo com maior concentração de estudantes com idade de 32 a 42 anos. Em Sinop, o primeiro grupo apresentou maior concentração de estudantes com 17 a 23 anos e o segundo com idade de 28 a 41 anos.

Em Cáceres e em Sinop, o primeiro grupo de estudantes ingressou no ensino superior assim que concluíram o ensino médio. Já o segundo grupo, de pessoas mais velhas (as), os motivos do intervalo entre o término do ensino médio e o ingresso no ensino superior foram: a) Ingresso no mercado de trabalho; b) Casamento e nascimento dos filhos; c) crença de que seria impossível estudar em uma universidade pública.

Nos quadros 1 a 8 serão apresentadas informações dos (as) entrevistados (as) em Cáceres e em Sinop.

Quadro 1 – Apresentação dos (as) estudantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Cáceres-MT. 2012

Formados (as)	Sexo	Natural	UF	Idade A ⁶⁴	Idade B ⁶⁵	Curso	Ingresso e saída
Daib	M	Cáceres	MT	17	23	E. Física	2007/02 – 2011/01
Aamy	F	Cáceres	MT	20	25	Turismo	2007 - 2011
Dalia*	F	Cuiabá	MT	19	26	Direito	2005/2 – 2010/1
Babete	F	Cáceres	MT	19	26	Pedagogia	2005/2 – 2009/1
Banny	F	Rio de Janeiro	RJ	19	27	Enfermagem	2005/2 – 2009/2
Thamara	F	Jauru	MT	19	27	Letras	2005/2 – 2009/1
Candis	M	Jauru	MT	21	28	Biologia	2005/2 – 2009/1
Kassandra	F	Foz do Iguacu	PR	29	34	Pedagogia	2010/1 – 2013/2
Huanda	F	Cáceres	MT	33	40	História	2005/2 – 2011/2
Abah	F	Reserva do Cabaçal	MT	33	41	Pedagogia	2005/2 – 2009/2
Abo	M	Cáceres	MT	38	45	Direito	2006/1 – 2010/2
Dalilah	F	Cuiabá	MT	42	50	Computação	2005/2 – 2009/2
Ativos (as)							
Sexo	Natural	UF	Idade A	Idade B	Curso	Ingresso e saída	
F	Cáceres	MT	19	22	Geografia	2009/01 – 2012/02	
F	Cáceres	MT	19	22	Geografia	2009/01	
M	Cáceres	MT	19	22	Computação	2009/01	
M	Cáceres	MT	24	25	C. Contábeis	2011/02	
F	Cáceres	MT	26	27	Pedagogia	2011/01	
M	Cáceres	MT	33	33	Letras	2012/02	
M	Quatro Marcos	MT	32	33	Geografia	2011/02	
F	Cáceres	MT	32	37	Direito	2007/02	
F	Cáceres	MT	35	35	Pedagogia	2012/01	
M	Carneirinhos	MG	42	45	História	2009/01 – 2012/02	
Desistentes							
Sexo	Natural	UF	Idade A	Idade B	Curso	Ingresso e saída	
M	Cáceres	MT	17	20	C. Contábeis	2010/1-2011/2	
M	Cáceres	MT	17	22	Letras	2008/2-2011/1	
M	Cáceres	MT	19	24	Geografia	2008/1-2010/2	
F	Cáceres	MT	24	30	Letras	2006/1-2008/1	
F	Araputanga	MT	27	30	Pedagogia	2009/1-2010/2	
M	Rio Bom	PR	33	30	Matemática	2007/1	
F	Cáceres	MT	37	30	C. Contábeis	2011/2	

Quadro 2 - Apresentação dos (as) estudantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Sinop-MT. 2012

Formado (a)	Sexo	Natural	UF	Curso	Idade A	Idade B	Ingresso e saída
Pangi	F	Sinop	MT	E. Civil	17	24	2007/02 – 2011/01
Pasua	M	S ^a Cruz do M. Alto	PR	C. Contábeis	19	26	2007 - 2011
Bhiya	F	Santarém	PA	Matemática	19	26	2005/2 – 2010/1
Panin	F	Colíder	MT	Letras	22	26	2005/2 – 2009/1
Sade	M	Juara	MT	Administração	24	31	2005/2 – 2009/2
Sabir	M	Novo Horizonte do Norte	MT	Letras	30	37	2005/2 – 2009/1
Tabia	F	Serra	PR	Pedagogia	41	48	2005/2 – 2009/1
Ativos (as)							
Sexo	Natural	UF	Curso	Idade A	Idade B	Ingresso e saída	
M	Mirassol D'Oeste	MT	E. Civil	19	20	2011/02	
M	Guarantã	MT	C. Contábeis	23	24	2011/01	
F	Santarém/PA	PA	Economia	38	42	2009/01	
Desistentes							
Sexo	Natural	UF	Curso	Idade A	Idade B	Ingresso e saída	
F	Sinop	MT	Administração	18	24	2006/1	
M	Santarém	PA	Pedagogia	28	33	2006/1	
F	São Paulo	SP	Pedagogia	29	34	2007/1	

Na tabela 4, consta que em Cáceres a maior parte dos (as) estudantes frequentaram escola pública, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Em Cáceres encontramos apenas três casos de estudantes que estudaram em escola particular

⁶⁴ Idade A – Idade de ingresso no ensino superior.

⁶⁵ Idade B – Idade que possuía quando a pesquisa foi realizada.

com bolsa parcial: dois formados em Direito e um estudante ativo de Letras. Em Sinop todos (as) estudantes cursaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escola pública.

Quanto à escolaridade do pai e da mãe, em Cáceres e em Sinop, percebeu-se o reduzido acesso à educação formal desde não ter frequentado a escola, quanto ter frequentado mas se dizer não alfabetizado. Aparecem, em número reduzido, pais com Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior incompleto e completo. O pouco acesso à educação refletiu-se diretamente na ocupação do pai e da mãe, o que aparece no Quadro 3.

Quadro 3 – Ocupação do pai e da mãe dos (as) estudantes participantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Cáceres e Sinop-MT. 2012

CÁCERES		
Situação Acadêmica	Pai	Mãe
Formados (as)	Agricultor 3, Funileiro 2, Eletrecista 1, Aposentado 1, Autônomo 1, Auxiliar de Enfermagem 1, Vigilante 1, Trabalhava em fazenda 1	Dona de Casa 5, Policial Civil 1, Enfermeira 1, Serviços Gerais 1, Cozinha em fazenda/depois foi lavar roupa de ganho 1, Professora aposentada 1
Ativos (as)	Agricultor 3, Motorista 2, Mestre de obras 1, Guarda noturno 1	Auxiliar de serviços gerais 1, Autônoma 2, Dona de casa 3, Agricultor 1, Merenderia escolar 1
Desistentes	Funcionário público 2, Autônomo 1, Pedreiro, Pescador, Policial Militar, Carpinteiro/Guarda noturno	Dona de casa 3, Doméstica 2, Autônoma 1
SINOP		
Situação Acadêmica	Pai	Mãe
Formados (as)	Agricultor 2, Funcionário público 2, Sitante 1, Aposentado 1, Serviços Gerais 1	Agricultora 2, Dona de casa 2, Professora 1, Sitante 1, Aposentada 1
Ativos (as)	Mecânico 1, Aposentado 1, Pedreiro 1	_____
Desistentes	_____	_____

Com Valle e Silva (1998) podemos pensar a condição de desigualdades em que o pai e a mãe desses estudantes viveram. Contexto que pode ser comparado com que o autor denominou de desigualdade “intrageneracional”. Para tanto, ele trabalha com quatro variáveis, dentre elas: 1) Se nasceram em áreas urbanas e rurais, 2) a origem social, 3) a escolaridade do pai e 4) ocupação do pai.

Portanto, concluiu-se que a origem social (família), escolaridade e a ocupação do pai e da mãe dos estudantes de Cáceres e Sinop mostram que a trajetória educacional não difere muito da que foi desenhada por Valle e Silva, o qual diz, que famílias com origem de camadas populares e trabalhadoras teve pouco acesso a educação formal ou não concluiu os estudos. Isso refletiu diretamente no tipo de ocupação do pai e da mãe e na trajetória educacional e profissional dos (as) filhos (as).

Quadro 4 – Informações sobre o curso tipo de escola frequentada, sistema de ensino cursado, escolaridade e ocupação do pai e mãe dos (as) estudantes participantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Cáceres-MT. 2012

Curso	Formado (a)	Sexo	Idade A	Tipo de escola no EF e EM	EF e EM: Cursou o Regular ou na EJA	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Ocupação do pai	Ocupação da mãe
Educação Física	Daib	M	17	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	EM comp.	Funileiro	Dona de casa
Turismo	Aamy	F	20	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EM completo	EF comp.	Eletricista	Dona de casa
Direito	Dalia*	F	19	Púb./ Part ⁶⁶ .	Regular/ Regular	EM completo	ES incompleto	Aposentado	Policial Civil
Pedagogia	Babete	F	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF completo	EF incompleto	Autônomo	Dona de casa
Enfermagem	Banny	F	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EM completo	ES completo	Aux. de Enfermagem	Enfermeira
Letras	Thamara	F	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	2ª série – ã alfabet.	Ñ frequentou a escola	Agricultor	Dona de casa
Biologia	Candis	M	21	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	2ª série – ã alfabet.	Ñ frequentou a escola	Agricultor	Dona de casa
Pedagogia	Kassandra	F	29	Púb./ Pub.	Regular/EJA	EF completo	Ñ frequentou a escola	Vigilante	Serviços Gerais
História	Huanda	F	33	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	EF incompleto	Peão de fazenda	Cozinheira / lavadeira
Pedagogia	Abah	F	33	Púb./ Pub.	Regular/EJA	Estudou até 4ª série	Ñ frequentou a escola	-	Do lar
Direito	Abo	M	38	Part ⁶⁷ / Púb.	Regular/EJA	Ñ frequentou a escola	EM comp.	Agricultor	Funcionária pública
Computação	Dalilah	F	42	Púb./ Pub.	EJA/ EJA	Estudou até 4ª série	ES completo	Funileiro	Professora aposentada
ATIVOS (AS)									
Geografia	Elenita	F	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	EF incompleto	Mestre de obras	Auxiliar de serv. gerais
Geografia	Edessa	F	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EM incompleto	EF incompleto	Motorista	Autônoma
Computação	Ebiere	M	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	EF incompleto	Aposentado	Dona de casa
C. Contábeis	Abok	M	24	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	-	-	-	-
Pedagogia	Éfia	F	26	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	-	-	-	-
Letras	Acaí	M	33	Púb./ Part. 3º	Regular/ Regular	EM completo	EM completo	Guarda noturno	Autônoma
Geografia	Ebun	M	32	Púb./ Pub.	EJA/ EJA	Ñ freq. a escola	Ñ freq. a escola	Agricultor	Agricultora
Direito	Jada	F	32	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	Antigo Mobral	Antigo Mobral	Agricultor aposentado	Dona de casa e aposentada
Pedagogia	Ebonee	F	35	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	Cursando o EM na EJA	Motorista aposentado	Merendeira de escola
História	Eddah	M	42	Púb./ Pub.	Regular/ EJA	ES completo	EF incompleto	Agricultor	Dona de casa
DESISTENTES									
C. Contábeis	Jali	M	17	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EM completo	EM incompleto	Funcionário público	Trabalha de doméstica
Letras	Hadiáh	M	17	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EM completo	EM completo	Funcionário público	Vendedora de cosméticos
Geografia	Halina	M	19	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	EF incompleto	Autônomo	Autônoma
Letras	Sandra	F	24	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	EF incompleto	EF incompleto	Pedreiro	Trabalha de doméstica
Pedagogia	Odera	F	27	Púb./ Pub.	Regula/ EJA	EF incompleto	EF incompleto	Pescador	Dona de casa
Matemática	Oare	M	33	Púb./ Pub.	Regular/ EJA	EF completo	EF incompleto	Policial Militar	Dona de casa
C. Contábeis	Hafsa	F	37	Púb./ Pub.	Regular/ Regular	Antigo primário	Antigo primário	Carpinteiro/ Guarda N.	Dona de casa

⁶⁶ Particular com bolsa parcial.

⁶⁷ Particular com bolsa parcial.

Quadro 5 - Informações sobre o curso tipo de escola frequentada, sistema de ensino cursado, escolaridade e ocupação do pai e mãe dos (as) estudantes participantes da pesquisa. UNEMAT Campus de Sinop-MT. 2012

Curso	Formados (as)	Sexo	Idade A	Tipo de escola que no EF e EM	EF e EM: Cursou o Regular ou EJA	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe	Ocupação do pai	Ocupação da mãe
E. Civil	Pangi	F	17	Pública/ Publica	Regular/ Regular	EF incompleto	ES completo	Funcionário Púb.	Professora
C. Contábeis	Pasua	M	19	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Ñ freq. a escola	Estudou até a 3ª	Agricultor	Agricultora
Matemática	Bhiya	F	19	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Estudou até a 4ª	Estudou até a 4ª	Aposentado	Aposentada
Letras	Panin	F	22	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Semialfabetizado	Alfabetizada	Lavrador	Lavradora
Administração	Sade	M	24	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Estudou até a 4ª	Estudou até a 5ª	Sitante	Sitante
Letras	Sabir	M	30	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Antigo primário	Antigo primário	Serviços Gerais	D. de casa
Pedagogia	Tabia	F	41	Pública/ Publica	Regular/ Regular	4ª série incompleto	Não freq. a escola	F. Público	D. de casa
ATIVOS (AS)									
E. Civil	Oby	M	19	Pública/ Publica	Regular/ Regular	EM completo	ES completo	Mecânico	Investigadora
C. Contábeis	Tahira	M	23	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Estudou até a 4ª	Estudou até a 4ª	Aposentado	Comerciante
Economia	Odara	F	38	Pública/ Publica	Regular/ Regular	Estudou até a 4ª	Estudou até a 4ª	Pedreiro	Doméstica
DESISTENTES									
Administração	Ramia	F	18	Pública/ Publica	Regular/ Regular	EF completo	EF completo	-	-
Pedagogia	Ramatulai	F	28	Pública/ Publica	Regular/ Regular	EF incompleto	EF incompleto	-	-
Pedagogia	Rahema	M	29	Pública/ Publica	Regular/ Regular	EF completo	ES completo	-	-

Em Cáceres, contatei e realizei entrevistas em profundidade com 22 sujeitos entre (técnicos, professores, presidente da CEPICS e gestores). Um total de 07 mulheres e 08 homens) de diversas áreas do conhecimento.

Quadro 6 - Técnicos e professores do campus de Cáceres-MT. UNEMAT. 2012

	Ocupação	Departamento
Lourenço	Técnico	Sec. Acadêmica
Renata	Técnica	PROEG
Bárbara	Docente	Pedagogia
Leonardo	Docente	Pedagogia
Claudia	Docente	Biologia
Márcio	Docente	C. Contábeis
Roberto	Docente	Computação
Ricardo	Docente	Pedagogia
Francisco	Docente	Pedagogia
Sebastiana	Docente	Matemática
Flávia	Docente	Letras
Vitória	Docente	Geografia
Alice	Docente	Letras
Célia	Docente	Letras
Paulo Alberto	Docente/ CEPICS	C. Contábeis
Debora	Gestão	Biologia
Vanessa	Gestão/ Atual reitora	Letras
Taisir	Ex-reitor/ Docente	Letras

Em Sinop, contatei e realizei entrevistas em profundidade com 05 sujeitos entre (técnicos e professores). Sendo 01 mulher e 04 homens.

Quadro 7 - Técnicos e professores do campus de Sinop-MT. UNEMAT. 2012

	Ocupação	Departamento
Tiago	Técnico	Secretaria Acadêmica
Davi	Técnico	Departamento
William	Docente	Pedagogia
Luciano	Docente	Matemática
Sara	Docente	Pedagogia
Fernanda	Docente	Pedagogia

Quadro 8 - Colaboradores (as) externos. Mato Grosso. 2012

	Ocupação	Departamento
Robert	Egresso	Centro Acadêmico
Cristiane	Ex-Docente	NEGRA
Pedro Reis	Presidente	CEPPIR/MT

Em Cáceres e Sinop foram entrevistados estudantes cotistas, técnicos, professores e membros da CEPICS e gestores da atual administração. Para a escolha dos cursos cujos alunos participariam da entrevista semi-estruturada foi considerado o critério da distribuição de formados e desistentes segundo sexo. Em Cáceres, os cursos escolhidos foram:

- 1) Direito e Ciências Contábeis (frequência igual de homens e mulheres entre os formados),
- 2) Enfermagem e Pedagogia (frequência maior de mulheres entre os formados) e Educação Física (maior frequência de homens entre os formados);
- 3) Computação, Matemática e História (maior frequência de homens entre os desistentes)
- 4) Biologia, Ciências Contábeis, Letras, (maior frequência de mulheres entre os desistentes).

Em Sinop, os cursos escolhidos foram:

- 1) Administração, Engenharia Civil, Letras, Pedagogia (maior frequência de mulheres entre os formados; em nenhum curso foi observado maior número de homens entre os formados);
- 2) Administração, Engenharia Civil, Matemática (maior frequência de homens entre os desistentes)
- 3) Letras (maior frequência feminina entre os desistentes).

Para obter os dados de identificação pessoal, educacional, profissional, escolarização e ocupação profissional dos (as) estudantes formularam-se perguntas comuns a todos. As questões 1 e 2, do roteiro de entrevista individual foi semelhante para os estudantes cotistas Formados (as), Ativos (as) e Desistentes.

Para os (as) Formados (as) e estudantes Ativos (as)⁶⁸ importou saber:

- 1) Lembranças positivas e negativas no Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- 2) Expectativas que tinham do curso no momento de inscrição no vestibular;
- 3) Processo de escolarização na universidade comentado a partir dos seguintes pontos: ganhos, dificuldades na realização do curso, significados da educação e da universidade, relação professor x aluno, recursos que a universidade colocou à disposição, tema da monografia;
- 4) Impacto que o curso teve na escolha da profissão.

Para os Desistentes:

- 1) Lembranças positivas e negativas vivenciados no Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- 2) Expectativas que tinham do curso no momento de inscrição no vestibular;
- 3) Processo de trancamento (razões de dentro e fora da universidade que o levaram a trancar);
- 4) Pretensão em fazer outro curso

O roteiro de entrevista dos (as) “técnicos (as) e gestores (as)” contemplou basicamente perguntas relacionadas ao PIIER, entre as quais: opinião sobre o programa, políticas de permanência, organização dos dados, avaliação da política, revalidação da

⁶⁸ Exceto a questão de número 4.

mesma e grupos outros que poderiam ser beneficiados. Para os (as) professores (as) foram considerados,

- 1) Percepção sobre cotas nas universidades públicas;
- 2) Opinião sobre o PIIER
- 3) Acompanhamento dos (as) estudantes cotistas e desempenho;
- 4) Relação ente a/o professor/a e os estudantes cotistas;
- 5) Auto-estima dos estudantes cotistas;
- 6) Opinião sobre a evasão desses estudantes;
- 7) Opinião sobre renovação ou não do programa.

Para o presidente da CEPICS,

- 1) Recordação do processo de implantação das cotas na UNEMAT;
- 2) Escolha dos membros da comissão;
- 3) Sobre o programa: Objetivos iniciais, o formato da proposta final, opinião dos (as) participantes, impasses e momento da votação no CONEPE;
- 4) Balanço da política considerando a forma de ingresso, permanência, acompanhamento e desempenho;
- 5) Opinião sobre a reedição do programa.

O *survey* foi utilizado para a caracterização sócio-demográfica dos estudantes cotistas e não cotistas ativos (as) com a aplicação de questionário estruturado. A princípio tínhamos como objetivo aplicá-lo no campus de Cáceres e Sinop, mas decidimos fazê-lo somente em Cáceres devido esta etapa da pesquisa ter sido planejada após as entrevistas em Sinop. Portanto, teríamos de ter um tempo maior para deslocar-se até Sinop para a aplicação do mesmo. Nas palavras de Pinsonneault e Kraemer (1993) o *survey* é utilizado quando se pretende obter informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado e representado o grupo de interesse, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente usado, o questionário.

Entre os 12 cursos oferecidos no campus de Cáceres, foram selecionados 11 segundo dois critérios:

- 1) Cursos com frequência de formados superior a 10;
- 2) Cursos com alta frequência de desistentes, superior a 20;
- 3) Cursos com maior frequência de ativos.

Segundo o **1º. critério** selecionaram-se os cursos, em ordem de maior para menor frequência de formados: Pedagogia, Enfermagem, Educação Física, Direito e Ciências Contábeis. Segundo o **2º. critério** os cursos, ordenados de maior para menor frequência de desistentes: Matemática, Letras, Computação, Biologia e História. Segundo

o 3º. critério, foram escolhidos os cursos, ordenados de maior para menor frequência de ativos: Direito, Geografia, Educação Física, Enfermagem e Pedagogia. Segundo o **3º. critério**, apenas Geografia não foi selecionado pelos dois primeiros critérios. Portanto, onze foram os cursos selecionados para fazer parte da amostra de cursos: Pedagogia, Enfermagem, Educação Física, Direito, Ciências Contábeis, Matemática, Letras, Computação, Biologia, História e Geografia. Para os onze cursos selecionados, o questionário foi aplicado para todos os alunos do 1º. e 7º. semestre presentes no dia da aplicação. Isto é, pretendeu-se caracterizar os alunos cotistas e não cotistas ao entrar e prestes a sair da Universidade, buscando saber das transformações ocorridas. Decidiu-se pelo 7º. semestre e não pelo 8º. dada a possibilidade de poucos alunos presentes em razão de esse ser um semestre mais dedicado a estágios e trabalhos finais de pesquisa que não exigem presença em sala de aula.

Na primeira etapa da pesquisa a aplicação foi feita nos seguintes cursos: Geografia, Educação Física, Ciências Contábeis e Pedagogia (para os alunos do 1º e 7º semestre) Biologia e Enfermagem (para os alunos do 1º semestre) totalizando a participação de 171 estudantes. No curso de Computação o questionário foi aplicado, mas os estudantes cotistas não o responderam. Em Letras, Matemática e Biologia poucos alunos do 1º semestre participaram. Nos cursos de Direito e História não possível aplicar o questionário em razão do apertado calendário acadêmico. Na segunda etapa da pesquisa o questionário foi aplicado nos cursos: Computação, Direito, História, Letras e Matemática, para os alunos dos 1º e 7º semestres; Biologia, para os alunos do 1º semestre e em Enfermagem no 7º semestre. A amostra foi fechada com a participação de 171 (cento e setenta e um) estudantes na primeira fase e 267 (duzentos e sessenta e sete) na segunda, totalizando a participação de 438 (quatrocentos e trinta e oito) estudantes, dos (as) quais 142 (32,4%) cotistas e 288 (65,7%) não cotistas.

Em 2013 como sugestão da banca de qualificação retornamos ao campo para coleta e análise dos Planos de curso. A sugestão partiu da preocupação de se verificar em que medida o PIIER alterou esses documentos para a incluir de temas voltados para a Educação das Relações Étnico racial, Diversidade, Gênero e sobre a História e Cultura Afrobrasileira. A pergunta formulada para os professores e coordenadores (as) de curso foi: “Quais leis motivaram a alteração, a 10.639/03 que altera a LDB ou a resolução 200/04 que cria o Programa de Ação Afirmativa na UNEMAT.

Em Cáceres foram analisados os planos de curso dos cursos de: Biologia, Ciências Contábeis, Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Geografia,

História, Letras, Matemática e Pedagogia. Em Sinop, Administração, Ciências Contábeis, Economia, Engenharia Civil, Letras, Matemática e Pedagogia. Após a análise dos planos de curso, contatamos professores dos departamentos onde houve alteração da ementa curricular. Em Cáceres, foram contatados cinco professores dos departamentos de Geografia, História, Pedagogia e Letras. Em Sinop constatamos alterações do currículo no curso de Letras e se teve notícias de reuniões no departamento de Pedagogia para possíveis alterações. Após contato, tivemos êxito com duas professoras do departamento de Pedagogia.

A pesquisa de campo estava prevista de julho de 2011, mas ao chegar à Universidade fui alertada pela presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso (CEP/UNEMAT) sobre a necessidade de se encaminhar o projeto de pesquisa ao referido comitê antes da coleta de qualquer dado. A pesquisa foi interrompida. A documentação foi organizada atendendo as exigências e encaminhada. Após a avaliação em primeira instância recebeu-se o Parecer nº. 184/2011, em novembro do corrente ano, informando que não havia restrições éticas para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, foram solicitados alguns esclarecimentos para a continuidade do processo de avaliação do projeto. Nova documentação foi protocolada e, em fevereiro, recebeu-se um comunicado do CEP/UNEMAT com a cópia do Parecer final nº. 125/2011 – CEP/UNEMAT autorizando a coleta de dados nos *campi* de Cáceres e Sinop.

A pesquisa ocorreu em dois municípios do estado de Mato Grosso que possuem *campus* da UNEMAT: Cáceres e Sinop, ambos com características distintas do ponto de vista populacional relacionados a cor/raça. Os tipos de pesquisa utilizados foram: a) pesquisa documental, b) pesquisa qualitativa e c) *Survey* amostral. A opção dos cursos para formulação do desenho de pesquisa se deu em função do observado por Pinto (2004: p.11), em pesquisa com estudantes cotistas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), o qual percebe diferentes estratégias de relação com a condição de cotista e com a exigência de mérito universitário segundo diferentes cursos.

A pesquisa documental foi utilizada para caracterizar os estudantes cotistas e não-cotistas segundo o curso, a situação acadêmica (formado (a), ativo (a), desistente, transferido (a) e trancado (a) e por sexo. De acordo com Cellard (2008) o documento é uma importante fonte de informação, especialmente para as ciências sociais.

Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (p. 295).

Foi feito um levantamento de documentos produzidos por alguns setores UNEMAT que forneceram informações sobre o PIIER e sobre os (as) estudantes ingressantes por meio dele. A técnica de coleta de dados utilizada nessa fase da pesquisa foi a análise documental e os documentos analisados foram:

- a) Situação acadêmica⁶⁹ dos (as) estudantes cotistas e não-cotistas dos *campi* de Cáceres e Sinop fornecidos pelas Secretarias Acadêmicas;
- b) Relatórios produzidos pela Diretoria de Concursos e Vestibulares (COVEST);
- c) Anuários Estatísticos da universidade (disponíveis *on line*);
- d) Relatórios da Pró-reitora de Ensino de Graduação (PROEG);
- e) Pesquisas desenvolvidas por estudantes, técnicos e professores da universidade;

2.3 - O contexto da pesquisa

2.3.1 Os municípios de Cáceres e de SINOP: inserção histórica

Nesta pesquisa pretendeu-se realizar um estudo comparativo de casos entre os *campi* da UNEMAT situados em dois municípios do estado de Mato Grosso: Cáceres e Sinop. A hipótese que orientou a escolha das localidades foi a de que contextos sociais diferentes podem interferir diferentemente na percepção que os estudantes têm de si mesmos, na relação com a instituição e com as pessoas e propiciar diferentes processos de constituição de identidades. Os indicadores que demonstram Cáceres e Sinop são contextos sociais distintos do ponto de vista de características sociais estão associados à origem histórica e às características demográficas atuais.

Duas diferenças entre Cáceres e Sinop se evidenciam. Primeiro, a inserção social de pessoas de cores preta e parda difere entre os municípios: em Cáceres, os negros se inseriram na sociedade como escravos; em Sinop, como trabalhadores livres, dado que Sinop se constitui, na década de 70 do século XX, com imigração do norte do Paraná. (VIEIRA, 2005). Segundo, em Cáceres a presença de pessoas de cor preta e parda é mais significativa, com aproximadamente 70%, do que em Sinop com aproximadamente 50%. De acordo com Chaves (2000, p. 17), o município de Cáceres tem um histórico de

⁶⁹ Trata-se de um controle interno das secretarias acadêmicas que se refere situação em que o estudante se encontra podendo ser: formado, ativo, desistente, transferido e trancado.

presença de escravos a partir de sua fundação, em 06 de outubro de 1778, como atestam os quilombos e comunidades tradicionais remanescentes. Segundo ele, o escravo,

Esteve sempre presente em todas as etapas de formação da Capitania/Província de Mato Grosso. Foi o sustentáculo de todo o edifício colonial no século XVIII. Derrubou a mata, carregou tronco, mercadorias, abriu estradas, construiu açudes, drenou córregos, pavimentou ruas, construiu prédios, fortes, presídios, pontes e foi, inclusive, minerador nas insalubres minas de Cuiabá e do vale do Guaporé. O tempo de vida útil do escravo em Mato Grosso era limitado a função no qual se encontrava atrelado. Como minerador dificilmente conseguiu viver mais de uma década. Especializou-se em atividades urbanas como pedreiro, carpinteiro, ferreiro, e muitas outras. A vida no interior das vilas e cidades se diferenciava do trabalho nas minas, o que poderia talvez lhe garantir maior tempo de vida, e até quem sabe a compra da carta de alforria através da economia adquirida do trabalho excedente (p. 5).

As fazendas históricas comprovam o trabalho exercido por escravos. Schneider (2012) afirma que a ocupação dos bandeirantes na região Centro-Oeste iniciou no século XVII. Em Mato Grosso, avançaram para a região de Cuiabá, de Cáceres e Poconé.

Essa ocupação se deu de uma forma brusca e desordenada, com a principal preocupação de garantir a posse do território e resolver problemas de superpopulação em outras regiões, principalmente no Sudeste, além de tentar amenizar os conflitos gerados pelos latifúndios no Nordeste e pelos minifúndios no Sul do país, oferecendo inúmeras vantagens, principalmente para empresas de colonização privada (p. 13).

Afirma ainda que, de 1930 a 1960, o Mato Grosso era um “território de conquista”, ocupado por índios e sustentado por uma economia extrativista. Nesse período.

Chegam os posseiros, vindos, sobretudo, da região Nordeste, que atravessavam o Rio Araguaia em busca de pastagens para o gado e de terras para culturas de subsistência. Esta terra, como muita do interior do Brasil e da América Latina, era considerada “terra de ninguém” – espaços vazios, a serem ocupados, produzidos, valorizados (PASSOS, 1998, *apud*, SCHNEIDER, 2012, p. 13).

A autora destaca outro fato importante ocorrido no governo Vargas: a “Marcha para o Oeste” cujos objetivos foram incentivar o desenvolvimento industrial, estimular a diversificação da produção agrícola e, por fim, a ocupação demográfica e exploração do potencial econômico do “despovoado” interior do país.

Vieira (2005) e Schneider (2012) afirmam que, concomitantemente a esse fato, empresas privadas do Paraná apostaram na compra de lotes na região norte de Mato Grosso, fato que acelerou a colonização agrícola. Segundo Schneider (2012), “o Centro-Norte do Estado foi ‘dividido’, nos anos 70, entre três sociedades de colonização privada (Colíder, Indeco e Sinop), que implantaram projetos de colonização que buscavam uma

valorização agrícola das terras a partir da organização de núcleos rurais e urbanos de apoio” (p. 13).

A expansão promovida por essas empresas gerou duas frentes de trabalho: de colonização agrícola e de urbanização, “tanto que a origem dos principais centros urbanos do Norte do Mato Grosso, Colíder, Alta Floresta e Sinop, está diretamente associada à organização do espaço da colonização (CUNHA et ali, 2004, SCHNEIDER, 2012, p. 13)”. O nome Sinop origina-se da sigla SINOP - Sociedade Imobiliária Noroeste do Paraná, que esteve presente no loteamento no município, fundado em 14 de setembro de 1.974. Sinop, portanto, resultou de um núcleo de colonização que atraiu migrantes da região Sul do país, principalmente do Paraná (VIEIRA, 2003, p. 3).

2.3.2 Os municípios de Cáceres e de Sinop: características demográficas

Dados do IBGE indicam que, nos últimos anos, os municípios do Norte e Sul do Estado de Mato Grosso vêm tendo um crescimento acelerado, se comparado aos municípios da baixada cuiabana e da região Sudoeste na qual se inclui o município de Cáceres. Em Mato Grosso, há um discurso corrente, oriundo de algumas lideranças políticas e empresários do agronegócio, de que os municípios antigos como os da baixada cuiabana⁷⁰ e os que compõem a região Sudoeste do estado, entre outros, estão aquém do desenvolvimento. Por outro lado, o plantio de soja, café, arroz, milho e algodão colocam os municípios recém-criados localizados à região Sul e Norte do Estado no *ranking* das cidades mais desenvolvidas economicamente do estado e do país. Esse título tem atraído investidores de várias partes do país e, conseqüentemente, pessoas que procuram emprego e melhores condições de vida.

Para entender melhor o fenômeno do crescimento com especial destaque para a desigualdade social e a inserção do negro em Cáceres (região Sudoeste) e Sinop (região Norte) utilizaram-se dados secundários do IBGE e da Fundação João Pinheiro.

⁷⁰Acorizal, Barão de Melgaço, Chapada dos Guimarães, Cuiabá, Jangada, Nobres, Nossa Senhora do Livramento, Nova Brasilândia, Planalto da Serra, Poconé, Rosário Oeste, Santo Antônio do Leverger e Várzea Grande.

Tabela 3- Distribuição da população segundo grupos de idade e cor. Cáceres/MT. 2010

Grupos de idade	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 a 4	2 394	9,2	310	4,2	4 442	8,4	78	6,5	3	2,3	7 227	8,3
5 a 9	2 266	8,7	428	5,8	5 123	9,7	109	9,1	4	3,0	7 930	9,0
10 a 14	2 205	8,4	589	8,0	5 491	10,4	107	9,0	8	6,0	8 400	9,6
15 a 19	2 268	8,7	705	9,5	5 274	10,0	120	10,0	9	6,8	8 376	9,5
20 a 24	2 247	8,5	721	9,7	4 974	9,3	129	10,8	13	9,9	8 084	9,2
25 a 29	2 108	8,0	693	9,3	4 584	8,7	126	10,5	15	11,4	7 526	8,2
30 a 34	2 082	8,0	735	9,8	4 262	8,0	87	7,3	12	9,0	7 178	8,2
35 a 39	1 947	7,4	635	8,5	3 761	7,0	91	7,6	17	12,9	6 451	7,2
40 a 44	1 737	6,7	595	8,0	3 378	6,3	75	6,3	14	10,6	5 799	6,6
45 a 49	1 562	6,0	462	6,2	2 810	5,2	58	4,8	5	3,8	4 897	5,6
50 a 54	1 389	5,3	378	5,0	2 490	4,7	49	4,0	7	5,3	4 313	5,0
55 a 59	1 140	4,4	324	4,4	1 973	3,8	40	3,3	6	4,5	3 483	4,0
60 a 64	864	3,3	273	3,7	1 464	2,8	46	3,8	6	4,5	2 653	3,0
65 anos e mais	1 933	7,4	584	7,9	3 010	5,7	85	7,0	13	10	5 625	6,4
Total	26 142	100	7 432	100	53 036	100	1 200	100	132	100	87 942	100
%	29,7		8,5		60,3		1,4		0,1		100	

Fonte: Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios - Resultados do Universo

Tabela 4 - Distribuição da população segundo grupos de idade e cor. Sinop/MT. 2010

Grupos de idade	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 a 4	4 640	8,4	282	4,0	4 247	8,6	79	6,4	9	5,7	9 257	8,9
5 a 9	4 272	7,8	426	6,1	4 777	9,6	80	6,5	8	5,0	9 563	8,5
10 a 14	4 699	8,5	558	8,0	5 637	11,3	98	8,0	7	4,4	10 999	9,8
15 a 19	4 787	8,7	628	9,0	5 326	10,7	96	7,9	8	5,0	10 845	9,6
20 a 24	5 259	9,5	742	10,6	5 123	10,3	153	12,4	26	16,3	11 303	10,0
25 a 29	5 202	9,4	848	12,1	4 831	9,8	137	11,1	18	11,3	11 036	9,8
30 a 34	4 815	8,8	784	11,2	4 663	9,4	119	9,7	13	8,2	10 394	9,2
35 a 39	4 346	7,9	668	9,6	3 935	8,0	114	9,3	17	10,7	9 080	8,0
40 a 44	4 255	7,7	577	8,3	3 363	6,8	95	7,8	14	8,8	8 304	7,3
45 a 49	3 739	6,8	454	6,6	2 734	5,5	74	6,0	8	5,0	7 009	6,2
50 a 54	2 908	5,3	361	5,2	1 859	3,7	52	4,3	12	7,6	5 192	4,6
55 a 59	2 093	3,8	248	3,6	1 180	2,3	43	3,5	9	5,7	3 573	3,2
60 a 64	1 445	2,7	142	1,8	757	1,5	32	2,6	2	1,3	2 360	2,1
65 anos e mais	2 563	4,7	270	3,9	1 263	2,5	55	4,5	8	5,0	4 161	3,7
Total	55 023	100	6 988	100	49 695	100	1 227	100	159	100	113 092	100
%	48,7		6,2		43,9		1,1		0,1		100	

Fonte: Censo Demográfico 2010: Características da população e dos domicílios - Resultados do Universo

As tabelas 3 e 4 apresentam o total da população de Cáceres e Sinop. Cáceres, com 234 anos de existência, em 2010 apresentava uma população de 87.942

habitantes e Sinop, fundada na década de 70, uma população de 113.092 habitantes, o que indica que esse município tem mais força de atração migracional. Isso se expressa na distribuição por idade: em Sinop, 50,5% tem entre 20 e 49 anos, faixa de idade mais propícia à migração de pessoas em busca de trabalho. Em Cáceres, essa porcentagem é de 45,0%. A concentração das faixas etárias mais idosas é mais baixa em Sinop do que em Cáceres, também devido ao fator migracional e à idade dos municípios.

Em todos os estratos de cor se repete a mesma distribuição etária. Na população total de Cáceres, 29,7% dos habitantes são de cor branca; 68,8% são de cor negra. Na população total de Sinop, 48,7% são de cor branca e 50,1% são de cor negra. Do ponto de vista da distribuição etária, em um e outro município, desperta curiosidade a baixa porcentagem de crianças até 9 anos entre a população de cor negra. Isso indica ou mais baixas taxas de natalidade ou mais altas taxas de mortalidade infantil. Infelizmente, teve-se acesso apenas à esperança de vida e à taxa de mortalidade infantil para todo o Estado e para a população negra⁷¹. Os dados indicam menor esperança de vida e maiores taxas de mortalidade infantil para a população negra. (Tabela 9)

Em 2011, pesquisadores do IBGE, após analisar os dados da PNAD de 2009, realizaram um estudo sobre as regiões que tiveram um aumento populacional em decorrência do processo imigratório. A pesquisa apontou que a região Centro-Oeste foi a que teve o maior saldo migratório do país e que o fluxo migratório no Brasil está mudando de rota: os resultados da pesquisa revelam que, atualmente, é o Centro-Oeste, e não o Sudeste, a região que possui o maior saldo migratório do país que entre de 2004 e 2009 recebeu 418 mil imigrantes, enquanto 281 mil emigraram. Isso gerou um saldo migratório de 137 mil pessoas. Em Mato Grosso, por exemplo, 17% dos imigrantes vieram do Paraná, 12% de São Paulo e 12% de Rondônia. Um dos principais motivos, supõe-se, é reflexo dos fluxos gerados durante a expansão da fronteira agrícola. Sinop, de acordo com dados do IBGE do Censo de 2010, nos últimos 10 anos recebeu migrantes principalmente do próprio estado, do Pará, de Paraná, de Rondônia, de Goiás, do Mato Grosso do Sul e de São Paulo. O número de migrantes para Sinop é bem maior do que o registrado em Cáceres, demonstrando que Sinop continua sendo um polo de atração migracional.

De acordo com a análise dos dados do Censo de 2010, pesquisadores do IBGE constataram que as cidades de porte médio (com população entre 100 mil e 500 mil habitantes) são as que mais cresceram no país. Segundo os pesquisadores do instituto,

⁷¹ O termo negro é a soma de pessoas de cor preta e pessoas de cor parda.

fica comprovada a influência da imigração no processo de crescimento demográfico de tais municípios. A pesquisa revela também que cidades próximas a “*eixos rodoviários*” têm sofrido um impacto nas “*aglomerações urbanas*”. Dentre os estados estão Rio de Janeiro e São Paulo, na BR-116, com cidades como São José dos Campos (SP) e Volta Redonda (RJ). No Sul, isso ocorre ao longo dos litorais catarinense e paranaense, acompanhando o traçado da BR-101⁷². Incluem-se na pesquisa municípios e aglomerações urbanas no Espírito Santo e em grande parte da região Nordeste atingindo os estados da Bahia, Sergipe, Pernambuco, e São Luiz do Maranhão. “Em Mato Grosso, apontam a BR-158 (que sai de Barra do Garças [MT] vai até o Pará) e a BR-163 (entre Cuiabá e Santarém [PA]) que delineiam uma área de ocupação mais recente. Em Rondônia também há uma ocupação linear que se estende no mesmo traçado da BR-364”. A pesquisa revela ainda que:

O crescimento populacional nas regiões de Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Goiás, Tocantins, norte do Maranhão, Piauí e oeste da Bahia ocorre devido à expansão da fronteira agrícola, sobretudo por causa do cultivo em larga escala de milho, soja e algodão. Os cultivos da cana-de-açúcar em São Paulo e do café em Minas Gerais possuem efeitos semelhantes⁷³.

As tabelas 5 e 6 mostram a distribuição de pessoas de 15 anos e mais que não sabem ler e escrever. Em Cáceres, do total da população de 15 anos e mais, 6552, portanto 10,2%, não sabem ler e escrever. Em Sinop essa porcentagem é de 5,1%. Em Cáceres, do total da população de cor branca de 15 anos e mais, 7,0% não sabe ler e escrever; do total da população de cor negra, essa porcentagem é de 11,6%. Em Sinop, do total de população de cor branca de 15 anos e mais, 3,3% não sabe ler e escrever; do total da população de cor negra, essa porcentagem é de 6,5%. Apesar de, em Sinop, a porcentagem dos que não sabem ler e escrever ser mais baixa do que em Cáceres para os dois grupos, continua a desigualdade entre brancos e negros.

Em Cáceres, do total de pessoas com 15 anos e mais que não sabem ler e escrever, 20,5% são de cor branca e 78,2% de cor preta e parda. Essa porcentagem não se explica apenas pela maior presença de pessoas de cor preta e parda nessas faixas etárias

⁷²Cidades de porte médio atraem mais imigrantes e crescem mais que capitais. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/07/15/cidades-de-porte-medio-atraem-mais-imigrantes-e-crescem-mais-que-capitais-diz-ibge.htm>. Acesso 22/09/12

⁷³Cidades de porte médio atraem mais imigrantes e crescem mais que capitais. Disponível em <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2011/07/15/cidades-de-porte-medio-atraem-mais-imigrantes-e-crescem-mais-que-capitais-diz-ibge.htm>. Acesso 22/09/12

que representa 72,9% da população. A diferença de 6% se deve a outros fatores, entre os quais a condição socioeconômica. Em Sinop, do total de pessoas com 15 anos e mais que não sabem ler e escrever, 32,8% são de cor branca e 65,9% de cor negra. Na população total de pessoas de 15 anos e mais, 49,7% são brancos e 48,9% são negros. Portanto, também em Sinop a porcentagem de negros entre a população que não sabe ler e escrever supera a participação de negros na população total.

Em Cáceres, do total de pessoas de 15 anos e mais que não sabem ler e escrever, a maior participação é de pessoas com 50 anos e mais, em todos os estratos de cor. Em Sinop, a maior participação é de pessoas de 40 a 59 anos, por causa do peso da concentração de pessoas de cor preta e parda que não sabem ler e escrever nessa faixa etária. Essa alteração de tendência pode ser devida à migração de pessoas que não sabem ler e escrever que levam consigo a herança escolar da região de origem.

Tabela 5 - Distribuição de pessoas com idade de 15 anos e mais que não sabem ler e escrever segundo grupos de idade e cor. Município de Cáceres-MT. 2010

Grupos de idade	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15 a 24	35	2,6	19	2,2	171	4,0	5	6,6	0	0	230	3,6
25 a 39	139	10,4	110	12,4	510	12,0	9	12,0	1	11,1	769	11,7
40 a 59	491	36,5	360	40,6	1 710	40,4	26	34,7	2	22,2	2 589	39,5
60 e +	679	50,5	398	44,8	1 846	43,6	35	46,7	6	66,7	2 964	45,2
Total	1 344	100,0	887	100,0	4 237	100,0	75	100,0	9	100,0	6 552	100,0

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2010. www.ibge.gov.br

Tabela 6 - Distribuição de pessoas com idade de 15 anos e mais que não sabem ler e escrever segundo grupos de idade e cor. Município de Sinop-MT.2010

Grupos de idade	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15 a 24	58	4,2	19	3,4	95	4,3	1	2,4	0	0	174	4,1
25 a 39	182	13,1	104	18,4	404	18,3	9	22,0	3	23,1	703	16,7
40 a 59	534	38,5	252	44,7	985	44,5	15	36,6	7	53,8	1 793	42,5
60 e +	613	44,2	189	33,5	728	32,9	16	39,0	3	23,1	1 549	36,7
Total	1 387	100,0	564	100,0	2 212	100,0	41	100,0	13	100,0	4 219	100,0

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2010. www.ibge.gov.br

As tabelas 7 e 8 informam o rendimento entre pessoas de 10 anos e mais de Cáceres e Sinop. Em Cáceres, excluídos os sem rendimentos, 30,3% se concentram até 1 sm. Excluídas as pessoas de cor amarela e indígena, a concentração nesse nível de renda é de 35,3% entre as pessoas de cor preta, 32% de cor parda e 25,5% entre as pessoas

de cor branca. Assim, no total da população, 28,95% recebe acima de 1 SM. Essa participação é de 36,5% entre as pessoas de cor branca; 29,7% entre as pessoas de cor preta; 24,9% entre as pessoas de cor parda.

Em Sinop, do total da população de 10 anos e +, 33,1% estão sem rendimento, o que indica uma melhor inserção no mercado de trabalho do que a observada em Cáceres, onde 40,8% está sem rendimento. Excluídos os sem rendimentos, 19,4% se concentram até 1 SM. A concentração nesse nível de renda é de 22,6% entre as pessoas de cor preta; 21,4% entre as pessoas de cor parda e 17,1% entre as pessoas de cor branca. Assim, acima de 1 SM, estão 51,9% dos brancos; 42,3% dos pardos e 49,4% dos pretos. Portanto, os dados de rendimentos indicam uma melhor situação econômica em Sinop, para todos os grupos de cor. Porém, em um e outro município, permanece a desigualdade de rendimento, ligeiramente maior em Sinop.

Tabela 7 - Distribuição de pessoas segundo o rendimento entre a população de 10 anos e mais. Município de Cáceres-MT. 2010

Classes	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem rendimento	8 165	38,0	2 342	35,0	18 725	43,1	394	38,9	39	31,0	29 665	40,8
até 1/4 SM	286	1,3	158	2,4	1 049	2,4	15	1,5	2	1,6	1 510	2,0
+ de 1/4 a 1/2	429	2,0	191	2,9	1 314	3,0	7	0,7	1	0,8	1 942	2,7
+ de 1/2 a 1	4 772	22,2	2 006	30,0	11 574	26,6	249	24,6	38	30,5	18 639	25,6
+ de 1 a 2	3 468	16,1	1 166	17,4	6 470	14,9	180	17,8	20	16,0	11 304	15,5
+ de 2 a 3	1 318	6,2	365	5,4	1 854	4,3	60	5,9	8	6,4	3 605	5,0
+ de 3 a 5	1 392	6,5	269	4,0	1 462	3,4	59	5,8	14	11,3	3 196	4,4
+ de 5 a 10	1 158	5,4	157	2,3	834	1,9	40	3,9	3	2,4	2 192	3,0
+ de 10	488	2,3	38	0,6	187	0,4	9	0,9	0	0	722	1,0
Total	21.476	100	6 692	100	43 469	100	1 013	100	125	100	72 775	100

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2010. www.ibge.gov.br

Tabela 8 - Distribuição de pessoas segundo o rendimento entre a população de 10 anos e mais.
Município de Sinop-MT. 2010

Classes	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
sem rendimento	14 297	31,0	1762	28,0	14771	36,3	329	30,8	36	25,4	31 195	33,1
até 1/4 SM	349	0,8	109	1,7	625	1,5	11	1,0	3	2,1	1 097	1,2
+ de 1/4 a 1/2	705	1,5	138	2,2	901	2,2	16	1,5	6	4,2	1 766	1,9
+ de 1/2 a 1	6 823	14,8	1 177	18,7	7179	17,7	171	16,0	28	19,7	15 378	16,3
+ de 1 a 2	10 488	22,7	1 914	30,5	10 688	26,3	262	24,6	44	31,0	23 396	24,8
+ de 2 a 3	5014	10,9	615	9,8	3 374	8,3	114	10,7	13	9,2	9 130	9,7
+de 3 a 5	4 225	9,2	356	5,7	2 000	4,9	71	6,6	4	2,8	6 656	7,0
+ de 5 a 10	3 058	9,1	169	3,4	903	2,8	67	8,8	8	5,6	4 205	6,0
+ de 10	1152	2,5	40	0,6	230	0,6	27	2,5	–	–	1 449	1,5
Total	46 111	100,0	6 280	100,0	40 671	100,0	1 068	100,0	142	100,0	94 272	100

Fonte: IBGE. Censo Demográfico de 2010. www.ibge.gov.br

Segundo dados do IBGE, em 2010, o valor médio do rendimento mensal nominal em Sinop era de R\$ 1 612,00 para pessoas de cor branca; R\$ 1 006,00 para pessoas de cor preta; R\$ 995,00 para pessoas de cor parda; R\$ 1 667,00 para pessoas de cor amarela e R\$ 952,00 para pessoas indígenas. Em Cáceres, esse valor foi de R\$ 1418,00 para pessoas de cor branca; R\$ 888,00 para pessoas de cor preta; R\$ 852,00 para pessoas de cor parda; R\$ 1 117,00 para pessoas de cor amarela e R\$ 974,00 para indígenas. Portanto, uma vez mais, apesar de as pessoas de todas as cores estarem em melhor situação em Sinop do que em Cáceres, a distância entre brancos e negros e pardos é maior em Sinop, apesar de ser aí que todos apresentam melhor rendimento. Portanto, a melhor inserção no mercado de trabalho que aparece em Sinop não resolve as diferenças entre pessoas de cores distintas.

A tabela 9 registra os Indicadores sociais de esperança de vida, mortalidade Infantil, taxa de fecundidade total, taxa de analfabetismo, renda per capita, indigência, IDH e IDH educacional, de MT (brancos e negros) e de Cáceres e Sinop.

De 1991 a 2000, a esperança de vida aumentou em aproximadamente 5 anos para a população do Estado, tanto para a população de cor preta quanto para a de cor branca, mas manteve-se a desigualdade entre um e outro grupo, com aproximadamente 3 anos. De 1991 a 2000, o aumento da esperança de vida em Cáceres superou o aumento em Sinop, porém sem que a desigualdade fosse diminuída de maneira expressiva. Dado

que a presença de pessoas de cor branca é muito maior em Sinop que em Cáceres, é de se prever que isso se reflete nos dados gerais da população.

Os dados da mortalidade infantil registraram uma queda de 1991 para 2000 em Cáceres, Sinop e no estado. Sinop apresenta menores taxas quando comparada a Cáceres e ao Estado. Em Cáceres a mortalidade infantil cai, de 1991 para 2000, de 40,74 crianças por 1000 nascidas vivas para 36,44 crianças por 1000 nascidas vivas. Em Sinop, passa de 17,32 para 17,54, isto é, não houve mudanças significativas. No Estado, em 1991, de cada 1.000 crianças nascidas vivas, 36,52 entre os negros morreram antes de atingir um ano de vida enquanto que, entre os brancos, esse número foi de 29,25. Em 2000, de cada 1.000 crianças nascidas vivas, 29,77 crianças, entre os negros, e 24,13, entre os brancos, morreram antes de atingir um ano de vida. Os dados indicam uma melhoria nas condições de vida em especial para os negros, porém permanece a desigualdade entre brancos e negros.

Esperava-se que em Sinop a taxa de fecundidade total fosse menor que em Cáceres, porém registraram-se 3,41 filhos entre mulheres de 15 a 49 anos em 1991 e em 2000 esse percentual diminuiu para 2,72 filhos. Em um e outro ano a taxa de fecundidade é mais alta em Sinop. Esse dado demonstra que o migrante, mais frequente em Sinop, leva consigo o padrão reprodutivo do local de origem.

A taxa de analfabetismo diminuiu significativamente nas faixas etárias de 10 a 14 anos e de 15 anos e mais de 1991 a 2000, mas continua desigual a situação de brancos e negros. Cáceres, em 1991, apresentou, na população de 15 anos e mais, 22,5% de analfabetos, percentual acima de Sinop que foi de 10,9%. Em 2000, a taxa foi de 5,9%, maior que a taxa de Sinop que foi de 8,5%, e maior que a taxa do estado, 2,55%. Entre as pessoas negras, há uma diminuição das taxas entre os dois anos considerados, porém os dados são superiores aos registrados entre as pessoas de cor branca.

A renda per capita é maior em Sinop que em Cáceres. Sinop apresenta uma renda maior que a média do Estado, o que justifica, uma vez mais, sua força de atração migracional. No Estado, a diferença de renda entre negros e brancos é significativa, tendo aumentado de 1991 para 2000.

O número de pessoas em situação de indigência aumentou de 1991 a 2000. Sinop apresentou o maior aumento: de 23,39% da população foi para 69,11%. No estado, entre os anos de 1991 a 2000, esse percentual cresceu entre brancos e negros, porém entre os brancos é evidenciada a maior taxa. O fluxo migratório em cidades como Sinop é muito grande comparado com cidades com o perfil de Cáceres e esse processo tem atraído

peças de cor branca e negra que não têm, possivelmente, se beneficiado do aumento ou acesso à renda, ao trabalho, à educação, à moradia o que leva a um aumento da desigualdade.

Quanto ao índice⁷⁴ de desenvolvimento humano, houve um aumento na pontuação em Cáceres e Sinop e entre brancos e negros. Sinop apresentou melhores condições em expectativa de vida, índice de mortalidade infantil, grau de escolaridade e poder de compra da população, dados utilizados para o cálculo do IDH. A mesma situação se repete com as pessoas de cor branca no estado, ficando mais uma vez à frente dos negros. Sinop se classifica como um município de alto IDH, assim como a população branca do Estado. Os dados da população negra do Estado e de Cáceres se classificam como de médio desenvolvimento.

⁷⁴Pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) podem ser considerados de baixo desenvolvimento os países que atingem menos de 0,499 pontos; de médio desenvolvimento os que possuem notas de 0,500 até 0,799, e de alto desenvolvimento os países que atingem pontuação superior a 0,800.

Tabela 9 - Indicadores sociais de esperança de vida, mortalidade Infantil, taxa de fecundidade total, taxa de analfabetismo, renda per capita, indigência, IDH e IDH educacional. Estado de Mato Grosso, municípios de Cáceres e Sinop-MT. 1991 e 2000

Indicadores	Municípios		Distribuição de cor no Estado		
	Cáceres	Sinop	Branços	Negros ⁷⁵	Total
Esperança de vida ⁷⁶ - 1991	61,58	71,77	66,16	63,07	64,24
Esperança de vida – 2000	65,63	73,12	71,21	68,26	69,38
Mortalidade Infantil ⁷⁷ 1991	40,74	17,32	29,25	36,52	33,64
Mortalidade Infantil 2000	36,44	17,54	24,13	29,77	27,53
Taxa de Fecundidade ⁷⁸ Total – 1991	3,08	3,41	2,85	3,32	3,14
Taxa de Fecundidade Total – 2000	2,58	2,72	2,33	2,61	2,50
Taxa de Analfabetismo ⁷⁹ 10 a 14 – 1991	8,91	4,81	5,67	11,15	9,46
Taxa de Analfabetismo 10 a 14 – 2000	3,15	1,51	1,56	2,75	2,55
Taxa de Analfabetismo 15 anos e mais - 1991	22,57	10,90	12,95	23,73	19,52
Taxa de Analfabetismo 15 anos e mais - 2000	15,90	8,50	7,87	14,34	2,55
Renda Per Capita ⁸⁰ - 1991	138,14	291,76	278,15	154,92	204,86
Renda Per Capita – 2000	218,72	340,38	395,87	199,93	288,06
In / Indigência ⁸¹ - 1991	30,13	23,39	36,39	38,17	38,77
In / Indigência - 2000	47,37	69,11	58,34	54,86	56,74
IDH ⁸² - 1991	0,652	0,760	0,730	0,653	0,685
IDH - 2000	0,737	0,810	0,813	0,737	0,733
IDH Educacional ⁸³ - 1991	0,750	0,790	0,791	0,710	0,741
IDH Educacional - 2000	0,851		0,898	0,834	0,86

⁷⁵ Estão aí somadas pessoas de cor preta e parda.

⁷⁶ É o número médio de anos que um grupo de indivíduos nascidos no mesmo ano pode esperar viver.

⁷⁷ Mortalidade Infantil 1 ano de vida: n. de crianças que morreram no ano antes de fazer 1 ano entre mil nascidas vivas no mesmo ano.

⁷⁸ É uma estimativa do número médio de filhos que uma mulher teria até o fim de seu período reprodutivo, mantidas constantes as taxas observadas na referida data. Também pode ser definida como: o número médio de filhos por mulher em idade de procriar, ou seja, de 15 a 49 anos.

⁷⁹ Mede o grau de analfabetismo da população e avalia o percentual de pessoas analfabetas em determinada faixa etária.

⁸⁰ É um indicador que ajuda a saber o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região (*é a soma dos salários de toda a população dividido pelo número de habitantes*) e consiste na divisão da Renda Nacional, Produto Nacional Bruto (PNB) menos os gastos de depreciação do capital e os impostos indiretos pela sua população.

⁸¹ Ser o corte salarial.

⁸² É um indicador do nível de desenvolvimento socioeconômico de um país que leva em conta, simultaneamente, diversos aspectos, tais como expectativa de vida, índice de mortalidade infantil, grau de escolaridade e poder de compra da população.

⁸³ Mede a qualidade do sistema educacional.

3. Situação acadêmica dos (as) alunos (as): população de interesse

3.1. Situação acadêmica dos (as) alunos (as) cotistas

A partir do primeiro semestre de 2011 buscou-se, junto à secretaria acadêmica dos *campi* de Cáceres e Sinop, a série histórica da situação acadêmica dos estudantes cotistas da UNEMAT. Em meados do segundo semestre de 2011, o coordenador da secretaria acadêmica do campus de Sinop enviou, por correio eletrônico, a série histórica compreendendo o período do segundo semestre de 2005 (início do programa de cotas) até o primeiro semestre de 2011. Com os dados em mão verificou-se que ainda eram insuficientes. Assim, aguardou-se o envio dos dados de Cáceres para compará-los e definir os cursos e os participantes da pesquisa.

Em Cáceres, em janeiro 2011, a secretaria acadêmica do campus informou que o projeto de pesquisa estava em tramitação no CEP daquela instituição, o qual já havia sinalizado a permissão para a coleta de dados. Em abril de 2011, novamente foi contatada a coordenadora da secretaria acadêmica e solicitada a série histórica dos PIIER. Segundo ela, a universidade cresceu e ampliou a sua atuação nos últimos 35 anos, mas a sua estrutura não condiz com a demanda, principalmente em Cáceres por ser o maior campus da UNEMAT. Deduz-se, portanto, que, ao contrário do discurso recorrente de que não havia dados do PIIER, os dados existiam. O problema é que a universidade não possuía um programa unificado para armazená-los. Ao mesmo tempo há, por parte da coordenação e dos técnicos da secretaria acadêmica, dedicação ao desempenho das tarefas que realizam, sobretudo trazer a vida acadêmica dos estudantes organizada e atualizada. O não investimento nesses setores fazem com que os próprios funcionários (nas secretarias visitadas) criassem modelos próprios para a coleta e armazenamento dos dados dos estudantes cotistas e gerais. No caso dos estudantes cotistas, os funcionários dos dois *campi* criaram um banco em *Excel* para padronizar a coleta e armazenamento das informações referentes ao ano de ingresso, número de matrícula, sexo e a situação acadêmica em que se encontrava os estudantes: ativos, formados, desistentes, trancados e transferidos.

Inicialmente o questionário socioeconômico era impresso, depois passou a ser respondido pelo candidato ao efetuar a inscrição pela internet. Um professor de Computação, com um grupo de estudantes, tentou analisar os dados do questionário *on*

line que é preenchido pelos candidatos no momento da inscrição. Segundo ele, fazer o cruzamento do CPF e transferir esses dados para a vida acadêmica atual desses estudantes seria um avanço e otimizaria os dados já existentes, mas não foi possível analisar uma série histórica de cinco anos pois, a ordem das questões havia sido alterada ao longo dos anos. O anuário estatístico de 2009 apresenta dados sobre a demanda ao Programa, medida pela relação candidatos/vaga do período de 2005/2 a 2009/2. Portanto, a estrutura atual da COVEST, não possui espaço suficiente para o armazenamento dos questionários e a documentação dos (as) candidatos ao PIIER. Esses documentos poderão ser perdidos e extraviados com o tempo, inviabilizando o diálogo e a avaliação dos dados tanto em Cáceres (sede), quanto nos demais *campi* da universidade.

Em Cáceres classificou-se a demanda pela procura dos candidatos inscritos no PIIER de alta, média e baixa. Os cursos que apresentaram uma alta procura foram, em ordem, Direito, Pedagogia, Enfermagem e Biologia. Os de média foram: Educação Física, Geografia, História e Ciências Contábeis. De baixa procura pelos cotistas estavam Agronomia, Computação, Letras e Matemática. (Tabela 10)

Tabela 10 - Relação candidatos/ vaga PIIER. UNEMAT/ Campus de Cáceres – MT. 2005 a 2009

Cursos	2005	2006	2007	2008	2009
Direito	1,00	–	10,00	–	9,05
Pedagogia	1,20	9,20	11,0	9,10	8,60
Enfermagem	1,60	7,20	11,60	7,30	7,70
Biologia	0,90	8,30	10,15	7,15	7,55
Educação Física	–	5,90	6,90	5,50	5,20
Geografia	0,40	5,45	6,10	5,40	4,15
História	0,40	4,90	5,90	4,25	3,75
Ciências Contábeis	0,20	3,80	3,85	3,30	3,55
Letras	1,10	4,90	5,80	3,15	3,20
Agronomia	0,30	2,60	3,45	2,10	2,75
Computação	0,50	2,95	4,45	2,40	2,60
Matemática	0,20	3,35	4,40	2,80	2,20

Fonte: Anuário Estatístico/ UNEMAT- Ano: 2010 – Ano base: 2009

No campus de Sinop identificamos cursos de média e baixa procura pelos candidatos inscritos no PIIER. Entre os cursos de média procura estavam Administração e Pedagogia e de baixa C. Contábeis, Economia, E. Civil, Letras e Matemática. (Tabela 11)

Tabela 11 - Relação candidatos (a)/ vaga PIIER. UNEMAT/ Campus de Sinop – MT. 2005 a 2009

Cursos	2005	2006	2007	2008	2009
Pedagogia	0,50	2,50	5,80	5,05	2,40
Engenharia Civil	–	1,05	2,00	1,75	2,10
Administração	4,42	3,21	4,48	4,46	3,46
Letras	1,00	2,00	3,00	4,00	1,20
Ciências Contábeis	0,08	0,83	2,13	2,25	1,04
Economia	0,17	0,54	1,96	0,63	0,50
Matemática	0,50	0,65	1,75	1,20	0,30

Fonte: Anuário Estatístico/ UNEMAT- Ano: 2010 – Ano base: 2009

Em Cáceres e em Sinop os cursos que exigia um bom desempenho em Matemática e Língua Portuguesa estavam entres os cursos de menor procura pelos candidatos inscritos no vestibular pelo PIIER. Em Sinop a demanda era menor comparada à Cáceres.

Os dados que dizem respeito à situação acadêmica de estudantes cotistas egressos, desistentes e ativos, referentes ao segundo semestre de 2005 e primeiro semestre de 2011 foram obtidos junto às secretarias acadêmicas dos *campi* de Cáceres e Sinop e nos Anuários Estatísticos da Universidade (disponíveis on-line). Os dados possibilitaram levantar e analisar:

- 1). Ingressantes segundo o sexo e por curso
- 2). Formados e desistentes por curso
- 3). Índice de masculinidade total nos cursos de licenciatura e bacharelado de Cáceres e Sinop.

3.2 - Ingressantes segundo sexo e por curso

Em Cáceres, de 2005/2 a 2011/1 ingressaram 1.291 estudantes pelo sistema de cotas, dos quais 38% eram homens e 62% mulheres. Dos doze cursos, os que tiveram maior frequência de ingresso, acima de 100, foram: Direito, Pedagogia, Biologia, Enfermagem, Geografia, Educação Física, Letras, História. Em Ciências Contábeis, Agronomia, Matemática e Computação a frequência foi inferior a 100. (Tabela 12)

Tabela 12 – Cotistas segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/Campus de Cáceres-MT. 2005/2 a 2011/1

Curso	Ingressantes			Formados			Ativos			Desistentes			Trancados			Transferidos		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Agronomia	98	58	40	4	3	1	72	41	31	13	9	4	9	5	4	-	-	-
Biologia	118	33	85	6	1	5	79	22	57	28	10	18	4	-	4	1	-	1
C. Contábeis	99	32	67	12	6	6	69	22	47	17	4	13	-	-	-	1	-	1
Computação	86	50	36	6	3	3	42	23	19	30	20	10	8	4	4	-	-	-
Direito	122	67	55	14	7	7	93	47	46	11	10	1	-	-	-	4	3	1
E. Física	110	53	57	19	10	9	80	37	43	11	6	5	-	-	-	-	-	-
Enfermagem	118	17	101	29	1	28	78	13	65	7	1	6	3	1	2	1	1	-
Geografia	112	52	60	5	2	3	88	43	45	12	5	7	7	2	5	-	-	-
História	109	48	61	9	2	7	64	24	40	25	18	7	10	4	6	1	-	1
Letras	109	18	91	12	-	12	62	9	53	31	8	23	4	-	4	-	-	-
Matemática	88	56	32	6	5	1	36	20	16	42	29	13	3	1	2	1	1	-
Pedagogia	122	7	115	31	3	28	77	3	74	13	1	12	-	-	-	1	-	1
Total	1291	491	800	153	43	110	841	304	537	239	121	118	48	17	31	10	5	5

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica de Cáceres, ano: 2011/1: Relação e situação dos estudantes cotistas da UNEMAT

Pela tabela 13, observa-se que os cursos com maior presença masculina, com razão de masculinidade acima de 1,0 são: Matemática, Agronomia, Computação, Direito e Letras. Os demais têm menor presença masculina e portanto, mais presença feminina com destaque para Letras, Enfermagem e principalmente Pedagogia

Tabela 13 – Ingressantes e razão de masculinidade (RM) segundo o curso. UNEMAT Campus de Cáceres- MT. 2005/2 a 2011/1

Curso	Ingressantes			%			RM ⁸⁴
	T	H	M	T	H	M	
Matemática	88	56	32	7,0	11,0	4,00	1,7
Agronomia	98	58	40	7,0	12,0	5,0	1,4
Computação	86	50	36	7,0	10,2	4,4	1,4
Direito	122	67	55	9,4	14,0	7,0	1,2
Educação Física	110	53	57	8,5	11,0	7,1	0,9
Geografia	112	52	60	9,0	11,0	7,4	0,9
História	109	48	61	8,0	9,0	8,0	0,7
Ciências Contábeis	99	32	67	8,0	6,0	8,3	0,5
Biologia	118	33	85	9,2	7,0	10,6	0,4
Enfermagem	118	17	101	9,1	3,4	13,0	0,2
Letras	109	18	91	8,4	4,0	11,0	0,2
Pedagogia	122	7	115	9,4	1,4	14,2	0,06
Total	1291	491	800	100	100	100,0	0,6

Fonte: Costa (2012) & Mancuso (2012)

Em Sinop, ingressaram 569 estudantes cotistas, dos quais 40,4% eram homens e 59,6%, mulheres. Dos sete cursos de Sinop, Administração e Pedagogia tiveram maior frequência de ingresso. Em Matemática, Ciências Contábeis, Letras, Engenharia Civil e Economia a frequência foi inferior a 100.

⁸⁴**Razão de masculinidade:** número de homens para cada mulher. O mesmo número de homens e mulheres, portanto, terá uma razão igual a 1. Acima de 1, o número de homens supera o de mulheres; abaixo de 1, é inferior.

Tabela 14 - Cotistas segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/ Campus de Sinop. 2005/2 a 2011/1

Curso	Ingressantes			Formados			Ativos			Desistentes			Trancados			Transferidos		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Administração	130	72	58	9	1	8	89	51	38	25	14	11	7	6	1	-	-	-
C. Contábeis	86	26	60	9	1	8	57	16	41	19	9	10	1	-	1	-	-	-
Economia	33	13	20	4	2	2	8	4	4	20	7	13	1	-	1	-	-	-
Eng. Civil	96	72	24	1	-	1	61	46	15	28	22	6	6	4	2	-	-	-
Letras	78	16	62	11	3	8	40	6	34	24	6	18	3	1	2	-	-	-
Matemática	45	22	23	3	2	1	9	3	6	29	16	13	-	-	-	4	1	3
Pedagogia	103	10	93	26	2	24	49	3	46	26	5	21	2	-	2	-	-	-
Total	571	231	340	63	11	52	313	129	184	171	79	92	20	11	9	4	1	3

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica de Sinop, ano: 2011/1: Relação e situação dos estudantes cotistas da UNEMAT

Do ponto de vista da razão de masculinidade, Engenharia Civil e Administração apresentaram maior presença de homens. Os demais contavam com menor presença de homens, com destaque para Pedagogia e Letras.

Tabela 15 - Ingressantes e razão de masculinidade (RM). UNEMAT/Campus de Sinop- MT. 2005/2 a 2011/1

Curso	N			%			RM
	T	H	M	T	H	M	
Engenharia Civil	96	72	24	16,8	31,2	7,0	3,0
Administração	130	72	58	22,8	31,2	17,0	1,2
Matemática	45	22	23	7,9	9,5	6,8	1,0
Economia	33	13	20	5,8	5,6	5,9	0,6
Ciências Contábeis	86	26	60	15,0	11,2	17,6	0,4
Letras	78	16	62	13,7	7,0	18,3	0,2
Pedagogia	103	10	93	18,0	4,3	27,4	0,1
Total	571	231	340	100,0	100,0	100,0	0,7

Fonte: Costa (2012) & Mancuso (2012)

3.3. Formados segundo sexo e por curso

Em Cáceres, de 2005/2 a 2011/1 formaram-se 153 ingressantes pelo sistema de cotas, dos quais 28% homens e 72% mulheres. Do total de ingressantes em condições de estarem formados, 31,7% concluíram o curso. Do total de ingressantes mulheres em condições de estarem formadas, 37% se formaram; do total de homens, essa porcentagem foi de 23%. Entre as mulheres, em Direito, Pedagogia, Educação Física e Enfermagem, a proporção de formadas esteve acima de 37%, que é a tendência geral entre as mulheres. Entre os homens, a proporção superou a tendência geral, de 23%, em Ciências Contábeis, Educação Física, Enfermagem Pedagogia e Direito. Homens e mulheres mostrava assim trajetórias distintas do ponto de vista de sucesso: os únicos cursos em comum são Direito, Pedagogia e Educação Física. Enfermagem e Pedagogia aparecera em destaque tanto no desempenho dos homens quanto no desempenho das

mulheres quando se apreciam os dados relativos. Em números absolutos, porém, o número de formados não é significativo entre os homens.

Tabela 16 – Cotistas formados⁸⁵ e em condições de estarem formados segundo o curso e o sexo. UNEMAT/ Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Formados (as) (F)			% sobre N de formados			Ingressantes em condições de estarem formados (IF)			% sobre (IF)			% (F/IF *100)		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Agronomia ⁸⁶	4	3	1	2,6	7,0	0,9	34	21	13	7,4	11,2	5,0	11,8	14,3	7,7
Biologia	6	1	5	3,9	2,3	4,5	48	14	34	10,4	7,4	12,3	12,5	7,1	14,7
C. Contábeis	12	6	6	7,8	14,0	5,5	31	10	21	6,7	5,3	8,0	38,7	60,0	28,6
Computação	6	3	3	3,9	7,0	2,7	38	22	16	8,2	12,0	6,0	15,8	13,6	18,7
Direito ⁸⁷	14	7	7	9,1	16,3	6,4	30	21	9	6,5	11,2	3,3	46,6	33,3	77,7
Educação Física	19	10	9	12,4	23,3	8,1	40	22	18	8,7	12,0	6,5	47,5	45,4	50,0
Enfermagem ^{**}	29	1	28	19,0	2,3	25,5	48	1	47	6,1	0,5	10,0	60,4	100,0	59,6
Geografia	5	2	3	3,3	4,6	2,7	38	16	22	8,2	8,5	8,0	13,1	12,5	13,6
História	9	2	7	5,9	4,6	6,4	43	23	20	9,3	12,3	7,2	21,0	8,7	35,0
Letras	12	-	12	7,8	-	10,9	46	8	38	9,7	4,3	13,4	26,6	-	31,5
Matemática	6	5	1	4,0	11,6	0,9	37	25	12	8,0	13,3	4,3	16,2	20,0	8,3
Pedagogia	31	3	28	20,3	7,0	25,5	50	4	46	10,8	2,0	16,0	62,0	75,0	60,9
TOTAL	153	43	110	100,0	100,0	100	483	187	296	100,0	100,0	100,0	31,7	23,0	37,2
%	100	29	71				100	39	61						

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica de Cáceres, ano: 2011/1: Relação e situação dos estudantes cotistas da UNEMAT

Em Sinop, formaram-se 55 estudantes oriundos do sistema de cotas, sendo 20% homens e 80% mulheres. Do total de ingressantes em condições de estarem formados, 29% completaram o curso. Entre as mulheres, essa porcentagem foi 39%; entre os homens, 14%. Entre as mulheres, a proporção de formadas ultrapassou os 39% de tendência geral em Pedagogia e Ciências Contábeis. Entre os homens, a proporção superou a tendência geral de 14% em Pedagogia, Letras e Economia.

Tabela 17 – Cotistas ingressantes e em condições de estarem formados segundo o sexo e por curso. UNEMAT/ Campus de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Formados (F)			% sobre N formados			Ingressantes em condições de estarem formados (IF)			% sobre N (IF)			% (F/IF *100)		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Administração	9	1	8	16,4	9,2	18,2	49	26	23	23,0	32,0	17,1	18,4	3,8	34,8
C. Contábeis	9	1	8	16,4	9,2	18,2	30	11	19	14,0	14,0	14,1	30,0	9,0	42,1
Economia	4	2	2	9,0	27,3	4,5	21	7	14	10,0	9,0	10,4	19,0	28,6	14,3
E. Civil	1	-	1	2,0	-	2,2	11	7	4	5,1	9,0	3,0	9,0	-	25,0
Letras	10	3	8	18,2	18,1	18,2	37	10	27	17,2	12,0	20,0	27,0	30,0	29,6
Matemática	3	2	1	5,0	18,1	2,3	29	15	14	13,5	19,0	10,4	10,3	13,3	7,1
Pedagogia	26	2	24	33,0	18,1	36,4	37	4	33	17,2	5,0	25,0	70,2	50,0	72,7
TOTAL	63	11	52	100	100	100	214	80	134	100	100	100	29,4	13,8	38,8
%	100	20	80				37%	63%							

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica de Sinop, ano: 2011/1: Relação e situação dos estudantes cotistas da UNEMAT

⁸⁵Fórmula: Todos os formados: ingressantes em condições de estarem formados x 100.

⁸⁶ * Curso de 10 semestres a partir de 2010

⁸⁷ ** Cursos de 10 semestres

3.4. Desistentes segundo sexo e por curso

Em Cáceres, dos 1.291 ingressantes, 18,5% desistiram. Os homens apresentaram nível de desistência (25%) maior do que as mulheres (15%). Acima da tendência geral de desistência entre os homens estavam os cursos de Matemática, Letras, História, Biologia e Computação. Computação, Letras, Matemática, Biologia e Ciências Contábeis são áreas de alto nível de desistência entre as mulheres. Computação, Letras e Biologia foi áreas comuns de dificuldade a homens e mulheres.

Tabela 18 - Cotistas desistentes segundo o sexo e o curso. UNEMAT/ Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Desistentes (D)			% sobre o N de Desistentes			Total de Ingressantes (I)			% sobre o N de (I)			% (D/I *100)		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Agronomia** ⁸⁸	13	9	4	5,4	7,4	3,4	98	58	40	7,6	11,8	5,0	13,3	15,5	10,0
Biologia	28	10	18	11,7	8,3	15,2	119	33	85	9,2	6,7	10,6	23,5	30,3	21,2
C. Contábeis	17	4	13	7,1	3,3	11,0	99	32	67	7,7	6,5	8,4	17,1	12,5	19,4
Computação	30	20	10	12,5	16,5	8,5	86	50	36	6,7	10,2	4,5	34,9	40	27,7
Direito** ⁸⁹	11	10	1	4,6	8,3	0,8	122	67	55	9,5	13,7	6,9	9,0	15,0	1,8
Ed. Física	11	6	5	4,6	5,0	4,3	110	53	57	8,5	10,9	7,1	10,0	11,3	8,8
Enfermagem**	7	1	6	2,9	0,8	5,0	118	17	101	9,1	3,5	12,6	5,9	5,8	5,9
Geografia	12	5	7	5,0	4,1	6,0	112	52	60	8,7	10,6	7,5	10,7	9,6	11,7
História	25	18	7	10,5	14,9	6,0	108	46	62	8,4	9,4	7,7	23,1	39,1	11,2
Letras	31	8	23	13,0	6,6	19,5	109	18	91	8,4	3,7	11,4	28,4	44,4	25,2
Matemática	42	29	13	17,6	24,0	11,0	88	56	32	6,8	11,5	4,0	47,7	51,8	40,6
Pedagogia	12	1	11	5,0	0,8	9,3	122	7	115	9,4	1,5	14,3	9,8	14,3	9,5
TOTAL	239	121	118	100	100,0	100,0	1291	490	801	100,0	100,0	100,0	18,5	24,7	14,7
								40%	60%						

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica de Cáceres, ano: 2011/1: Relação e situação dos estudantes cotistas da UNEMAT

Em Sinop, dos 569 ingressantes, 31,4% desistiram. O nível de desistência dos homens (34,6%) também foi maior do que o das mulheres (28,5%). Acima da tendência geral de desistência entre os homens estavam os cursos de Matemática, Economia, Pedagogia e Letras. Entre as mulheres, Economia, Matemática e Letras. Esses três cursos foram de dificuldade comum para homens e mulheres. (Tabela 19)

Tabela 19 – Cotistas desistentes segundo o sexo e por curso da UNEMAT. Município de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Desistentes (D)			% sobre o N de Desistentes			Total de Ingressantes (I)			% sobre o N de (I)			% (D/I *100)		
	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M
Administração	25	14	11	13,6	15,4	11,2	130	72	58	22,8	31,2	17,0	19,2	19,4	19,0
C. Contábeis	19	9	10	10,8	11,5	10,2	86	26	60	15,0	11,2	17,6	22,0	34,6	16,7
Economia	20	7	13	11,4	9,0	13,3	33	13	20	5,8	5,6	5,9	60,6	53,8	65,0
E. Civil	26	21	5	15,3	27,0	6,1	96	72	24	16,8	31,2	7,0	27,0	29,1	20,8
Letras	32	8	24	18,1	10,3	24,5	78	16	62	13,7	7,0	18,2	41,0	50,0	38,7
Matemática	29	16	13	16,5	20,5	13,3	45	22	23	7,9	9,5	6,8	64,4	72,7	56,5
Pedagogia	26	5	21	14,8	6,3	21,4	103	10	93	18,0	4,3	27,5	26,0	50,0	22,6
TOTAL	177	80	97	100	100,0	100,0	571	231	340	100,0	100,0	100,0	30,9	34,6	28,5
								37%	63%						

Fonte: Dados da Secretaria Acadêmica de Sinop, ano: 2011/1: Relação e situação dos estudantes cotistas da UNEMAT

⁸⁸* Curso de 10 semestres a partir de 2010

⁸⁹** Cursos de 10 semestres

3.5. Situação acadêmica dos ingressantes por ampla concorrência e por curso

Com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos cotistas, buscaram-se dados que demonstrassem o desempenho dos alunos em geral, de maneira a comparar os dois grupos no período de 2005/2 a 2011/1. As informações foram solicitadas junto às secretarias de Cáceres e de Sinop. Tais informações, porém, não foram obtidas com o nível de detalhamento que caracterizou as informações dos cotistas. Uma das diferenças, por exemplo, é que não foram obtidas informações em separado para homens e mulheres.

Buscou-se, portanto, dentro do possível, organizar as informações obedecendo o mesmo padrão com que foram organizadas as informações sobre os cotistas. A primeira providência foi levantar os dados para o mesmo período: de 2005/2 a 2011/1. A delimitação do período de estudo trouxe uma dificuldade adicional para a comparação entre os dois grupos: o período de referência para os cotistas tinha um ponto de origem fechado (não existia nada anteriormente), o que não acontecia entre os alunos em geral. Muitos formados e muitos desistentes, portanto, poderiam ter entrado antes de 2005/2.

A tabela 20 apresenta os dados gerais para Cáceres: do total de estudantes do período, 22% se formaram; 12% desistiram. Trancados mais desistentes perfazem 23%.

Tabela 20 - Dados gerais segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/ Campus de Cáceres-MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Total	Formados	Ativos	Desistentes	Trancados	Transferidos
Agronomia	858	136	558	66	86	12
Biologia	1 099	238	549	166	136	10
Ciências Contábeis	1 166	275	572	134	166	19
Computação	936	82	566	167	110	11
Direito	1 297	360	625	89	173	50
Educação Física	696	91	471	46	82	6
Enfermagem	829	181	535	39	61	13
Geografia	1 064	268	539	145	109	3
História	1 129	271	568	209	67	14
Letras	1 106	264	565	135	142	0
Matemática	1 072	176	553	197	134	12
Pedagogia	1 140	386	569	102	74	9
TOTAL	12 392	2 728	6 670	1 495	1 340	159

Fonte: Dados da SA de Cáceres, ano: 2012/2: Relação geral dos estudantes da UNEMAT

A tabela 21 apresenta os dados gerais para Sinop. De 2005/2 a 2011/1, ingressaram 3.754 estudantes pelo sistema de ampla concorrência. Do total de estudantes, 16% se formaram e 3% desistiram. Trancados mais desistentes perfazem 23%. Portanto,

se a proporção de formados foi inferior a de Cáceres, expressando um menor sucesso, a proporção de desistentes também foi inferior, expressando maior sucesso.

Tabela 21 – Dados gerais segundo o curso e a situação acadêmica. UNEMAT/ Campus de Sinop-MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Total	Formados	Ativos	Desistentes	Trancados	Transferidos
Administração	665	131	305	205	20	4
Ciências Contábeis	638	109	257	236	18	18
Economia	558	66	192	279	21	–
Engenharia Civil	424	44	250	112	12	6
Letras	489	75	219	176	19	–
Matemática	459	33	110	300	12	4
Pedagogia	521	154	173	169	19	6
TOTAL	3 754	612	1 506	1 477	121	38

Fonte: Dados da SA de Sinop, ano: 2012/2: Relação geral dos estudantes da UNEMAT

3.5.1. Formados (as) segundo o curso

Do total de formados do período, foram considerados apenas os prováveis de terem ingressado a partir de 2005/2 para possibilitar análises comparativas com os cotistas. Em Cáceres, de 2005/2 a 2011/1 foram matriculados por vestibular/ingressantes (cotistas e não cotistas) 5.737 estudantes (Tabela 22). A partir da data do ingresso, os alunos poderiam se formar contados 8 semestres em todos os cursos, com exceção de Direito com 10 semestres. ⁽⁹⁰⁾. Os ingressantes a partir de 2005/2 poderiam estar formados, portanto, a partir de 2009/1, com exceção de Direito, que poderiam estar formados a partir de 2010/1. Do ponto de vista de ingresso, portanto, não foram contabilizadas as entradas posteriores a 2007/2 para todos os cursos dado que esses estudantes não estariam provavelmente formados até 2011/1, mas apenas em momentos posteriores. Em Direito, os ingressos foram contabilizados até 2006/2. Poderiam estar formados, até 2011/1, 2334 ingressantes. De 2009/1 a 2011/1 formaram-se 1175 estudantes (tabela 22), portanto, 50,3% do total de estudantes possíveis de estarem formados. Acima da tendência geral estão os cursos de Direito, Educação Física, Enfermagem, Letras e Pedagogia. Regra geral, são cursos com relação positiva com possibilidades de trabalho e sem exigência de uma formação maior em matemática.

⁹⁰ Enfermagem começa a ter 10 semestres a partir de 2010/1; Agronomia, a partir de 2009/1.

Tabela 22– Ingressantes, por vestibular, pela ampla concorrência e formados segundo o curso.
UNEMAT/ Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Ingressantes no período (I)	Ing. sob condição de poder estarem formados (IF)	Formados (F) (*)⁹¹	F/IF*100
Agronomia	481	200	96	48,0
Biologia	482	200	99	49,5
Ciências Contábeis	487	205	97	47,3
Computação	478	200	69	34,5
Direito	477	160	93	58,1
Educação Física	434	160	89	56,9
Enfermagem	483	204	143	55,6
Geografia	479	199	94	47,2
História	489	202	64	31,7
Letras	481	201	107	53,2
Matemática	483	202	59	29,2
Pedagogia	483	201	165	82,1
TOTAL	5737	2334	1175	50,3

Fonte: Anuários estatísticos: www.unemat.br.prpt/

Em Sinop, de 2005/2 a 2011/1 formaram-se 592 estudantes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência, portanto 40,3% dos ingressantes em condições de estarem formados. (Tabela 23)

Tabela 23 - Ingressantes, por vestibular, pela ampla concorrência e formados segundo o curso.
UNEMAT/ Campus de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Ingressantes (I)	Ing. em condições de estarem formados (IF)	Formados (F) (*)	F/IF*100
Administração	600	250	121	48,4
Ciências Contábeis	600	250	105	42,0
Economia	600	250	93	37,2
Engenheiro Civil	480	120	25	20,8
Letras	480	200	89	44,5
Matemática	480	200	42	21,0
Pedagogia	480	200	117	58,5
TOTAL	3720	1470	592	40,3

Fonte: Anuários estatísticos: www.unemat.br.prpt/

Em Sinop, portanto, a porcentagem de formados foi inferior à de Cáceres.

⁹¹ (*) Formados (as) dada a condição de possibilidade de estarem formados a partir do ingresso em 2005/2. Isto é, não foram considerados os formados em período inferior a 8 semestres, para a maioria dos cursos, contados a partir de 2005/2.

3.5.2. Desistentes segundo o curso

Em Cáceres, dos 5.537 ingressantes, 26% desistiram (Tabela 24). Os cursos que apresentaram maiores percentuais de desistência foram História e Matemática. Os que apresentaram menores percentuais foram Enfermagem, Educação Física, Agronomia e Direito, cursos cujos egressos têm melhor possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Tabela 24 - Desistentes e ingressantes pela ampla concorrência segundo o curso.
UNEMAT/Campus de Cáceres - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Desistentes (D)	% sobre o N de Desistentes	Total de Ingressantes	% sobre o N de (D)	% (D/I *100)
Agronomia	66	4,4	481	8,4	13,7
Biologia	166	11,1	482	8,4	34,4
Ciências Contábeis	134	9,0	487	8,5	27,5
Computação	167	11,1	478	8,3	34,9
Direito	89	6,0	477	8,3	18,7
Educação Física	46	3,1	434	7,6	10,6
Enfermagem	39	2,6	483	8,4	8,1
Geografia	145	9,7	479	8,4	30,3
História	209	14,0	489	8,5	42,7
Letras	135	9,0	481	8,4	28,1
Matemática	197	13,2	483	8,4	40,8
Pedagogia	102	6,8	483	8,4	21,1
TOTAL	1 495	100,0	5737	100,0	26,1

Fonte: Dados da SA de Cáceres, ano: 2012/2: Relação geral dos estudantes da UNEMAT

Em Sinop, dos 3.720, 39,7% desistiram. Os cursos que apresentaram maiores percentuais de desistência foram Matemática, Economia, Ciências Contábeis. Os que apresentaram menores índices de desistência foram Engenharia Civil, Administração e Pedagogia. (Tabela 25)

Tabela 25 – Desistentes e ingressantes pela ampla concorrência segundo o curso.
UNEMAT/Campus de Sinop - MT. 2005/2 a 2011/1

Cursos	Desistentes (D)	% sobre o N de Desistentes	Ingressantes (I)	% sobre o N de (I)	% (D/I *100)
Administração	205	13,9	600	16,1	34,2
Ciências Contábeis	236	16,0	600	16,1	39,3
Economia	279	18,9	600	16,1	46,5
Engenharia Civil	112	7,6	480	12,9	23,3
Letras	176	11,9	480	12,9	36,7
Matemática	300	20,3	480	12,9	62,5
Pedagogia	169	11,4	480	12,9	35,2
TOTAL	1477	100,0	3720	100,0	39,7

Fonte: Costa (2012) & Mancuso (2012)

3.6 - Comparando o desempenho de cotistas e de ingressantes em geral

A análise desses resultados deve ser ponderada por alguns fatores:

- 1) Pelo Programa de Ações Afirmativas, 25% das vagas devem ser ocupadas prioritariamente pelos estudantes de cor preta e parda que se inscreverem pelo sistema de cotas. Os estudantes que se inscreverem pelo sistema de cotas e que forem, no vestibular, classificados nas primeiras 75% das vagas, não serão considerados cotistas, isto é, não ocuparão os 25% das vagas. Assim, os cotistas não estariam, no processo de seleção por vestibular, classificados entre os 75% que foram aprovados com as melhores notas. Se a classificação no vestibular é um indicador do desempenho no ensino médio, a comparação dos cotistas será sempre com os alunos, negros ou não, que tiveram um melhor desempenho escolar desde antes do ingresso no ensino superior. Além disso a comparação não pode ser feita entre pessoas de cor preta e parda que entraram pela ação afirmativa e os não optantes pela política. Todas prestaram vestibular comprovando desempenho: Entre os que não entraram na ação afirmativa estão pessoas de cor preta e parda que ficaram classificadas nos primeiros 75% dos lugares. Os cotistas enfrentam, portanto, um duplo desafio, 1) acompanhar a turma; 2) superar a defasagem educacional.
- 2) Entre os (as) alunos (os) ingressantes pela ampla concorrência, há uma parcela não conhecida de formados que ingressaram em um momento anterior a 2005/2. Portanto, alunos que levaram mais tempo que oito semestres para concluírem o curso. Essa possibilidade não está dada aos alunos cotistas.

Em Cáceres, dos ingressantes cotistas em condições de estarem formados 31,7% se formaram; dos ingressantes em geral, 50,3%. Os cursos de melhor desempenho dos dois grupos foram: Pedagogia, Educação Física, Enfermagem, Direito e Letras. Os de pior desempenho foram: Matemática, Geografia, Computação, Agronomia e História. Em Enfermagem os cotistas apresentaram melhor desempenho.

Tabela 26 - Formados entre os ingressantes cotistas e em geral em condições de estarem formados. UNEMAT/ Campus de Cáceres. 2005/2 a 2011/1

Curso	Cotistas	Ordem	Geral	Ordem
Agronomia	11,8	12	48,0	7
Biologia	12,5	11	49,5	6
Ciências Contábeis	38,7	5	47,3	8
Computação	15,8	9	34,5	10
Direito	46,6	4	58,1	2
Educação Física	47,5	3	56,9	3
Enfermagem	60,4	2	55,6	4
Geografia	13,1	10	47,2	9
História	21,0	7	31,7	11
Letras	26,6	6	53,2	5
Matemática	16,2	8	29,2	12
Pedagogia	62,0	1	82,1	1
Total	31,7		50,3	

Fonte: Anuário Estatístico. UNEMAT. 2010 e 2011

Mesmo com essas ressalvas, ressalta-se a dificuldade que todos os alunos apresentaram com relação à Matemática e o melhor desempenho em cursos que têm uma associação imediata com o mercado de trabalho, entre os quais se ressaltam aqueles com predominância de estudantes mulheres.

Em Sinop, dos ingressantes cotistas em condições de estarem formados 29,4% se formaram; dos ingressantes em geral, 40,3%. Os cursos de melhor desempenho dos dois grupos foram: Em Pedagogia e Letras. Os de pior desempenho foram: Matemática, Engenharia Civil e Economia. Pedagogia os cotistas apresentaram melhor desempenho. Para a análise desses resultados valem as mesmas ressalvas já colocadas para Cáceres.

Tabela 27 - Formados entre os ingressantes cotistas e em geral em condições de estarem formados. UNEMAT/ Campus de Sinop. 2005/2 a 2011/1

Curso	Cotistas	Ordem	Geral	Ordem
Administração	18,4	5	48,4	2
Ciências Contábeis	30,0	2	42,0	4
Economia	19,0	4	37,2	5
Engenharia Civil	9,0	7	20,8	7
Letras	27,0	3	44,5	3
Matemática	10,3	6	21,0	6
Pedagogia	70,2	1	58,5	1
Total	29,4		40,3	

Fonte: Anuário Estatístico. UNEMAT. 2010 e 2011.

Em Cáceres, os cursos com menor número de desistentes tanto entre cotistas como no geral foram: Enfermagem, Educação Física, Direito, Agronomia e Pedagogia. Os de maior número foram: Matemática, Computação, História, Biologia e Letras. Entre os cursos de melhor desempenho sobressaem os que têm relação mais positiva com o mercado de trabalho e os com maior frequência de estudantes mulheres.

Tabela 28 - Desistentes entre os ingressantes cotistas e em geral. UNEMAT/ Campus de Cáceres. 2005/2 a 2011/1

Curso	Cota	Ordem	Geral	Ordem
Agronomia	13,3	6	13,7	3
Biologia	23,5	9	34,4	9
Ciências Contábeis	17,1	7	27,5	6
Computação	34,9	11	34,9	10
Direito	9,0	2	18,7	4
Educação Física	10,0	4	10,6	2
Enfermagem	5,9	1	8,1	1
Geografia	10,7	5	30,3	8
História	23,1	8	42,7	12
Letras	28,4	10	28,1	7
Matemática	47,7	12	40,8	11
Pedagogia	9,8	3	21,1	5
Total	18,5		26,1	

Fonte: Anuário Estatístico. UNEMAT. 2010 e 2011.

Em Sinop, os cursos com menor número de desistentes tanto entre cotistas como no geral foram: Pedagogia e Letras. Os de maior número foram: Engenharia Civil, Matemática e Economia. Entre os de melhor desempenho sobressai Pedagogia que tem relação mais positiva com o mercado de trabalho e com maior frequência de estudantes mulheres. Entre os de pior desempenho sobressaem os cursos com exigência de maior conhecimento da Matemática.

Tabela 29 - Desistentes entre os ingressantes cotistas e em geral. UNEMAT/ Campus de Sinop. 2005/2 a 2011/1

Curso	Cotistas	Ordem	Geral	Ordem
Administração	19,2	5	34,2	2
Ciências Contábeis	22,0	2	39,3	4
Economia	60,6	4	46,5	5
Engenharia Civil	27,0	7	23,3	7
Letras	41,0	3	36,7	3
Matemática	64,4	6	62,5	6
Pedagogia	26,0	1	35,2	1
Total	30,9		39,7	

Fonte: Anuário Estatístico. UNEMAT. 2010 e 2011.

Quando se comparam os dados de Cáceres e de Sinop, observam-se mais baixos níveis de desempenho em Sinop. Uma hipótese explicativa é de que o pior desempenho se deve ao próprio mercado de trabalho, mais dinâmico em Sinop. Sinop é um município de forte atração migracional com um mercado de trabalho mais orientado para atividades do setor primário, com pouca ênfase na demanda de formação superior. Isto é, a necessidade de trabalhar provavelmente apontada pela evasão é confrontada com a opção de não permanecer na universidade.

4. Cotistas e não-cotistas do campus de Cáceres: o que o survey revelou

Os dados apresentados nesta sessão do texto foram os resultados da análise descritiva dos *survey* aplicado na UNEMAT, campus de Cáceres no período de 30/11/2012 e 07/12/2013. Foi aplicado nas turmas de 1º e 7º semestres nos cursos de graduação, com exceção os cursos de Turismo, Agronomia e Medicina. O objetivo foi caracterizar os dados dos (as) alunos (as) segundo as variáveis: Local de nascimento e residência, idade, idade de ingresso no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, se cursou a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Ensino Médio, tempo do estudo no Ensino Médio, tipo de estabelecimento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, se trabalhou e estudou no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, questões ligadas à universidade, escolaridade e ocupação do pai e da mãe. Foram feitas tabelas com medidas descritivas dos dados e tabelas cruzadas para as variáveis de interesse (análise de correspondência).

O total da amostra foi de 438 (quatrocentos e trinta e oito) estudantes, dos quais 142 (32,4%) cotistas e 288 (65,7%) não cotistas.

4.1 Local de nascimento e residência

Os dados referentes ao local de nascimento e residência mostraram que Cáceres está se tornando um polo educacional e tem atraído pessoas de todos os estados brasileiros. Há um discurso corrente que estudantes de Cáceres e dos municípios vizinhos estão pouco representados na UNEMAT, em detrimento dos estudantes de outros estados. Os dados na Tabela 30 apontaram que o contrário, há forte presença de estudantes que nasceram em Mato Grosso, especialmente em Cáceres que representa 51,8%.

A porcentagem de cotistas provenientes de Cáceres foi relativamente maior comparada a dos não-cotistas, com valores iguais a 73% e 42,5%, respectivamente. Na Tabela 31 consta o estado de nascimento dos (as) estudantes. Constatou-se que a maioria dos cotistas (92,4%) e não-cotistas (79,4%) nasceu no estado do Mato Grosso e 5,2% dos não-cotistas são do estado de São Paulo.

Tabela 30 – Cidade e Estado de nascimento segundo a situação de cotista e não-cotista. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Estado de Nascimento	Cotista		Não-cotista		Sresp		Total	
	N	%	N	%			N	%
Estado de Mato Grosso	122	-	229	-	15	-	366	-
Cáceres	96	73,0	122	42,5	9	47,3	227	51,8
Demais municípios	26	19,6	107	37,3	6	31,5	139	31,7
Estados da região Centro Oeste	0	0	3	1,0	-	-	3	0,6
Estado de Mato Grosso do Sul	2	1,5	7	2,5	-	-	9	2,0
Estado de São Paulo	2	1,5	15	5,2	1	5,4	18	4,1
Estados da região Sudeste	0	0	12	4,2	-	-	12	2,8
Estados do Sul	2	1,5	5	1,7	-	-	7	1,6
Estados da região Nordeste	3	2,2	9	3,1	-	-	12	2,8
Estados da região Norte	1	0,7	7	2,5	-	-	8	1,9
Não respondeu	-	-	-	-	3	15,8	3	0,7
Total	132	100	287	100	19	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

A Tabela 32 apresenta informações sobre a cidade de residência dos estudantes. Observou-se que 95,4% cotistas e 83,1% não-cotistas, residem em Cáceres. No estado a segunda cidade com maior representação de estudantes não-cotistas foi Mirassol D'Oeste com 7,4%.

Tabela 32 – Cidade que reside segundo a situação de cotista e não-cotista. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Cidade que Reside	Cotista		Não-cotista		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Cáceres - MT	125	95,4	236	83,1	12	75,0	373	87,0
Mirassol D'oeste - MT	2	1,5	21	7,4	3	18,7	26	5,5
São José dos IV Marcos - MT	1	,8	9	3,2	-	-	10	2,4
Araputanga - MT	0	0,0	6	2,1	-	-	6	1,4
Porto Esperidião - MT	2	1,5	3	1,1	-	-	5	1,2
Curvelândia - MT	0	0,0	4	1,4	-	-	4	1,0
Comodoro - MT	0	0,0	1	,4	-	-	1	,2
Glória D'Oeste - MT	0	0,0	1	,4	-	-	1	,2
Horizonte D'Oeste - MT	0	0,0	1	,4	-	-	1	,2
Lambari D'Oeste - MT	0	0,0	1	,4	-	-	1	,2
Rio Branco - MT	1	,8	0	0,0	-	-	1	,2
Salto do Céu - MT	0	0,0	1	,4	-	-	1	,2
Não respondeu	2	1,5	5	1,7	1	6,3	8	1,8
Total	133	100,0	289	100,0	16	100	438	100,0

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

4.2 Idade

A Tabela 33 apresenta as medidas descritivas da idade segundo o sexo e a situação de cotista e não-cotista. Verificou-se que os cotistas tinham uma idade média de 25,5 anos, enquanto que os não-cotistas tinham idade média de 24,3 anos. Com relação ao sexo, observou-se que os indivíduos do sexo feminino tinham idade média de 24,3 anos,

enquanto que os do sexo masculino tinha em média 25 anos. Ainda, cotistas do sexo feminino têm idade média de 25,3 anos e do sexo masculino de 26,3 anos. Já os não-cotistas do sexo feminino tinha idade média de 23,9 e do sexo masculino de 24,8 anos. O estudante mais velho tinha 66 anos e era não-cotista do sexo masculino.

A adequação da idade de ingresso no ensino superior dependerá da cor ou raça do estudante. Dados do IBGE em 2013⁹², indicaram que 55,0% dos estudantes entre 18 a 24 anos de idade estavam matriculados no ensino superior em 2004. Após serem analisados separadamente, por categorias de cor, enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos, 69,4% frequentavam o ensino superior, entre as pessoas de cor preta e parda esse percentual era apenas 40,7% cursando o mesmo nível.

Ao comparar os dados do IBGE com os dados dos estudantes cotistas e não cotistas notou-se que essa diferença segue sem alterações, pelo contrário, houve um aumento significativo dos anos de estudos. E entre os (as) estudantes cotistas do sexo feminino e masculino a idade média foi significativamente maior.

Tabela 33 – Medidas descritivas para idade segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

	Idade						
	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo	N	
Cotista	25,5	7,4	15,0	23,0	55,0	133	
Não-cotista	24,3	7,7	15,0	21,0	66,0	289	
M	24,3	7,2	15,0	22,0	57,0	289	
H	25,0	8,1	15,0	22,0	66,0	149	
Cotista	M	25,3	7,5	15,0	22,0	55,0	99
	H	26,3	6,9	18,0	23,5	42,0	34
Não-cotista	M	23,9	7,2	16,0	21,0	57,0	180
	H	24,8	8,4	15,0	21,0	66,0	109

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

A Tabela 34 apresentam as medidas descritivas da idade segundo a situação de cotista e não-cotista e curso. O curso com maior idade média foi História, com 27,9 anos e desvio padrão de 10,2 anos. O curso de Pedagogia também possuiu uma idade média elevada, em média de 27,6 anos. O aluno mais velho foi do curso de Letras, com idade média de 26,7. Quando foi feita a separação por cotista e não cotista, o curso com maior idade média para cotistas continuou sendo História, com valor médio de 32,3 anos, enquanto que para não-cotistas o curso com maior idade média foi Letras, com 27,1 anos. O curso com menor idade média foi Enfermagem, cuja média é igual a 22,7 anos.

⁹² <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/12/em-nove-anos-aumenta-escolaridade-e-acesso-ao-ensino-superior>

4.3 Idade de ingresso no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior

Os dados sobre a idade de ingresso no ensino fundamental e médio estão nas Tabelas 35, 36, 37 e 38. Essas informações são aproximações obtidas com base na idade de ingresso e de saída do ensino fundamental e médio e também na data de nascimento e data de coleta de dados do questionário aplicado, no período de 30/11/2011 e 07/12/2012. As iniciais de cada semestre foram dia 01 de março e 01 de agosto. Essas duas últimas datas foram utilizadas para definir a entrada no ensino superior como início do primeiro e segundo semestre anual.

Observou que a idade em média de ingresso no ensino fundamental é de aproximadamente 7 anos, independente do sexo e situação de cotista e não-cotista. Observou também um valor médio um pouco maior (7,4 anos) para não-cotistas do sexo masculino. Ainda, a pessoa que ingressou no ensino fundamental mais tarde tinha 20 anos, pertence ao grupo de não-cotistas e é do sexo masculino. Em relação às categorias do IBGE, observamos que os indígenas iniciam o ensino fundamental mais tarde, com uma idade média de 8,8 anos e desvio padrão de 3,3. As demais categorias de cor ingressaram no ensino fundamental com idade média aproximada entre 6 e 7 anos.

No ensino médio, a idade média de ingresso é de aproximadamente 15 anos para todas as categorias, sendo que o sexo masculino apresentou uma idade média um pouco maior (15,4 anos), com um destaque para os cotistas do sexo masculino que apresentaram uma idade média de 15,9 anos. Os alunos que ingressaram no ensino médio mais tardiamente do sexo feminino e masculino tinham, respectivamente, 32 e 34 anos e são não cotistas. Em relação às categorias do IBGE, observou que todos os (as) estudantes ingressaram no ensino médio com aproximadamente 15 anos, com exceção aos de cor amarela que apresentou a maior idade média (15,7 anos) e para as pessoas do mesmo grupo do sexo feminino (15,8 anos). O aluno que ingressou mais tardiamente no ensino médio (34 anos) é de cor parda e o aluno que ingressou no ensino médio com menor idade possuía 10 anos, é do sexo feminino e de cor branca.

4.4 Curso Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Ensino Médio

Na tabela 41 e 42 observou que tanto os cotistas (72,6%) como os não-cotistas (77,7%) fizeram o Ensino Fundamental e o Médio no ensino regular no também

o fizeram no ensino fundamental. Os (as) estudantes cotistas que cursaram a EJA para concluir o Ensino Médio foi de 9,2% entre os cotistas e 4,6 entre os não-cotistas.

As Tabelas 43 e 44 mostram que 100% dos alunos que fizeram EJA, tanto no ensino fundamental quanto médio, estudaram em escola pública e mais de 80% dos (as) estudantes dos ensinos fundamental e médio que cursaram no ensino regular, também são de escola pública.

Na Tabela 45 apresentam que estudantes do sexo feminino, cotistas e não-cotistas, fizeram o ensino regular no fundamental. Os de sexo masculino, 61,5% dos cotistas e 69% dos não-cotistas fizeram o Ensino Fundamental no regular. Na Tabela 46 constatou que, 76,7% dos cotistas e 82,9% dos não-cotistas, do sexo feminino cursaram o Ensino Médio no sistema de ensino regular, enquanto 53,8% dos cotistas e 65,5% dos não-cotistas cursaram no ensino regular.

Os (as) estudantes conforme às categorias do IBGE que cursaram o Ensino Fundamental (Tabelas 47), 80,2% eram do sexo feminino e 66,6% do sexo masculino. No Ensino Médio (Tabela 48) o percentual de estudantes do sexo feminino diminui para 75,9% e um aumento entre os do sexo masculino também diminui, para 62,2%. Observou que entre os que cursaram a EJA estão as mulheres (5,1%) e os homens (8,6%) de cor parda.

4.5 Tempo do estudo no EM

As informações sobre o tempo de estudo no Ensino Médio são apresentadas nas Tabelas 50 e 51. Observou que o tempo médio de estudo nessa fase do ensino foi de aproximadamente 3 anos, independente do sexo e situação de cotista e não-cotista (Tabela 52). Destacou a presença de não-cotista do sexo feminino que fez o ensino médio em 20 anos e cotista do sexo feminino que fez em 16 anos. Além disso, pela Tabela 54 notou que os alunos que não sabem sua raça segundo o IBGE têm um tempo médio no Ensino Médio de 5 anos. Observou ainda que, o máximo de tempo de estudo no ensino médio das pessoas de cor parda foi igual a 20 anos e o valor mínimo igual a 1 ano para ambos os sexos entre as pessoas de cor parda e sexo feminino entre os indígenas.

4.6 Tipo de estabelecimento do EF e EM

As Tabelas de 53 e 54a apresentaram informações sobre o tipo de estabelecimento no Ensino Fundamental e Médio dos estudantes. No Fundamental, 95%

das mulheres cotistas 78% das não-cotistas estudaram em escola pública. Entre os homens esse foi de 87,5% para os cotistas e 81,5% para os não-cotistas. A soma de mulheres de cor preta e parda que estudaram em escola particular foi de 17,6% e entre as amarelas de 14,3. No Ensino Fundamental (Tabela 55) quem estudou em escola privada estão os homens de cor branca com 17,1, mas o percentual aumenta para 20,3% se somarmos os estudantes de cor preta e parda.

No Ensino Médio (Tabela 56) o percentual entre quem estudou em escola privada foi de 19,9% entre as estudantes de cor pretas e parda e de 17,6 entre as brancas. Entre os estudantes de cor branca esse percentual foi de 14,6% entre os de cor preta e parda foi de 24,0%. Constatou que mais de 70%, para todas as categorias do IBGE estudou em escola pública no Ensino Fundamental e Médio.

4.7 Trabalho

Nas Tabelas 55, 56 e 57, apresentam conta que 85,8% dos estudantes não trabalharam durante o Ensino Fundamental. Esse não se mantém, 57,5% não trabalharam e 42,5% trabalharam enquanto cursavam o Ensino Médio. No Ensino Superior, a maioria dos estudantes (58,1%) trabalhou ou trabalha durante os estudos.

A tabela 58 indicou que mais de 80%, mulheres e homens independentemente da situação de cotista e não-cotista, não trabalharam durante o ensino fundamental, com exceção dos cotistas do sexo masculino (23,5%) trabalhou durante nesse período. No Ensino Médio (Tabela 59), 45,5% dos cotistas do sexo feminino, 61,8% dos cotistas do sexo masculino e 53,2% dos não-cotistas também do sexo masculino não trabalharam durante esse período. Observou que mais de 50% dos respondentes de ambos os sexos e situação de cotista e não-cotista trabalharam no ensino superior, com destaque para o sexo masculino (79,5%) cotistas e 68,8% dos não-cotistas trabalhou enquanto cursavam o ensino superior. De modo geral observou que os estudantes do sexo feminino estudam e trabalham durante o Ensino Superior, enquanto que os homens a tendência maior são para presença de trabalho durante essa fase do ensino, independentemente da situação de cotista ou não-cotistas.

4.8 Questões relacionadas ao Ensino Superior

Observou-se na Tabela 64 que maior parte dos estudantes de ambos os sexos fizeram apenas uma vez o vestibular, entre as mulheres (42,6%) e entre os homens

(42,9%). Observou-se que 48,3% das mulheres não-cotistas e os homens cotistas (48,4%) foram os que fizeram apenas uma vez o vestibular. Na Tabela 62 observou-se que a maioria (71,0%) dos estudantes, não fizeram cursinho pré-vestibular. A motivação na escolha do curso para a maior parte dos estudantes de ambos os sexos, cotistas e não-cotistas, foi o mercado de trabalho e a influência da família.

A Tabela 64 notou-se que a motivação para a escolha do curso para a maior parte dos estudantes de ambos os sexos, cotistas e não-cotistas, foi o mercado de trabalho (46,3%). Entre os (as) cotistas de ambos os sexos esse percentual foi de 50,3% e para os (as) não-cotistas foi 43,20%. Para as mulheres destacou-se também a influência da família, para cotistas e não-cotistas, e ausência de melhor alternativa para não-cotistas. Para os homens, destacou-se também ausência de alternativa melhor, tanto para cotistas e não-cotistas, e influência da família para não-cotistas.

4.9 Resultados preliminares

Com a aplicação da Análise de Correspondência Múltipla (ACM) ao conjunto de dados analisado, verificou primeiramente a adequação das variáveis disponíveis e nos possibilitou alguns resultados.

Constatou que as variáveis EJA no EF e EJA no EM apresentaram grande quantidade de missings e em ambos os casos as respostas foram concentradas em apenas uma categoria. Por dependerem de outras questões, as variáveis qual bolsa e qual matéria ficou em dependência também apresentaram grande quantidade missings e, assim como EJA no ensino fundamental e médio, a variável estímulo familiar apresentou concentração de respostas em apenas uma categoria. Devido à aos respectivos fatos, essas variáveis não foram consideradas, pois influenciariam negativamente os resultados obtidos.

Por meio das informações apresentadas no Anexo A, observou-se que algumas variáveis apresentaram baixa frequência em suas categorias. Para corrigir esse problema, criamos as seguintes variáveis:

- Estado civil (“casado”, “solteiro” e “outros”);
- Tipo de estabelecimento do ensino fundamental é público (“sim” e “não”);
- Tipo de estabelecimento do ensino médio é público (“sim” e “não”);
- Escolaridade do pai (“nível fundamental”, “nível médio”, “nível superior” e “não estudou/não sabe”);
- Escolaridade da mãe (“nível fundamental”, “nível médio”, “nível superior” e “não estudou/não sabe”);

- Mora com a família (“sim” e “não”);
- Categorias do IBGE (“branca”, “parda”, “preta” e “outras”);
- Utiliza a biblioteca (“nunca/raramente”, “às vezes” e “sempre”);
- Foi discriminado (“sim”, “não” e “não respondeu”);
- Ocupação do pai (“agricultura”, “aposentado”, “autônomo/chefia”, “comércio/mecânica/setor gráfico”, “funcionário público/serviço militar” e “outros”);
- Ocupação da mãe (“do lar”, “autônoma/chefia”, “comércio”, “educação”, “serviços gerais/cuidadora/doméstica” e “outros”).

O Anexo B apresenta as frequências finais das variáveis consideradas na análise. Nota-se que apenas as variáveis categorias do IBGE e curso apresentaram categoria com frequência abaixo de 5%.

Como mais de um curso apresentou frequência de observações abaixo de 5%, optamos por utilizar essa variável como suplementar. Variáveis suplementares não são usadas para construção do plano fatorial, mas podem ser posicionadas no plano com a finalidade de verificar em que posição suas categorias se localizam, permitindo a verificação da estrutura de associação com as demais. Vale ressaltar que o banco de dados final considerou informações de 373 indivíduos. Esse número foi inferior que original (438), por ser uma análise multivariada a ACM considerou indivíduos que apresentaram observações completas, ou seja, em todas as variáveis.

Os valores analisados na Tabela 71, verificamos que a primeira dimensão (ajustada) explica 46,78% da inércia total modificada, a segunda dimensão explica 18,25% e a terceira 13,45%. Portanto, as três primeiras dimensões explicaram conjuntamente 78,48% da associação (como uma medida da inércia total) que existe entre as categorias da análise. Na Tabela 72 as respectivas massas, inércia (variabilidade) e qualidade para cada categoria das variáveis ativas. Observou que os valores para massa variam entre 0,0018 e 0,0364 e para inércia entre 0,0029 e 0,0223, sendo que a categoria “outras” do IBGE apresentou o menor valor para massa e maior para inércia, fato já esperado pela menor frequência dessa categoria em relação às demais.

Dentre as medidas de qualidade das categorias das variáveis ativas, dado que temos $p = 67$ classes, para considerar uma categoria como bem explicada pelas três dimensões conjuntamente precisamos de, no mínimo, um valor igual a $1/67 = 0,0149$. Considerando este valor base, as únicas classes que não foram muito bem explicadas foram “sim” e “não” para era o curso desejado e “outras” para as categorias do IBGE.

Os valores apresentados na Tabela 73 exibem quanto cada categoria contribuiu para a explicação da variabilidade total (inércia) de cada dimensão. Na

dimensão 1, os itens “não” para se o tipo de estabelecimento do ensino fundamental e do ensino médio foi público foram os que mais contribuíram. Já na dimensão 2, as categorias que mais contribuíram foram “não” para a variável se considera afro e “não respondeu” para se foi discriminado. E na dimensão 3 as categorias que mais contribuíram foram “não” para se está no primeiro semestre e “sim” para recebeu bolsa.

Além disso, verificou que as categorias “sim” e “não” para era o curso desejado e “outras” para categorias do IBGE apresentaram pouca contribuição em todas as dimensões. Como quanto maior o valor da contribuição, maior o “desvio” do ponto em relação a hipótese de independência, temos que essas categorias possivelmente não estão associadas a nenhuma outra. Ainda, como visto anteriormente na medida de qualidade, essas variáveis apresentaram baixa explicação pelas 3 dimensões analisadas.

Com relação às variáveis suplementares, aquelas que são utilizadas na análise, mas que não participam da construção do plano fatorial, observamos na Tabela 5 que se levarmos em conta o mesmo valor base para qualidade (igual a 0,0149), temos que as categorias “Biologia”, “História” e “Educação Física” para a variável curso não foram explicadas conjuntamente pelas três dimensões.

As Figuras C1, C2 e C3 apresentam o cruzamento entre as três dimensões analisadas, considerando variáveis ativas e suplementares. Esses gráficos mostraram a proximidade entre as categorias presentes na análise quando olhamos cada plano individualmente. Como quis-se categorias próximas nas 3 dimensões ao mesmo tempo, uma vez que quanto mais próximas as classes estão, maior a presença de associação, deve-se analisar os três gráficos conjuntamente. As coordenadas de cada ponto são apresentadas nas Tabelas 74 (variáveis ativas) e 75 (variáveis suplementares).

A análise conjunta das 3 dimensões selecionando as categorias mais próximas em cada plano fatorial, verificamos associação entre as seguintes categorias:

- Sexo masculino, cor parda, mora com a família, está no primeiro semestre, trabalhou no ensino superior, pais com outras ocupações, utiliza a biblioteca nunca ou raramente, não possui dependência em disciplina, não fez cursinho, não foi discriminado e não recebeu bolsa.

- Nível fundamental para escolaridade dos pais, faixa etária entre 25 e 29 anos, mãe trabalha no lar, pai na agricultura, ensino fundamental e médio em escola pública, possui dependência em disciplina e não está no primeiro semestre.

- Cotista, cor preta, foi discriminado, se considera afro e mãe atua na área de serviços gerais, cuidadora ou doméstica.

- Estado civil casado ou outros, faixa etária acima de 30 anos, trabalhou no ensino fundamental e ensino médio.

- Cor branca, não se considera afro, não respondeu se foi discriminado, mãe atua no comércio ou é autônoma/chefia e pai aposentado.

- Sexo feminino, solteiro, faixa etária entre 20 e 24 anos, não cotista, não mora com a família, nível médio para escolaridade dos pais, frequenta a biblioteca às vezes ou sempre, tem computador em casa, pai possui ocupação do tipo autônomo/chefia, comércio/mecânica/setor gráfico ou funcionário público/serviço militar, fez cursinho, não trabalhou no ensino médio, fundamental e ensino superior.

- Nível superior para escolaridade dos pais, faixa etária entre 15 e 19 anos, mãe atua na área da educação e não cursou o ensino fundamental e médio em escola pública.

- Não sabe ou os pais não estudaram e não possui computador em casa.

Com relação aos cursos, observamos as seguintes características:

- Enfermagem: não cotista, sexo feminino, solteiro, nível médio para escolaridade dos pais, autônomo/chefia ou funcionário público/serviço militar para ocupação do pai, fez cursinho, tem computador em casa, utiliza a biblioteca sempre, ausência de dependência em disciplina, não foi discriminado, não trabalhou no ensino fundamental, médio e superior e não mora com a família.

- Direito: nível superior para escolaridade dos pais, faixa etária entre 15 e 19 anos, ocupação da mãe na área da educação.

- Ciência Contábeis e Matemática: sexo masculino, cor parda, idade entre 25 e 29 anos, nível fundamental para escolaridade dos pais, pai atua no comércio/mecânica/setor gráfico e mãe do lar, utiliza a biblioteca às vezes, mora com a família, fez o ensino fundamental e médio em escola pública, trabalhou no ensino superior, não fez cursinho e não recebeu bolsa.

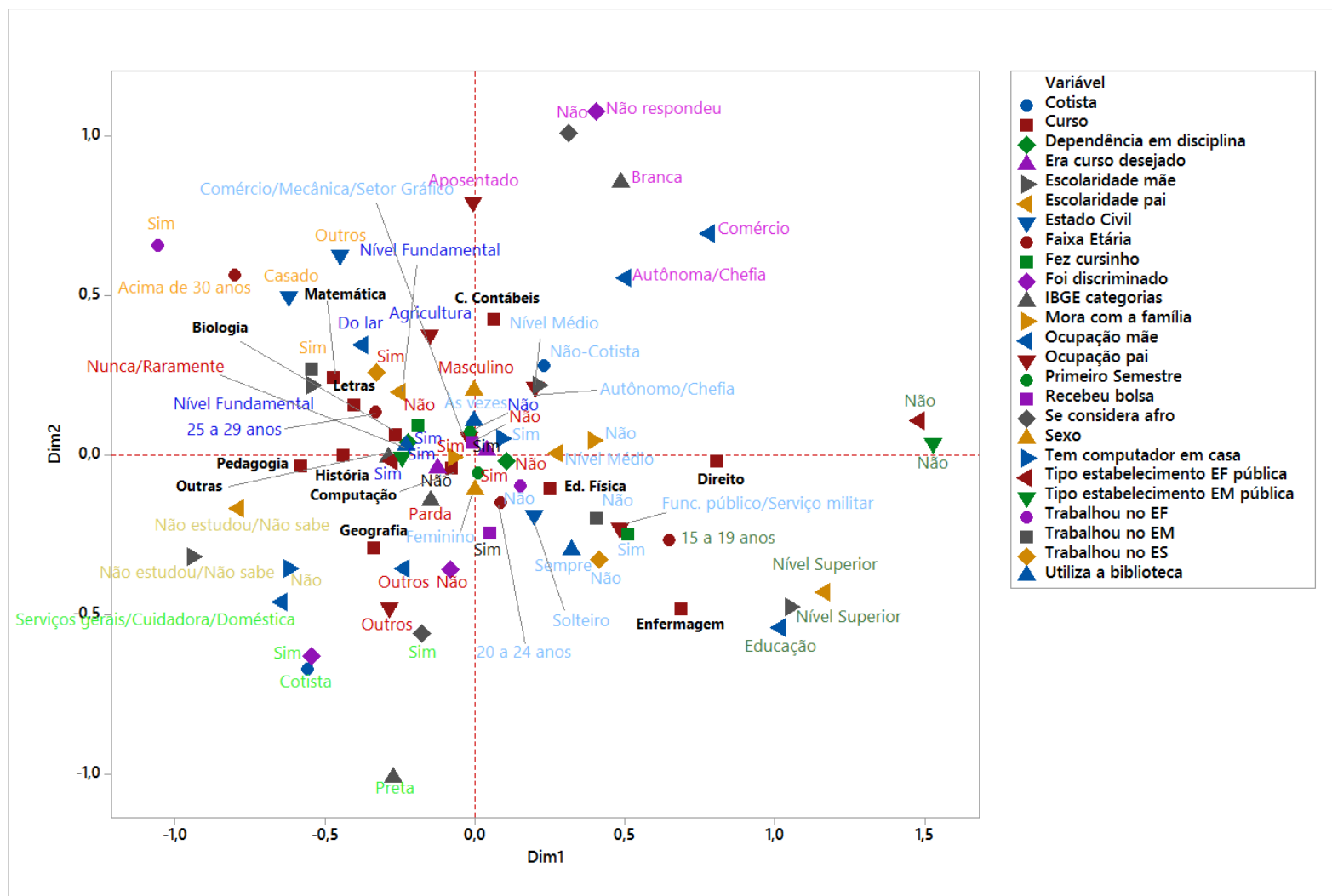
- Computação e Geografia: faixa etária entre 20 e 24 anos, recebeu bolsa e tem dependência em disciplina, não está no primeiro semestre e a ocupação do pai pertence à agricultura.

- Letras e Pedagogia: pais sem estudo ou o aluno não sabe a escolaridade, ocupação do pai e a da mãe do tipo outros, está no primeiro semestre, não tem computador em casa, trabalhou no ensino médio e nunca ou raramente utiliza a biblioteca.

Vale ressaltar que as categorias “sim” e “não” para era o curso desejado e “outras” para as categorias do IBGE não foram associadas com às demais, visto que estão próximas ao centro do gráfico, não foram explicadas pelas três dimensões e que apresentaram baixa contribuição à inércia nas três dimensões consideradas. O mesmo fato ocorreu com os cursos Biologia, História e Educação Física. Além disso, a categoria “sim” para recebeu bolsa se distanciou das demais, indicando que não apresenta associação aparente com nenhuma categoria. Um aspecto importante dessa análise foi que outras interpretações podem ser feitas, desde que os grupos sejam construídos de acordo com a proximidade das categorias no gráfico. No anexo C apresentamos os gráficos com os nomes das categorias centralizados em cima de cada ponto do gráfico.

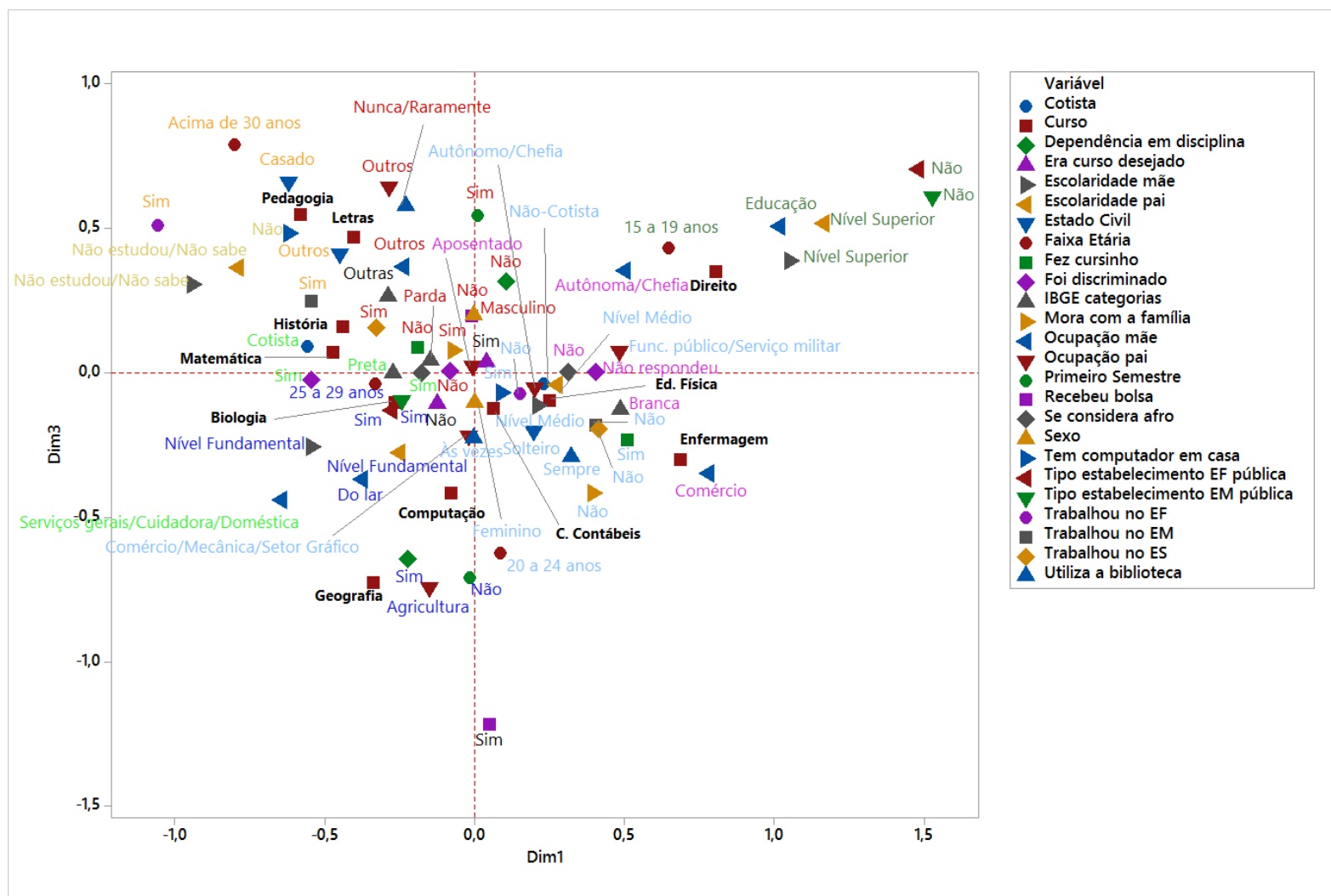
Anexo C

Figura C 1 - Cruzamento entre primeira e segunda dimensão da análise de correspondência



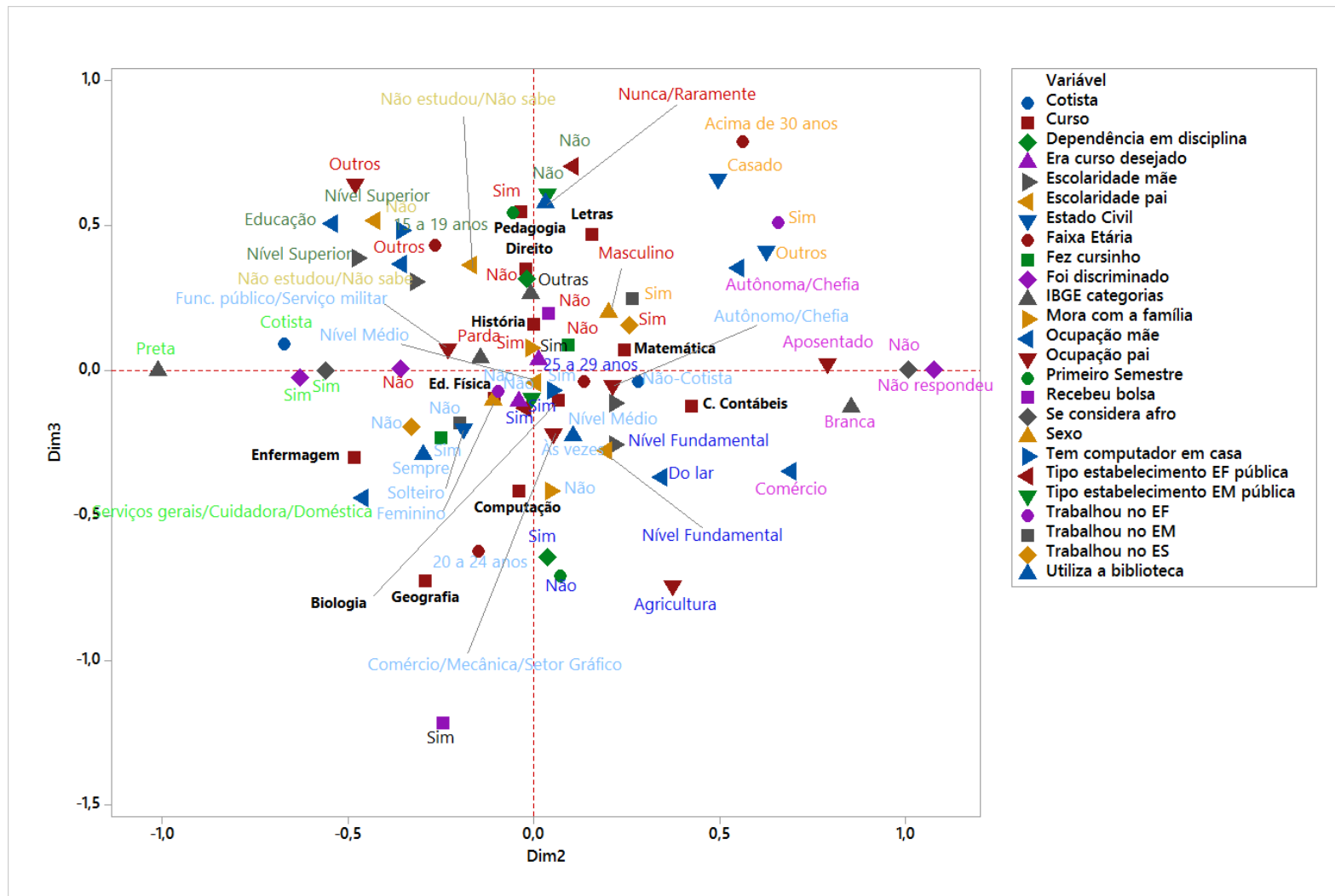
Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Figura C 2 - Cruzamento entre primeira e terceira dimensão da análise de correspondência



Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Figura C 2 – Cruzamento entre segunda e terceira dimensão da análise de correspondência



Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

5. Corpo, Epiderme e Experiência

Oh, meu corpo, faça sempre de mim um homem que interroga!
(Fanon)

Compreender o acesso de estudantes negros via o programa de ação afirmativa da UNEMAT nos remeteu a um exercício de pensar algumas questões, entre as quais: serem pessoas com trajetórias de vida e experiências distintas uma das outras do ponto de vista da cor, raça, classe e gênero, o lugar de enunciação, a corporeidade negra em um espaço de brancos, a produção de conhecimento e a alteração da paisagem social da universidade.

Neste capítulo serão analisados excertos de narrativas disponibilizados em forma de entrevista e sistematizadas a partir dos seguintes temas:

- 1) Lembranças que antecederam o ingresso à universidade;
- 2) Acesso, estrutura da universidade e permanência;
- 3) Chegada à universidade;
- 4) A experiência de ser cotista;
- 5) A relação com os colegas e professores;
- 6) “Desistir do curso”: Motivações;
- 7) A produção do conhecimento;

5.1 – Lembranças e experiências que antecederam o ingresso à universidade

Como mencionou-se anteriormente, as origens históricas de Cáceres e Sinop são bem distintas; entretanto, as histórias daqueles (as) que chegam na universidade, exemplificadas nas narrativas desses (as) estudantes, têm muitas semelhanças. São histórias de mulheres e homens trabalhadores (as) que, quando eram crianças, aos sete, oito, onze anos de idade, as condições objetivas de vida nem sempre incluíam o sustento material por parte de seus pais, muitas vezes, sem a presença de um deles. São histórias permeadas por interrupções no processo de escolarização, em que se cruzam diferentes eixos que dão sentido aos lugares que essas pessoas vão ocupando socialmente: gênero, classe, raça, escolaridade e idade.

Em Cáceres, as marcas deixadas pela escola são revividas com intensidade por alguns desses estudantes. Ebum é um deles que relembra ter deixado a escola, quando tinha 14 anos, após uma fala da professora que sugeria uma suposta incapacidade dele em

realizar a atividade proposta. Notamos aqui que, quando a escola não é capaz de viabilizar aprendizagens exitosas, ela contribui para produzir experiências de evasão escolar, muitas vezes, responsabilizando os estudantes pelo fracasso que é do sistema escolar, ou seja, ele próprio produz o fracasso, como afirma Patto (1980). Denominada “profecia auto realizadora”, por Dante Moreira Leite (1980) essa crença também contribui para o insucesso escolar de muitas crianças e jovens no ensino público brasileiro quando a escola, ou os professores criam expectativas negativas em relação ao desempenho dos alunos e suas práticas, pedagógicas as quais, em acordo com aquelas expectativas, acabam por reforçá-las. Isto é a escola cria profecias para os (as) alunos (as) quais se concretizam, dada as condições em que ocorreram.

Cavalleiro (2000) e Santos (2006) afirmam ainda que a evasão escolar, principalmente a dos (as) negros (as) em qualquer fase do ensino, está fortemente ligada ao racismo e à discriminação racial. Com as autoras, podemos conceber o espaço escolar para crianças e jovens negros (as), sobretudo, como local que pressupõe, muitas vezes, a inferioridade cognitiva e cultural desses grupos, não se constituindo espaço onde esses sujeitos possam se reconhecer, nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas imagens dos livros didáticos, estampadas nas paredes e murais da escola, nas histórias lidas e contadas. A escola vai afirmando, assim, que esse espaço não é para essas crianças e jovens, à medida que lhes nega possibilidades de reconhecimento cultural e de reconhecimento de si como sujeitos que produzem conhecimento. Tais fatores, como sabemos, também são produtores de evasão escolar, como sugere o relato de Ebum, acerca da sua experiência com a professora.

Segundo Fanon (2008), "o racismo força um grupo de pessoas a sair da relação dialética entre o Eu e o Outro, uma relação que é base da vida ética" (p. 16). A figura do professor, o outro em sala de aula, tem um papel importante na vida de qualquer estudante. O olhar, o sorriso ou expressões de incentivo, que despertem confiança e segurança para aprender, podem ter impactos extremamente positivos no sucesso escolar.

Ao contrário da experiência relatada por Ebum, Tahira, em Sinop, disse que por causa de um elogio de sua professora, passou a gostar de Matemática e a se interessar pelos estudos:

Eu era muito danado e na terceira série tive uma professora que me fez gostar de Matemática por um simples elogio. Estávamos fazendo uma atividade e eu não conseguia terminar. Fazia, errava e apagava. Um colega não estava conseguindo resolver e ela me olhou e disse para ele fazer como eu, tentando, errando e continuando a fazer. A partir desse dia peguei gosto pela Matemática, por um simples elogio. Depois desse dia, eu deslanchei em todas as matérias.

Foi um embalo para mim essa professora no ensino fundamental. (Tahira, 24 anos, ativo, Sinop)

Podemos pensar a partir desse relato no significado produzido pela intervenção da professora que atribui importância e valor ao exercício empreendido por Tahira: fazer, errar e apagar. Podemos inferir que, nesse momento, estabeleceu-se uma possibilidade de reconhecimento de si, como produtor de conhecimento, de alguém que pode ser referência para o outro. Tahira se sentiu humanizado na relação com a professora, em sua tentativa de realizar a atividade. Ele reconheceu que havia ali uma possibilidade para si, de ser para o outro. Tahira foi visibilizado pela professora.

A experiência de ter o reconhecimento da professora foi muito importante para Tahira e trouxe impactos positivos para a sua vida. Como Fanon (2008) diria, o homem necessita ser reconhecido na sua humanidade e aquele foi um momento em que Tahira, ainda adolescente teve um reconhecimento humano.

Em muitas dessas narrativas, a raça parece estar invisibilizada pela classe e, como afirma Brah (2006), os marcadores sociais da diferença estão imbricados uns nos outros e os eixos que produzem hierarquização podem incidir mais sobre um marcador ou outro, a depender do contexto social, político e cultural. Nesse sentido, chama atenção a expressão utilizada por Candis em que as crianças são identificadas e posicionadas como “carentes, mas inteligentes”:

A gente sempre ganhava as coisas. Éramos quatro irmãos na escola [...] éramos bastantes e éramos conhecidos como os carentes e inteligentes da escola. Só tirávamos nota boa. Pelo menos nessa parte falavam bem. (Candis, 28 anos, formado, Cáceres)

A produção da desqualificação do negro ocorre de diferentes formas. Uma delas é associar um aspecto socialmente valorizado a um suposto “defeito”, criando discursivamente pares opostos que, quando reiterados insistentemente, produzem a verdade sobre o “outro”, como a do “negro, mas esforçado”, “pobre, mas limpinho”, “carente, mas inteligente”. Não sabemos o quanto o fato de estar inserido em um ambiente cultural hostil ao negro e à pobreza levou Candis e seus irmãos a se esforçarem para responder ao ideal de bom aluno, associado historicamente à branquidão.

Com Fanon (1983) podemos pensar no processo em que o negro se esforça para provar que é tão “bom” quanto o branco, naquilo que ele sintetizou brilhantemente como “o branco é escravo da sua branquidão. O negro da sua negrura” (p. 11), para explicitar a relação fundante entre a suposta superioridade do branco e a suposta inferioridade do

negro, que este internaliza e o leva a querer "demonstrar [...] custe o que custar, a riqueza de seus pensamentos, a força comparável de seus espíritos". (p.11)

Em relação à centralidade que a categoria trabalho vai ocupar nas trajetórias de vida de estudantes universitários, serão destacados, nos parágrafos abaixo, as experiências de duas mulheres que entrevistamos: Abah e Huanda.

Huanda relatou que a mãe e o pai sempre trabalharam em fazendas de Cáceres, mas com a falência dos fazendeiros muitos (as) trabalhadores (as) ficaram desempregados (as), inclusive seus pais. Ao retornar à cidade em busca de trabalho, seu pai saiu de casa e deixou a mãe com quatro filhos e, como alternativa de renda, sua mãe e a irmã começaram a lavar roupa para sustentar os (as) filhos (as). Huanda e suas duas irmãs ajudavam a mãe e a tia, lavando roupas, passando e entregando. Vendo a mãe passar dificuldades, decidiu trabalhar para aumentar a renda de manutenção das despesas da casa. Conseguiu seu primeiro trabalho de babá aos 07 anos em uma "casa de família". Nas palavras de Huanda:

A primeira casa em que eu trabalhei foi de uma senhora de família tradicional em Cáceres. Fui crescendo, trabalhava de manhã e estudava à tarde porque minha mãe, separada, com quatro filhos, não tinha condições de comprar roupas e calçados; e eu sempre sonhei em estudar e dar uma condição de vida melhor para minha família. O dinheiro que eu recebia ajudava a minha família. Então, ela me dava roupa, calçado e material escolar. Eu trabalhei 11 anos de babá com essa família. Com o tempo, passei a limpar a casa e lavar a louça. Na casa também havia outra senhora que fazia outros serviços. (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

No relato está presente o desejo de melhorar as condições de vida dela e de sua família por meio do trabalho e dos estudos. Perguntei a ela sobre os estudos, como fez para conciliar com o trabalho naquele período e ela respondeu: "Uma parte eu desisti porque eu tive alguns obstáculos". A experiência de Huanda nos faz pensar na centralidade do trabalho em sua vida e em como conciliou o trabalho e o estudo. Entre trabalhar e estudar, deixar de estudar era a possibilidade mais imediata, para atender as demandas urgentes do cotidiano.

Por intermédio de uma prima, conseguiu o primeiro emprego de carteira assinada. Até conseguir esse trabalho as experiências que tinha tido estavam sempre ligadas com o cuidar e servir.

No meu primeiro emprego fiquei dos 7 anos até os meus 18 anos. Depois trabalhei também em outra casa de família. Lá fiquei pouco tempo. Logo fui dispensada. Uma prima minha ficou sabendo e me indicou para uma empresa de peças para carro, para limpar o pátio e fazer o café. Nesse trabalho, eu fiquei 10 anos. Fiquei 02 anos fazendo café e limpeza. O proprietário disse para eu estudar, me deu vários livros e disse que a partir daquele dia eu ia atender no balcão e vender peças, baterias e outras coisas. Num primeiro momento, fiquei nervosa e ele me disse: "na vida as oportunidades vem e passam. Se você não pegar, outra pegará". Eu me dediquei àquela função e sempre pedia ajuda aos meus colegas. No ano seguinte, eu comecei a fazer os serviços de banco e atender no caixa. (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

O segundo relato é de Abah, a qual relatou que foi deixada pela mãe, com oito anos, em uma “casa de família” para morar e trabalhar, o que não a fez desistir do sonho que tinha desde criança: ser professora. Abah recorda-se que a inspiração veio já na fase adulta, pela identificação com um professor negro.

Com oito anos, fui deixada na casa de uma família para trabalhar... E se durante essa entrevista eu chorar... Porque isso para mim são coisas que eu procuro não falar, mexe muito com meu passado, com toda minha trajetória de vida e.... Infelizmente, eu não pude estudar porque, morando em casa de família você fica muito cansada dos serviços domésticos e ... Desistência mesmo pelo cansaço. Como concluir o ensino médio na idade prevista? Depois que eu casei com 23 anos, eu tive o meu primeiro filho e o segundo veio quando eu fui para o destacamento com meu esposo. Ao chegar lá, vi que tinha uma escola e ficava muito próxima da minha casa. Comecei a estudar. A partir de então, coloquei como objetivo terminar o ensino médio e pleitear uma vaga na universidade. (Abah, 41 anos, formada, Cáceres)

Hasenbalg (1979) auxilia a pensar a trajetória dessas mulheres e entendê-las como parte de um processo engendrado na sociedade brasileira marcado pelas desigualdades raciais “contemporâneas”. Essas desigualdades têm sugerido “uma seleção social” baseada em princípios racistas, demonstrando a pouca mobilidade social entre negros (as) e brancos (as) na sociedade brasileira. Os estudos de Hasenbalg alertam que filhos oriundos de famílias “não-brancas” terão mais dificuldades em ascenderem socialmente, comparado aos (as) filhos (as) pertencentes às famílias brancas. Hasenbalg destaca o contexto familiar condicionante da vida escolar:

Antes de iniciarem-se numa carreira, os filhos acumulam um conjunto de vantagens (ou desvantagens) que dizem respeito à sua aceitabilidade para ocuparem e desejo de atingirem as ocupações e posições sociais de mais prestígio. O valor das vantagens que um filho acumulará é condicionado pela posição da família em que nasceu e foi criado (HASENBALG, 1979, p. 198).

A mobilidade social almejada por ambos os grupos raciais é classificada por Hasenbalg, de mobilidade intrageracional. Os acúmulos de desvantagens que os filhos (as) oriundos (as) de famílias negras trazem os impedem de competir com as mesmas oportunidades que os “brancos da mesma origem social” (p. 199). É necessário reconhecer que existe de forma ativa, na sociedade brasileira uma histórica reserva de

vagas para brancos (as), conduzida subliminarmente por rituais e condições e processos seletivos indiretos que sustentam a reprodução social da desigualdade.

Joaze (2007) contextualiza o campo do trabalho doméstico no Brasil. Afirma tratar-se de uma profissão ocupada por mulheres e homens, mas as mulheres estão majoritariamente representadas. O pesquisador utilizou dados da PNAD de 2005 para identificar a região de maior e menor concentração dessas trabalhadoras. Constatou que, na região Sudeste concentra-se um maior número de trabalhadoras, 2.992.917. Ao cruzar os dados com cor e raça notou que as mulheres negras são maioria com 55,61%. A segunda maior é a região Nordeste, com 538.453, sendo 77,09% negras e 22,76% brancas. Os dados da pesquisa de Joaze sustentam a afirmação de que o trabalho doméstico no Brasil tem gênero, cor e raça e localização geográfica, pois trata-se de um trabalho majoritariamente realizado por mulheres negras no Nordeste.

As narrativas de Abah e Huanda acenam para o que Joaze (2007) classificou de trabalho marcado pela raça e pelo gênero: a profissão de doméstica. As primeiras experiências de trabalho, tanto de Huanda quanto de Abah, foram como empregadas domésticas. Os relatos das experiências de Huanda e Abah têm muita familiaridade com os arranjos do sistema colonial, o qual deu origem à cidade de Cáceres. É possível perceber elementos desse sistema em suas narrativas cujos efeitos perduram até os dias de hoje, estando presentes nas relações sociais e em diversos espaços de sociabilidade, sobretudo nas relações de poder estabelecidas por um pequeno grupo de “famílias tradicionais” da cidade. É comum essas famílias oferecerem trabalho às mulheres negras ou mestiças em troca de baixa remuneração. Quando o trabalho não é em suas fazendas, é em suas casas, na cidade. Hoje, talvez com menor intensidade, ainda se tem conhecimento de mulheres submetidas a essas mesmas condições de trabalho que remontam ao Brasil colonial: regime de servidão, relação de posse e propriedade, uma vez que meninas são apartadas de suas famílias e submetidas à ordem privada da família colonial - a "casa de família", como efeitos atuais do colonialismo que estendeu seus tentáculos às amplas dimensões da vida social do país. São os efeitos atuais do colonialismo passado, enquanto regime político, que é central na crítica pós-colonial que se volta para a reencenação discursiva desses efeitos. Como escreve Hall (2009, p. 106),

Na narrativa reencenada do pós-colonial, a colonização assume o lugar e a importância de um amplo evento de ruptura histórico-mundial. O pós-colonial se refere à "colonização" como algo mais do que o domínio direto de certas regiões do mundo pelas potências imperiais. Creio que significa o processo inteiro de expansão, exploração, conquista, colonização e hegemonia imperial

que constituiu a "face mais evidente", o exterior constitutivo, da modernidade capitalista europeia e, depois, ocidental, após 1492.

Podemos discutir que Abah e Huanda não aceitam, no entanto, o lugar social de raízes coloniais, construído historicamente para a mulher negra no Brasil, o qual está reproduzido nos livros didáticos, nas novelas, nos filmes e nas propagandas. Elas rejeitam essa representação de si mesmas nesse lugar social de subalternidade, dado que acessaram o ensino superior em uma universidade pública.

Kassandra morava em uma cidade do Paraná e depois que ela e o mudaram para Cáceres (cidade onde a família do esposo dela moram) é que retornaram aos estudos. Perguntei a Kassandra, como eram as oportunidades onde moravam? Respondeu que eram boas, mas tinham um pequeno negócio em que ela e o esposo trabalhavam, então não tinha tempo para estudar. Perguntei a ela, se em Cáceres havia mais oportunidades? Segundo ela, talvez houvesse menos, mas a necessidade fez com que ela e o esposo retornassem a estudar, pois as oportunidades que tiveram exigia o ensino médio. Nesse sentido, o apoio da família do esposo foi fundamental para conseguirem ingressar à universidade. Falou carinhosamente de sua sogra que ajuda a ela e seu esposo.

Nossa! Contribui muito, muito mesmo. Não tenho palavras para explicar. Quando soube que eu precisava estudar, não tinha internet, não tinha livros ela começou a trazer os livros da cascalheira (um dos lugares onde se joga o lixo da cidade). O conteúdo dos livros que ela achava e trazia para mim em atuais e caí no vestibular. Foi assim que consegui estudar e passar. (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

A experiência de Kassandra é parecida com alguns estudantes de Sinop. Migrou de grandes centros para morar no interior. O pouco tempo em Cáceres, ainda que teve dificuldades teve acesso a universidade. A "rede de apoio" mencionada por Teixeira (2003) pode ser observada na experiência de Kassandra. A dificuldade enfrentada fez com que estabeleça aliados (as), parceiros (as) dentro e fora do ambiente familiar. Pensando com Teixeira (2003, p.217) "são as 'redes' de relações o fator social determinante nas trajetórias de ascensão", em sua vida.

Em Sinop, a origem familiar de grande parte dos entrevistados (as) é trabalhadora e de baixa renda. Suas experiências estão fortemente ligadas a uma matriz discursiva de classe, com um forte apelo à ascensão social e às lembranças de um passado marcado pela migração. São filhos (as) de trabalhadores, em que pai e mãe buscavam na "nova cidade" melhores condições de vida para criar seus filhos. A trajetória escolar da maioria desses sujeitos (as) foi em escola pública.

Panin mencionou falhas estruturais e educacionais no ensino fundamental e médio. No entanto, reconheceu que foi o acesso ao ensino público que lhe possibilitou o ingresso em uma universidade pública: “A gente sabe que quem entra na universidade pública foi porque criou um caminho, mas eu tive bons professores e colegas, tive dificuldade sim” (Panin, 26 anos, formada). Antes de ingressar na universidade, Panin, trabalhava de empregada doméstica. Permaneceu nesse trabalho até que, por ter passado em um concurso público, começou a trabalhar como secretária de escola e hoje exerce a função de diretora na mesma escola.

Queiroz (2001) chama a atenção para o fato de que o ingresso de mulheres negras em carreiras consideradas femininas apresenta um significado importante, não podendo ser desconsiderado, se tratam de,

Estratégias de que elas dispuseram, durante longo tempo, para inserirem-se no mundo do trabalho. Ou seja, foi através dessas carreiras que elas puderam construir significativos avanços na sua luta pela conquista de espaço social (p. 196)

A experiência de morar na zona rural também apareceu nos relatos dos colaboradores, em especial os desafios que enfrentaram para estudar, somados à carência de professores e à ausência de transporte para a locomoção de suas casas até a escola. Além desses fatores apontados, Sabir relatou que desde criança a migração fez parte de sua vida. Contou: “vivi em muitos lugares e estudei em muitas escolas”. Para ele, a mudança de um lugar para outro trouxe-lhe experiências boas e muitas amizades, mas lamentou por não conseguir dar continuidade aos estudos:

Eu andava muito para estudar. Teve um período que eu estudava a mais de 15 km da minha casa. Eu e meu irmão mais velho íamos de bicicleta, muitas vezes de carona com as pessoas que passavam. Ficamos conhecidos. Depois, até um ônibus dava carona para gente. Se você pensa na questão de vida, pode pensar que foi sofrido, mas na questão infantil foi muito divertido essa etapa da minha vida. Essa é a lembrança que eu tenho desses primeiros anos. Depois do ensino fundamental, fiz uma parte de supletivo, me atrasei um pouco. Fiquei um tempo sem estudar, moramos em lugares que não tinha escola. Foram 3 anos [de supletivo] para conseguir mais rápido. Fiz supletivo da sexta até a oitava série. O ensino médio foi pelo sistema de ensino regular. Eu terminei um pouco atrasado, ia fazer 19 anos. Quando eu terminei o ensino médio e fui morar em São Paulo. (Sabir, 37 anos, formado, Sinop)

A fala desses (as) estudantes remeteram à uma estreita vinculação entre o ingresso ao ensino superior e a possibilidade de mobilidade social, relacionada ao desejo de um rompimento com o lugar socialmente destinado às pessoas negras no país. Autores como Silvério discutem esse aspecto, apontando que a educação passou a ser reivindicada

como estratégia de transformação social, de modo a estar no centro das demandas do Movimento Negro, desde a década de 30.

Odara nasceu no Pará e chegou em Sinop ainda criança. Contou os desafios que enfrentou para sobreviver em uma cidade que se formou a partir do projeto de uma colonizadora. Só de uns tempos para cá percebeu que “na cidade tem mais pessoas brancas com uma forte concentração de renda”.

Para melhorar as condições de vida, Odara e seu esposo abriram uma lanchonete, de onde tiram o sustento e ainda empregam duas pessoas. Assim que começamos a conversar, notei que o seu sobrenome era indígena. Não hesitei. Perguntei se era mesmo e ela respondeu que sim: “esse sobrenome é do meu pai”. Expliquei o porquê do meu interesse, disse que tinha uma colega do Pará com o mesmo sobrenome. Foi então que explicou,

Minha avó, mãe do meu pai, foi empregada doméstica de um pessoal do Amazonas. Como ela não tinha registro, minha mãe que conta, os patrões registraram-na como Ana Maria Mauché, sobrenome dos patrões. Não sei se é verdade. Daí os filhos e netos herdaram esse sobrenome. (Odara, 42 anos, ativa, Sinop)

O relato de Odara mostra uma forte presença dos efeitos do colonialismo, no Amazonas, estado em que sua avó morava e foi registrada com o nome dos patrões. Contou que ainda criança conseguiu cursar todo o ensino fundamental em escola pública. Já o ensino médio foi mais difícil. Casou-se, e embora não tivesse filhos, teve que trabalhar para auxiliar no sustento da casa. O tempo passou. Vieram os filhos. Teve que esperar que eles crescessem para trabalhar e prosseguir os estudos.

Tinha que cuidar dos meus irmãos, eram dois menores e ficavam comigo. Tinha que cuidar deles e não podia deixá-los sozinho. Aí fui deixando, até que eu casei e meu marido me disse para eu estudar, tirou de mim responsabilidade de cuidar dos meus irmãos. Eles cresceram e minhas irmãs também acolheram eles. Ficou dividida a responsabilidade. Mas é mais cômodo para mim ficar sem estudar, porque fiquei muito tempo parada e como eu comecei tarde, com 38 anos fica difícil. Foram vinte anos fora da escola. (Odara, 42 anos, ativa, Sinop)

Ao longo de sua trajetória escolar, Odara enfrentou alguns desafios. Conseguiu cursar o ensino fundamental no tempo adequado, mas o ensino médio já não mais. No momento de continuar os estudos teve que trabalhar. O tempo passou. Vieram os sobrinhos. Teve de esperar que eles crescessem para poder trabalhar e prosseguir os estudos. Em relação a isso Takaiama (2005) afirma, “queremos que as escolas melhorem. A melhora escolar exige mudança, e a mudança positiva exige criatividade e inovação” (15). A autora vê na escola um espaço privilegiado de socialização, troca e aprendizado,

entretanto afirma que questões exteriores e posteriores ao ingresso interferem diretamente na trajetória escolar dos (as) alunos (as). Para a autora parte dos problemas estão relacionados a Justiça Social,

Uma criança não deve ter suas circunstâncias educacionais limitadas pela renda, pela cor de sua pele ou pelo dialeto que fala... Pais com dificuldades devem ter o mesmo direito que outros pais têm de fazer escolhas para seus filhos (2005, p. 15-16)

Santos (2004), devido às interrupções nos estudos, os negros e mulatos (terminologia das usadas pelas autoras) chegam tardiamente na universidade, esses (as) normalmente tiveram sua trajetória em escola pública e levaram mais tempo para concluir o ensino médio. Ainda assim Abah, Huanda, Panin e Sabir, Odara mostraram que mesmo com os desafios enfrentadas driblaram e criaram estratégias para atingir o objetivo desejado, continuar os estudos e a partir dele adquirir conhecimento e consequentemente melhorar as condições de vida.

5.2 – Acesso, estrutura da universidade e permanência

Como foi mencionado na parte onde abordamos “A criação do NEAB/NEGRA” informamos que o ingresso da primeira turma de estudantes cotistas da UNEMAT foi marcado por experiências diversas e desencontros de informações. De acordo com o Prof. Paulo Alberto⁹³, presidente da CEPICS, antes da implantação do PIIER pretendeu-se, por parte da comissão em parceria com a COVEST, fazer uma reunião preparatória com os (as) técnicos (as) administrativos (as) que atuariam diretamente no primeiro vestibular de implantação do PIIER. A ideia surgiu a partir de uma preocupação: de que o programa era novo e “polêmico” desde a sua criação. Imaginou-se também que poderia haver desencontros de informações e interpretações diversas do edital. Entretanto, de acordo o prof. Paulo Alberto, esse momento não ocorreu e consequentemente houve desencontro de informações. Em Cáceres, os (as) candidatos (as) foram orientados (as) pela SA solicitar de entidades a autodeclaração de sua pertença racial. O Centro de Direitos Humanos e a Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional (FASE) foram procurados por um grupo grande de pessoas que solicitavam a emissão desse documento. Abah relatou uma situação semelhante que vivenciou para efetuar a sua inscrição pelo PIIER,

⁹³ Atual coordenador do Negra.

Lembro que eu cheguei para fazer a auto declaração e não constava no edital. O funcionário dizia para mim que estava e eu falava que não estava. Fui no *cyber* e digitei lá aqueles negócios e imprimir e levei lá. Não era daquele jeito. Eu disse: “Moço, por favor! Você pode escrever aqui no papel como eu tenho que escrever, eu tenho que entregar essa declaração de pertencimento racial”. Foi então que ele escreveu para mim. Voltei no *cyber* paguei novamente o rapaz para digitar o documento. Levei e finalmente ele aceitou. Eu não sei como está funcionando hoje, porque tudo se faz pelo site. Com meus sobrinhos foi muito tranquilo, vieram aqui e nós fizemos. Essas coisas nos chatearam muito. (Abah, 41 anos, formada, Cáceres)

Kassandra afirmou ter a mesma impressão de Abah, de que hoje tem-se mais acesso às informações, entretanto relatou que, ao preencher o formulário de autodeclaração se sentiu constrangida e surpresa com o que se pedia. No documento, segundo ela, solicitava-se que eu descrevesse uma discriminação sofrida em relação à minha cor. Eu quase desisti. O modelo de autodeclaração mencionado por Kassandra é usado até hoje pela instituição. O prof. Paulo Alberto comentou que foi a equipe da COVEST quem elaborou o formulário, usado por todos os interessados em concorrer a uma vaga pelo PIIER.

Chamamos a atenção para outro aspecto que consideramos importante no processo de implantação do PIIER: Como a universidade realizou a divulgação do programa. Nas entrevistas dos (as) estudantes, de alguns professores (as) e do presidente da CEPICS esse assunto apareceu como uma preocupação. Mencionaram o pouco investimento por parte da UNEMAT em divulgar o PIIER. Para tanto, consultamos a resolução 0200/04, no capítulo III, art. 9º, para verificar como se orienta essa questão.

III. Integrar em todos os documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse PIIER com a finalidade de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos;

IV. Divulgar o PIIER nas escolas públicas e em toda a rede de ensino do Estado de Mato Grosso;

V. Divulgar o PIIER destinado a todos os membros da comunidade universitária, com a finalidade de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo Programa;

Na opinião do Prof. Paulo Alberto, pouco se fez para cumprir os incisos da referida resolução. Em uma reportagem feita pelo Jornal Oeste⁹⁴, sobre o PAA da UFMT e da UNEMAT, cita-se uma estudante cotista, natural do Rio de Janeiro qual hoje faz Educação Física na UFMT, segundo qual: “A diretora da escola onde eu estudava, no Rio de Janeiro, foi até a sua sala e explicou sobre as cotas, mas até hoje existe muita gente que não conhece o sistema”. Na oportunidade, o prof. Paulo Alberto opinou sobre o

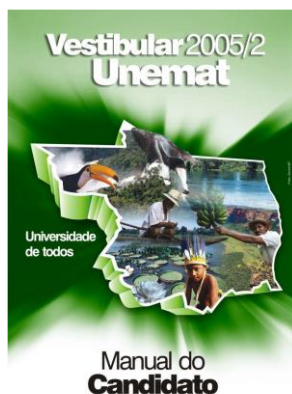
⁹⁴ Jornal eletrônico, com sede em Cáceres.

programa de ação afirmativa da UNEMAT e disse que a falta de interesse por parte dos estudantes do ensino médio está associada à pouca divulgação. Reiterou: “É algo de conhecimento apenas da comunidade acadêmica. Falta divulgação. Não ficaria surpreso se o diretor de uma escola dissesse que não conhece o programa”.

Tomamos como exemplo a arte que estampou os editais (impresso e *on line*) lançados semestralmente para divulgar o vestibular da instituição. Buscamos no site da instituição imagens se divulgação das respectivas edições dos vestibulares para verificar se nesses documentos visualmente fazem menção ao PIIER. Conseguimos imagens das capas do manual do candidato do primeiro vestibular 2005/02, ano de implantação do programa, 2007/1, 2007/2 e o guia do calouro de 2011.

Na figura 20, por se tratar do primeiro vestibular de implantação do programa de ação afirmativa, imaginava-se que a capa e o cartaz divulgariam tal informação. Após analisarmos a figura, constatamos a ausência de qualquer referência sobre o programa. A figura traz o lema da administração da época, “Universidade de todos” seguida do mapa do estado de Mato Grosso que sugere uma relação com a diversidade de biomas e povos.

Figura 20 - Manual do candidato de 2005/2. UNEMAT. 2005



Na figura 21, observamos o mesmo. A capa do documento traz a figura de uma sala de aula, com carteiras vazias com a seguinte frase: “Reservado para você”. O uso do substantivo “reservado” sugere uma proximidade com a palavra reserva, comumente usada na expressão reserva de vagas, atribuição também dada às ações afirmativas no ensino superior.

Figura 21 - Manual do candidato de 2007/1. UNEMAT. 2007



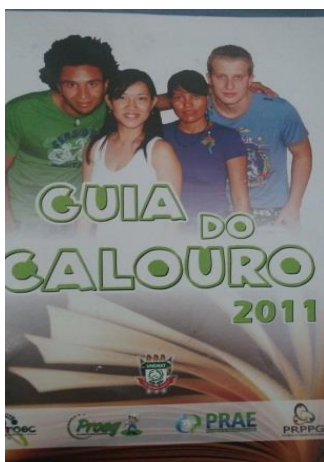
Na figura 22, o manual do candidato traz a figura de canudos usados em formaturas e no lado esquerdo no canto superior menciona que a instituição tem “Políticas afirmativas” e reserva 25% de suas vagas para negros. Essa figura traz a seguinte frase: “Faça a diferença. Faça UNEMAT”.

Figura 22 - Manual do candidato de 2007/2. UNEMAT. 2007



A figura 23 traz a foto de quatro jovens cujas características (da esquerda para a direita) representam pessoas de cor preta, amarela, indígena e branca. Uma figura significativa com algumas interpretações: a primeira, da diversidade presente na universidade, a presença de diferentes povos e grupos nas diversas cidades em que a UNEMAT tem campus. A segunda, da presença do negro e do indígena serem frutos das ações afirmativas. A terceira aponta para a noção de mestiçagem que defende uma possível unidade nacional, como postulam Ortiz (1982) e Munanga (2004). Embora o documento se trata de um guia de informação para os (as) calouros (as), no conteúdo não há referência ao programa de ação afirmativa, nem sobre a existência da ouvidoria da instituição, caso algum estudante cotista queira fazer alguma denúncia.

Figura 23 - Guia do calouro. UNEMAT. 2011



Das quatro figuras analisadas encontramos na capa de uma a informação sobre o PIIER. Nas figuras 20 e 21 utilizaram-se imagens genéricas. A figura 23 está associada à diversidade e à mestiçagem sem conter informações sobre PIIER. As imagens 20, 21 e 22 se referem a manuais do calouro com todas as informações necessárias para se inscrever no vestibular. Constatamos que nos respectivos documentos constam informações sobre o PIIER, o programa e o formulário de autodeclaração.

A divulgação faz parte de toda política ou programa que venha a ser implementado pela universidade. Essas ações merecem ser divulgadas para que a comunidade local e a de fora do estado tomem conhecimento. Em se tratando do PIIER, um programa com tempo determinado para iniciar e finalizar, é importante que haja um investimento na divulgação. O não investimento em uma propaganda maciça e extensiva do programa pode estar associado a um não reconhecimento, por parte dos (as) administradores (as) da UNEMAT, uma vez que se trata de uma política institucional criada e aprovada em instâncias universitárias. Os efeitos desse comportamento acontecem em razão do pouco investimento na divulgação, por meio de documentos oficiais, sites e propagandas ligadas à divulgação do vestibular.

Em Sinop, em relação a estrutura dos cursos, os excertos de narrativas de uma estudante de Humanas e outro das Exatas Ciências Contábeis demonstraram tratar-se de cursos com orçamentos ou tratamentos diferenciados no que concerne aos investimentos.

Tínhamos acesso a vários recursos pedagógicos, como: data show, biblioteca, internet. A faculdade era bem amparada. Laboratório de línguas. (Panin, 26 anos, formada, Sinop)

Claro que deveria ser melhor: a estrutura, informatização, data show, laboratório, melhorar a questão da pesquisa dentro da faculdade. Isso poderia ser melhor. (Pasua, 30 anos, formado, Sinop)

Nos relatos de Panin e Pasua, deu-se a impressão de se referirem a *campi* distintos, mas não: fala-se do mesmo campus. Os excertos sugerem pensar que se trata de cursos com diferentes necessidades. O curso de Letras, por exemplo, por se tratar de um curso mais antigo naquele campus e no campus de Cáceres, possui um acúmulo de ganhos em termos de laboratórios para o ensino da língua estrangeira, acervo bibliográfico e equipamentos de multimídia. Já o curso de Ciências Contábeis, por ser um curso mais novo, está em processo de aprimoramento.

Para a professora Sara, a UNEMAT precisa melhorar e atender as necessidades dos (as). É sabido que isso interfere diretamente no sucesso acadêmico. Para ela os estudantes cotistas e não-cotistas têm,

menos acesso a um monte de coisa, isso é verdade, eles andam 3 a 4 km de bicicleta, porque falta uma política de mobilidade urbana na nossa cidade, não temos ônibus, nossos estudantes moram longe, independente se são cotistas ou não. Um exemplo, os alunos que vêm de Sorriso que tem que ficar o dia todo, a universidade não tem um restaurante universitário, não tem condições de tomar um banho nesse calor, eles ficam debaixo das árvores. Imagina o que é estudar debaixo de um calor de 33° ou 40 graus o dia inteiro!? São condições mínimas que se precisa ter para que todos os estudantes tenham êxito. Outro exemplo é o principal espaço que é a biblioteca e os laboratórios de informática, nos fins de semana que poderiam ficar abertos, ficam fechados. (Professora, Sara, Pedagogia, Sinop)

Em Cáceres, além do curso de Letras, percebeu-se um maior investimento nos cursos de Geografia para aquisição de equipamentos e de Biologia para laboratórios e equipamentos. No campus, ao todo são 12 cursos em funcionamento e o que se percebeu nos relatos de alguns estudantes foi que os recursos que chegam não conseguem atender as demandas específicas de cada curso. Medicina⁹⁵, por exemplo, carece de investimentos maiores e de uma estrutura adequada para o funcionamento. O curso de Medicina, assim como Enfermagem e Agronomia, tem enfrentado sérios problemas para atender às demandas do curso.

Em 2012 e 2013, período em que a pesquisa foi realizada no campus de Cáceres e de Sinop, não havia moradia estudantil e nem restaurante universitário. Na

⁹⁵ Criado em 2012, possui 5 turmas, com 140 alunos (as) aproximadamente.

ausência dessas duas importantes medidas que favorecem a permanência, tem havido uma grande especulação imobiliária (nos arredores desses *campi*) devido à grande procura de estudantes de cidades vizinhas e de outros estados. Portanto, os (as) estudantes oriundos (as) de cidades vizinha e de outros estados têm um duplo desafio: primeiro, de se preocupar com um lugar para morar e, segundo, como fazer as refeições todos os dias.

Outro fator importante e que está diretamente ligado ao desempenho e permanência dos (as) estudantes é uma agenda com ações que visem a permanência dos (as) estudantes. Assim, ao falar da recepção das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, Zoninsein (2006, p. 72) alerta que, independentemente do modelo de política adotada, é indispensável assegurar no orçamento da universidade uma “quantidade significativa de recursos” para garantir a realização de diversas atividades. O autor refere-se aos,

- a) Recursos acadêmicos adicionais para lidar com a qualificação incompleta dos beneficiários pobres;
- b) Recursos adicionais para o processo de seleção e aconselhamento dos beneficiários das AA;
- c) Auxílio financeiro para aqueles que são incapazes de arcar com as despesas da educação universitária, inclusive livros, suprimentos, habitação, alimentação e a perda eventual dos rendimentos, resultante do trabalho e do tempo anteriormente alocado para ajudar a família dos beneficiários. (p. 72)

A partir das alternativas apontadas por Zoninsein (2006) e trazê-las para o contexto das universidades, é necessário que reitores (a) e pró-reitores (as) em conjunto com os colegiados e representações acadêmicas participem sistematicamente do processo de debate, da criação e implantação desses programas. A participação desse coletivo nesses três momentos auxiliará para o reconhecimento do público a ser beneficiado, de suas demandas e necessidades no decorrer de sua implantação e a constante avaliação para que, ao término do período previsto de funcionamento, tenham-se em mãos dados quantitativos e qualitativos do impacto da política na vida dos (as) beneficiários (as) e da própria universidade.

Nesse sentido, a estrutura da universidade somada a um conjunto de políticas de permanência faz a diferença para o sucesso dos (as) estudantes, cotistas e não-cotistas. O empenho individual é importante, porém não é suficiente. A partir das narrativas dos (as) estudantes e professores pontuamos algumas características que perpassam a experiências desses estudantes quando ingressam à universidade. Entre esses estudantes estão os (as):

- a) Nunca trabalharam fora e vivem com o auxílio da renda do pai e da mãe;
- b) Ter o trabalho presente em sua vida desde a infância e ter trabalhado durante a realização do ensino médio e ensino superior;
- c) Ter sido mãe ainda jovem ou na fase adulta e precisar cuidar dos filhos (as);
- d) Realizar os estudos sem bolsa;
- e) Ter acessado algum tipo de bolsa e mesmo assim necessitar de orientação e apoio pedagógico e psicológico.

Iniciaremos pela experiência dos irmãos Candis e Thamara. Candis sempre trabalhou. Começou aos 12 anos. Quando decidiram fazer um curso superior ele trabalhava de cobrador em um mercado de sua cidade e ela de doméstica. Inscreveram-se no primeiro vestibular do PIIER, em 2005/2, e foram aprovados. No primeiro semestre, ele e a irmã se deslocavam da cidade onde moravam, para frequentar as aulas em Cáceres, cerca de duas horas e meia para ir e voltar. No segundo semestre, sua irmã pleiteou uma bolsa de iniciação científica, ofertada pelo NEGRA, e a partir desse momento se sentiram confiantes e decididos de mudar para Cáceres. O objetivo era investir nos estudos. Ele e a irmã planejaram a ida para Cáceres, com as economias que tinham e com poucas perspectivas de renda. O combinado era que sua irmã fosse à frente para pesquisar um bom local que fosse perto da universidade, onde pudesse instalar a bicicletaria. Abrir o próprio negócio foi a maneira que ele achou de trabalhar em algo que pudesse ser flexível com os horários e as atividades do curso. Candis investiu suas economias no novo empreendimento, com o agravante de, até aquele momento, nunca haver trabalhado com esse tipo de serviço. O seu relato expressou o quanto o estudo é importante na vida desses dois irmãos, explicou como se preparou para o novo trabalho.

Como nunca tinha trabalhado com conserto de bicicletas. Fiz “estágio” com um colega de 15 dias. Sabia o básico e queria aprender algumas coisas. Juntei o dinheiro do acerto no frigorífico, vendi o que eu tinha e investi em peças, máquinas. Se não desse certo ficaria por lá, pensava. Mesmo assim enfrentei esse desafio e comecei no dia 23 de março de 2006. (Candis, 28 anos, formado, Cáceres)

Quando Candis disse, “foi a primeira vez que eu trabalhei em algo que era meu. E, bem pertinho da faculdade, trabalhava e morava do lado”.

Naquele momento pensei: a determinação e atitude de montar o seu próprio negócio abalava um dos argumentos contrários às ações afirmativas. De que esses (as) estudantes não acompanhariam a turma e diminuiriam a qualidade da universidade. Candis, provou justamente o contrário, prevendo que a universidade poderia não oferecer qualquer tipo de auxílio, reorganizou a sua vida para ingressar e garantir a permanência dele e de sua irmã.

O ingresso em um curso superior foi desejado e planejado por esses dois irmãos. O depoimento dos dois foi emocionante pois, quando falavam, mostravam o quanto foram unidos e solidários para superar as dificuldades que viessem a enfrentar. O companheirismo de sua irmã deu a ele ainda mais confiança para seguir em frente. A bolsa de R\$ 350,00 que ela recebia, ajudou-os a se manterem nos estudos e foi com esse dinheiro que seu irmão complementou o valor do aluguel. A bolsa durou um ano e “aí ela parou de me ajudar, porque a bicicletaria estava bem encaminhada”. Um dos objetivos quando abriu a bicicletaria, era de “não era ganhar dinheiro, e sim me manter estudando. Graças a Deus aconteceu como planejamos e superou nossas expectativas”.

Em sala de aula, Candis percebeu que os colegas que dispunham de um tempo maior para participar de grupos de estudos e de um projeto remunerado ou não, tinham mais desenvoltura e um bom desempenho. Logo, esses estudantes,

Aprendiam mais além de terem mais oportunidade, ao contrário de mim que tinha que trabalhar. Os professores eram acessíveis, a maioria tinha dedicação exclusiva, ficava nos laboratórios. Eu tinha que trabalhar e, quando marcavam prova em dia de semana, fechava a bicicletaria e fazia a prova no horário marcado. Tinha que vir. Graças a Deus eu passei e sem prova final em todas as disciplinas. (Candis, 28 anos, formado, Cáceres)

Thamara relatou os desafios enfrentados para a realização do curso,

Dificuldades? Foram muitas. Quando eu comecei o curso, morava em Quatro Marcos e trabalhava de doméstica em dois serviços para pagar a mensalidade do ônibus. Chegávamos tarde em casa e, no outro, dia tinha que levantar cedo. Então foi uma luta muito grande, muita força de vontade nesses quatro anos. (Thamara, 27 anos, formada, Cáceres)

Relatou que ter conseguido a bolsa do Negra foi muito importante, porque lhe deu um fôlego para estudar e dedicar-se para os estudos.

Em ambas as narrativas é evidente que o trabalho foi uma constante na trajetória desses dois irmãos, principalmente durante a realização dos estudos. Mesmo assim conseguiram dedicar e ser excelentes alunos (as), o que sempre foram desde o ensino fundamental, palavras de Candis e Thamara. São trajetórias de vida marcadas por desafios. Sempre buscaram o melhor para suas vidas.

Na experiência desses dois irmãos podemos pensar com Brah (2006) e Scott (1998), quando dizem que somos “sujeitos de nossas experiências”. A experiência que Candis e Thamara, mostra justamente esse movimento, rompem e desestabilizam o modelo ideal de acadêmico que se espera encontrar na universidade. Como Bhabha (2007) chama de desconstrução do fixo, estes por sua vez, são negros, trabalhadores, estudantes e empreendedores. O ato de montar a bicicletaria pode ser lido como uma

resposta à universidade, com bolsa ou sem bolsa vão voltar para casa com o diploma de biólogo e letrada.

Assim como Thamara, Abah também teve sua primeira experiência como bolsista por meio do Negra. Falou da importância de ter sido bolsista e do acúmulo de experiência para a trajetória de vida e acadêmica. Disse que, mesmo com o auxílio da bolsa, passou por desafios, entre os quais, manter-se no curso sem reprovação. Além da bolsa ter contribuído para a permanência na universidade e ter tido êxito nos estudos, destacou que vivenciou solidariedade entre os colegas cotistas.

Quando falo da importância de se ter uma bolsa é no sentido financeiro mesmo, de se manter. Lembro que quando eu comecei, o valor da bolsa era R\$ 400,00, depois ela caiu para R\$ 300,00. Ainda assim, você não sabe o pontapé inicial que foi para eu me manter durante a graduação. A gente olhando, era pouco, mas esse pouco foi tão significativo para eu concluir, para adquirir as apostilas... para questão do transporte.... Aqui nós usamos muito a bicicleta, tínhamos um grupo que descia e que subia esse morro. Mas, aqui você entra e a universidade não está preocupada com o cotista que está lá dentro, se você vai conseguir ou não. E, eu falo porque eu tive colegas cotistas até de outros cursos que, a partir do momento que eu me identifiquei, foi que alguns deles que passavam por constrangimento, sempre me procuravam para conversar, para desabafar e assim... dizendo que não queriam a identidade revelada e eu presenciei muitas dificuldades com alunos cotistas que vieram de fora e que já não tinham mais condições de pagar a passagem do ônibus que os traziam, que já ficou na casa de outro cotista, então assim... por fora nós tentávamos... tecíamos uma rede de um apoiar um ao outro. Teve quatro que eu ajudei, tirava cópia dos textos para quem não podia pagar e que passava para outra. Ia lá e ajudava a pagar. E, quando eu adquiri um computador, um tanto já ultrapassado, instalei aqui na sala de casa, os nossos encontros eram aqui aos finais de semana. Tentando levar... (Abah, 41 anos, formada, Cáceres).

Observou-se que, nos excertos da narrativa de Candis, Thamara e Abah fica evidente a importância que o Negra teve em suas vidas e na vida de muitos (as) estudantes cotistas. Em relação a esse apoio, Abah recordou que,

O Negra ofereceu esse apoio como computador, impressora, papel e internet. Eu sei que muitos estudantes precisavam tirar xerox, mas tinham medo de ir no Núcleo e ser identificado como cotista. Eu não sei como está agora, como está a aceitação desses cotistas, mas essa primeira turma sofreu muito com relação a isso e a universidade, em momento algum, nos chamou para discutir ou fez uma discussão sobre, a não ser o Negra que trouxe para dentro da UNEMAT os eventos, seminários que discutiam essa questão. (Abah, 41 anos, formada, Cáceres)

Os Neabs desempenham um papel importante nas universidades brasileiras, principalmente onde há programas de ação afirmativa. Na narrativa de Abah perceberam-se duas ações desenvolvidas pela Negra, a primeira demonstrou que funcionou como um ponto de referência e de apoio aos estudantes cotistas do campus de

Cáceres, segunda, tematizou a Lei 10.639/03 com a realização de seminários e com oferta de bolsas de pesquisa tendo como público estudantes cotistas.

Com Gomes (2011) podemos pensar que as políticas de ação afirmativa têm possibilitado chegar até à universidade “sujeitos sociais concretos”, “com outros saberes, outra forma de construir o conhecimento acadêmico e com outra trajetória de vida, bem diferentes do tipo ideal de estudantes universitário hegemônico e idealizado em nosso país. (p. 56). Desse modo, há que se pensar uma “agenda positiva” com ações para esse público,

Pensamos com Prestes (2013) o conceito de resiliência para entender o comportamento de Candis, Thamara e Abah frente à busca pelos estudos e como reagiram aos desafios e pode ser comparada à garra, persistência e resiliência. A autora usa o “bambu” como metáfora para conceituar resiliência, em trajetórias de vidas de mulheres negras em São Paulo. Segundo Prestes, o bambu é perfeito para mostrar como os (as) negros (as) encaram os desafios impostos pela difícil condição em diversas fases de suas vidas. Soria (2007, p.1) opera o conceito como sendo a “capacidade - física, biológica, política, social e psicológica -, para enfrentar, vencer e ser fortalecida ou transformada por experiências de adversidades”.

Banny relatou a ausência de uma política de permanência durante a realização do seu curso que era integral. Isso lhe trouxe muitas dificuldades que, segundo ela, foram grandes e duplicadas,

A dificuldade de sair de casa e ir morar sozinha, eu ainda não trabalhava e vivia do dinheiro que meus pais me mandavam. Naquele momento eu comecei a participar do NEGRA e conheci pessoas de outras áreas. Isso foi muito válido, foi muito importante durante a graduação. Em relação à questão financeira, ficava muito preocupada como eu ia fazer para pagar minhas contas. Isso atrapalhou um pouco nas provas e me prejudicou bastante. Mesmo com todos esses problemas eu não fiquei de dependência, mas o meu desempenho poderia ter sido, ser melhor aproveitado se não fossem os problemas financeiros. (Banny, 27 anos, formada, Cáceres)

O curso de Éfia é noturno e, segundo ela, a grande dificuldade foi conciliar estudo e trabalho,

Minha maior dificuldade foi ter que trabalhar durante o curso. É o que me atrapalha muito porque se tivesse condições, poderia somar muito mais à universidade se fosse bolsista. Acho que eu perco muito aí. Tenho que trabalhar mesmo para estudar, não tem como me dedicar só aos estudos. (Éfia, 27 anos, ativa, Cáceres)

A vontade de Éfia era ingressar em algum projeto de pesquisa. Contou que foi incentivada por uma de suas professoras a se inscrever nos editais, mas não o fez, porque já trabalhava e “não podia se dar ao luxo de ser bolsista”. Explicou,

Tenho família, casa e uma filha, o dinheiro da bolsa é muito pouco. O que eu vou fazer com R\$ 360,00 por mês? Não paga o combustível, xerox. A gente sabe que não é fácil manter, quem tem família e despesas de casa para pagar. Eu acho que além de ser seletivo o número de bolsas na universidade, o valor é insignificante. (Éfia, 27 anos, ativa, Cáceres)

Em Sinop, poucos (as) tiveram bolsa. Entre os (as) formados apenas dois estudantes acessaram bolsa. Pangi acessou a bolsa atividade ou bolsa apoio⁹⁶. Segundo ela, foi por um tempo bem pequeno, um semestre. Perguntei porque deixou a bolsa e respondeu que foi em razão de ocupar muito o tempo: “Percebi que estava tomando o meu tempo. O meu curso era puxado, tinha muito cálculo”. (Pangi, 24 anos, formada)

Sabir conseguiu acessar a bolsa PIBIC em uma segunda tentativa. Disse que precisava se manter e pensava que trabalhando como bolsista o auxiliaria no seu curso e na inserção em outras áreas. Antes de conseguir a bolsa, teve a oportunidade de conhecer e participar do projeto de extensão “Cine Clube Zumbi”. Avaliou positivamente a sua participação. Além dos saberes apreendidos, enfatizou o ganho político e cultural. Para ele os programas de extensão na universidade são muito importantes e disse,

Eu fui muito beneficiado, não só pela questão financeira, mas pela convivência. Como era o projeto de cinema e eu gostava muito, ajudei a começá-lo antes de ser aluno da universidade, depois fui bolsista desse projeto, coordenado pela professora X e ela deu total abertura para eu e outro colega trabalhar. Foi muito interessante. Aprendi, escrevi um artigo que foi publicado em coautoria com ela. Academicamente me ajudou muito. Foi muito bom. (Sabir, 37 anos, formado, Sinop)

Os excertos aqui analisados mostram a experiência dos estudantes de Cáceres e Sinop que realizaram o curso com bolsa e dos (as) que não acessaram nenhum tipo de bolsa. Observamos fatores internos e externos que estão ligados ao ingresso, permanência e êxito dos (as) estudantes cotistas da UNEMAT, entre os quais estão:

- 1) Ausência de restaurantes universitários e moradias estudantis;
- 2) Ausência de transporte público na cidade para a mobilidade urbana, nos períodos (matutino, vespertino e noturno) de funcionamento dos cursos;
- 3) Bibliotecas com acervos desatualizados e os horários de funcionamento não atendem às necessidades dos (as) estudantes;
- 4) Estudantes que conseguem acessar bolsas de estudos, no entanto necessitam de acompanhamento pedagógico e psicológico;
- 5) Estudantes que trabalham, mas gostariam de acessar algum tipo de bolsa. Não acessam devido o valor não suprir as despesas com alimentação e moradia.

⁹⁶ Para realizar atividades administrativas em um determinado departamento.

5.3 - Chegada à universidade

A equação de que uma nação é formada por um povo, uma língua, um território pode resultar em uma única história como efeito da dominação colonial. Com Chimamanda Adchie (2009), podemos pensar os efeitos desta equação, ao relatar a experiência de uma nigeriana de 19 anos, jovem e negra que se mudou para os Estados Unidos para cursar a universidade,

Minha colega de quarto, americana, ficou chocada comigo, ela me perguntou onde eu tinha aprendido falar inglês tão bem. E ficou confusa quando eu disse que, por acaso, a Nigéria tinha o inglês como língua oficial. Ela perguntou se podia ouvir o que ela chamou de minha “música tribal” e consequentemente ficou muito desapontada, quando eu toquei minha fita de Mayraya Kery. Ela presumiu que eu não sabia usar um fogão. O que me impressionou foi que ela sentiu pena de mim, antes mesmo de ter me visto. Sua posição padrão comigo, como africana, era um tipo de arrogância bem-intencionada e de piedade. Minha colega de quarto tinha uma única história sobre a África, uma única história de catástrofes. Nessa única história não havia possibilidade de os africanos serem iguais a ela de jeito nenhum. Nenhuma possibilidade de sentimento mais complexo do que piedade. Nenhuma possibilidade de uma conexão como humanos iguais (p. 2).

A experiência de Chimamanda pode ser pensada a partir do que Hall (1996) define como “regimes de representação” que funciona como armas poderosas para nominar, classificar e subalternizar o outro. Chimamanda é negra e a sua corporeidade causa estranhamento em vários espaços de sociabilidade da universidade, inclusive em um momento de privacidade com sua colega de quarto.

Nessa parte do texto elencamos alguns excertos que demonstram a experiência de chegar à universidade, sentimentos e experiências mobilizados. Para Abah,

Já chegar à universidade sabendo que era a primeira turma de cotista então.... No primeiro dia, o sonho realizado. Subi aquela escada, entrei na sala, já começou passar na minha cabeça uma série de coisas, principalmente a diferença de classe social. (Abah, 41 anos, formada)

No relato de Abah nota-se uma euforia e entusiasmo em retomar os estudos. Chegar à universidade equipara-se à realização de um sonho. Logo que chegou percebeu a diferença entre os (as) colegas. Naquele momento ocorreu um processo de identificação com as colegas negras, um ponto de apoio,

Quando eu entrei na sala e vi a maioria das pessoas brancas de poder aquisitivo elevado, logo me identifiquei com algumas pessoas negras. Tinha a esperança: “Olha! Nós vamos fundar um grupo forte, primeira turma... enfrentar juntos”! Não encontrei apoio. Fui pela cor da pele e deduzi: “bom essas meninas negras são cotistas... então vamos enfrentar juntas”. (Abah, 41 anos, formada)

Partindo do pressuposto que somos todos (as) sujeitos da experiência, como afirma Collins (2000) e Brah (2006), no momento em que Abah chegou na sala de aula, buscou referências e se apresentou como negra e cotista. Naquele momento, três elementos foram mobilizados: ser mulher, negra e de classe trabalhadora, características que marcam o seu lugar na sociedade. Ao mesmo tempo, esses elementos saltam-lhe a pele e, mesmo sendo a primeira semana de aula, foi preciso anunciar o lugar de onde falava, como um resultado de sua experiência cruzada pelo gênero, raça, cor e classe.

As colegas de Abah, embora fossem negras, calouras e cotistas como ela, porém na primeira semana de aula, o tempo foi curto para se sentirem suficientemente seguras e compartilhar qualquer sentimento, isso pode explicar o comportamento de não corresponderem à Abah. Outra hipótese é a de não identificação com a experiência vivida por Abah, de não se sentirem seguras em apoiá-la naquele momento. Nesse caso, o silêncio e o anonimato foram uma resposta estratégica? Abah, ao contrário, agiu a partir de um sentimento ancorado a uma identidade política, que para Segato (2005) “significa fazer parte do grupo que compartilha as consequências de ser passível dessa leitura, de ser suporte para essa atribuição, e sofrer o mesmo processo de ‘outrificação’ no seio da nação” (p. 4).

De acordo com Munanga (1999) a afirmação de identidades coletivas tem a ver com experiências de racismo e discriminação vivenciados em diversos momentos da vida. Para ele o racismo que ocorre no Brasil dificulta a organização política dos negros e afrodescendentes, visto que a causa da luta se dilui diante do ideal de branqueamento e do poderoso argumento da democracia racial e ainda impede o reconhecimento da identidade de grupo dos afrodescendentes, gerando divisões. Afirma que nossa sociedade está fortemente marcada por dois fenômenos sociais que atingem duplamente a vida dos negros: a questão econômica e a discriminação racial “camuflada”. Nesse sentido afirma que:

O Movimento Negro vem tentando conscientizar negros e mestiços em torno da mesma identidade através do conceito “negro” inspirado no “*black*” norte-americano. Trata-se, sem dúvida, de uma definição política embasada na divisão birracial ou bipolar norte-americana, e não biológica. Essa divisão é uma tentativa que já tem cerca de trinta anos e remonta à fundação do Movimento Negro Unificado, que tem uma proposta política clara de construir a solidariedade e a identidade dos excluídos pelo racismo à brasileira (p. 53).

Desse modo, o empenho do movimento negro em trabalhar o conceito de uma mesma identidade para negros e mestiços está associado à noção de identidade coletiva: uma identificação política, reivindicatória que contribui certamente para o

reconhecimento que sai do privado e perpassa o público. A presença de Abah na universidade causava ruídos e descentramentos, mas, isso não foi um fato inusitado. Aquele seria apenas mais um dos muitos espaços que a desafiavam ser e estar, enquanto mulher, negra e trabalhadora. Relatou que, na igreja que participava, Abah coordenava um grupo de crianças e jovens negras que participavam de vários momentos festivos e no momento da missa. Embora, a proposta da igreja fosse progressista, alguns (as) membros (as) diziam que o grupo de dança fazia coisas de “macumba”. Na escola onde cursou o ensino médio Abah tinha muitos amigos (as) e os (as) a respeitavam muito, mas contou que no início quando se posicionava, sentia um mal estar entre os colegas e professores. Portanto, ela já sabia que na universidade não ia ser diferente, pressentiu que teria embates.

O mesmo ocorreu com Huanda, mulher, mãe, negra, solteira e trabalhadora. O retorno aos estudos foi motivado pela implantação do PIIER. Sua ida para a universidade se deu por dois motivos: pelo trabalho e pelos estudos. Sua experiência de vida que antecede o ingresso à universidade foi marcada pela resiliência e embates no cotidiano. Começou a trabalhar precocemente, com 07 anos de idade e estudava nas horas vagas. Para ela, a universidade parecia bem diferente, de pessoas com pensamentos diferentes das que conheceu fora dela. No entanto, não foi o que aconteceu.

Quando ingressei na universidade tinha um sonho de fazer Biologia, mas aí prestei o vestibular e ficava só entre os classificados. Acabei desistindo e tentei o curso de X. Eu imaginava esse curso de uma outra maneira e daí encontrei vários marxistas racistas. No meio do caminho fui vendo o que eu queria. Foi bem assim.

Huanda decepcionou-se com o comportamento de alguns (as) professores (as). Embora ouvisse muito o discurso de que a universidade era um espaço democrático percebeu o contrário: a participação política foi cerceada e vigiada. Constatou esse comportamento após sofrer retaliações, “Cheguei em meio a um processo eleitoral e o meu posicionamento político interferiu negativamente na minha trajetória acadêmica e na relação aos professores”.

A percepção de Huanda apontou duas questões, a primeira, os (as) alunos (as) idealizam um “modelo” de universidade, segunda, os (as) professores (as) idealizam um modelo de aluno (a). Para os (as) alunos (as), as referências dessa idealização têm a ver com experiências de desigualdades, processos de racialização e de pouca escuta nos diversos espaços que circulam. Os professores, por sua vez, acostumados (as) a encontrar grupos homogêneos na maioria brancos, com aptidões e conhecimentos que os (as)

possibilitam a passar pelo curso com fluidez, ao se deparar com a diversidade étnica, racial e social dos (as) “novos” (as) alunos (as), expressam certo estranhamento. Esses (as) alunos (as) são vistos como “um corpo estranho na sala de aula” (MISKOLCI, 2005, p.13).

Almeida (2009) nos auxilia a pensar sobre isso a partir de estudos que apontam percepções de situações de desvantagens de estudantes de camadas populares no ensino superior. Segundo a pesquisadora,

É ao interiorizarem o julgamento de que são “inadequados” que a situação concreta dos jovens focalizados se volta de fato contra eles e se torna mais extrema. Percebendo com muita acuidade o quanto a universidade, seus cursos e professores estão programados para receber um aluno idealizado, os jovens de grupos populares não têm alternativa que não seja sentirem-se fora do lugar, devedores eternos de um ideal que, diga-se de passagem, raras vezes é encontrado nos corredores das faculdades e institutos. (p. 9)

Kassandra sentiu a necessidade de voltar a estudar quando percebeu que o ensino fundamental era insuficiente e ingressou à EJA finalizá-lo. Segundo ela, foi para encurtar o tempo e “chegar mais rápido” na universidade. Contou que quando chegou à universidade sentiu um “baque” (palavras de Kassandra) no primeiro semestre.

Acho porque eu fiquei muito tempo sem estudar e na minha quando os professores perguntavam sobre algum assunto, eles já tinham visto alguma coisa e eu na maioria das vezes ficava perdida, porque eu não sabia. Eu entrei em desespero. Risos.... Depois descobri que eles não sabiam nada daquilo. Tinham vergonha de falar que não sabiam. (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

Dalia relatou o primeiro dia de aula, quando percebeu que os colegas se sentiam orgulhosos (as) de poder cursar Direito e, ao mesmo tempo, demonstravam um sentimento de individualismo e de superioridade. Os excertos de sua narrativa mostram um diálogo com uma colega de sala, em que a mesma se mostra interessada em saber em que lugar Dalia passou no vestibular.

Dalia: Quando eu passei no vestibular, eu não fui à aula na primeira semana, porque era a semana do trote. Fui na semana seguinte e na minha sala 90% eram homens, tinham só 3 ou 4 mulheres. Quando eu cheguei o pessoal estava conversando sobre a pontuação. Começou por aí. Uma colega⁹⁷ perguntou:

Sonia: “Em que lugar você passou? Você foi de segunda chamada?”

Dalia: Pensou “Será que é porque sou negra?” e respondeu: “Não, passei na primeira mesmo, só não vim na semana passada por causa do trote”. Aí me perguntou

Sonia: “Você passou em que lugar?”. Respondi:

Dalia: “Tive uma boa classificação”. Ela insistiu em perguntar.

Sonia: “Foi em trigésimo?”

Dalia: “Não, fui melhor colocada”. Continuou insistindo.

Sonia: “Foi em vigésimo?”

⁹⁷ Atribui a colega de Dalia um nome fictício, Sonia.

Dalia: Dei um sorriso e disse que tinha sido melhor. Daí perguntei em que lugar ela havia passado, porque eu fui ficando incomodada. Ela respondeu:

Sonia: “Passei em trigésimo oitavo.”

Dália: Pensei: e aí ela queria saber em que lugar eu tinha passado. Além de insistir perguntou.

Sonia: “Você é cotista?”

Dalia: “Sim, sou cotista, mas com a minha pontuação, sendo ou não cotista eu passaria no vestibular. “Passei em quinto lugar”. Ela ficou toda sem graça. O primeiro e o segundo lugar, foram duas meninas do cursinho da minha sala e o quarto era uma menina de Goiânia, e eu em quinto.

Então eu percebi que de início tinha aquela coisa de que negro passaria por cota. Depois de um tempo fui verificar que as notas dos cotistas eram maiores que as outras. Então você entra na faculdade com esse tipo de discriminação. (Dalia, 26 anos, formada, Cáceres)

Na narrativa de Dalia é perceptível uma vigilância e cobrança por parte dos (as) colegas em relação aos estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas. Voltamos a ideia do “corpo estranho” que descentra e causa o ruído, bem o oposto do que comumente se desenhava como perfil para estudantes universitários.

Jada, também aluna do curso de Direito, relatou que fazer o curso era um sonho de muito tempo. Por uma questão de sobrevivência, teve que fazer primeiramente um curso de licenciatura para depois se dar ao luxo de fazer outro curso.

Eu sempre tive um sonho de cursar Direito. Na verdade, eu optei por Pedagogia, primeiro por motivo de acreditar que seria mais fácil e depois de alguns anos eu decidi tentar, para realizar meu sonho, porque eu sempre gostei de lutar por injustiças, nunca gostei de ver uma pessoa ser injustiçada e aí eu resolvi tentar. De início aquela vontade e depois que eu ingressei na faculdade, nem sempre é como você pensa. Vai conviver com as diferenças, as vezes você pensa que na faculdade o pensamento é mais elevado, intelectual, diferente, mas na verdade você vai se deparar com uma realidade totalmente diferente. Na faculdade você se depara com preconceito, discriminação, por nível social, idade, principalmente. (Jada, 37 anos, ativa, Cáceres)

A trajetória de vida de Tabia e a de Odara comprovam um ingresso tardio no ensino superior. A elas foi reservada a tarefa de cuidar dos irmãos quando solteira e dos filhos quando casada. Portanto, a ida para a universidade se deu após ter cumprido essa “missão”. Arriscamos afirmar que talvez seja esse o motivo que o estudo em suas vidas tem um importante significado. Tabia relatou que,

A universidade foi tudo para mim, eu queria ter uma formação de nível superior. Meu sonho era estar em sala de aula e como eu não fiz magistério, tive que fazer a Pedagogia. Então universidade para mim foi tudo. (Tabia, 48 anos, formada, Sinop)

Odara teve que “esperar” 20 anos para retomar os estudos. Perguntei a ela o que sentiu quando pisou pela primeira vez na sala de aula depois de todos os esses anos. Respondeu: “Senti o peso da idade, 42 anos. Foi um desafio conviver com a moçadinha de 18 anos em diante”, mas aí

é só conhecer, aí cria respeito. No primeiro semestre eu era mais velha que os professores, e me perguntava: “O que está fazendo ali?” Queria ir para casa, não sabia o que ele ia tratar e o financeiro não ia me permitir ficar muito tempo. E aí entraram umas colegas de segunda chamada e nós nos ajudamos e a gente passou o semestre e no quarto semestre elas foram e eu fiquei, umas casaram, outras mudaram de cidade. Mas já estava mais segura, conseguia andar com as próprias pernas. Hoje não tenho mais tanto medo, tenho que enfrentar, assim como o primeiro semestre, o vestibular. Eu não queria nem receber parabéns por ter passado. (Odara, 42 anos, ativa, Sinop)

As expectativas de Panin eram muitas, mas a que mais motivou o seu ingresso foi a possibilidade do crescimento profissional.

Em 2005 eu era empregada doméstica e eu percebi que sem estudo a gente não é nada. Temos que criar caminhos, porque eu penso que sucesso não é uma questão de sorte, é uma questão de escolha. Se você não está contente com o que tem hoje tem que criar caminhos para chegar no objetivo que você quer. A área da educação sempre me atraiu e eu não tenho muita intimidade com exatas, então optei por letras, porque gostava de língua portuguesa e literatura. Para crescer profissionalmente. (Panin, 26 anos, formada, Sinop)

Pangi sempre estudou e nunca trabalhou. Segundo ela, a mãe e o pai sempre primaram pelos seus estudos, de sua irmã e o de seu irmão. Ao iniciar a entrevista, me disse que achava a universidade “um lugar competitivo e depois vamos ser submetidos ao mercado de trabalho. Então tem que procurar sempre fazer o melhor, absorver tudo e ser o melhor. Depois vai ser sua profissão”. Relatou as dificuldades

Sim, eu tive dificuldades, mas as superei. Das minhas colegas eu fui a primeira que se formou. Eu fui e algumas ficaram para trás. Eu peguei o ritmo dos grupos. Muitos trabalhos são em grupo. Entrei em grupo que não era acostumada, então para mim foi ficando complicado, porque no sétimo semestre tem os grupos formados, as panelinhas formadas. Sempre fiz trabalho me relacionando com os outros, mas cria um vínculo desde o começo e muda. Senti que estava entrando na faculdade de novo, é outro estilo. (Pangi, 24 anos, formada, Sinop)

Para Sabir, o estudo sempre fez parte dos seus planos, mesmo tendo sido adiado por diversas vezes. Como passou parte de sua vida em São Paulo e trabalhando não pôde priorizar os estudos. O ambiente universitário não foi uma surpresa. Já tinha tido experiência de como era a universidade e sua expectativa era “conviver com aquele universo. Eu tinha e tive a oportunidade de estudar com bastante seriedade, como eu já era maduro, estava avançado na idade eu sabia o que queria para mim”. Disse que,

O curso era esse mesmo que eu queria. Já era bem maduro, entrei com mais de 30 anos, então eu já tinha alguma experiência. Tinha convivido um pouco com esse ambiente. Trabalhava com o professor X, então conheci algumas pessoas da Matemática, da Letras e a gente trabalhava com cineclube também, o Cineclube Zumbi. E como tinha trabalhado com filmes, me identifiquei muito com esse trabalho, achei que o curso de letras ia me aproximar bastante e realmente aproximou, tem muito a ver com a linguagem cinematográfica. Inclusive meu trabalho de conclusão é nesse tema, linguagem cinematográfica. (Sabir, 37 anos, formado, Sinop)

Constatamos que o ingresso na universidade tem um significado diferente para as mulheres negras. Notamos que mesmo as que buscaram os cursos de licenciatura como, Abah (Pedagogia), Huanda (História), Tabia (Pedagogia) e Panyn (Letras) se sentiram desafiadas e discriminadas por parte dos (as) colegas e professores (as). Para as que buscaram cursos historicamente ocupados por homens, como Dalia (Direito), Jada (Direito), Pangi (Construção Civil) e Odara (Economia), esse sentimento foi quadruplicado. Sentiram-se discriminadas devido o gênero, cor, classe e faixa etária, elementos que não apareceram na experiência de Sabir, embora seja negro. Talvez o fato de ser homem o credencia a estar nesse lugar com mais familiaridade. Pensar com Brah (2006) a presença dessas mulheres e o curso em que se matricularam, foi necessário cruzar raça, classe e idade para entender o lugar a que foram socialmente colocadas, principalmente em contexto de desigualdades, definido por relações sociais historicamente construídas. Como bem argumenta as autoras.

Desse modo, as experiências aqui relatadas demonstraram vários sentimentos, entre os quais: o de descoberta, da realização de um sonho, de familiaridade com esse universo, de decepção e de discriminação (em especial para as mulheres). Logo, o ingresso no ensino superior, a depender das experiências de cada pessoa, terá significados diferentes: Para uns (as) será um rito de passagem, para outros (as) o acontecimento mais importante da vida.

Pensando com Queiroz (2001), a presença das mulheres na universidade historicamente as mulheres sempre ingressaram tardiamente na universidade pública. Ressalta que, embora essa participação tenha aumentado, elas estão presentes em grande medida nos cursos cujas carreiras são “femininas”. Rosemberg e Madsen (2011) confirmam esse aumento no Brasil e em grande parte dos países ocidentais. As mulheres são maioria no Ensino Médio e no Ensino Superior e apresentam melhores índices de sucesso em suas trajetórias de escolarização, com menores taxas de evasão e reprovação.

5.4 – A experiência de ser cotista

“Não é fácil ser negra e entrar pelas cotas”.

(Huanda)

Abah: Para mim, já começou com as dificuldades, nesse sentido eu lembro que eu sentei num canto e na primeira semana foi tudo ok. Já na segunda semana uma professora entrou na sala e perguntou quem era cotista e eu levantei a mão e me identifiquei. Aquele dia foi o dia mais difícil que eu enfrentei nos quatro anos na universidade, porque após eu me identificar ela se manifestou contrária às cotas. Ela ficou muito chateada. Olhou para mim e falou:

Professora: “Eu te conheço, você tinha capacidade de passar sem ser pelas cotas, agora ficou bonito para sua cara você entrar aqui pelas cotas”.

Abah: Ela falou desse jeito e disse também.

Professora: “Eu acredito que em Cáceres e se fosse para ter cotas deveria ter para brancos porque nós somos a minoria aqui”.

Abah: Então assim.... Eu levantei, me manifestei e falei: se ela continuasse me apontando daquele jeito em sala de aula eu ia procurar os meus direitos, ela me respondeu:

Professora: “Você pode procurar porque dentro da sala de aula eu tenho direito de falar o que eu quiser, eu sou contra as cotas sim, eu sou contra o professor tal e aquela professora tal, que isso é só sensacionalismo na UNEMAT e você vai sofrer muita discriminação sim, porque aqui cotista não é bem-vindo. É como entrar pela janela. Você não entrou pela porta.”

Abah: Nossa! Tornou um debate até assustador dentro da sala e eu imaginei que no próximo dia eu provavelmente não iria retornar, eu cheguei em casa comentei com meu esposo, ele ficou muito bravo e disse:

Esposo de Abah: “Por que você foi falar?” Eu disse a ele.

Abah: Você acha que eu ia omitir que entrei pelas cotas. O que me impede de dizer que eu sou cotista? Eu não estou roubando nada não. Na verdade, eu queria que ela me explicasse porque que eu estava entrando pela janela e não pela porta da universidade, porque ela ficou questionando isso. Porque ela falou do meu potencial? Que ela já me conhecia do ensino médio, eu poderia ter entrado pela porta, então eu optei entrar pela janela? Que eu estava fazendo aquilo só mesmo para endossar tudo o que o movimento negro, que ela falou que era sensacionalista dentro da universidade, queria afirmar que eu estava sendo usada como um boneco? Foi bem esse tom da conversa e eu percebi que a sala toda ficou muito impactada, muito quieta. No outro dia, eu retornei sim e se mais uma vez ela me importunasse com a tal pergunta e falasse naquele tom comigo eu ia tomar uma atitude. No segundo dia, quando eu retornei, ela me chamou conversou comigo, me pediu desculpas, e depois, dentro da sala de aula, eu pedi que ela que se retratasse comigo perante os alunos da sala e ela o fez. Ela deve ter pensado: “eu errei, você me desculpa... eu fiz uma pergunta... então você se identificou, então eu tinha mais é que aceitar, e se eu tivesse que falar alguma coisa com você, eu deveria te chamar do lado... Então os ânimos ficaram exaltados e você me desculpa”. E nós “tranquilamente” continuamos. (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

Os detalhes desse trecho possibilitaram pensar em algumas análises. A expressão “entrou pela janela” usada pela professora tem um indicativo do enraizamento e da extensão do racismo institucional presente nas instituições e setores da sociedade.

Nesse caso, o racismo institucional está na figura do (a) professor (a), que representa a instituição, que de segundo Jones (1993),

O racismo institucional tem dois sentidos: em primeiro lugar, é a extensão institucional de crenças racistas individuais, isto consiste fundamentalmente, do emprego e manutenção de instituições devidamente construídas, a fim de manter uma vantagem racista de práticas institucionais que atuam de forma a limitar, a partir de bases raciais, os direitos, a mobilidade e o acesso de grupos de indivíduos e outras posições. (JONES, 1973, p. 5)

A afirmação está também ligada a uma matriz do “discurso colonial” podendo ser interpretada como “formas de classificação que alocam a negritude para posições subalternas” (BALIEIRO, 2012, p. 41). Traduz a revolta e não aceitação do ingresso de uma aluna pelo sistema de cotas, implantado com a aprovação dos conselhos deliberativos da universidade e passaram pelo mesmo processo de avaliação dos (as) estudantes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência. Podemos pensar ainda que, a expressão dita no primeiro dia de aula imprimiu um recado para Abah e os (as) colegas cotistas, de que existem dois grupos distintos: dos (as) que entraram pela porta da frente e o “outros” (as) que entraram pela janela, ou seja os (as) que são dignos de respeitos e outros (as) não.

Jurandir Freire (1983), no prefácio do livro “Da cor ao corpo: a violência do racismo”, descreveu muito bem esse momento vivido por Eva que, ao acessar um direito assistido pelas leis universitárias, demonstra que se nega a viver *ad eternum* na subalternidade. A presença do corpo negro incomoda a professora que emite todo o seu racismo e raiva sobre a aluna, talvez porque naquele momento, percebeu que teria que “compartilhar o seu conhecimento” com um grupo de mulheres e homens negros e que “entraram pela janela”. Nesse sentido, Jurandir Freire (1983) diz que “é no momento mesmo em que o negro reivindica sua condição de igualdade perante a sociedade que a figura de seu corpo surge como um intruso, como um mal a ser sanado, diante de um pensamento que se emancipa e luta pela liberdade”. (p. 7)

O racismo e intolerância vividos por Abah foram textuais. Nesse caso em especial nos deu a impressão de que o “corpo negro” intruso a que Jurandir Freire se refere é conferido não só pela professora, mas pelos (as) colegas que também assumem a posição de opressores (as), como aparecem em dois relatos de Abah,

Em relação a qualidade dos textos, quando a professora entrou na sala para trabalhar a disciplina de Produção de texto, ela comentou sobre a fragilidade dos alunos que chegam do ensino médio que tem dificuldades na produção de texto e tal. Enquanto ela falava um colega falou bem alto: “Imagina então os que são cotistas!” (Abah, 41 anos, formada, Cáceres)

Em relação a esse episódio, colegas professores da UNEMAT por diversas vezes me relataram esse tipo de afirmação, mas não vindas de alunos, muitos (as) de seus colegas de departamento corriqueiramente as fazia. Dizia por exemplo, que os textos mal escritos só podiam ser dos cotistas. Em Sinop, a professora Sara relatou ter passado por essa experiência. Na opinião dela, esse comportamento tem a ver com a invisibilidade dos (as) alunos (as) cotistas são colocados (as). Disse também: “quando você quer apontar as dificuldades, você o reconhece como cotista”.

Huanda declarou-se cotista e “marcou posição” ao longo da trajetória acadêmica. Essa atitude rendeu-lhe momentos difíceis em sala de aula:

Num primeiro momento a gente não tem noção, acha que se levar a ferro e a fogo vai dar certo, mas a partir do momento que eu perdi dois semestres e foram acontecendo outras coisas na minha família... São coisas assim que a pessoa começa a debochar, criticar coisas sem fundamento, a te acusar, tentar impor. É melhor buscar outros caminhos do que bater de frente. Mas leva algum tempo para a gente aprender que se alguém está alterado, você abaixa mais a voz do que ele, bem baixinho para ele entender que você não está entrando na mesma linha. Agora eu aprendi. Não é fácil ser negro e entrar pelas cotas. (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

Perguntei se alguma vez alguém havia dito a ela se entrou pela janela. Respondeu-me que sim, que isso aconteceu por várias vezes e, quando acontecia,

Eu contestava dizendo que as cotas são uma oportunidade para as pessoas e somos avaliados de igual para igual. A prova é a mesma e, dependendo da nota, a pessoa nem ingressa pelas cotas, ela ingressa pela nota. (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

Declarar-se cotista ou não, não foi uma questão central da pesquisa. Não se pretendeu julgar os motivos pelos quais o fizeram ou não, mas entendê-los e analisá-los a partir do contexto a qual, estão inseridos (as). Vivemos em uma sociedade que mesmo depois de mais de um século de abolida a escravidão as diferenças de classe perpetuam, com um agravante, reforçadas às diferenças de cor, raça e gênero que distribui as oportunidades de forma desigual. Outro fato é pensar que o termo cotista aos quais muitos (as) deles (as) não querem ser associados (as) está plasmado a uma carga discursiva que desqualifica e estereotipa o (a) negro (a).

Sobre isso Gomes (2011) vai dizer que os jovens beneficiários (as) das ações afirmativas são “corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro. Uma ideologia que diz respeito à construção subjetiva e social da brancura regulada pelo racismo” (p. 57).

Estamos falando de jovens e adultos negros que ingressaram na universidade e vivem uma experiência importante em suas vidas. Entender o processo de

racialização em que cada um (as) passou é necessário, pois isso influenciará nos diferentes níveis de reconhecimento no processo de identificação com uma identidade política de ser negro. Nas narrativas, podemos observar isso. Há os que avançam e “chutam o balde”; há os que se silenciam e há também os que adotam a estratégia de passarem pela universidade despercebidos (as). Identifiquei que as três estratégias foram adotadas pelos (as) que participaram da pesquisa. Especialmente as duas últimas foram as que mais estavam presentes em suas narrativas.

Assim como Abah e Huanda, Kassandra se declarou cotista, entretanto o momento muito se assemelha com a experiência de Tahira em Sinop, quando surgiu o assunto sobre as cotas.

Eu fui me declarar cotista, eu acho que quando surgiu um assunto sobre as cotas em sala. E, alguém perguntou, acho que foi o professor. Foi interessante que eu me declarei e alguns cotistas se declaram também. Pesquisadora: Como foi a reação dos (as) colegas? A reação não foi boa, risos. Em que período estava? Foi no meio do primeiro semestre. O pessoal olha com aquele olhar.... Infelizmente as pessoas acham que quem opta pelas cotas são burras e não pelo fato de ser negro. Foi meio estranho. Quando iam formar grupo eu não era convidada, eu não era uma das primeiras escolhidas. Nesse momento você sente.... Recebi olhares, e eles falavam que eram contra as cotas e quem entrava pelas cotas tomava o lugar dos outros. (Tahira, 24 anos, ativo, Sinop)

Kassandra contou que aquele momento foi crucial para a sua trajetória acadêmica. Depois que se declarou cotista e até então ter passado por algumas humilhações por parte dos (as) colegas ela resolveu “virar” o jogo.

A partir daquele momento pensei, se eles dão 50% eu tenho que dar 200%. Pensei assim, que eu teria que me dedicar mais para mostrar para eles que eu podia tanto ou mais de quem não entra por cotas. (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

Efia relatou sua experiência e disse que no início não foi fácil, mas aos poucos foi amansando os olhares tortos e opiniões contrárias. Reconheceu um certo preconceito quando entrou. Ela pensava que seria mais fácil ingressar pelo PIIER, mas quando se deparou com o contexto e o que falavam do cotista sentiu a necessidade de se assumir e encarar essa questão de frente,

A partir do momento que eu assumi ser cotista, minha capacidade é inquestionável... eu estudo muito mesmo e passo com destaque. Sou líder de sala, vou para o DCE. É um direito, não pode ter vergonha. Já perguntaram em sala de aula, eu me declarei, teve quem não se declarou e tive uma resposta positiva dos professores e era isso mesmo. (Efia, 27 anos, ativa, Cáceres)

Efia ingressou na 11ª turma. Sentiu uma reação contrária por parte de seus colegas. O mesmo ocorreu com AC, que teve uma experiência bem parecida,

Essa diferença no início. Quem não entrou por cotas te olha diferente, depois ele começa a perceber que não tem nada a ver, que você é tão competente quanto ele, aí pronto, acaba. Existe esse modo diferente das pessoas olharem, duvidam de sua capacidade, acreditam que só entrou pelo sistema, mas com o tempo eles vão percebendo que você é tão ou mais competente que eles e aí acaba. Conheço cotistas que são muito mais esforçados do que aqueles que entraram em primeiro e segundo lugar. (Efia, 27 anos, ativa, Cáceres)

Banny preferiu o anonimato durante o período em que fez o curso,

Nem todos sabiam que eu era cotista. Os que sabiam geralmente eram muito íntimos a mim. Então não emitam opinião em relação às cotas, não falavam nada contra, diziam que as cotas tinham que ser pelo lado econômico não por questão de cor. Falavam muito isso. Durante o curso ninguém nunca me perguntou: Eu também nunca falei. Na minha cabeça eu achava que podia ser discriminada. Não era uma situação muito confortável para mim. Os professores não, nunca me perguntaram. Só meu orientador que não concordava muito, falava da cota econômica também. Aí eu falava que como eu não tinha muito envolvimento, muito conhecimento, eu falava para conversar com o pessoal do NEGRA para entender melhor porque eu concordo, mas eu não tinha argumentos suficiente para defender. (Banny, 27 anos, formada, Cáceres)

A posição de Banny é compreensível. A carga de preconceito sofrida por ser mulher, jovem e negra tem sido pesada. Naquele momento de sua vida não se sentiu “encorajada” de se declarar cotista. Contou que teve sua experiência racializada desde o seu ingresso no sistema de ensino, na educação infantil, no ensino médio e no cursinho pré-vestibular. Na universidade, temendo uma reação agressiva por parte de seus colegas, não se identificou. Durante o cursinho pré-vestibular que fazia quando morou em Sinop, precisou buscar auxílio de uma psicóloga para entender o comportamento racista dos colegas,

Na época, eu fazia terapia, por causa da questão racial mesmo. Em SINOP eu era a única aluna negra do cursinho. Quando eu ia ao quadro, os alunos falavam: “olha a cor, olha a cor”: Isso me incomodava tanto. Esse episódio me levou a fazer terapia, porque estava me incomodando muito. Na verdade, eu não queria ter optado pelas cotas, mas a minha psicóloga disse: *Por que não, se é mais uma oportunidade de você entrar?* Então eu fiz mais por isso, não partiu de mim, assim eu entrei na faculdade, mas não concordava tanto. A partir de um debate que eu acompanhei, vi o professor Paulo Alberto falando explicar o porquê das ações afirmativas, foi então que eu comecei a entender e aceitar. Foi uma discussão meio complicada para mim, porque ao mesmo tempo que eu concordava eu aceitava a opinião das pessoas que não concordavam, que não aceitavam. (Banny, 27 anos, formada, Cáceres)

Gonçalves Filho (2008) afirma que ações que desqualificam mulheres e homens negros, como a dominação política, invisibilidade e humilhação social, poderão causar danos psicossomáticos com o passar do tempo. Ao finalizar a conversa Banny e

ao se referir ao contexto da universidade afirmou, “nunca senti nada de diferente em relação a mim”.

Acaí fez a mesma afirmação que Banny, disse também que não se lembra de ter sofrido preconceito no ensino fundamental e nas demais etapas do ensino. Estudou por um tempo em escolar particular e sempre percebeu que eu era o único negro na escola. Disse que nesse período (do ensino fundamental) passou por uma situação bem inusitada, foi quando seus foram estudar na mesma escola que ele.

Achei que eu seria sempre o único negro da escola. As professoras achavam meu sorriso bonito, todo mundo gostava de conversar comigo e eu nunca senti racismo em relação a mim. **Pesquisadora:** Achou que a atenção seria dividida com a chegada dos seus primos? É, acho que eu pensava desta forma sim. Então, isso eu fui amadurecer agora, porque na época não andava muito com eles, fui perceber depois em relação a isso. Mas com professores, amigos da escola, fora da escola, nunca passei por uma situação... (Acaí, 33 anos, ativo, Cáceres)

Acaí atribuiu a ausência de experiências de racismo, pelo fato talvez, de sua família “ser bem estruturada, andar bem vestido, não roupa de marca, mas bem vestido e respeitava sempre professor”. Queria estimulá-lo a falar mais sobre isso, de como era não ser discriminado, de se sentir o negro querido por todos os colegas e professores e ao mesmo tempo afirmar que discriminava os próprios primos. Conteí a ele um pouco de minha experiência quando adolescente e como me comportava ante algumas situações.

Pesquisadora: Eu cheguei a perceber, que quando fui crescendo, trabalhando nessa temática fiz um curso em que precisava listar amigos ou namorados negros. Foi nesse momento que eu percebi que tive poucos namorados, amigas e amigos negros. Então... parece que a gente seleciona com quem se quer relacionar inconscientemente. Minhas amigas eram brancas, as vezes eu não andava com minhas colegas do bairro, mas isso era uma escolha inconsciente e no fundo tinha a ver com a cor. Tem pouco tempo que fui perceber isso, uns 18 anos. Não era uma coisa planejada, mas eu queria estar no meio delas. De repente eu não me aceitava como negra. Não sei. (Jacqueline, 41 anos)

A partir do que falei, Acaí me contou como eram seus amigos e a sua relação com eles,

Em certo ponto são brancos, eu sou o único negro, os mais íntimos mesmo. E aí quando chega algum amigo de cor eu até brinco que sou o único que ilumino na roda, ele chegou depois. Brincadeira que a gente leva numa boa, mas discriminação comigo mesmo nunca teve. Na verdade, teve uma vez que fui na casa de uns amigos meus conhecer e percebi alguma coisa assim que conversavam entre eles, da avó ser racista e eu fui um dos amigos que ela mais gostou. Peguei um vínculo muito grande com ela e não vi nada disso. (Acaí, 33 anos, ativo, Cáceres)

O fato narrado por Acaí nos apresenta uma passagem do texto “O espetáculo do outro” em que Hall (2010) conceitua a “diferença” na dimensão “linguística, social, cultural e psíquica”. Ao mesmo tempo analisa e mostra como pode se tornar uma importante categoria analítica para compreender os níveis de “representação racial” em sociedades com heranças coloniais. Para Hall, essa opção de análise mostra ainda como essa categoria nutre a “produção de estereótipos”. Explica ainda,

"diferença" é ambivalente. Pode ser positiva e negativa. É necessário tanto para a produção de sentido, a formação de língua e cultura, para identidades sociais e uma sensação subjetiva de si como sujeito sexuado; e, ao mesmo tempo que é ameaçador, um local de perigo, sentimentos negativos, hostilidade e agressão contra o "Outro".

Pensando com Hall que a “diferença” é ambivalente nota-se uma relação de proximidade com o relato de Acaí, sobre os seus amigos e a relação de amizade estabelecida. Nos passa a impressão de que se trata de uma relação “positiva” sempre, mas fica a pergunta até quando os amigos o verá dessa maneira. Afinal, é um jovem negro. Acaí afirmou com frequência gostar muito de ser o único amigo negro da turma e se sente ameaçado com a chegada de “outros” negros. Pensando com Fanon (2008), o comportamento de Acaí pode ser lido como alguém que desde a infância se apoiando em amigos brancos e na condição de classe para se afirmar como sujeito. Comportamento que pode ser conferido também na universidade, onde procura ser sociável, gentil educado, brincalhão sempre. Afirmou que nesse espaço também nunca sofreu racismo, mas ao final reconhece que não se reconhecia no grupo familiar e que os discriminava.

Acho que as pessoas gostam de mim porque eu vou até onde eu posso, brinco, converso com todo mundo. Hoje, sendo branco, preto, rico, pobre, trato todo mundo igual e em relação a mim nunca tive racismo. Mas quando eu era pequeno percebi que tinha esse racismo com meus próprios parentes. (Acaí, 33 anos, ativo, Cáceres)

Em Sinop Sabir disse nunca ter sofrido preconceito, mas percebia certo constrangimento por parte de seus colegas ao serem perguntados (as) se eram cotistas,

Muitos se inscrevem e não se declaram. Por exemplo, na turma que eu estudei tinham quatro pessoas além de mim, mas um dia houve uma pergunta, de quem havia inscrito por cotas só eu e mais uma colega nos declaramos. Depois eu descobri que os outros eram, estavam na sala e não se declararam. Pesquisadora: Por quais os motivos eles (as) não respondiam abertamente que foram optantes de uma política pública? Respondeu-me: Porque há discriminação. Às vezes velada e às vezes escrachada mesmo. Tem pessoas em rodas de conversa que falam muito mal, tem casos de amigos próximos que ficaram fora por entrarem por cotas. Se ele se sente intimidado ele não vai nunca se afirmar. Eu me sinto muito bem. (Sabir, 37 anos, formado, Sinop)

Sade disse que “às vezes a maior dificuldade é que trabalhava muito e não tinha tempo suficiente para estudar o que precisaria. Pode ser uma falha minha”. Ele entrou logo que o programa foi lançado, na primeira turma,

Falei porque não usar se é um benefício que apareceu para mim, simplesmente acatei. Não sei se foi realmente comprovado que eu entrei pela cota, não busquei. **Pesquisadora:** Você acha que a pessoa que entra não tem como saber quem é cotista ou não? Respondeu-me: Na verdade você não sabe, às vezes a pessoa não se declara. Na minha sala, principalmente, são indiferentes. Quando há discriminação e a turma não gosta da pessoa por ela ser cotista, ela fica fora de tudo. (Sade, 31 anos, formado, Sinop)

Ramatulai também afirmou não ter sofrido preconceito,

Não senti nenhum preconceito ou alguém tirando sarro sobre ser cotista. Eu era o único homem da sala e tinham mais três ou quatro pessoas que eram cotistas também. Assim como eu, na universidade que eu estou agora, achava que seriam um ou dois, mas são seis pessoas que ganharam bolsa. Na minha turma tem seis do PROUNI, então nunca sofri por isso, nem senti desavença ou fui deixado de lado por ser cotista. (Ramatulai, 33 anos, desistente, Sinop)

Ramia falou sobre o posicionamento dos (as) professores (as) em relação aos (as) estudantes cotistas,

Em relação aos professores eles são bem nulos, não expressam opinião, agora em relação aos alunos tem muitos que não acham justo as cotas. **Pesquisadora:** Eles (as) falam o motivo por que não concordam? Respondeu-me: Sim diziam que os cotistas tomavam a vaga de quem passaria por mérito. Não acham justo que o critério seja a cor, e também porque tem pessoas que não são realmente negras. Como eu posso falar.... Que não se encaixam no perfil e mesmo assim fazem pelas cotas. Eles usam a favor essa ferramenta. **Pesquisadora:** Em algum momento você se sentiu à vontade para dizer que era cotista? Eles sabiam. **Pesquisadora:** E como era a reação dos (as) colegas? No início tinham receio de falar as opiniões, mas aos poucos eles vão falando o que pensam e daí gente vai ouvindo. Depois foi tranquilo, me aceitaram, não tive nenhum tipo de dificuldade. Uma coisa é certa a maioria não concorda. (Ramia, 24 anos, desistente, Sinop)

Rahema fazia o curso de Pedagogia e disse ter ouvido comentários sobre a opção de ser cotista,

Eu ouvi um comentário muito maldoso, por parte de um colega e fui categórica, porque o que eu tenho que falar eu falo com a pessoa. Expliquei qual era o lugar dele e o meu. Disse também que nosso lugar ali era o mesmo, e nunca mais ouvi nenhum comentário. **Pesquisadora:** O que ele falou? Ele disse que tinha gente que estava pela cota e que ele não achava justo, foi um comentário bem preconceituoso. **Pesquisadora:** E os professores? Ele ouviu e me apoiou no comentário que fiz. Coloquei ele no seu devido lugar e ele não continuou. **Pesquisadora:** E você acha que é difícil para o (a) aluno (a) cotista se autodeclarar? Mesmo a UNEMAT, ela está aberta para o (a) aluno (a), não que ele tem que ficar falando que é cotista, mas em algum momento surge isso, é tranquilo? Eu acho que a sociedade não está preparada para isso. Hoje melhorou muito, mas a gente tem que declarar o que a gente é, mas a sociedade não está preparada. Tem gente que quer entrar pelas cotas pela facilidade, mas não é fácil carregar isso. **Pesquisadora:** E você se declarou cotista? Eu me declaro negra em qualquer lugar que eu vá, porque não? É um direito meu. Eu tenho dois filhos e na cor da pele um é negro, outro não, mas eu digo que os dois são negros. Eu sofri muito de ver meu filho de cinco anos da idade entrar

na escola, chegar em casa e dizer que queria ser da cor do azulejo do banheiro. Eu ensinei a ele que temos que gostar da gente do jeito que somos, independentemente da cor. Eu sou negra, meu marido é negro. No dia de registrar meu filho mais novo, que é mais branquinho, a menina do cartório dizia que não era negro, mas ele é sim, eu queria que ela colocasse isso, eu e o meu marido somos negros. Isso vem da sociedade. (Rahema, 34 anos, desistente, Sinop)

Tahira relatou um episódio que ocorreu no curso,

Eu tive uma dificuldade com Economia, por ser muita teoria, e eu não me dou bem com teoria, me dou bem com cálculos, mas, consegui passar tranquilo. Não tive nenhuma dependência até o momento. Em relação aos colegas me dei muito bem, achei que chegando aqui ia encontrar um pessoal mais maduro, que sabe o que quer, mas na verdade encontrei um pessoal bem adolescente mesmo. **Pesquisadora:** Como os professores reagiam? Os professores nunca emitiram opinião nem a favor e nem contra, mas sabem que sou cotista. Os meus colegas descobriram que eu era cotista no primeiro semestre. Eles estavam comentando sobre quanto cada um tirou de nota no vestibular e eu comentei minha nota... **Pesquisadora:** Me conta como foi a sua reação a deles? Eu falei a minha nota e eles disseram: “Só isso”? Respondi: “Sim, eu fiz pelo sistema de cotas”. Nesse momento a sala toda olhou para mim, inclusive alguns cotistas. Ficaram espantados e disseram: “Nossa! Você é cotista?” E respondi que sim. A partir desse dia nunca mais tive algum problema em relação a isso. Diria que foi só um momento de choque e não de preconceito em relação a isso. (Tahira, 24 anos, ativo, Sinop)

Odara disse que “nunca foi excelente, sempre tinham alunos melhores que eu, mas tive um ensino médio forte”. Perguntei por que fez essa afirmação, me respondeu, “eu sempre fui muito lenta”. Perguntei sobre o que os (as) colegas de sala acham das cotas,

Não, igual, só uma vez que eu ouvi um comentário de que o cotista é visto como uma pessoa que atrapalha, é uma dependência, e atrapalha quem quer ingressar na universidade. **Pesquisadora:** Os colegas falaram isso? Falaram porque ouvi, mas não sabiam que eu era cotista. Eu acho que tem um pouco de verdade nisso, eu atrapalho, não por ser cotista, mas por estar longe 20 anos da escola, mas eu acho que agora é minha hora. (Odara, 42 anos, ativa, Sinop)

As narrativas apresentadas mostraram que ser cotista na universidade, tem diferenças para os homens negros e as mulheres negras. Tanto um como o (a) outro (a) tem seus corpos como lugar de enunciação. São racializados e discriminados, mas constatei que as mulheres negras são percebidas diferentemente. Pensando a experiência de Hooks (1997) pude comparar a experiência dessas estudantes como a de,

Intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença, mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir à vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje, mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão de sua realidade.

Hooks endossa a sua afirmação citando a professora de direito negra Patrícia Williams, que em uma de suas coletâneas de ensaios *The Alchemy of Race and Rights* (A alquimia de raça e direitos) escreveu como as alunas e professora negra praticam em seus trabalhos intelectuais o pensamento crítico que ameaça o *status quo*. Trabalhos como esses dificilmente serão apoiados. Para Hooks, “chamar isso de racismo e sexismo combinados faz com que sejamos vistas como intrusas por colegas de perspectivas estreitas, esclarece que o status de fora é uma espécie de ferida aberta.” (p. 768).

Nesse contexto muitas dessas estudantes preferem negar sua capacidade intelectual para não enfrentar essa realidade. Outras podem escolher ser acadêmicas mas evitar a classificação de intelectual.

5.5 - A relação com os colegas e professores

A implantação dos programas de ação afirmativa nas universidades públicas, até onde se conhece tem tramitado nas instâncias deliberativas da universidade, conselhos e colegiados. Tem passado por etapas que compreendem o debate com a comunidade interna e externa. Todas essas fases são importantes no processo de consolidação da política, mas a última possivelmente é a mais desafiadora, a recepção desses estudantes no ambiente acadêmico. Essa última é uma etapa importante para o sucesso e êxito dos (as) estudantes. É nesse espaço que se dão as relações com o (a) outro (a). É na sala de aula que estudantes e professores (as) permanecerão por mais tempo.

Dentre as narrativas⁹⁸, grande parte dos estudantes afirmou que seus professores pouco tematizaram o assunto. Ao falar sobre o assunto, havia os (as) que apoiavam e conduziam uma conversa tranquila, havia também aqueles (as) que teciam duras críticas e posicionavam-se contrários (as) a política. Huanda relatou a experiência que teve no seu curso e disse que o motivo pela qual os (as) cotistas não se manifestam é pelo motivo de alguns professores que são contrários as cotas falam abertamente, na sala de aula e na opinião Huanda essa atitude ofende as pessoas. Perguntei a Huanda se ela já presenciou algum professor fazendo isso,

⁹⁸ Os trechos de narrativas aqui analisados são somente dos (as) estudantes. Foi entrevistado um grupo de professores de ambos os *campi*, trabalharemos suas narrativas outra parte do texto.

Sim, e um dos motivos de eu ter discutido com esses professores que me reprovaram, foi porque eles eram contra as cotas. Eu fui para a prova final, estudei muito e refiz a prova. Eles sumiram com a minha prova e me reprovaram e naquele momento eu não tinha conhecimento do colegiado e eles falavam abertamente: “quem entrou pela janela não tem condições de permanecer na universidade, não tem noção, não sabe nem escrever. É uma coisa assim, sabe... Tem que ter amor e vontade de vencer que se não volta.” (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

Candis passou pela mesma experiência,

Vários professores eram contrários ao programa. Eu nunca escondi, afirmo e defendo até hoje. Falo com orgulho, “fui um dos que entrei por cotas e estou aqui.” (Candis, 28 anos, formado, Cáceres)

Nesse sentido, Silvério (2003) alerta que se posicionar contrariamente ou debater sobre a aceitação ou não-aceitação das políticas afirmativas não contribuiu em nada. Pelo contrário, empobrece o debate. Sublinha que é momento de se tentar responder à questão:

Como podemos incluir minorias historicamente discriminadas, uma vez que as políticas universalistas não têm tido o sucesso almejado, e ao mesmo tempo debater quais bases são possíveis rever aspectos fundamentais do pacto social. (SILVÉRIO, 2003, p. 1).

Quando Kassandra ingressou no curso estava desempregada. Isso contribuiu muito para que ela aproveitasse as oportunidades de trabalho temporário na própria universidade. Contou o seu primeiro trabalho foi em uma Pró-reitoria e até então os objetivos de Kassandra era ter um diploma do ensino superior e trabalhar. Ao longo de sua experiência nesse trabalho contou que foi seduzida em dar continuidade nos estudos e “quem sabe ser uma professora universitária”. Após essa experiência conseguiu uma bolsa PIBIC e disse que foi muito bom porque se sentiu motivada e com possibilidades de participar dos congressos. Contou que os (as) professores (as) incentivavam os (as) colegas a participarem de eventos e certa vez, passou por uma experiência que jamais imaginou que passaria. Os (as) de sala a repreendeu porque era bolsista e podia participar dos eventos. Disseram:

Colega de Kassandra: Pensa que eu sou igual Kassandra. Pensa que eu sou **canguru**, que só vive de bolsa? Kassandra tem tempo para ir nos eventos e nós não. **Pesquisadora:** Disseram isso? Muito triste, não é? **Kassandra:** Triste mesmo. Hoje em dia eu encontro esses mesmos colegas e tenho o prazer de falar: “olhem aqui! Eu sou o “Bilbo Bolseiro”. **Pesquisadora:** Não entendi, pode repetir? Sabe o filme “Senhor dos anéis”, tem um personagem que se chama Bilbo Bolseiro, pois eu falo para eles que eu sou esse personagem, risos... (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

Kassandra participou de muitos eventos e se aproximou dos (as) professores para publicar trabalhos e artigos em revistas em coautoria. Contou que sempre que sabia de um evento comunicava ou sua orientadora ou um (a) professor (a) que discutia o seu tema de pesquisa, “eu o convidava para o evento e para escrevermos um artigo juntos”. Segundo Kassandra os (as) professores (as) aprovavam essa atitude e,

Com isso, todos que participavam comigo, sempre pagavam a minha inscrição e também se fosse apresentar em outra cidade eles pagavam a minha passagem. Como sabiam que eu era bolsista, tinha uma relação muito boa, porque eles viram que não tem nada a ver ser cotista ou não, se a pessoa tem interesse.... Então hoje a relação com eles é muito boa, depois da experiência que tive com eles na graduação. (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

Kassandra sentiu mais abertura com os (as) professores (as) do que com os próprios (as) colegas de turma.

Acaí relatou a relação com os (as) colegas e professores. Nota-se uma relação “harmoniosa” parecida com a que tinha no ensino fundamental e com seus amigos. Ao mesmo tempo, pode ser analisada, mais uma vez, como uma tentativa de apagamento da cor para ser aceita pelos (as) colegas e professores (as).

Então na sala de aula eu converso com todo mundo, quando abro a porta todos riem de mim, dizem que sou muito divertido, sorrio sempre. Até com os professores, uma sintonia bem legal, por mais que alguns não passem bem a matéria. Mas acho que tudo tem o tempo certo, brincadeira, levar sério. Hora de brincar e estudar, sou tranquilo com todo mundo na sala de aula. (Acaí, 33 anos, ativo, Cáceres)

Dalia contou que “não se sabe quem é ou não cotista, muitos têm vergonha de falar”. Afirmção é confirmada por Ebum. Para ele “todo mundo é tratado de igual para igual, até mesmo porque ninguém pergunta se é ou não cotista... Risos...” (Ebum, 33 anos, ativo). Ao responder que ninguém pergunta a identidade do (a) aluno (a), eles não se declaram por vergonha ou por receio de ser discriminado (a). Senti que a resposta de Ebum foi irônica, quando que os (as) alunos (as) tratados com igualdade.

Babete e Abo afirmaram não ter sofrido preconceito na universidade. Entretanto, ao final da entrevista disseram que ainda percebem muita discriminação na universidade.

Não me senti discriminada em nenhum momento. A turma foi muito acolhedora e prestigiada por ser a primeira turma, e quando fui fazer a inscrição, nem sabia como era o programa. Fiz normal, não era o curso que eu queria e nem aqui que eu queria fazer. Não vi nenhum problema. Quanto ao programa, eu acho que precisa ser mais explicado para população, o objetivo central dele, ainda tem muita “discriminação” e falas contraditórias sobre o programa. (Babete, 26 anos, formada, Cáceres)

Não, em relação a minha pessoa, a nossa cor, etnia eu não percebi nada. A princípio ninguém perguntou a respeito de nota. Esse problema nunca tivemos no nosso grupo. (Abo, 45 anos, formado, Cáceres)

Éfia afirmou ter tido uma boa experiência com seus professores,

Tive uma experiência muito positiva no contato com os professores. Não é porque eu sou cotista que eu sou inferior. Passei como uma das melhores notas, passei em quarto, passaria de qualquer forma, por pontuação e tudo e se eu sou, porque não me declarar? (Éfia, 27 anos, ativa, Cáceres)

Em Sinop, de acordo com os relatos de Tahira, os professores “nunca emitiram opinião nem favorável e nem contrária”. Os colegas ficaram sabendo que ele era cotista, porque certo dia, em sala de aula, conversavam sobre a nota que havia tirado no vestibular e ele comentou a sua nota.

Em Sinop, Sabir foi a único entre os entrevistados que passou por uma experiência bem diferente da apresentada até aqui pelos seus colegas. Declarou-se cotista e, de cindo alunos, disse que apenas mais um colega se declarou. Comentou ainda a relação com os professores,

E, sem um cuidado de modéstia, eu tinha uma influência bem forte na questão política, então nenhum professor tinha coragem de me enfrentar. Eu não sei se por isso ou não e também eu tinha uma relação próxima com a maior parte dos meus professores, inclusive de frequentar casa. Para você ter uma ideia, minha orientadora me convidou para ser padrinho de casamento dela. Então eu não tive mesmo esse problema, mas não quer dizer que não tenha. Certa vez um professor disse que os cotistas não acompanham eu entendi que não era contra o programa, mas que devia ter uma assistência que acompanhasse melhor o aluno, mas eu comungo da ideia do acompanhamento para todos, não só as cotas. (Sabir, 37 anos, formado, Sinop)

Sade disse que “a única vez que tive uma discussão em sala de aula foi porque surgiu o comentário mesmo”. Completou,

Na época não foi nada agitado, foi tranquilo, não sei se é porque eu me dou bem com todo mundo e também era pouco comentado que eu não via que eram um cotista. Hoje pode estar sendo mais agravante porque todos querem entrar na universidade e aquele que tem o privilégio de entrar pela cota pode não agradar alguns. Mas se ele tem esse direito, porque não usufruir. Não que está entrando por isso, a capacidade do ser humano em se dedicar é a mesma. (Sade, 31 anos, formado, Sinop)

As narrativas apresentadas mostraram que a relação com as colegas e professores (as) se mostrou ambivalente, ora é positivada, ora é negativada. Nesta relação muitos (as) desses (as) estudantes não se autodeclararam cotista durante a realização do curso. Buscam cumprir o objetivo maior, finalizar o curso e traçar novos projetos para a carreira profissional.

5.6 - “Desistir do curso”: motivações

O que leva um (a) estudante inclusive os (as) cotista a desistir⁹⁹ do curso? Conversamos com estudantes de Cáceres e Sinop para saber as razões que os (as) levaram a desistir do curso. Entre as respostas, o trabalho apareceu como um elemento central em grande parte das narrativas. Iniciaremos pela experiência narrada por Ebum, a qual sua desistência está ligada ao trabalho.

A empresa tinha uma vaga em outra cidade aí de novo bateu a mesma coisa que ocorreu no ensino fundamental que o importante era permanecer no trabalho. Se tivesse como ficar eu já teria acabado o curso. (Ebum, 30 anos, desistente, Cáceres)

Durante a entrevista, relatou que até bem pouco tempo pensava que nunca teria a oportunidade de fazer um curso superior, por dois motivos: por ter começado a trabalhar muito cedo e porque pensava que a única opção eram as universidades particulares, não acreditava que os cursos nas universidades públicas eram gratuitos. Morava em São Paulo, capital, e, quando foi para Cáceres, “vi o curso, a questão das cotas. Eu percebi que poderia entrar, naquele ano. Fiz pelas cotas e fiquei em terceiro lugar no primeiro vestibular que eu prestei”.

Halima também teve que deixar o curso por causa do trabalho,

Um pouco foi por causa do trabalho, mas se fosse olhar por outro lado, a pessoa teria que estar na faculdade para melhorar a sua vida futuramente. E, quando se é jovem tem que trabalhar, a gente fica em dúvida entre estudar e trabalhar. **Pesquisadora:** Trabalhar e estudar, você sentiu que foi difícil acompanhar a turma? Gilmar: A pessoa que entra só para estudar mesmo, sem serviço é bom, mas aí trabalhando é ruim de conciliar, tem que encaixar as coisas. E na UNEMAT é bom, porque é um curso gratuito, não tem que pagar. (Halima, 24, desistente, Cáceres)

A desistência de Hadiyah está ligada à não identificação com o curso. Faltavam apenas dois semestres para se formar. Quando desistiu por

Falta de estímulo. Eu buscava o ensino da língua inglesa e aperfeiçoamento da escrita. Acredito que fiz uma escolha enganosa e desde o primeiro semestre eu falava para o meu pai que pensava em desistir, e ele dizia: “não desiste filho”. Daí eu fui levando, até que chegar um momento que a gente não aguenta mais. Agora eu estou tentando fazer aquilo de que gosto e acredito que eu tenho potencial para fazer o curso que escolhi, que é Direito. (Hadiyah, 22 anos, desistente, Cáceres)

⁹⁹ Desistente é o termo que a Secretaria Acadêmica usa para o (a) estudante que não efetua a matrícula e de frequentar as aulas. Usamos o mesmo termo porque, embora entendamos que o (a) estudante não deixa de frequentar as aulas simplesmente porque não efetuou a matrícula ou algo parecido. Existem motivações outras que vem impedindo-o de permanecer.

Dalilah sempre quis cursar Matemática. Desde criança tinha um sonho: fazer um curso que trabalhasse com números. O primeiro vestibular fez para o curso desejado, mas não passou. Na segunda tentativa fez para Pedagogia, passou e, logo que se matriculou no curso, desistiu.

Porque meu marido teve que trabalhar fora e eu não tinha com quem deixar meus filhos, aqui em casa morava só eu e ele. Era a família que eu tinha aqui, e não tinha com quem deixar, estava desempregada, não tinha como pagar alguém e foi por isso que eu parei. (Dalilah, 30 anos, desistente, Cáceres)

Os motivos de Hafsa foram bem parecidos com o de Dalilah,

Quando eu comecei meu marido estava encostado pelo INSS. Ele ficava em casa e, para mim, o primeiro semestre foi tranquilo. Ele ficava com as crianças e eu ia para a universidade. Quando ele voltou a trabalhar ficou difícil. Tinha que levar meu filho e ele tem quatro anos. Tenho duas filhas que estudam pela manhã, uma delas também faz Ciências Contábeis. **Pesquisadora:** Você levava o filho para a faculdade? Sim, levava, mas os professores não estavam gostando. Ele não parava na minha sala e nem na sala da minha filha. Começou a atrapalhar. Foi então que decidi dar uma pausa. Quando ele crescer mais um pouco e estudar de manhã, eu aproveito e estudo também. (Hafsa, 30 anos, desistente, Cáceres)

Haifa estudava a noite e era bolsista pela manhã, mas teve que deixar o curso por problemas de saúde e por gravidez,

Tive problema de estômago e da vesícula. Tive que operar. Depois da operação, o plano era retornar, mas fiquei internada muitos dias. Fui para Cuiabá, fiquei sedada, na UTI e toda a minha família teve que ir comigo. E a segunda vez que deixei o curso foi porque engravidei, já tinha feito a matrícula e não dei conta de frequentar as aulas. (Haifa, 30 anos, desistente, Cáceres)

Em Sinop foi feito contato com três estudantes. Ramia disse que desistiu do curso porque não era o curso desejado,

Desisti porque eu ingressei em outra faculdade. Eu passei em Veterinária que, desde o início, era o que eu realmente queria, daí eu larguei a segunda opção e abracei aquela que realmente queria, veterinária. (Ramia, 24 anos, desistente, Sinop)

Ramatulai cursava Pedagogia no noturno e passou em um concurso. Teve que escolher entre fazer o curso ou assumir o novo trabalho,

O motivo do meu trancamento foi o trabalho sempre. Hoje temos que trabalhar, estudar, levar a vida corrida e esse tempo que eu fiz a faculdade, eu vinha do trabalho, chegava em casa, comia um lanchinho, tomava banho e corria para faculdade. Foram dois anos assim. A grande dificuldade foi essa. De ensino aprendizagem dentro do campus eu não achei não, a dificuldade maior foram os motivos externos: trabalho e família. (Ramatulai, 33 anos, desistente, Sinop)

Assim como Haifa, estudante de Cáceres, Rahena também desistiu porque engravidou e não conseguir retornar mais,

Não foi nem pela faculdade, foi porque eu tive um bebê e não conseguia ficar na aula sem ele. Aí levei ele na faculdade por três meses, mas decidi trancar. Não consegui mais voltar para o curso de Pedagogia. Hoje faço Educação Física em uma faculdade particular. Falta um semestre para eu concluir. (Rahena, 34 anos, desistente, Sinop)

A hipótese que tínhamos inicialmente era que a desistência poderia estar relacionada a alguma experiência de racismo e preconceito. Com base nos estudos realizados por Cavalleiro (2000) e Santos (2006), esses são um dos principais motivos da evasão escolar, principalmente a dos negros, em qualquer fase do ensino. Embora nenhum dos estudantes tenha relatado qualquer experiência relacionada a isso, não se descartou essa hipótese. Em contato com esses (as) estudantes percebi um desconforto em conversar sobre a desistência do curso, uma experiência interrompida. Em princípio tinha uma amostra com mais de 20 nomes, mas poucos (as) aceitaram conceder uma entrevista sobre essas experiências.

Após conversar com os (as) estudantes, destacamos alguns dos motivos que os levaram a desistir do curso entre os quais:

- 1) Dificuldade em conciliar o trabalho e estudo;
- 2) Não ter com quem deixar os filhos;
- 3) Problemas de saúde;
- 4) Gravidez durante a realização do curso
- 5) Não identificação com o curso;
- 6) Ausência de uma política de acompanhamento;
- 7) O ingresso com idade entre 17 e 19 anos.

Comparamos as respostas que nos foram concedidas, com a pesquisa realizada por Barbosa (2013). A pesquisadora fez a mesma pergunta aos seus entrevistados (as): Quais os motivos que levou à desistência? Barbosa trabalhou com uma amostra de professores e de estudantes cotistas e não cotistas da UNEMAT, do curso de Enfermagem, do Campus de Cáceres. Infelizmente os dados referentes aos alunos (as) não estão separados pela situação de cotistas e não-cotistas, para saber se alterariam as respostas.

Tabela 77 - Opinião de professores (as), estudantes cotistas e não-cotistas sobre as razões que levam a desistência. Enfermagem. Campus de Cáceres. 2013

Questões	Professor	Alunos
	%	%
Dificuldade de acompanhar o curso	43,7	13,3
Fatores econômicos e sociais	10,6	8,3
Dificuldade do aluno em conciliar trabalho e estudo	8,8	23,4
Não identificação dos alunos com o curso	8,8	20,0
Ausência de política de acompanhamento	10,6	2,5
Falta de interesse do aluno	1,8	9,2

Fonte: Barbosa (2013, p. 80)

Nos excertos das narrativas dos (as) da pesquisa que realizamos, não apareceu o motivo relacionado à “dificuldade de acompanhar o curso” e nem a “falta de interesse do aluno”. As experiências se assemelham se comparadas com as motivações relacionadas à “Dificuldade do aluno em conciliar trabalho e estudo” e “Não identificação dos alunos com o curso”.

Nesse sentido valeria a pena ampliar a amostra do *survey* para ampliar o leque de respostas e verificar se a variável “dificuldade de acompanhar o curso” permanecerá em maior proporção que a variável “falta de interesse do aluno” analisando separadamente cotistas e não cotistas.

5.7 - A produção do conhecimento

A produção de conhecimento tem sido tematizada por pesquisadores (as) da temática das relações raciais. Gomes (2012, p. 99) afirma que tem havido um fortalecimento do “debate sobre a diversidade epistemológica do mundo” com forte acolhimento nas ciências humanas e sociais.

Vieira (2012) abordou sobre este tema, em sua tese de doutoramento. Enfatizou a importância de propiciar linhas de pesquisas que abordem a temática. No quadro 9 (em anexo) o pesquisador relacionou 23 pesquisadoras que realizaram pesquisas sobre a temática racial, nos de 2004 a 2010, nos *campi* de Alto Araguaia (Comunicação Social), Cáceres (Direito, Enfermagem, História, Pedagogia e no Negra) e Juara (Pedagogia). O levantamento mostra que na UNEMAT há uma demanda de pessoas interessadas em pesquisar esses temas, é necessário se pensar linhas de pesquisas e estimular a criação de programa de pós com linhas específicas.

Silva (2005) ao longo de sua trajetória de pesquisadora e em conversas, debates com pesquisadores (as) negros (as) que tem dedicado suas ações no combate ao racismo e a discriminação afirmou que

Pesquisas se constituem em possibilidades de luta quando, de um lado, levam em conta os objetivos e prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade – no presente caso, o povo negro, as suas comunidades; de outro, quando são desenvolvidas com a intensão de oferecer suporte para a solução de problemas das comunidades negras, como acesso à educação e sucesso acadêmico, manutenção da saúde e acesso aos serviços disponíveis, além de criação de serviços necessários, habitação condigna, emprego, direito à cultura, à história; de outro, ainda, quando intentam explicitar relações étnico-raciais, sem camuflar sua frequente crueldade, tampouco os sofrimentos delas decorrentes, e assim, propõem formas de educar para combater o racismo e as discriminações. (SILVA, 2005, p. 29)

Os apontamentos de Silva (2003) e Gomes (2012) e contribuíram para pensarmos, quais saberes esses (as) estudantes tem produzido. Nesse sentido, importou saber como se deu o contato com a pesquisa, o tema investigado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e em que medida esses estudos se aproximavam das questões raciais.

Em Cáceres os temas desenvolvidos por Abah, Thamara, Banny e Kassandra foram relacionados às questões étnico raciais. Abah, quando entrou no curso, tinha certeza sobre o que pesquisar:

A minha pesquisa foi sobre dança como ela contribui para autoafirmação da identidade racial dos negros. Pensei nesse tema devido o trabalho que já desenvolvia com a dança e que também enfrentava muito a questão do preconceito, porque é uma dança que traz movimentos da religiosidade... era chamada de macumbeira, sarava.... Tudo isso. (Abah, 41 anos, formada, Cáceres)

Abah percebeu poucas mudanças em relação a aplicação da Lei 10.639/03, “falar de gênero, raça e religiosidade aqui, nem pensar! ”. A tensão vivida por Abah na universidade, não havia iniciado ali, mas sim de outros espaços.

Nós tivemos muitas lutas com os tradicionais.... Na hora da comunhão.... Entrar dançando.... Essas coisas... então toda essa luta. Dentro da universidade essa temática foi pouco mencionada. (Abah, 41 anos, formada, Cáceres)

Por outro lado, recordou que durante o curso teve dois professores que trabalharam a temática. Abah achou boa a maneira como trabalharam e disse que as disciplinas contribuíram positivamente para o debate desses e outros temas em sala.

Havia embates nos espaços que circulava e em vários outros momentos. Quando ingressou à universidade Abah já reivindicava o direito à corporeidade negra, nas palavras de Gomes (2011) mais especificamente ao “corpo emancipado”. Segundo a autora isso ocorre quando “os corpos negros se distinguem e se afirmam no espaço público sem cair na exotização ou na folclorização (p. 52). Abah já praticava a dança afro e levou o seu trabalho para dentro da universidade, “a dança como expressão e libertação do corpo.” (GOMES, 2011, p. 52).

Thamara e Banny decidiram por esse tema, por terem vivenciado situações de racismo e da percepção de sua existência nos diversos espaços da sociedade

Pesquisei a representação do negro na obra Lendas Brasileiras na obra de Luís Câmara Cascudo. **Pesquisadora:** Como você chegou nesse tema? Primeiro porque eu lia muita coisa relacionado a questões étnicas e fui descobrindo que tinha certa afinidade para falar de temas relacionados a negros. Foi então que

tive a ideia de analisar essa obra, na área da literatura. Peguei uma obra do autor e dentro dela escolhi cinco contos para analisar a representação da personagem negra dentro da obra, como o autor abordava a questão da personagem negra dentro do conto, o espaço do negro, foi isso que eu analisei. (Thamara, 27 anos, formada, Cáceres)

Meu tema de pesquisa foi relacionado às “Políticas Públicas: Implementação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra no município de Cáceres”. Eu escolhi esse tema em função da revolta que sentia referente ao racismo que sei que existe, e de que fui "vítima" também. Em princípio pensei em trabalhar somente racismo na área da saúde, mas durante as pesquisas e contatos tomei conhecimento dessa política e achei interessante trabalhar, embora com pouquíssimos materiais e artigos sobre o tema. Estou pensando na possibilidade de trabalhar com racismo e saúde no mestrado. (Banny, 27 anos, formada, Cáceres)

O tema da minha monografia foi Envolvimento da ação decisória por violação penal de exposição de lei. **Pesquisadora:** Sou leiga em Direito e suas especificidades, pode me explicar o que significava esse nome imenso: (Risos). De início pensei em fazer em Direito Penal, de que gosto muito. Como eu fui trabalhar na Procuradoria Federal, eu tive chefes que se tornaram meus amigos e gostavam muito de processo civil e eu não gostava, mas no decorrer do meu estágio, me ensinaram a gostar. Antes de ir embora, meu chefe disse que ficaria feliz se eu fizesse o meu TCC nessa área. Disse também que nunca se deve fugir de uma coisa, sempre tem que ser atraído pelo novo, o que tem dificuldade. Pronto, aceitei o desafio. Disse que eu era boa e provaria ser melhor se fizesse monografia nesse tema. Disse que faria isso. Procurei um tema nos livros e ele se colocou à disposição para me ajudar com orientação e tudo. E fui para a área de Processo Civil. Essa área funciona assim, quando você entra com pedido na justiça, você pode ganhar e pode perder, daí recorre até a última instância, chegou ali se ganhou ou perdeu não tem mais o que discutir. É sinal que acabou. Aquilo ali foi decidido e pronto, e serve para isso, modificar essa decisão que aparentemente é imutável. Não é que pode mudar qualquer situação, tem os requisitos, por exemplo: o caso Elisa Samúdio, não acham o corpo dela, o goleiro responde por homicídio, cumpre pena, mas imagina que daqui dois anos ela aparece. Daí você muda essa sentença. **Pesquisadora:** Nossa! Agora entendi. (Dalia, 26 anos, formada, Cáceres)

Quando ingressou na universidade, o objetivo de Kassandra em um primeiro momento era fazer o curso e adquirir um diploma de nível superior, mas ao longo do curso foi seduzida pela “possibilidade” de se tornar pesquisadora. A partir de então, começou a ver o curso de uma outra maneira, não somente como um meio para sobreviver, mas de se tornar professora universitária. O tema do seu TCC foi,

Sobre “Vestibular na UNEMAT: um ato de inclusão ou exclusão social”. A professora X gostou bastante do meu tema e o transformou em um projeto de pesquisa. No mestrado pretendo estudar o PIIER e suas implicações no acesso e permanência de negros no ensino superior. (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

Babete decidiu pesquisar sobre a Avaliação do Ensino Superior. Explicou que a escolha se deu porque,

Eu escolhi esse tema porque no segundo semestre eu me deparei com uma didática do professor incoerente. O professor tem que pensar e repensar sua

prática no dia a dia, não é porque ele está na universidade que ele sabe tudo e tem que impor o conhecimento dele. Eu penso que tem que haver a coletividade, o que não está dando certo, mudar. Eu me deparei só com prova e mais provas, tentando punir o aluno, mas não é bem assim que se vê a aprendizagem, tem outros meios também. Então me deu vontade de pesquisar sobre isso e fazer minha monografia. (Babete, 26 anos, formada, Cáceres)

A pesquisa de Candis e Amy foi ligada à área rural, mais especificamente voltado a permanência no campo e modelos de produção sustentável.

O meu TCC foi relacionado ao campo, no assentamento X e X. Trabalhei a diversidade de cultivares nas roças dos agricultores do assentamento X. Hoje faço uma especialização ligada a esse tema e quero muito fazer mestrado e doutorado. (Candis, 28 anos, formado, Cáceres)

Amy relatou que ter acessado a bolsa pesquisa foi fundamental para que ela se aproximasse da pesquisa,

Fui bolsista de IC por 03 anos, do PROBIC por 1 ano, PIBIC 2 anos. Assim que terminei a faculdade tentei o mestrado. Pretendo defender em 24/02/2014. Faço parte da turma do curso de Modalidade Disciplinar, campus da UNEMAT de Tangará da Serra. Minha pesquisa está relacionada à identificação dos assentamentos aqui da região Sudoeste. Atualmente são 22 municípios e 64 assentamentos. Trabalho com a amostra de 3 grupos de mulheres que produzem pão, bolacha e frutos do cerrado (pequi, cumbaru, babaçu). Investigo também políticas públicas relacionadas ao que elas produzem e quais podem acessar e, conseqüentemente, através dessas políticas como podem melhorar a sua renda, pois é também uma forma de empoderamento. Trabalho também com os novos arranjos produtivos. Eu tento propor a partir do trabalho dessas mulheres como sendo um novo arranjo, para ser investido e entrar no circuito de turismo rural. Elas também produzem o bombom de cumbaru. Vou usar uma metodologia para saber como elas podem melhorar a sua produção. (Amy, 25 anos, formada, Cáceres)

Em Sinop, Pangi contou que ter sido bolsista e ter desenvolvido desde os primeiros semestres um projeto de pesquisa deu a ela muita experiência, principalmente na produção de artigos científicos e na construção do TCC. O seu tema de pesquisa foi sobre,

Asfaltos modificados com polímeros, asfaltos de borracha, com pneu de borracha. Fiz os testes do asfalto convencional e pó de guache, reciclável. Primeiro fiz uma pesquisa e como fiz estágio em uma empresa que mexem com asfalto, eles me ajudaram muito. Fiz todos os ensaios lá. (Pangi, 24 anos, formada, Sinop)

Entre os temas apresentados pelos (as) estudantes observaram-se alguns aspectos que influenciaram na escolha, entre os quais: por ter afetado positiva e negativamente e atravessado a experiência como mulher, estudante e negra, por ter aproximado do tema no estágio ou do ingresso em projeto de pesquisa de um professor, por ser influenciada por questões ligadas ao meio ambiente e formas sustentáveis de produção.

Sobre isso Hooks (1995, p. 466) diz que a escolha de nossos objetos de pesquisa pode estar ligada às nossas experiências. Ao narrar a própria experiência como ativista, mulher, professora e negra evidencia a importância do trabalho intelectual na vida de um (a) estudante

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como de algum modo divorciado da política do cotidiano optei conscientemente por tornar-me uma intelectual pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta, encarar e compreender o concreto. Essa experiência forneceu a base de minha compreensão de que a vida intelectual não precisa levar-nos a separar-nos da comunidade, mas antes pode capacitar-nos a participar mais plenamente da vida da família e da comunidade.

A constatação de Hooks tem a ver com o que líderes negros afirmavam sobre o trabalho intelectual, diziam que “é uma parte necessária da luta pela libertação fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passariam de objeto a sujeito que descolonizariam e libertariam suas mentes” (p. 466).

Silva (2003) afirma que é necessário que a universidade reveja o seu papel, sobretudo em sociedades como a nossa com tamanha diversidade étnico-racial. Destaca também que, não é interessante que continue “distante, desinteressada das questões que dizem respeito aos direitos humanos, ao diálogo entre culturas, aos direitos dos povos.” (SILVA, 2003, p. 45). Recomenda ainda que a implantação das políticas afirmativas para o acesso de negros (as) no ensino superior representa um importante passo para o reconhecimento da diversidade étnico-racial no país. A adoção dessas políticas em certa medida,

É admitir que os antigos escravizados africanos trouxeram consigo saberes, conhecimentos, tecnologias, práticas que lhes permitiram sobreviver e construir um outro povo. O desafio maior está em incorporá-los ao corpo de saberes que cabe, à universidade, preservar, divulgar, assumir como referências para novos estudos. (p. 45)

6. Percepções sobre as cidades e os impactos do PIIER

Este capítulo lida com excertos de narrativas que apresentam elementos como: relações de poder em espaços com heranças coloniais, os impactos significados dos programas de ação afirmativa na vida dos (as) beneficiários (as) e para a universidade. Quais alterações são possíveis ser percebidas com a implantação de tais medidas?

6.1 Percepções sobre as cidades e o PIIER

As narrativas aqui apresentadas têm como objetivo relatar as percepções do lugar onde vivem. Alguns disseram que ter conversado sobre o local onde vivem foi muito importante, embora conversassem sobre isso, não haviam pensado o cruzamento do contexto histórico dessas cidades com a presença da UNEMAT e o PIIER. A professora Bárbara ao comentar sobre o contexto histórico de Cáceres, disse se tratar de uma cidade que pode ser associada a dois fatores que considera importante, à escravidão e à migração das regiões Sul e Sudeste. Destacou ao papel social da universidade, principalmente na adoção de programas como o PIIER. Segundo ela, trata-se de uma região com uma população diferenciada.

Uma população de fronteira, descendente de indígena. Uma população, situada em uma região, onde a escravidão foi muito forte, cujas marcas perduram até hoje nas fazendas daqui. Tivemos uma migração muito grande por isso que o significado dessas políticas para UNEMAT é muito importante e também para a população. Porque grande parte dessa população foi desfavorecida. Então, implantar essas políticas garante uma diversidade no perfil dos alunos. Mais que isso, é o significado que essas políticas têm para sociedade cacerense, pessoas de todas as regiões do país estão aqui, um exemplo sou eu que, vim de Minas, e que são em sua maioria brancas, que vieram de São Paulo, Paraná, do Sul, mas tem uma população grande da região que precisa ser assistida. (Professora. Bárbara, Cáceres)

Ao contrário da professora Bárbara, o professor Márcio nasceu e cresceu em Cáceres e, pelo o que me relatou, o estudo fez diferença em sua vida, tanto fez que hoje é professor universitário. Ao falar sobre o PIIER, disse.

Em princípio eu sou contra esse programa, porque é uma discriminação contra os negros. A conotação da cor da pele não serve para avaliar a questão intelectual. Eu particularmente tenho familiares dessa cor, negro, muitos amigos negros e que foram muito bem-sucedidos na vida social e profissional. Conversando a respeito deste assunto quando surgiu essa política, muitos são

contra, porque eles não se consideram inferiores às outras raças. Essa é a minha opinião. (Professor, Márcio, Cáceres).

Assim como alguns (as) de seus (as) colegas e professores (as), Kassandra nasceu em um estado da região Sul. Foi atraída para Cáceres, com o sonho de melhorar de vida. Contatou que em Cáceres já não se tem muitas oportunidades de trabalho para quem possuía apenas o fundamental. Kassandra, vê na cidade uma forte oportunidade para trabalhos voltados com a educação, sobretudo para quem tem formação de nível superior. Acredita que a universidade tem grande influência nisso.

Comigo graças a Deus depois que eu me formei, as oportunidades surgiram, muitas, muitas e muitas que esse ano eu tive que dispensar três empregos, mas tudo por conta da minha graduação, tudo em razão das relações que fiz dentro da universidade, todos esses trabalhos foi resultado das relações criadas dentro da universidade. Fora da universidade eu não vejo muitas oportunidades. Eu vejo que dentro da universidade vocês tem que fazer essas relações interpessoais, por se você só passar pela universidade e ela não passar por você, você não vai obter êxito. Eu vejo muitas colegas minhas que estão desempregadas, estão desesperadas. Pelo que eu sei está muito difícil essa situação. Eu reconheço também que a universidade as relações são muito estranhas. (Kassandra, 34 anos, formada, Cáceres)

Robert falou de suas impressões sobre Sinop. Quando iniciamos a conversa a primeira questão mencionada foi sobre a invisibilidade e a participação dos (as) negros (as) na história de criação da cidade, disse que, “desde que me mudei para lá ouço falar, de um certo pioneirismo, dos pioneiros, nome de ruas, homenageados e você não vê homenagearem um negro”. O pai de José Kennedy, é nordestino e mora em Sinop há 25 anos e a cidade tem 35 anos e perguntou: “meu pai não é um pioneiro?”. A pergunta de José Kennedy pode ser respondida de dois lugares, a dos (as) desbravadores (as), com posse e a dos (as) sem posse. Do primeiro lugar seu pai terá poucas de ser lembrado como um dos pioneiros, mas do segundo estará presente na memória daqueles (as) que chegaram de diversos lugares para trabalhar e dar melhores condições de vida para suas famílias, objetivo primeiro da migração, como afirma Maciel (2013).

Em seu estudo Vieira (2005)¹⁰⁰ destacou que “melhorar de vida” foi o objetivo motivador para o grande levante de milhares de famílias que migraram para Sinop. Foi um grande projeto de colonização na região Norte do estado de Mato Grosso e para o “sucesso” contou com pequenos trabalhadores rurais, sem propriedades e

¹⁰⁰ O caso de Sinop, em especial, foi um modelo de colonização bem diferente dos que já haviam ocorrido nas décadas de 40 e 50, devido a vários fatores, destaca: a larga experiência da colonizadora nesse ramo e o grande investimento feito por famílias que chegaram em uma condição melhor e que ao longo dos anos ampliaram seu patrimônio com a atividade da extração da madeira e mais tarde com o plantio de grãos Vieira (2005, p. 88).

expulsos das regiões Sul e Nordeste. Melhorar as condições de vida e alcançar um modelo próximo das que possuíam anteriormente, foi uma das motivações na vida desses (as) migrantes. Por outro lado, isso fez com esses grupos tornassem “clientela preferencial para os projetos de colonização em Mato Grosso” (VIEIRA, 2005, p. 87). O modelo de colonização manteve o *status quo*, formando grupos em condições econômicas bem distintas.

Robert participou do Centro Acadêmico da UNEMAT ainda quando estudante. Formou-se em um curso de exatas. Falou da inserção dos (as) negros em alguns espaços da cidade, do racismo velado, da ausência de negros nos cursinhos pré-vestibulares e da percepção que passou a ter após longas conversas com pessoas que estudavam o tema.

Eu vejo que a inserção dos negros em Sinop é muito difícil principalmente para trabalhar. O meu primeiro trabalho foi em uma clínica e eu trabalhava com o faturamento de toda a loja. Com o tempo eu descobri que o meu salário era um dos mais baixos. Fazendo uma comparação com o salário da secretária o meu era menor ainda. Eu comecei a perceber isso depois de muitas reflexões, aí eu fui percebendo essas coisas. Para passar no vestibular da UNEMAT eu tive que fazer cursinho, e passei na terceira tentativa. Até a quarta e quinta turma era muito concorrido, talvez por isso que não se viam negros, mas filhos das pessoas oriundas do Sul, que estudavam em escolas particulares e dedicavam o seu tempo ao estudo, tão somente. Sinop é uma cidade perigosa para a população negra [...] Por que você sofre o racismo velado. Eu falo isso hoje, mas, quando eu era mais jovem, eu não conseguia ver nada disso. Lá o racismo é velado, ninguém vai te chamar de negro, eles são muito inteligentes, eles não vão falar “saí daqui negro”. Os bairros onde há uma maior concentração de negros são: Boa Esperança, Setor Industrial, Jardim Paulista, São Cristóvão e o Parque das Araras. Os bairros próximos do centro foram ficando caros e a população foi procurando os bairros com condomínios residenciais feitos pelo governo federal, pelo programa “Minha casa, minha vida”. Hoje tem umas 5 mil casas. A população, a maioria negra, que não tinha condições de pagar o aluguel e foi lutar por moradia própria. Eu reconheço que em Sinop há um racismo velado, mas, em Sorriso, Lucas do Rio Verde o racismo é mais forte. Em Sinop a miscigenação foi mais forte por causa das madeiras que atraíram a população nordestina, que grande maioria era negra. Quando chegamos em Sinop, fomos morar em uma república (um conjunto de casas) e eu me lembro que éramos em grande maioria nordestinos. Hoje eu me sinto incomodado, sabe... depois que me mudei, consigo ver essas coisas, vejo as coisas mais latentes. (Robert, egresso, Sinop)

Em relação à universidade Robert disse os motivos pelo qual o sinopense negro não está na universidade. Segundo ele, tem a ver com o período de chegada das famílias negras oriundas da região Nordeste e Norte.

Essas famílias começam a chegar na década de 90. Os filhos e filhas de migrantes começam a ir para a universidade bem depois das cotas, mais precisamente depois de 2006. Eu reparei que em 2003, quando eu comecei, não tinha muitos negros, mas em 2006 tinha. Nos cursos matutinos havia poucos negros, já nos cursos noturnos, os negros estavam bem representados principalmente em Pedagogia. Na verdade, estavam presentes nos cursos noturnos e de licenciatura, de modo geral. A universidade começou a ficar colorida a partir de 2006, depois da implantação do PIIER, com certeza. (Robert, egresso, Sinop)

As narrativas apresentadas e estudos sobre a cidade de Sinop, por parte de pesquisadores (as) de Mato Grosso e fora do estado reafirmam uma preocupação mencionada por Polak (1989), de que “a memória entra em disputa” com fatos vividos no presente. Segundo o autor, “os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição de memória concorrentes” (p. 2). Desse modo, as narrativas dos (as) sujeitos (as) e esses estudos, ao mencionarem a preocupação em recuperar a história dessas cidades, das famílias pioneiras, mostram o importante papel que a universidade desempenha nesses contextos pois, além de propiciar o acesso ao ensino, fornece ferramentas teórico-metodológicas para desenterrar as “memórias subterrâneas” “que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise um sobressalto brusco e exacerbado” (POLAK, 1989, p.2).

A percepção que a professora Sara tem de Sinop está relacionada a “uma desigualdade muito grande”. Ela veio para o Norte de Mato Grosso, com seus pais no início da colonização. Primeiramente, morou em Colíder, mais tarde se mudou para Sinop, onde vive há mais de 30 anos. Sobre o processo de colonização, disse que: “foram três diferentes projetos para formar as cidades de Colíder, Alta Floresta e Sinop”. Em relação ao discurso de cidade do “desenvolvimento” explicou que, como morou em Colíder e em Sinop, “eu tenho uma cisma, e não compro a imagem que tentam passar, de aqui é o lugar do desenvolvimento, que aqui é o lugar do progresso e de gente bem-sucedida, que aqui é o lugar do dinheiro. Certo? ” (Sara, professora, Cáceres). Assim como Robert, percebe que existe um *apartheid*, entre dois grupos, um com mais poder aquisitivo morando em bairros nobres e casas mais sofisticadas, outro que possui menor condição financeira, poucas opções restam, a não ser morar em bairros populares: “é onde eu estou! ”. Contou que as relações sociais em Sinop são marcadas com pouca solidariedade. Acredita que em Colíder há uma maior reciprocidade entre as pessoas. Sobre isso tem uma hipótese. Para ele, desde a fundação da cidade houve uma separação entre os proprietários de médio e grande porte e os “pequenos proprietários de terras, “que

era o nosso povo que se tornaram peões de madeira”. Desde o começo, foram colônias separadas, espaços separados. Acredita que isso colaborou para a separação e formação de vários grupos. Para a professora, esse comportamento pode também ser observado na universidade.

Isso entra na universidade, através dos professores. Pode ser explicado de como a universidade chegou aqui também, como um brinde político, como um acontecimento e que chegou na região muito tempo depois. Então a universidade reproduz um pouco isso, dessa coisa moderna e impregna e alguns professores se sentem, se acham. (Robert, egresso, Sinop)

Ao falar do PIIER, a professora Sara disse que a partir do que relatou sobre o contexto da cidade o programa de ação afirmativa se tornou uma importante medida para garantir a presença dos (as) negros (as) que “não possuem bens, posses e a pele clara”. Trechos da sua narrativa mostraram que em uma cidade racializada desde a gênese, o estudo é o meio pelo qual os (as) negros (as) migrantes ascendem socialmente. Relatou que, após a adesão do programa, chamou a sua atenção como o racismo institucional aflorou na forma do discurso da baixa qualidade do ensino.

Na sala dos professores e nas reuniões foi recorrente a reclamação dos colegas em relação à qualidade dos alunos que chegavam do ensino médio, sem o devido preparo da escrita. Daí quando o PIIER foi implantado, esses alunos começaram a ter cor. Antes não tinha nada disso, mas depois tiveram cor. Eles atribuíam a dificuldade dos alunos às cotas. Diziam: “Por isso que está desse jeito.” (Sara, professora, Sinop)

Para a professora, esse discurso é uma “falácia”. Até o momento não se têm estudos sobre o desempenho dos cotistas, portanto, “não se tem comprovação a respeito disso”. Percebia que a situação de “fracasso” estava somente “nos alunos e alunas cotistas ou somente nos alunos negros. Afirmou: “e isso não é verdade”.

Os trechos das narrativas mostraram que, a depender da percepção que se tem da cidade, se terá também uma percepção diferenciada do PIIER

6.2 A Criação do Neab/Negra

A implantação dos Programas de Ação Afirmativa pelas universidades brasileiras se deu por articulações diferenciadas, muitas das quais se deram a partir da reivindicação do movimento negro e outros segmentos da sociedade civil organizada. Em algumas universidades, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros - NEABs tomaram a frente do processo ou foram criados com a adoção desses programas. Gomes (2009) endossa a importância do surgimento dos NEABs no interior das universidades brasileiras, bem como na criação desses programas. A autora os define como:

Núcleos que atuam na pesquisa, no ensino e na extensão no interior de universidades públicas (e algumas privadas) e têm a questão racial como foco central de investigação e intervenção. Eles não são homogêneos. Possuem anos de existência, articulações local, nacional e internacional diferentes, assim como níveis de inserção acadêmica e orientação política. (GOMES, 2009, p. 198).

A experiência da UNEMAT caminhou nessa mesma direção. Teve a participação de um coletivo composto de representantes do movimento negro, sindicatos, entidades de direitos humanos, pesquisadores (as) da temática, professores (as) da instituição e o apoio incondicional do reitor da época.

A criação do NEGRA - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade, deu-se com a adoção do PIIER. Segundo o prof. Paulo Alberto com a finalização dos trabalhos da CEPICS criou-se um vácuo no debate no interior da universidade. Segundo o professor, a comissão, além de ter um papel burocrático, desempenhou ao mesmo tempo um papel pedagógico de promover encontros e seminários e estimular os (as) estudantes para participar desses eventos. Disse que,

As pessoas que estavam ao entorno da CEPICS já haviam pensado em criar um núcleo, um espaço, um grupo de estudo, coisa do gênero. O fato é que a situação se apresentou pelo edital UNIAFRO. Tomei conhecimento em abril de 2005

No referido edital dizia que poderia haver somente um NEAB por instituição de ensino superior concorrendo. Segundo o Prof. Paulo Alberto, no campus de Tangará da Serra havia um grupo de pesquisa, o NED, coordenado pela professora Helen, que à época demonstrou interesse em participar do edital. Após conversar sobre a importância da participação de um dos grupos, de Tangará ou de Cáceres, chegou-se em um acordo, de que Cáceres participaria, com a justificativa de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo desenvolvido pela CEPICS. Em conversa com o reitor, prof. Taisir Karin, o prof. Paulo Alberto pediu que ele assinasse um “*ad referendum*” criando o Núcleo. Informou que, na época, solicitou da coordenadora do NEPRE – Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Relações Raciais, da UFMT, o regimento interno daquele núcleo para confeccionar o do Negra. O tempo era curto e o modelo de regimento auxiliou bastante a confecção do regimento do NEGRA.

O reitor naquele momento compreendeu a importância de se criar o NEAB na UNEMAT, principalmente após a implantação do PIIER. O prof. Paulo solicitou que o mesmo assinasse a portaria de criação do NEGRA e, a partir desse momento, encaminharam-se os documentos, tanto para dentro da universidade como para o próprio

MEC. Assim foi criado o NEGRA, segundo o prof. Paulo Alberto, o qual assumiu a coordenação. O prof. Paulo e a profa. Maristela Guimarães, após a criação do Neab, enviaram ao Mec um programa com cinco projetos dos quais um, o curso de especialização sobre Relações Raciais, foi aprovado. Foi então que, a partir de maio de 2005, o grupo que se criou com os trabalhos da CEPICs voltou a ter novamente um espaço e uma institucionalidade que pudesse lidar com essa temática. Depois de criado o NEGRA, a coordenação tentou por várias vezes uma aproximação com os setores da universidade para auxiliar na condução do primeiro vestibular do PIIER.

A partir dos relatos do Professor Paulo Alberto, da Professora Maristela Guimarães percebi que o Neab tem sido um espaço de luta e resistência no interior da UNEMAT. Reconheceram que houve avanços, da criação até hoje (10 anos). Entretanto mencionaram pouco apoio institucional no que diz respeito ao cumprimento da Resolução 0200/04, principalmente em relação ao acompanhamento dos estudantes, à definição de uma política de permanência e à geração de dados.

Desde a sua criação o Negra vem desenvolvendo atividades de pesquisa, ensino e extensão na UNEMAT. Em 2010 o Núcleo em parceria com a Grupo de Estudos sobre Relações Raciais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (GERA/UFMS) participaram do edital lançado pela Fundação Ford intitulado “Equidade na pós-graduação”. O curso era voltado para a formação acadêmica de jovens e adultos negros (as) com interesse de ingressar no mestrado ou no doutorado. O Negra e Gera, ganharam o edital e ofertaram o curso nos anos de 2011 e 2012, no primeiro ano ocorreu em Cáceres e no segundo em Campo Grande.

Nas narrativas dos (as) estudantes o Neab foi mencionado de maneira carinhosa, acolhedora. Para alguns (as), o apoio psicológico e financeiro foi fundamental para permanecerem e se sentirem seguros (as) para se auto afirmarem como negros (as) e como cotistas.

6.3 – Ganhos e significados da educação superior

“Com certeza tem a dor, para no outro dia a gente amanhecer fortalecido ainda mais”.
(Huanda)

As narrativas dos (as) sujeitos (as) revelaram aspectos importantes sobre os ganhos significados da educação superior em suas vidas. Em nosso estudo registramos o importante papel que o PIIER desempenhou e vem desempenhando nas trajetórias de

vida aqui investigadas. A experiência de Huanda nos remeteu às ideias de Fanon, da luta muitas vezes silenciosa e cotidiana que se trava com a sociedade para sair da invisibilidade e da negrura dentro das quais se é aprisionado (a). A epígrafe que inicia esse texto mostra um pouco disso e ao mesmo tempo nos faz pensar se, ao invés de a universidade ser um espaço intelectual, de acolhimento da diversidade, de produção de conhecimento e trocas, tem sido o espaço onde as diferenças são afloradas e silenciadas. Mesmo vivendo em um contexto de exclusão e não-reconhecimento é interessante ver, na narrativa de Huanda, o balanço que faz de sua passagem pela universidade: foi um misto de experiência, uma continuidade do “teste de resistência”, que vivencia desde que nasceu.

Porque os paradigmas que enfrentamos a gente vem quebrando desde quando a gente nasce. É um teste de resistência. Quem resiste aos obstáculos, mesmo que tenham alguns que não ganhem, sai fortalecido. E quando ouvir falas com termos pejorativos, insinuações, já tem noção do que está se tratando, então já vai ter anticorpos para se defender. Tive muitas perdas porque eu partia para o enfrentamento, mas tive muitos ganhos, e se eu não sei nadar eu não vou para o meio do rio, se não vou morrer afogada, eu vou pela margem que vai me dar mais segurança. Com certeza, ganhei muitos amigos. (Huanda, 40 anos, formada, Cáceres)

Entre os ganhos ressalta a oportunidade que teve de participar de encontros estudantis, científicos (em outros estados) e iniciativas negras para trocar experiências. Dentro da universidade reconheceu que o NEGRA foi fundamental em muitos momentos tanto no auxílio psicológico como no auxílio material. Nos relatos de Huanda nota-se que sua passagem pela universidade foi marcada por embates e, mesmo com os obstáculos enfrentados, é importante reconhecer no relato um forte sentimento de solidariedade e resistência que pode ser comparado ao provérbio africano Ubuntu: “Eu sou nós ou Eu sou porque nós somos.” Há uma identificação com outros negros e de alguma forma se sentiu responsável por eles (as) e se solidarizou no que fosse necessário: “Para nós que somos negras e negros é preciso ajudar o outro negro que se vê caído. A buscar o seu rumo. Eu sempre falo “um graveto só vai quebrar com mais facilidade, mas três, quatro, unidos vão envergar, mas não vão quebrar. ”

A vivência e a relação de Huanda com a universidade foram viscerais. Ela se expôs até perceber que não podia mais. A maneira como se posicionava foi mal interpretada e plasmada à sua identidade de mulher, negra, cotista, encrenqueira, chata e pouco estudiosa. Essa tensão vivida por Huanda pode ser pensada também, a partir da pergunta feita por Spivak (2010), “Pode o subalterno falar? ” A autora analisa situações de subalternidade de mulheres em várias partes do mundo e se podem mesmo falar.

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à “mulher” como um item respeito nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio. (SPIVAK, 2010, p. 165).

Thamara disse que o aprendizado vai ficar para toda a vida,

Da educação e da universidade. Bom, tem uma relação muito grande. Em termos de aprendizado, vamos dizer assim, na universidade a gente aprende muita coisa. Quando sai dela, a gente vê que não aprendeu tudo, ainda existe muito conhecimento a ser aprendido. A gente aprende principalmente no dia a dia da sala de aula, e assim também, quando a gente está na faculdade, a gente tem muitos sonhos, muitos objetivos, a gente não conhece a realidade da sala de aula. Eu mesmo, quando fui para sala de aula no estágio, estagiei com salas de EJA no início, eu até assustei, porque vi que esses alunos tinham muitas dificuldades que eu assustei com aquilo. Eu achava que não era assim. (Thamara, 27 anos, formada, Cáceres)

Kassandra reconhece que no início não foi fácil, mas chega um momento que as pessoas se acostumam com a presença do (a) negro (a) na universidade. Como afirmou Segato (2005), chegaria o momento em que o (a) negro (a) começaria a fazer parte da paisagem social da universidade. Para Kassandra, esse momento ocorreu. Hoje é professora substituta do departamento de Pedagogia, aluna do mestrado e possui bolsa. Quando me contou que era bolsista “rimos juntas” e lembramos da passagem de ser comparada ao “canguru”, porque só vivia de bolsa. Contou que sua experiência no ensino superior não poderia ter sido melhor. Os ganhos superaram as expectativas, porque “o ensino superior fez muita diferença na minha vida. O meu esposo terminou o curso de X, fez o concurso e hoje ele é funcionário da UNEMAT. O ensino superior pode transformar a vida de uma pessoa”. Kassandra disse também que mudou até a forma que ela encarava os estudos, hoje valoriza mais e investe na formação dos dois filhos adolescentes.

Abok e Efia são casados e pretendem dar continuidade aos estudos,

Tenho muita vontade de fazer mestrado, ser professor, mas o incentivo de iniciação científica na UNEMAT deixa muito a desejar, mas estou aproveitando e adquirindo experiência para um futuro melhor. (Abok, 25 anos, ativo, Cáceres)

Depois que entramos na universidade, nossa mente se abre, buscamos aprofundar e conhecer mais. Eu adquiri muito conhecimento mesmo, pessoal e profissional. Para todas as áreas de conhecimento, os ganhos são muito maiores que as dificuldades. (Efia, 27 anos, ativa)

Em Sinop, os relatos de Panin estão relacionados como se fosse uma vitória para ela e para toda a família. Principalmente, por ser uma das poucas da família a ter um diploma de nível superior.

Foi uma vitória muito grande porque os nossos pais depositam uma grande confiança na gente. Confiança que não encontrei no restante da família. Alguns olhavam e duvidavam que eu terminaria. [...] Porque são poucos formados

dentro da família. Então eles achavam que era impossível. Até eu quase me convenci que era. Passei dois semestres bem complicados e coincidiu de eu passar no concurso da prefeitura, ser chamada e fazer faculdade. Então eu dormia à meia noite e acordava às 4h porque 4h50 eu pegava o ônibus para ir trabalhar, às 18h45 tinha que ir para faculdade. Foram dois semestres bem difíceis mesmo. Então eu pensava que não podia parar de trabalhar e nem estudar, porque era meu sonho ter uma formação melhor. (Panin, 26 anos, formada, Sinop)

Quando Panin foi entrevistada, fazia pouco tempo que havia assumido a direção da escola (por eleição direta) onde ela iniciou trabalhando como secretária. Ela atribui essa conquista ao diploma de nível superior.

Sade disse que o acesso ao ensino superior foi como se desse um grande passo à frente. Hoje se sente pronto e confiante para competir no mercado de trabalho: “O mercado de trabalho exige muito e você precisa se especializar. Se não estiver qualificado e ter experiência é muito difícil conseguir um trabalho na área”. Por outro lado, percebeu que em Sinop existem muitas empresas “fechadas” nos núcleos familiares.

Foram empresas que começaram com a família e foram tendo sucessores. Se não tiver uma empresa de muitos anos e se não cresceu com ela, você se formar hoje e administrar é bem difícil. Na maioria das vezes a empresa é gerida pela família. É difícil se encaixar, a não ser que se estiver dentro há muitos anos ou se conhecer o patrão. A qualificação em si é muito boa, a teoria te ampara em todos os aspectos. O próprio nome fala, você consegue administrar da forma correta. Mas, a dificuldade de assumir uma empresa assim saindo da faculdade, é difícil. [...] Tem oportunidades, mas eu acho que o fato só de ser graduado não enche os olhos do proprietário. Eu acho que não. (Sade, 31 anos, formado, Sinop)

Para Pasua, a conclusão do curso foi muito positiva em sua vida. Assim como Panin ele foi o primeiro a ser formar na família.

Porque na minha família eu fui o primeiro a me formar, ter ensino superior. Então ter o diploma não é importante só para mim, mas para toda família. Foi um momento de orgulho, passar, estudar, correr atrás, foi muito positivo. Claro que ficam alguns pontos para correção, mas foi muito positivo. **Pesquisadora:** Você se sente uma referência para seus irmãos e seus primos? Sim, tem alguns primos que sim e, da comunidade mesmo, têm pessoas que me vêm como referência e estão vindo embora para estudar. Sempre os pais levam, tinha gente que era do sítio e tudo, isso mostra que eles também podem. Então a visão de que quem mora no sítio e não tem como fazer universidade pública ficou meio de lado. (Pasua, 26 anos, formado, Sinop)

Pasua foi entrevistado em seu escritório (de contabilidade), depois de ter recebido os clientes. Disse que assim que se formou convidou um colega de sala e juntos abriram um escritório. Era visível a sua satisfação com o mais novo empreendimento.

Tahira tem o mesmo objetivo: abrir o seu próprio negócio. Disse que já comentou com seus colegas e professores que,

O meu objetivo não é trabalhar para os outros. É trabalhar para mim mesmo, cuidando de minhas ações, trabalhar com ações na bolsa de valores,

comparando e mexendo e cuidando de minhas propriedades, eu me veria mais para frente.

Assim que se formar em Economia, Odara espera que o curso faça diferença em sua vida,

Eu não tenho nenhuma profissão. Espero que realmente me ajude, que faça a diferença na minha vida. Eu sou autônoma, mas preciso trabalhar, ter uma profissão, ganhar meu dinheiro remunerado. Vai que não dá certo com o meu marido, 17 anos juntos, mas vai que uma ora.... Na família, na verdade, uma coisa prende a outra. Daí vira doméstica de novo. Com diploma na mão é mais seguro. (Odara, 42 anos, ativa, Sinop)

Disse que para alguém que não “esperava passar no vestibular quanto mais permanecer”, o curso tem sido um grande desafio. A cada final de semestre ela comemora mais uma etapa no curso.

O vestibular é uma barreira e quando a eliminamos vemos que todo mundo pode estar aqui. Ninguém é melhor ou pior, você tem capacidade e vai conseguir. Com o meu diploma em mãos quero fazer o melhor, fazer diferente, contribuir. Tem que saber o que se quer, fico imaginando, uma hora ele virá. (Odara, 42 anos, ativa, Sinop)

6.4 - Quando o currículo pode mudar?

O debate epistemológico sobre a diversidade no campo das ciências sociais e humanas tem contribuído e permitido questionar teorias e práticas. Segundo Gomes (2012) essas,

novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (p. 99)

Gomes (2012, p. 99) destaca que, o currículo e as teorias educacionais têm recebido questionamentos por dois motivos, primeiro, porque tem feito avaliações e reflexões internas “à ciência” e, segundo, por uma demanda vinda de “sujeitos sociais organizados em movimentos sociais”. Para a autora,

Quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. (p. 99)

Nesse sentido, apresentaremos o resultado da análise dos Planos de Curso dos cursos de graduação de Cáceres e Sinop. Esta etapa da pesquisa teve como objetivo

verificar se com a implantação do PIIER houve alteração curricular para incluir temas voltados para a questão Étnicorracial diversidade.

Em Cáceres foram analisados os planos de curso dos cursos de: Biologia, Ciências Contábeis, Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Em Sinop, Administração, Ciências Contábeis, Economia, Engenharia Civil, Letras, Matemática e Pedagogia.

Após a análise dos planos de curso, contatamos os (as) professores (as) dos departamentos onde houve alteração da ementa curricular. Em Cáceres, foram contatados cinco professores dos departamentos de Geografia, História, Pedagogia e Letras. Em Sinop constatamos alterações do currículo no curso de Letras e, após conversar com professoras daquele campus, soube que ocorreram reuniões no departamento de Pedagogia para possíveis alterações.

A pergunta formulada para os (as) professores (as) e coordenadores (as) de curso foi: 1) como foi o processo de alteração do currículo? 2) quais leis e documentos influenciaram para a mudança, a Lei 10.639/03 ou Resolução 200/04 que criou o Programa de Ação Afirmativa na UNEMAT?

Em Cáceres a professora Vitória, explicou que a disciplina que foi aprovada no CONEPE de 2012/2013, em 2013 será inserida no currículo como optativa. Em resposta à pergunta sobre o que motivou a implantação da disciplina, disse:

Tendo em vista a reestruturação da matriz e a necessidade de criação das disciplinas optativas decidiu-se em reunião que cada professor do departamento apresentaria uma disciplina optativa a ser discutida pelo grupo de professores e, se aprovada, seria incluída no currículo. Numa segunda reunião, eu e o Prof. Alexandre levantamos sugerimos de pensarmos em uma disciplina que contemplasse a Geografia e a História e Cultura Afrobrasileira. (Vitória, professora, Cáceres)

Os argumentos da professora para a defesa da inclusão foram que, assim como a Lei existe para a inclusão de LIBRAS, era interessante também a inclusão dos conteúdos da lei 10.639/03. O colegiado de professores do curso solicitou que apresentassem uma ementa com os objetivos para a disciplina. Assim o fizeram. Em uma “terceira reunião, após algumas discussões e mudanças na ementa original, fechamos com o que você tem aí que consta na matriz”. Perguntei se a implementação da nova disciplina teve influência Lei 10.639/03 ou da Lei da Minuta de Resolução que criou o PIIER. Segundo a professora na discussão da nova disciplina considerou-se com mais intensidade a lei 10.639/03: “utilizei o argumento que se tinha obrigação de inserir libras, tínhamos também que inserir a História e Cultura Afrobrasileira. A proposta da disciplina

partiu daquilo que vivencio e vivenciei como membro NEGRA, da possibilidade de pensar a temática na Geografia, inclusive a disciplina aprovada ficou sob minha responsabilidade de ministrá-la ou a cargo de um professor interino. [**Pesquisadora:** como a professora se aproximou do tema? Risos....] A aproximação da temática se deu a partir de um convite seu, (Sorriu). Comecei a ler e a pensar a temática racial na graduação, a partir do PET, mas de estudar mesmo e orientar alunos em monografias foi a partir do seu convite. Na participação no NEGRA é que me dei conta da importância da discussão e de todas as questões relacionadas a ela, a angústia vivenciada enquanto coordenadora do Núcleo. Com as dificuldades de se pensar a temática no coletivo, principalmente porque aqui ninguém quer discutir, ninguém quer falar sobre, inclusive pensar a própria questão das cotas. Depois no âmbito das escolas públicas, observando a dificuldade da maioria dos professores em lidar com a temática, apesar de vivenciá-las no dia-a-dia. (Vitória, professora, Cáceres)

Até aquele momento a professora havia orientado alguns trabalhos sobre a Lei 10.639/03 e sobre PIIER. Achou importante mencioná-los,

1. Relações raciais no cotidiano escolar: análise da implementação da lei 10.639/03 nas escolas públicas e privadas de Cáceres/MT;
2. Políticas afirmativas na UNEMAT: análise dos acadêmicos cotistas do campus de Cáceres/MT;
3. Políticas de ações afirmativas na UNEMAT em Cáceres/MT: estudo de caso sobre o PIIER no âmbito da universidade;
4. Percepção dos docentes sobre a lei 10.639/03 no espaço escolar: análise em escolas públicas e privadas de Cáceres/MT;
5. Diversidade racial na educação básica e no ensino superior: registrando a implementação da lei 10.639/03 e a inserção de estudantes cotistas na UNEMAT.

O professor João do departamento de Pedagogia relatou que, desde o ingresso como docente na UNEMAT, já havia uma disciplina que abordava a cultura brasileira.

Na época lecionei esta disciplina e comecei a introduzir temas teóricos na mesma: Cultura, diversidade cultural, Etnocentrismo, Relativismo Cultural etc. Acho que na época não havia a disciplina "Antropologia Cultural". Depois fui para outros cursos e não sei exatamente quais as mudanças aconteceram nesta disciplina que foi extinta e quando surgiram as disciplinas "Antropologia e Educação" e "Educação e Diversidades". (João, professor, Cáceres)

Informou que a UNEMAT está discutindo o formato de um currículo com base única para os cursos de Pedagogia, com “70% do conteúdo comum entre os demais cursos”. Segundo o professor, “tentaram acabar com a disciplina Antropologia e Educação” e à época que conversamos, “existia uma proposta, quase consensual, em manter esta disciplina, com o nome de ‘Pressupostos Antropológicos da Educação’, pois é base teórica inicial para se discutir educação e diversidade”. Disse também que havia uma equipe de professores (as) que discutiu a reformulação dos cursos de Pedagogia na UNEMAT e “pretendia-se que a disciplina ‘Educação e Diversidades’ fosse uma instrumentalização de como aplicar a Lei do ensino da História e da Cultura Afro-

brasileira e dos povos indígenas”. Segundo o professor essa proposta foi derrotada no coletivo de professores (as) de Pedagogia, *campus* de Cáceres. A motivação para a implantação da disciplina “Educação e DiversidadeS” se deu a partir das reflexões e debates sobre a importância da temática na formação desses (as) futuros (as) professores (as). Segundo o professor (as) professores (as) do seu departamento,

se dispuseram a rediscutir o curso de Pedagogia aceitaram criar uma disciplina cujo conteúdo contemplasse Gênero, Diversidade Cultural, Raça/Etnia e Sexualidades relacionando-as ao contexto escolar. A vontade de ampliar a discussão de diversidade foi tanta que fizemos a redundância de colocar a palavra “diversidades” para demonstrar a nossa intenção de discutir outros tipos de diversidade além da questão Étnico racial que em muitos locais se resume a discussão relacionada aos afro-descendentes. Queremos nesta temática incluir os mestiços de indígenas (os bugres) que são daqui de Cáceres (como você bem sabe) vítimas de um enorme preconceito e discriminação. (João, professor, Cáceres)

A professora Alice disse que há 10 anos as (os) professoras (es) vem tendo contato com as Literaturas Africanas, através dos cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) em Literaturas de Língua Portuguesa.

Em 2003 (ano de promulgação da lei 10.639/03) me lembro de discutir a Matriz Curricular. Discutíamos a reelaboração já naquela época para a inclusão de disciplina da Literatura Africana, não me lembro se conseguimos. (Alice, professora, Cáceres)

Contou que no curso de Letras de Cáceres, Tangará, Sinop e de Alto Araguaia tem vários professores (as) pós-graduados pelo programa que inclui as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa na sua formação. Explicou que o seu contato com as Literaturas Africanas se deu quando cursou o doutorado.

Mas minhas colegas como a professora X, por exemplo, foi desde o mestrado. Além da formação dos (as) professores envolvendo a Literatura Africana de Língua Portuguesa tivemos a contribuição da Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. A Lei nos ajudou nos argumentos em favor da implantação da disciplina no curso. Nossa grande colaboradora nisso tudo que mediou nossa relação com as africanas foi a Professora Tania Macedo da USP e também o Benjamim Abdala Junior. Atualmente a nova matriz unificada para todos os campi a ser implantada no próximo semestre não está com disciplinas que traz o nome de literatura africana, pois esta já está inclusa em todas na medida em que teremos Literaturas de Língua Portuguesa e vamos começar da contemporânea para as clássicas. Pensamos que as africanas serão tratadas na Literatura de Língua Portuguesa I e II, já que o forte das africanas está nas contemporâneas. (Alice, professora, Cáceres)

A professora Celia disse que a disciplina está no Plano de curso do curso de Letras desde o ano de 2009, em razão dos (as) “professores terem feito o mestrado e/ou doutorado na área de Literatura africana na USP, entre os quais eu estava. Segundo a professora,

Hoje temos um retrocesso, a meu ver. Retiraram a disciplina que era específica da formação e colocaram como optativa. Porém, conseguimos um avanço: uma matriz para todos os cursos de Letras da UNEMAT com a disciplina, além de quatro disciplinas específicas nomeadas de Literaturas de Língua Portuguesa, nas quais traz na ementa estudos relativos à literatura de Cabo Verde, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ao lado das demais literaturas, ou seja, estudos comparados que tratam das relações coloniais e pós-coloniais, levantamento e estudo dos fatos e nomes relevantes na vida literária de cada um dos países (aqui os africanos de língua oficial portuguesa), análise das obras de referência no quadro dessas literaturas e exame das relações desses sistemas literários entre si e com outros sistemas. (Celia, professora, Cáceres)

A professora destacou que a motivação para a inclusão desses temas no currículo veio “da linha de pesquisa de Literatura e sociedade que dá espaço aos problemas sociais e políticos nas periferias literárias, de Brasil e África”. Disse que está à frente da disciplina no departamento e tem proposto alguns arranjos que contemplem a “Literatura de Infanto-Juvenil em Áfricas Pós-coloniais. Disse que esse formato é novo, mas tem tido bons resultados e já tem aproximadamente onze estudos em desenvolvimento”.

Não consegui contatar os (as) professores (as) do curso de História em Cáceres. Após analisar o Plano de Curso, constatei que o departamento oferta a disciplina “História da África” desde o ano de 2007. A data coincide com a chegada de (as) professores (as) do doutorado que pesquisam essa temática.

Em Sinop, na opinião da professora Sara, o currículo é uma de suas preocupações constantes. Falam-se muito em transversalidade, mas não se trabalha especificamente o tema das relações étnico raciais, como orienta a Lei 10.639/03. Disse que prefere que,

Seja uma disciplina. Assim você tem uma obrigatoriedade de discutir esse tema. Daí você imagina, lá na Engenharia quem está discutindo isso, na Enfermagem. Se cobra muito da educação básica, mas a universidade não coloca em prática. Talvez na avaliação nós possamos garantir a discussão do tema em determinadas disciplinas. Um exemplo, os alunos da Engenharia de Produção precisam em algum momento debater sobre isso, porque um percentual de seus estudantes entrara pelas cotas. (Sara, professora, Sinop)

Sobre isso a professora Fernanda contou que os (as) professores (as) que têm ciência da importância desse trabalho e pesquisam a temática desenvolvem um trabalho em sala e incentivam seus (as) alunos (as) a formularem os projetos de pesquisa nessa área. Parcerias com o Negra tem contribuído para a formação de professores (as) nos municípios vizinhos, disse “Aqui em Sinop é bem difícil falar sobre as questões raciais na universidade e fora dela.”

Pensar mudanças nos currículos num contexto de efetivo desenvolvimento de políticas afirmativas na Universidade, é um chamado para novas reflexões do trabalho educativo em que pese conteúdos sobre a constituição étnico-racial de nação. Para Apple (2005), o currículo é fundamental para a organização de pensamento e planejamento do processo educativo:

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (p.59).

A alteração no currículo dos cursos de Licenciatura do campus de Cáceres está relacionada a uma intencionalidade de planejar a prática docente e o processo de formação dos discentes para inclusão de aprendizagens que a diversidade de cultura e aspectos socioculturais presentes no cotidiano acadêmico. Diria que é um exercício que possibilita ações efetivas frente às necessidades de aprendizagens a serem alcançadas.

Na tentativa de responder à pergunta: *O currículo pode mudar?* Acreditamos que sim, pode mudar. As narrativas dos (as) professores indicaram duas motivações para inclusão de temas ligados a História e Cultura Afrobrasileira: o primeiro, está associado ao que Brah (2006) chama de sermos todos (as) “sujeitos da experiência”. O contato com o tema dentro da Universidade tem trazido mudanças na prática pedagógica desses professores (as), outra motivação, pode estar associada a convivência com a diversidade, o dia-a-dia vai mostrando os limites do currículo.

Nas palavras de Apple (2008) “Tem mais valor o conhecimento de quem? Ao escrever sobre o currículo preocupa-se em evidenciar como a dominação e a subalternidade se entrelaçam, se misturam e se confundem, “formando uma teia enredada de inter-relações baseadas em questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, ‘habilidades’, religião, língua e afiliações locais, nacionais e globais”. (p. 17)

É necessário que se reconheça e se valorize o contexto em que a UNEMAT está inserida. Considerar e incorporar no currículo os saberes e a experiência dos: povos indígenas e povos quilombolas, acampados e assentados da reforma agrária, agricultores familiares, movimento atingidos por barragem, artesãos (ãs), povos riberinhos, povos ciganos, povos extrativistas, povos marroquianos, povos pantaneiros, retireiros do Araguaia, seringueiros (as), grupos de danças tradicionais.

Portanto, o legado étnico e cultural que os (as) estudantes trazem consigo tem valor e importa para se pensar na “geopolítica” do conhecimento. Reconhecê-los (as) como sujeitos (as) de sua experiência é retirá-los (as) da margem e trazê-los (as) para o centro. É reconhecer a sua humanidade.

Considerações Finais

A presente pesquisa partiu do princípio de que os programas de ação afirmativa nas universidades brasileiras se configuram como uma importante política de igualdade de oportunidade, justiça social e de diversidade.

A implantação do PIIER na UNEMAT em 2005 foi o resultado da articulação de professores (as) pesquisadores (as) da temática racial ligados (as) ao movimento negro, de militantes do movimento negro e membros dos movimentos sociais de Cáceres, Tangará da Serra, Alto Araguaia e Sinop. Destacam-se dois fatores considerados importantes para a efetivação de tais medidas. O primeiro tem a ver com o contexto nacional de implantação das ações afirmativas nas universidades estaduais e federais e, o segundo, com o pioneirismo e o acúmulo de experiências da UNEMAT em desenvolver programas e projetos de cunho afirmativo. A UNEMAT foi a primeira universidade da América Latina a implantar o Programa Intercultural Indígena, ofertando cursos de licenciatura, preferencialmente para povos indígenas. A construção dessa agenda se intensificou devido à interiorização da UNEMAT no estado de Mato Grosso, concomitantemente à diversidade étnica e racial de povos e de grupos sociais, com uma demanda específica reivindicada.

Assim, a UNEMAT, do segundo semestre de 2005 ao primeiro semestre de 2011, apresentava uma experiência de envolvimento com ações afirmativas que poderia fornecer informações que permitiam avaliar aqueles programas tanto do ponto de vista institucional quanto do ponto de vista da repercussão na vida das pessoas que tivessem vivido aquela experiência, e, portanto, se os objetivos da ação afirmativa haviam se realizado. Foram escolhidos dois campi para o trabalho de campo localizados em dois municípios, Cáceres e Sinop, distintos do ponto de vista de desenvolvimento histórico e das características sócio-econômicas. Observou-se que Sinop é um município com maior crescimento populacional, em especial devido à maior intensidade migracional de pessoas em busca de trabalho.

Do ponto de vista dos dados sobre a trajetória dos estudantes na universidade, verificou-se, em Cáceres que, dos estudantes cotistas em condições de estarem formados no período estudado, 31,7% se formaram; em Sinop, 29,4%. Se se considerar esse dado como indicador de desempenho, em Cáceres o desempenho está em

um nível mais alto que em Sinop. O desempenho mais baixo de Sinop pode ser justificado pela presença de um mercado de trabalho mais dinâmico. Quando fui para Sinop, para realizar o primeiro contato com a Universidade, impressionou-me a quantidade de pessoas que encontrei no ônibus e na estação rodoviária, pessoas que chegavam e que partiam, naquele momento, em decorrência da colheita da soja.

As entrevistas realizadas, em Cáceres, com pessoas que haviam passado pela Universidade, mesmo feitas com pessoas que haviam se evadido, passaram um sentimento de maior solidariedade, maior aproximação afetiva com a Universidade, reconhecimento das desigualdades sociais, mas também das possibilidades de superá-las, reconhecimento da experiência universitária para a afirmação individual. As entrevistas realizadas em Sinop demonstraram uma busca pela educação formal mais a partir de objetivos racionalmente relacionados ao trabalho do que com objetivos relacionados à afirmação de valores.

Tanto em Cáceres como em Sinop, portanto, afirmou-se a importância da educação em um projeto de vida individual e familiar. Quase todos os entrevistados afirmaram serem os primeiros da família a entrar na Universidade. Os estudantes que entraram na Universidade via ação afirmativa apresentavam, em média, no momento do ingresso, uma idade mais avançada que os demais estudantes. Quase todos, e isso é apontado pelo survey realizado em Cáceres, precisaram trabalhar desde muito novos. Muitos pararam os estudos já ao final do ensino fundamental e realizaram o ensino médio pela Educação de Jovens e Adultos. Esses dados permitem levantar, como hipótese, que parcelas da população se sentem excluídas das possibilidades da vida universitária e que os programas de ação afirmativa podem estar atuando também positivamente no sentido de alterar essa disposição, um sentimento de que “isso não é para mim”. Uma entrevista permite levantar essa hipótese: um morador de Cáceres, que morou em São Paulo até 24 anos, disse que apenas em Cáceres, com a proximidade física da Universidade e com uma rede de amigos, pensou que era possível “fazer Universidade”. Para isso também contribuiu o PIIER.

Dos resultados da pesquisa, selecionaram-se alguns aspectos para destacar e reafirmar nestas considerações finais, a saber:

Político e social: a estrutura da cidade, da universidade e política de permanência

A estrutura dessas cidades importou, a partir do momento em que possibilitam qualidade de vida para a população geral, bem como para os (as) estudantes das universidades. Em Cáceres e em Sinop, o transporte foi uma das questões mais comentadas pelos (as) estudantes (as), associado a uma política pública que impacta diretamente a vida deles (as). Em ambas as cidades o funcionamento é bem precário. Relataram que, na ausência desse recurso, criaram alternativas como: o uso de bicicletas, o uso do próprio carro e moto ou o hábito da carona. Para os estudantes que estudam à noite e dependem da bicicleta para se locomover, isso tem se tornado um problema. Relataram que a solução tem sido formar grupos de pessoas que estudavam e moravam no mesmo bairro. Assim vão para a universidade e voltam as suas casas um pouco mais tranquilos (as) e seguros (as).

A estrutura da Universidade e as políticas de permanência apareceram nas narrativas dos (as) estudantes e dos (as) e professores (as) como um aspecto de preocupação e que está relacionada à permanência e êxito dos estudantes cotistas e não-cotistas. À época que realizamos o levantamento dos dados, nos anos de 2011 a 2012, a UNEMAT não dispunha de um Restaurante Universitário (RU) e Moradia Estudantil, consideradas políticas fundamentais para a permanência e êxito durante o curso, independentemente de serem cotistas ou não. A oferta de bolsas (apoio, extensão e pesquisa) até 2004 era considerada baixa, o que piorou com a chegada dos (as) cotistas, público que necessita de especial atenção, devido ao próprio objetivo que fundamenta a existência do PIIER. Nesse sentido, constatamos que a UNEMAT não avançou para atender as demandas específicas desse público.

Em relação à ampliação de bolsas, a coordenadora da Secretaria Acadêmica e a Pró-reitora de Ensino de Graduação informaram que, devido a UNEMAT ter aderido ao Sistema de Seleção Unificado (Sisu) em junho de 2012, isso poderia reverter em acesso a alguns programas federais com oferta de bolsa, o que foi confirmado por estudantes e professores (as) do campus de Cáceres: aumentou-se o número de bolsas em diversos cursos, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Impactos do PIIER na criação do Neab e alteração curricular

A data de criação do Núcleo de Estudos sobre Gênero, Raça e Alteridade (Negra) coincide com a criação do PIIER. O Núcleo foi criado pela necessidade de se ter um espaço de apoio ao PIIER e aos estudantes cotistas, bem como fomentar e realizar pesquisas sobre Relações Étnico Raciais, Ação Afirmativa e sobre a o ingresso e permanência dos (as) estudantes cotistas e Formação de Professores (as). O Negra apareceu como um importante espaço de sociabilidade e solidariedade, no qual os (as) estudantes relataram que se sentiram acolhidos (as) e puderam compartilhar experiências e ter acesso a bolsas de iniciação de pesquisa e a pesquisas sobre Relações Étnicorraciais. Os (as) estudantes e professores mencionaram o Neab nas narrativas de forma afetuosa, ao mesmo tempo, como espaço de acolhimento diante do pouco apoio institucional.

Em relação às alterações no currículo, em Cáceres houve mudança nos cursos de Geografia, História, Pedagogia e Letras. As motivações para essa redefinição curricular foi a alteração introduzida em 2003 na LDB de 1996, por meio da Lei 10.639/03. Em Cáceres, o curso de Letras foi o curso pioneiro em termos de incorporação de conteúdos sobre a História e Cultura afrobrasileira nas disciplinas de Literatura. Segundo as professoras entrevistadas “a implantação das Literaturas Africanas faz aniversário com a Lei”. Outra questão observada foram as razões para a alteração do currículo: umas pelo contato da temática, outras pelos debates internos nos cursos e a partir do reconhecimento de que se trata de alunos (as) cujas experiências estão ligadas a um contexto de diferença, de diversidade cultural e também do racismo operando nos diversos grupos, entre os quais, dos (as) Negros (as), dos Quilombolas, dos (as) Indígenas, dos (as) Bugres (as). Uma outra razão foi a inserção de professoras, mais especificamente do curso de Letras, no Programa de Pós-Graduação da USP, com forte presença da professora Tânia Macedo, referida como pesquisadora da temática e parceira em atividades de pesquisa e extensão do curso.

Balanco do PIIER e sugestões para o aprimoramento

Os dados quantitativos e qualitativos subsidiaram a realização do balanço do PIIER nesses 10 anos de criação. Destaco primeiramente que, essas políticas, ao longo da implantação, têm promovido o debate sobre racismo na sociedade brasileira e possibilitado o diálogo acerca do tema. O debate também foi feito no interior dos movimentos sociais, de alguns setores da universidade e do governo.

A adoção das ações afirmativas nas universidades revelou vários sentimentos e percepções, entre os quais a afirmação como negro (a) e a identificação com a identidade negra (interseccionada à de gênero, de classe, entre outras), a solidariedade e a percepção do racismo. Estar em um “contexto racializado”, marcado pela diferença cujos corpos “significam” de alguma maneira, mostrou que tais medidas geraram direitos, criaram laços e responsabilidades tanto para os (as) cotistas, quanto para os (as) gestores (as).

A implantação do PIIER mostrou que a UNEMAT, ao longo de sua existência, tem se mostrado importante na ampliação e oferta do ensino superior nos mais de 120 municípios do Estado de Mato Grosso. Programas e projetos, cujas propostas são de ação afirmativa, demonstram o reconhecimento da diversidade e do contexto no qual estão inseridos.

Em maio de 2015, o PIIER completou dez anos e deveria ser avaliado de acordo com a Resolução 0200/04, para fundamentar a decisão, pelo Conselho Universitário, de continuar ou não por mais dez anos. Após a decisão do Conselho Universitário, o PIIER foi recomendado para mais 10 anos. Para tanto, apontamos alguns desafios com vistas ao aprimoramento do programa, entre os quais:

- a) Armazenar e gerar dados;
- b) Realizar avaliações quantitativas e qualitativas;
- c) Fazer o acompanhamento dos (as) estudantes cotistas;
- d) Formular políticas de permanência para os (as) estudantes que ingressarem pelo PIIER e pelo sistema de ampla concorrência;
- e) Recepcionar os (as) calouros cotistas no início de cada semestre;
- f) Adicionar no Manual do Calouro mensagens de boas vindas para os (as) estudantes cotistas, bem como informações sobre o PIIER;
- g) Viabilizar por meio da CAPES e da FAPEMAT recursos para a aquisição de bolsas de Iniciação Científica preferencialmente para estudantes cotistas;
- h) Incorporar conhecimentos novos na matriz curricular dos cursos de graduação com na base a LDB, por meio da Lei 10.639/09.

A ação afirmativa vista na chave da diferença

As narrativas dos (as) estudantes cotistas permitiram conhecer trajetórias e experiências distintas desses sujeitos (as) que, segundo estatísticas de órgãos oficiais, acessam distintamente bens como educação, moradia, trabalho e possuem experiências de discriminação relacionada ao fenótipo e à cor, em todas as fases da vida. São também trajetórias que guardam semelhanças do ponto de vista dos níveis diferenciados de racialização da experiência.

Nesse sentido, os programas de ação afirmativa nas universidades brasileiras, comumente têm sido embasados no argumento da igualdade demonstrando ser uma importante ferramenta política e pedagógica na promoção da igualdade de oportunidades, garantindo a presença dos (as) negros no ensino superior. Por outro lado, essas políticas podem ser lidas na chave da diferença, uma vez que causam um estranhamento e incômodo com a presença do (a) negro na universidade descentra, desloca e causa um ruído no “conjunto de representações” que se construiu sobre o negro. Assim, a corporeidade negra desestabiliza e questiona a epistemologia e a produção de conhecimento, a partir de uma matriz de conhecimento eurocêntrica reivindicando e compartilhando outras saberes e múltiplas experiências.

De fato, o (a) cotista na universidade não é apenas o (a) beneficiário (a) de uma política. É um corpo “eticizado”, que altera a paisagem social da universidade. No momento em que se percebe “a reafirmação das diferenças”, estes (as) negociam a “corporeidade negra” em meio a uma “tensão colonial” estabelecida nas relações sociais, tencionadas por um “regime de representação” que nomeia, categoriza e os (as) fixa em sua negrura.

Por outro lado, o ingresso desses (as) estudantes ocasionam multiplicidades de situações sociais que favorecem a permanência e a passagem pela universidade. Do ponto de vista institucional, a universidade, por meio das relações sociais do corpo docente e administrativo, passa também a refletir a riqueza proporcionada pela diversidade de pessoas e a riqueza de experiências, que de certa forma vai aos poucos deixando de ser monocromática.

Do ponto de vista, da experiência na vida dos (as) estudantes cotistas, provoca novos arranjos e novas possibilidades de identificações negociadas a todo momento. Estratégias são criadas cotidianamente para permanecer e ter êxito. Estabelecem uma relação de reciprocidade e solidariedade uns (as) com os outros (as) durante a passagem pela universidade. Se de um lado, há os (as) que se sentem incomodados (as) com a fixação, cotista/negro/incapaz, por outro lado, há os (as) que em meio essa tensão, veem a oportunidade de conviver com a experiência de ser negro e fortalecer-se em relação ao pertencimento étnico racial.

Portanto, a luta do movimento negro é reafirmada em cada término de trabalhos como este. Expressa-se, neste momento, a convicção de que a luta para descolonizar mentes e corpos é constante, como apontou Fanon,

Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-se como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu. (p. 103)

A explosão a que Fanon se refere pode ser comparada à força, ao brilho, ao estímulo presentes na vida desses (as) estudantes que, a todo tempo, disputam/negociam, enquanto grupo, os regimes de representação que lhes afirmam cotidiana e sistematicamente um lugar de inferiorização cultural, social e epistemológico. De alguma forma, a entrada deles (as) nesses espaços da universidade está aos poucos mudando a paisagem psíquica e socialmente construída do lugar das mulheres negras e homens negros no Brasil. O acesso à universidade rearticulou possibilidades de um futuro melhor, de reconhecimento profissional, de continuidade nos estudos, de ascensão social e de ser um exemplo a ser seguido pelo pai e pela mãe, filhos (a), irmãos (ãs), (a) primos (as), namorados (a), esposos (a) e amigos (as).

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo da história única**. Palestra no TEDGlobal, 2009.

ALMEIDA, Wilson Mesquisa de. **USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública**. São Paulo: Musa Editor, 2009.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas**. Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 330 p.

APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz a ideia do currículo nacional. In: MOREIRA, A.F.B; SILVA, T.T (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra o subalterno**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARBEX, Daniela. **Holocausto Brasileiro: Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil**. Geração Editorial, 2013, 272 p.

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro Decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BALIEIRO, Fernando de Figueiredo. Diferenças, sociedade, e a escola. In: **Relações Étnico-raciais: um percurso para educadores**. Valter Roberto Silvério, Érica Aparecida Kawakami Mattioli, Thais Fernanda Leite Madeira (Orgs.). São Carlos: EdUFSCar, 2012, 238 p.

BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: Sergei Soares (*et alii*), (Orgs.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, 202 p.

BARBOSA, Valci Aparecida. **Políticas de democratização da Educação Superior: Análise do Programa de Integração e de Inclusão Étnico-Racial da UNEMAT – PIIER/UNEMAT (2005/2 a 2011/1)**. Cáceres/MT, Dissertação (Mestrado): UNEMAT, 2013.

BENZÉCRI, J.P. **Sur le Calcul des taux d'inertie dans l'analyse d'un questionnaire, Addendum et erratum á [BIN.MULT.]**, Cahiers de l'Analyse des Données **4**, 377-378, (1979).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 11. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, Campinas. N. 26 jan./ju. 2006.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de Relações Étnicas e Raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000, 598 p.

CASTRO, Edmara da Costa. **Identidade e trajetórias de alunos negros da UFMT nos cursos de Nutrição, Enfermagem e Medicina**. Cuiabá/MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2005. Dissertação de Mestrado.

CARVALHO, Ana Tereza da Silva. **Ensino de Geografia nos anos iniciais utilizando a música como recurso metodológico**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). UNEMAT, 2013, 55 p.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment.** (2nd ed.). NY: Routledge, 2000.

_____. **Nós que acreditamos na liberdade não podemos descansar: Lições do feminismo negro.** Palestra proferida no Festival Latinidades, Brasília, 2014.

COSTA, Jacqueline da Silva. **Cor em Movimento: Um estudo de caso sobre a vida cotidiana de jovens e adultos negros do projeto Pré-vestibular gerido pela UNEMAT no município de Cáceres – MT.** Dissertação. UFMT, Cuiabá – 2005.

COSTA, Joaze Bernardino. **Sindicato das trabalhadoras domésticas no Brasil: Teorias da descolonização e saberes subalternos.** Tese de doutorado, UnB, 2007, p. 23 a 26.

COSTA, P. O.; ZART, L. L.; OLIVEIRA (et. al). **Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais - CAMOSC, a experiência da UNEMAT** In: Congresso de Iniciação Científica, 5ª. (JC), 2013, Cáceres/MT. Anais Cáceres/MT: Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG, 2013. Vol. 8 (2013). Cód. 9333. ISSN ONLINE 2237-9258. CDROM 2178-7492.

COSTA, Sérgio. **Desprovinciando a Sociologia: A contribuição pós-colonial.** RBCS Volume 21, nº 60 fevereiro de 2006.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: Política social e racial no Brasil – 1917-1945.** Tradução Claudia Sant’Ana Martins – São Paulo: Editora UNESP, 2006, 200 p.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo* [online]. 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122. ISSN 1413-7704.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, João. **Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil.** Estudos Afro-Asiáticos, Ano 29, nº 1/2/3, Jan-Dez 2007, pp. 63-84.

_____. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as Universidades Federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa.** (Org.) FERES Jr. João; DAFTON, Verônica Toste; RAMOS, Pedro e MIGUEL, Lorena. (GEMMA) – IESP-UERJ, setembro, 2013, pp. 1-34. Texto (on line): http://gemma.iesp.uerj.br/files/Levantamento_GEMAA_1c.pdf

FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e sociedade no Brasil: Leituras básicas de introdução ao estudo macro-sociológico do Brasil.** São Paulo, editora Nacional, editora da USP, 1972.

_____. **A integração do negro à sociedade de classes.** Boletim nº 301, Sociologia nº 12, São Paulo, Brasil, 1964.

GOMES, Janaína Damasceno. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP.** Dissertação de mestrado. UNICAMP, 2008.

_____. **Os segredos de Virgínia: Estudos de Atitudes raciais em São Paulo (1945 – 1955).** Tese (Doutorado). São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). 2006.

_____. Para além das bolsas acadêmicas: Ações afirmativas e o desafio da permanência dos (as) jovens negros (as) na universidade pública. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MOELEKE, Sabrina. **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos: EdUFSCar, 2009. 327 p.

_____. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra**. Revista Contemporânea da UFSCAR, n.2, jul-dez (2011). São Carlos, 2011, p. 37-60

_____. **Relações Étnico-Raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, volume 12, pp 98-109, jan/abr 2012.

GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. e. **Movimento Negro e educação**. Set/Out/Nov/Dez 2000 Nº 15, p. 134 – 158.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação humana política: dominação e angústia. In: Instituto AMMA Psique e Negritude; POMPEU, Fernanda. **Os Efeitos psicossociais do racismo**. São Paulo: Imprensa Oficial, 2008.

GOUVEIA, Aparecida Joli. (1971).

GREENACRE, M. J. Multiple and Joint Correspondence Analysis, in M. J. Greenacre and J. Blasius, eds., **Correspondence Analysis in the Social Sciences**, London: Academic Press, (1994).

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro, Andes, 1957.

GUIMARÃES. Antonio Sérgio. **Como trabalhar com “raça” em Sociologia**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n.1, jan./jun. 2003, p. 93-107.

GUSMÃO. Neusa Maria Mendes. **Desafios da diversidade na escola**. Revista Mediações, Londrina, v.5, n.2, p. 9-28, jul./dez. 2000.

HALL, Stuart. The After-life of Frantz Fanon: Why Fanon? Why Now? Why Black Skin, White Masks? In: **The Fact of Blackness: Frantz Fanon and Visual Representation**. Edited by Alan Read. London: Institute of Contemporary Arts and International Visual Arts, 1996, pp. 12-37.

_____. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. SILVA, Tomaz T. (org.), HALL, Stuart, WOODWARD, Kathryn. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 10ª edição, 2005.

_____. El espectáculo del outro. In: **Sin garantías: trayectorias y problemáticas em estudios culturales**. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh, Victor Vich (org.). Instituto sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar. Ecuador: Envió Editores, 2010.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, 244 p.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Tradução de Patrick Burglin – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____; SILVA, Nelson do Valle. **Recursos familiares e transições educacionais**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18 (Suplemento): 2002.

_____. O contexto das desigualdades raciais. Notas sobre a ação afirmativa no Brasil. SOUZA, J. (Org.) **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997.

HERINGER, Rosana. Comentário do texto: A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: Sergei Soares (et alii), (org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, 202 p.

HOOKS, Bell. **Intelectuais negras**. Revista de Estudos Feministas. n. 2, 1995, p. 1-15

JANUÁRIO, Elias. **Formação de professores indígenas em serviço: a Etapa de Estudos Cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária**. Cadernos de Educação Escolar Indígena. Projeto de Formação de Professores Indígenas/ 3º Grau Indígena, Barra do Bugres – MT, Editora da UNEMAT, v.2, n.1, p. 56-65, 2003

_____. **Caminhos da Fronteira: educação e diversidade em escolas da fronteira Brasil – Bolívia (Cáceres/MT)**. Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.

JONES, James M. **Racismo e preconceito**. São Paulo: Editora Edgard Blücher, 1973.

KRAUTWURST, Udo. FANON, Frantz Omar. *Byography (1925-1961)*.
<file:///C:/Users/Principal/Downloads/PDF.pdf>.

KERN, Gustavo da Silva. **Racialismo, Eugenia e Educação nas primeiras décadas do século XX**. 36ª Reunião Nacional da ANPED – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

LEWANDOWISK, Ricardo. **Voto pela constitucionalidade das cotas**. Brasília, 2012, 16 p.

LIMA, Márcia. **A Obra de Carlos Hasenbalg e seu Legado à Agenda de Estudos sobre Desigualdades Raciais no Brasil**. DADOS – *Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, vol. 57, no 4, 2014, pp. 919 a 933.

LORD, Audre. **Não existe hierarquia de opressão**. Retirado de:
<http://questoesplurais.tumblr.com/post/44254320873/nao-existe-hierarquia-de-opressao>

MACÊDO, Márcia Andréa Durão de. Cotas raciais nas universidades brasileiras. Legalização da discriminação. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 14, n. 2263, 11set.2009. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/13491>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MAIO, Marco Chor. **Uma polêmica Esquecida: Costa Pinto, Guerreiro Ramos e o tema das relações raciais**. *Dados* [online]. 1997, vol.40, n.1 ISSN 1678-4588. <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000100006>.

_____. **O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais dos anos 40 e 50**. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 14, n. 41, p. 141-158, 1999.

MATTIOLI, Érica Aparecida Kawkami. **Povos Indígenas na Universidade: Ação afirmativa e a geopolítica do conhecimento**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, 2014, p. 1-200.

MEDEIROS, C. A. (2005). Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. SANTOS, Sales Augusto (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/ SECAD (Coleção Educação para todos), 400 p.

MEDEIROS, Iraci Aguiar. **Inclusão social na universidade: Experiências na UNEMAT**. Dissertação (Mestrado). Campinas, 2008

MERTON, Robert K. **Sociologia, Teoria e Estrutura**. São Paulo, Editora Mestre Jou, 1970.

MISKOLCI, Richard. Um corpo estranho na sala de aula. In: Anete Abramowcz, Valter Roberto Silvério (orgs). **Afirmando Diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MYRDAL, Gunnar. **An American Dilemma: The Negro Problem and Modern Democracy**. Nova Iorque e Londres, Harper & Brothers, 2 vols, 1994.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política**. Texto traduzido por: Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** [online]. MEC, Brasília-DF. Outubro, 2004, 35 p.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus Identidade negra**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2004, 152 p.

NASCIMENTO, Abdias do. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. *Estud. av.* [online]. 2004, vol.18, n.50, pp. 209-224. ISSN 0103-4014.

NEVES, Clarissa Baeta. Trajetórias escolares, famílias e políticas de inclusão social no ensino superior brasileiro. ZAGO, Nadir (org.). **Qual o lugar da família? In: Família & Escola: novas perspectivas de análise**. Coleção Ciências Sociais da Educação, Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, F. S.; ZART, L. L.; NOGUEIRA, K. M. R.; COSTA, P. O.; SILVA, D. R. **Curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra - Educação do Campo na UNEMAT** In: Congresso de Iniciação Científica, 5ª. (JC), 2013, Cáceres/MT. Anais... Cáceres/MT: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação - PRPPG, 2013. Vol. 8 (2013). Cód. 9319. ISSN ONLINE 2237-9258. CDROM 2178-7492.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei. A geração 80: Um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: Sergei Soares (et alii), (org.). **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: Ipea, 2005, 202 p.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. Cadernos Ceru, nº 17, set. 1982.

PENHA-LOPES, Vânia. Universitários cotistas: De alunos a bacharéis. In: **Ação Afirmativa no ensino superior brasileiro**. Jonas Zoninsein, João Feres Júnior (Orgs). Belo Horizonte: Editora UFMG: Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008, 350 p.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. **Ação Afirmativa, Identidades e Práticas Acadêmicas: Uma Etnografia das Cotas Para Negros na UERJ**. Pesquisa realizada no Instituto de Segurança Pública (ISP-RJ), com apoio da Secretaria Estadual de Direitos Humanos/RJ.

PIOVESAN, Flávia. **As cotas celebram os valores constitucionais**. Entrevista para o Observatório da educação, 25/02/2010, 2 p, www.observatoriodaeducacao.org.br.

PINSONNEAULT, A. e KRAEMER, K. L. **Survey research in management information systems: an assesment**. Journal of Management Information System, 1993.

POLAK, Michael. **Memória, esquecimento e silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

PRESTES, Clélia Rosane dos Santos. **Feridas até o coração, erguem-se negras guerreiras. Resiliência em mulheres negras: transmissão psíquica e pertencimentos.** Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia Social da USP. São Paulo, 2013.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O acesso ao ensino superior: gênero e raça.** Cadernos CRH, Salvador, n. 34, p. 175-197, jan./jun. 2001.

_____. **O vestibular e as desigualdades raciais.** In: Silva, Petronília Beatriz Gonçalves (org.) *II Concurso Negro Educação.* Edição Ação Educativa/ ANPED, 2003.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro, raça e política educacional** GT: Afro-Brasileiros e Educação / n. 21, 2011.

ROSEMBERG, Lia. **Educação e desigualdade social: rendimento escolar de alunos de diferentes origens sociais.** Dissertação (Mestrado). Puc/SP. 1981.

ROSEMBERG, F. & MADSEN, N. Educação formal, mulheres e gênero no Brasil contemporâneo. In: BARSTED, L.L & PITANGUY, J. (orgs.). **O progresso das mulheres no Brasil, 2003-2010.** Rio de Janeiro/Brasília: Cepia/ONU Mulheres, p. 390-434.

SANTOS, Cássia Fabiane. **Negros na UFMT: Trajetória Escolar de Alunos dos Cursos de História, Economia e Direito.** Cuiabá/MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2004. Dissertação de Mestrado.

SANTOS, Renato Emerson. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119 p.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Imaginar é difícil (porém necessário). Prefácio do livro de ANDERSON, Benedict. **Comunidades Imaginadas.** Tradução: Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, 330 p.

SCOTT, Johan W. **A invisibilidade da experiência.** *Projeto História*, São Paulo, n. 16, fev. 1998.

SEGATO, Rita Laura. **Raça é signo.** Série Antropologia, n. 372, p., 2005.

SILVA, Joselina. Pensamentos e manifestações afro-brasileiras: olhares para além do projeto Unesco. In: Rosana Heringer; Osmundo Pinho (org.). **Afro Rio século XXI: Modernidade e relações raciais no Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: Garamond, 2011, 280 p.

SILVA JR. Hédio. **Políticas públicas de promoção da igualdade racial.** (Orgs) SILVA JR. H.; BENTO, A. S; SILVA, M. R. São Paulo, SP: CEERT, 2010.

SILVA JR, Hédio. Conceito e demarcação histórica. In: **Políticas públicas de promoção da igualdade racial.** São Paulo, SP: CEERT, 2010. (p. 19).

SILVA, Paulino Vinicius Baptista (*et all*). **Black social movements and human rights.** SILVA, Paulo V. Baptista da; TRIGO, Silva Rosa Amália Espejo; MARÇAL, José Antônio. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 13, n. 39, p. 559-581, maio/ago. 2013.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Negros na universidade e produção de conhecimento.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 55-76.

_____. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: Anete Abramowcz, Valter Roberto Silvério (orgs). **Afirmando Diferenças: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Raça e racismo na virada do milênio: os novos contornos da racialização**. Tese (doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 1999, p. 1-172.

_____. **Ação Afirmativa e combate do racismo institucional no Brasil**. Palestra proferida no lançamento do III Concurso Negro e Educação (04/04/2003). São Paulo.

_____. O papel das ações afirmativas: Em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003, p. 55-76.

_____. As cotas para negros no tribunal. In: **As cotas para negros no tribunal: Audiência pública do STF**. (Org.) SILVÉRIO, Valter Roberto. São Carlos: EdUFSCar, 2012, 201 p.

SOUZA, Fabiana Mendes. **Anônimos e invisíveis: os alunos negros na UNICAMP**. Dissertação (Mestrado). Campinas, SP: 2006, 122 p.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TAKAIAMA, K. “Choice” as a hegemonic policy keyword: Mobilization of multiple “choice” discourses in NCLB. Artigo apresentado na reunião anual da International Comparative Education Society, Stanford, Califórnia, 2005.

TEIXEIRA, Moema de Poli. **Negros na universidade: identidade e trajetória de ascensão social no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

TELLES, Edward E. **O significado da raça na sociedade brasileira**. Tradução para o português de Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press. Versão divulgada na internet em agosto de 2012.

TONIAZZO, Suzan Luzia Linhares. **Projeto Tucum e formação de professores Bororo em Meruri**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco Campo grande – MS, 2002.

VELHO, Lea; LEÓN, Elena. **A construção social da produção científica por mulheres**. Cadernos Pagu, n. 10, 1998, p. 309-344.

VIERA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais: uma leitura da jurisprudência do STF**. São Paulo: Direito GV/Malheiros, 2006, p. 376.

VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos. **No coração do Brasil. Políticas públicas, desenvolvimento e colonização em Mato Grosso**. Cáceres, MT: Editora da UNEMAT, 2005.

_____. **Cotas para negros em universidades públicas no Brasil: significados da política contemporânea de ação afirmativa**. 2012. 227f. Tese (Doutorado em Sociologia), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

VALDEMARIN, Vera Tereza. **O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos pareceres de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

WEDDERBURN, C. M. Do marco histórico das políticas públicas de ação afirmativas - perspectivas e considerações. SANTOS, Sales Augusto (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação/ SECAD (Coleção Educação para todos), 400 p.

SITES CONSULTADOS

ALBUQUERQUE. Judite Gonçalves de. **O que é o projeto parceladas?** Disponível em: <http://www.unemat.br/proeg/parceladas/?link=oquee>. Acesso em: 12/06/2013.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1854, Página 45 Vol. 1 pt I (Publicação Original). Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 04/06/2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1878, Página 711 Vol. 1 (Publicação Original). Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em 04/06/2015.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, Página 196 Vol. 1 pt. II (Publicação Original). Disponível: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em 05/06/2015.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Disponível: http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/lei_12711_2012.pdf. Acesso em 24/05/2014.

ENSINO SUPERIOR INDÍGENA. **Programa Diversidade na Universidade**. Disponível: <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/atores/nao-humanos/diversidade-na-universidade/>. Acesso em 24/05/2014.

Jornal Oeste. **Professor da UNEMAT diz que falta divulgação para o sistema de cotas**. Disponível em: <http://www.24horasnews.com.br/noticias/ver/professor-da-unemat-diz-que-falta-divulgacao-para-o-sistema-de-cotas.html>. Acesso: 01/01/2015

MIULENET. **Como Numerar Página a partir de uma página escolhida**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tMCDrFWcC0c>. Acesso: 09/06/2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Como é feita a distribuição das cotas (Lei No 12.711)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 24/05/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O que é o PROUNI**. Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em 24/05/2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PROUNI (Universidade para Todos)**. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140. Acesso em 24/05/2014.

Nome africanos. <http://www.nomesfemininos.com/nomesbebesfemininosafrianos.php?page=1&lettre=T>

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei Nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm. Acesso em 24/05/2014.

UNEMAT. **Anuário Estatístico de 2004**. Disponível: http://www.unemat.br/prpti/anuario/2004/Anuario_Estatistico_2004.pdf. Acesso em: 12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2005.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2005/Anuario_Estatistico_2005.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2006.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2006/Anuario_Estatistico_2006.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2007.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2007/Anuario_Estatistico_2007.pdf. Acesso em: 12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2008.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2008/Anuario_Estatistico_2008.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2009.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2009/Anuario_Estatistico_2009.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2010.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2010/Anuario_Estatistico_2010.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2011.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2011/Anuario_Estatistico_2011.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2012.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2012/Anuario_Estatistico_2012.pdf. Acesso em:
12/06/2013

_____. **Anuário Estatístico de 2013.** Disponível:
http://www.unemat.br/prpti/anoario/2013/Anuario_Estatistico_2013.pdf. Acesso em:
12/06/2013

UNEMAT. **Histórico do Terceiro Grau Indígena.** Diretoria de Gestão de Educação Indígena
Disponível em: <http://indigena.unemat.br/>. Acesso em 12/06/2013.

Portal do Geledés. **Uerj vira "Congo" depois de implantar cotas.**
<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/cotas-para-negros/16755-pioneira-uerj-vira-congo-depois-de-implantar-cotas>

ANEXOS



ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PARECER Nº 184/2011 – CEP UNEMAT

Cáceres, 13 de outubro de 2011.

IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

Protocolo nº 125/2011 – CEP/UNEMAT

Título: Cor e Ensino Superior: trajetórias e identidades de alunos cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Unidade: Universidade Federal de São Carlos – Centro de Educação e Ciências Humanas

Local de Execução: Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Universitário de Cáceres e de Sinop.

Período de Duração da pesquisa: Outubro/2011 a Fevereiro 2012

Previsão de término: Março 2013

IDENTIFICAÇÃO DOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

Orientador(a): Prof^ª Dr^ª Maria Inês Rauter Mancuso

Orientando(a): Prof^ª Ms Jacqueline da Silva Costa

ANÁLISE

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Mato Grosso – CEP-UNEMAT, após análise do Projeto em comento, é de parecer que não há restrições éticas para o desenvolvimento da pesquisa, devendo a pesquisadora:

1. esclarecer a natureza do compromisso da bolsa com a realização da pesquisa, ou seja, se há critérios de retorno da pesquisa para a Instituição Internacional mencionada no item 35 da folha de rosto;
2. corrigir o formulário de encaminhamento e declaração de compromisso com o CEP em que constam dois números de RG diferentes para a orientadora;
3. no formulário de encaminhamento do Projeto de Pesquisa deve ser elencados os critérios de suspensão da pesquisa, pois o seu encerramento não configura como esse critério;
4. o orçamento deve constar no projeto;
5. deve ser apresentado o currículo lattes da orientadora;

Av. Tancredo Neves, 1095, Cavalhada, 78.200-000, Cáceres/MT
Tel: (65) 3221 0007 – Fax: (65) 3222-1290
E-mail: cep@unemat.br


COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
CEP - UNEMAT



6. a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deve ocorrer antes da coleta de dados.

CONCLUSÃO: APROVADO COM RECOMENDAÇÃO


Prof.ª Dr.ª Maria Antônia Carneiro
Presidente do Comitê de Ética
em Pesquisa - CEP
Port. 056/2011
PRPPG/UNEMAT



RESOLUÇÃO Nº. 200/2004 – CONEPE

Aprova o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso.

O Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no uso de suas atribuições legais, e considerando o Processo s/n, a Portaria nº 328/2004 e decisão do Conselho tomada em sessão ordinária do CONEPE realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2004.

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.

CAPÍTULO I DO ACESSO

Art. 2º Disponibilizar, a partir do Concurso Vestibular 2005/2 e por um período de 10(dez) anos, 25%(vinte e cinco) por cento das vagas de todos processos seletivos da UNEMAT, para estudantes negros, em cada um dos cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais oferecidos por esta Instituição de Ensino Superior, excetuando-se o 3º grau Indígena.

§1º Serão considerados negros, para efeitos desta Resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE.

§2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UNEMAT, o candidato negro que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e fazer a auto-declaração do grupo racial a que pertence.

§3º Estão aptos a candidatar-se às vagas previstas no *caput* deste artigo os estudantes:

I. que tenham feito seus cursos Fundamental e Médio exclusivamente em escolas públicas ou;

II. que comprovem residência no Estado de Mato Grosso, há pelo menos três anos ou;

III. que tenham cursado o ensino Fundamental e Médio em estabelecimentos particulares, com bolsa de estudo total ou parcial.



§4º No ato da inscrição aos processos seletivos da UNEMAT, o estudante que desejar concorrer às vagas previstas no *caput* deste artigo deverá fazer a opção no formulário de inscrição e apresentar a documentação solicitada no Edital do Processo Seletivo, quando exigida.

§5º A Pró -Reitoria de Ensino de Graduação, através da COVEST e em parceria com o Conselho Estadual dos Direitos do Negro, é a responsável pela ratificação da opção expressa pelos optantes das cotas.

Art. 3º Todos os candidatos que se submeterem aos processos seletivos para os cursos regulares de graduação, modalidades diferenciadas e turmas especiais e que não tenham sido eliminados segundo as normas desses processos, serão ordenados, independentemente de sua opção quanto ao disposto no artigo 1º desta Resolução, em uma classificação geral, conforme pontuação obtida segundo as normas de cada processo seletivo.

Art. 4º As vagas previstas no artigo 1º desta Resolução serão preenchidas pelos candidatos que obtiverem o melhor desempenho dentre os optantes da respectiva categoria.

Art. 5º As vagas restantes, inclusive aquelas resultantes de não haver candidatos em condições de preencher as vagas previstas no artigo 1º, serão preenchidas pelos candidatos que obtiverem a melhor classificação geral, excetuando-se aqueles já contemplados com as vagas a que se refere o artigo 3º.

Art. 6º As chamadas complementares serão preenchidas seguindo-se apenas a ordem de classificação prevista no artigo 2º.

Art. 7º O disposto no artigo 1º desta Resolução não se aplica aos estudantes que realizaram a opção pelas cotas e obtiveram confirmação da mesma, classificados no limite das vagas ofertadas nos cursos regulares, modalidades diferenciadas e turmas especiais, excetuando-se o 3º grau Indígena.

CAPÍTULO II DA PERMANÊNCIA

Art. 8º A UNEMAT deverá implementar programa de apoio acadêmico para todos os estudantes que demonstrarem dificuldades no acompanhamento das disciplinas, independente de sua opção quanto ao disposto no artigo 1º desta Resolução.

CAPÍTULO III DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 9º A fim de concretizar os objetivos colimados por esta Resolução, a UNEMAT adotará as seguintes ações:



I. Implementar um programa acadêmico destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, relatórios anuais de avaliação, os quais serão disponibilizados por meios eletrônicos e divulgados por meio impresso;

II. Criar junto à CACE uma Ouvidoria cujo objetivo é promover a plena inclusão no cotidiano universitário de estudantes negros e pertencentes à outras minorias e categorias de estudantes vulneráveis na Universidade;

III. Integrar em todos os documentos e materiais de divulgação oficiais referências às populações atendidas nesse Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial com a finalidade de incentivar a inscrição dos potenciais candidatos;

IV. Divulgar esse Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial nas escolas públicas e em toda a rede de ensino do Estado de Mato Grosso;

V. Divulgar esse Programa de Integração e Inclusão Étnico -Racial, destinado a todos os membros da Comunidade Universitária, com a finalidade de evitar ações de discriminação contra a população atendida pelo Programa;

VI. Promover parceria com a escola de ensino Fundamental e Médio, através da Secretaria de Estado de Educação e Secretarias Municipais de Educação e do próprio Ministério de Educação, no sentido de aperfeiçoar a formação inicial e continuada de professores;

VII. Estimular o surgimento de iniciativas que promovam junto à escola pública, os objetivos contidos na Lei nº 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino Fundamental e Médio.

Art. 10 Compete a Reitoria, através de Portaria, designar componentes para a comissão responsável pelo estabelecimento de critérios para ingresso, através do sistema de reserva de vagas para candidatos negros.

Art. 11 Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12 Revogam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em Cáceres-MT, 14 de dezembro de 2004.

Prof. Ms. Almir Arantes
PRESIDENTE DO CONEPE



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182ª da Independência e 115ª da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 10.1.2003



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

(Mensagem ao veto)

MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº 259/99 na Câmara dos Deputados), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 26-A.

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

Razões do veto:

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

Razões do veto:

"O art. 79-A, acrescentado pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Quadro 9 - Monografias relacionadas à temática racial aprovadas nos *campi* de Alto Araguaia, Jane Vanini (Cáceres) e Juara entre 2004 e 2010

Campus universitário	Departamento ou Núcleo	Proponente	Título	Curso	Ano
Alto Araguaia	Comunicação Social	Lucimar da Silva Pereira	A construção imagética da identidade negra: um estudo de caso a partir do jornal <i>A Gazeta</i> , do Estado de Mato Grosso	Comunicação Social (habilitação em Jornalismo)	2009
Jane Vanini (Cáceres)	Direito	Luciano Roberto da Silva	Direito insurgente e políticas afirmativas: cotas para negros da Universidade do Estado de Mato Grosso	Direito	2004
		Jesus Vieira de Oliveira	Regularização das terras de remanescentes quilombolas: uma luta pela cidadania e pela democracia	Direito	2004
	Enfermagem	Aline Figueiredo de Oliveira	Políticas públicas: implementação da política nacional de saúde integral da população negra no município de Cáceres-MT	Enfermagem	2009
		Rosicleia Moreira Santos Silva	A política nacional de saúde integral da população negra: uma abordagem das necessidades de saúde da mulher negra do bairro Vila Irene do município de Cáceres-MT	Enfermagem	2009
		Márcia de Oliveira Costa	Os diferentes dizeres sobre o portador de anemia falciforme em Cáceres – MT	Enfermagem	2005
	História	Gilmara Gomes	A cor como construção da identidade étnica a partir do Programa de Integração e Inclusão Étnico - Racial - PIIER da UNEMAT	História	2009
		Gislaine do Nascimento Silva	O Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial (PIIER) da Universidade do Estado de Mato Grosso	História	2008

Jane Vanini (Cáceres)	Pedagogia	Valci Aparecida Barbosa	Avaliação do PIIER: A percepção dos docentes e discentes do curso de Enfermagem do <i>campus</i> de Cáceres – UNEMAT	Didática do Ensino Superior (<i>Lato-sensu</i>)	2008	
		Adriana Perpétua Rosa do Prado	A importância da implementação da Lei 10.639/03 nas séries iniciais	Pedagogia	2008	
		Kely Cristine da Silva Almeida	Lei 10.639/03 e sua aplicabilidade no espaço escolar	Pedagogia	2008	
		Roseli Hurtado da Cruz Souza	Aplicabilidade da Lei 10.639/03	Pedagogia	2008	
		Ana Paula Pinho da Silva	Formação de professores e a Lei 10.639/03	Pedagogia	2007	
	NEGRA	Dulcimeire de Miranda	Cor e mercado: trajetória de vida de professores negros de particulares, públicas e do ensino superior do município de Cáceres - MT	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (<i>Lato-sensu</i>)	2008	
		Maria de Nazaré Silva Paula	Por uma educação anti-racista: reflexão a partir das experiências registradas na Escola Estadual Dr. José Rodrigues Fontes	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (<i>Lato-sensu</i>)	2008	
		Jucilene Aparecida Marques da Silva	Análise da imagem do negro em livro didático de Geografia	Relações Raciais, Educação e Escola no Brasil (<i>Lato-sensu</i>)	2007	
	Juara	Pedagogia	Flávia Gilene Ribeiro Nunes	Os espaços dos sujeitos e a docência: a trajetória de professoras negras no contexto da fronteira	Pedagogia	2010
			Cristiane Aparecida da Silva	Diversidade racial e educação infantil: rompendo paradigmas	Pedagogia	2010
Valdeson Paula Portela			Capoeira pedagógica: resignificando a cultura do movimento na educação	Pedagogia	2010	
Eliana Barbosa da Silva			As crianças negras em face do preconceito e da discriminação racial na escola	Pedagogia	2009	
Michelangelo Henrique Batista			Construção da identidade racial da criança negra no contexto escolar	Pedagogia	2008	
Carlos Aparecido Paulino			Discutindo a discriminação racial numa escola de Novo Horizonte do Norte	Pedagogia	2008	
Paula Fernanda Rodrigues			Diversidade racial: a educação infantil para a compreensão, respeito e valorização das diferenças	Pedagogia	2008	

Figura 3 – Imagem da fachada do campus. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 4 – Imagem do estacionamento de bicicletas. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 5 – Imagem do estacionamento de bicicletas. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 6 – Bancos ao redor da figueira em frente ao departamento de História em Geografia. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 7 – Bancos em baixo das árvores. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 8 – “Trieiro” - Sinal na grama grande de circulação de pessoas de dentro e fora da universidade. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 9 – “Trieiro” visto de frente - Sinal na grama grande de circulação de pessoas de dentro e fora da universidade. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT

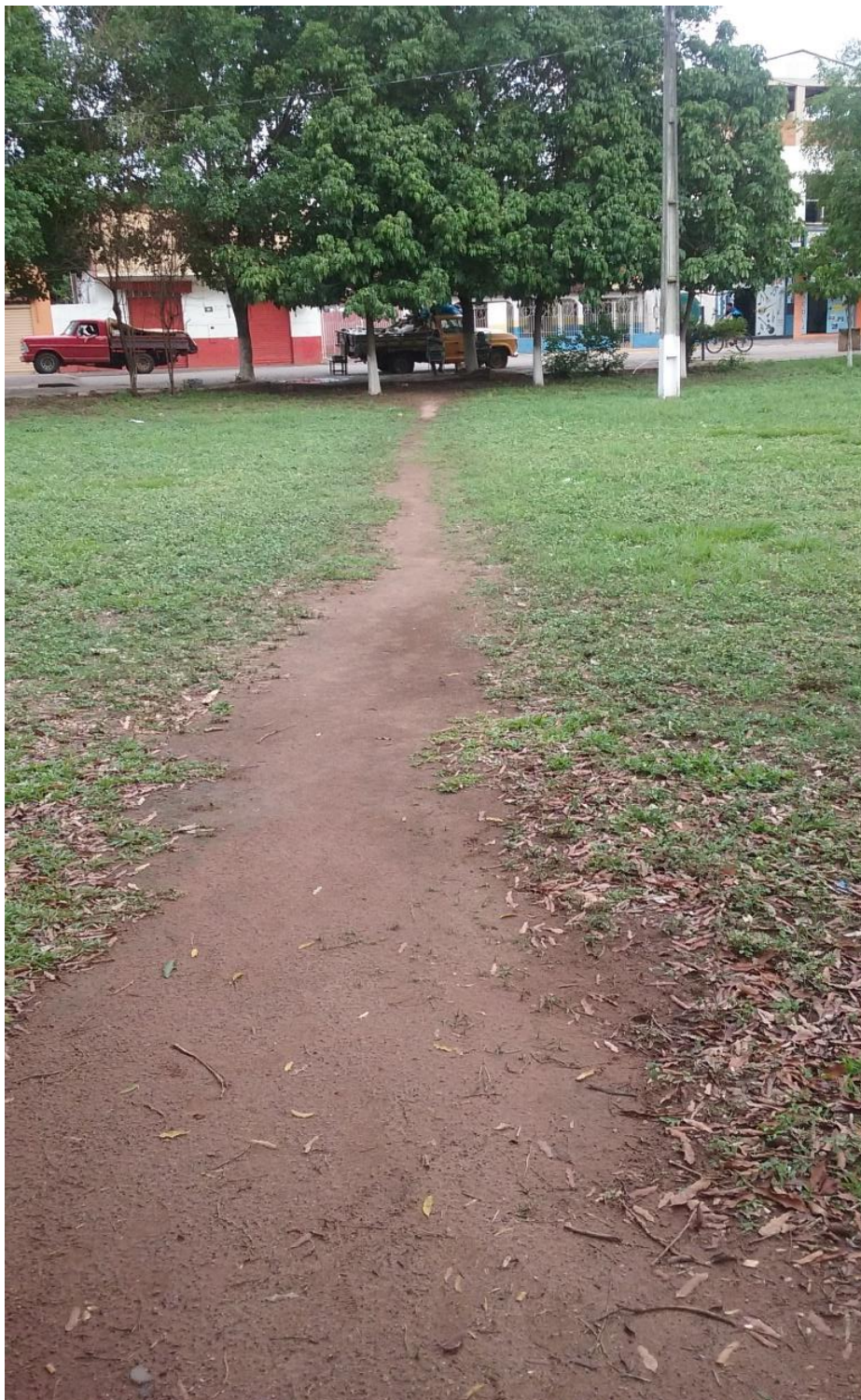


Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 10 – Vista panorâmica do pátio. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 11 – Árvores do cerrado. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 12 – Um pé de cajueiro. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT

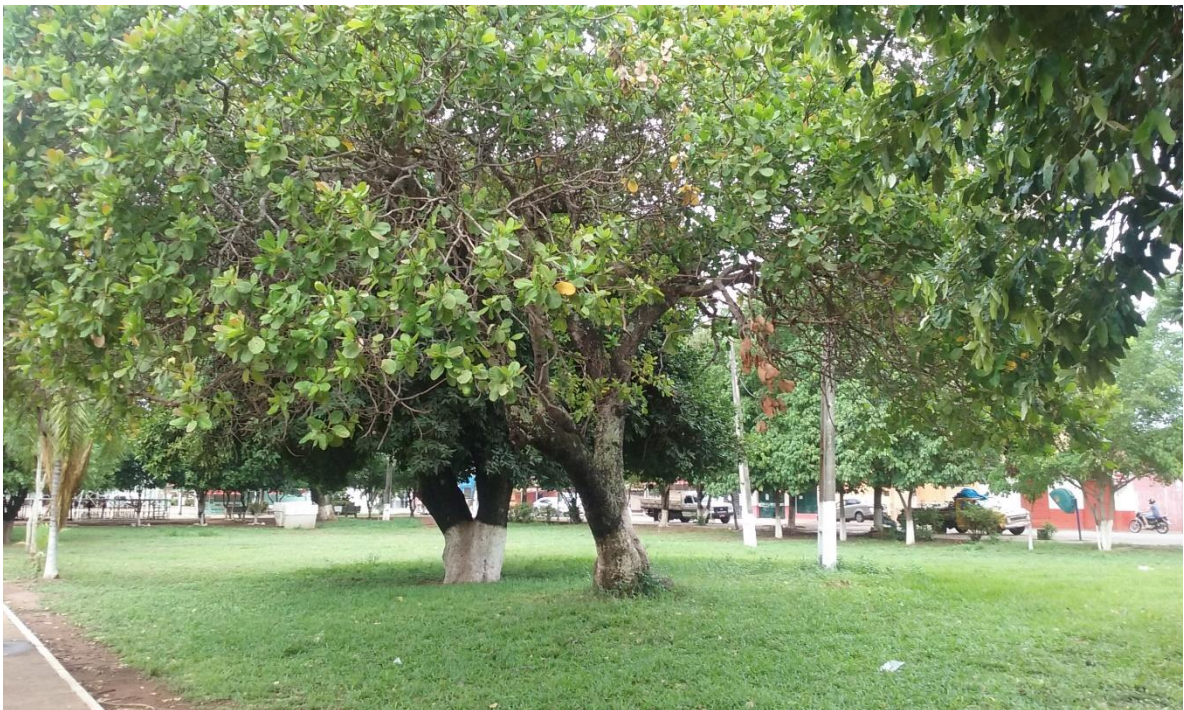


Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 13 – Cercas vivas. Campus da UNEMAT “Jane Vanini” – Cáceres/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 16 – Pátio interno. Campus da UNEMAT – Sinop/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 17 – Pátio interno. Campus da UNEMAT – Sinop/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Figura 18 – Áreas de lazer. Campus da UNEMAT – Sinop/MT



Foto: Jacqueline da Silva Costa

Cursos e projetos da UNEMAT

Anexo 1 – Síntese do projeto Licenciatura Plenas Parceladas da UNEMAT

Edital	Específico
Crítérios de seleção	Ser professor da rede pública de ensino em exercício do Magistério, não tem tido a oportunidade de se matricular em um curso superior.
Período de aulas	Os cursos na modalidade Licenciatura Plena Parcelada podem ser oferecidos nos períodos de férias escolares ou no período regular. Podem ser oferecidos de forma tradicional ou em horário diferenciado de forma modular.
Avaliação	Reuniões, conversas informais, análise de planejamentos, reflexão coletiva sobre as ações desenvolvidas, relatos, artigos são alguns dos instrumentos possíveis de avaliar o desenvolvimento do Projeto, da Etapa, das disciplinas, em relação ao aluno. Prioriza-se o acompanhamento das ações por ele desenvolvidas, seja nas etapas intensivas, seja nas intermediárias, nas suas unidades escolares. Registra-se cuidadosamente, por meio de textos descritivos, os conceitos que cada aluno trouxe a partir de suas experiências e a forma como consegue ir reelaborando-os na interação entre os colegas, a sociedade, o professor e na relação de cada um com o objeto de conhecimento. Esse registro sistemático do acompanhamento dos alunos culmina com a elaboração de um texto descritivo individual, fechado, com o indicativo de tendo alcançado os objetivos da etapa, poder simplesmente matricular-se na seguinte ou, não tendo atingido satisfatoriamente tais objetivos e funções da etapa, matricular-se igualmente, mas com novas orientações, novas atividades, buscando resultados mais positivos.
Ações para atingir as prioridades	-consolidação e manutenção do Fórum com Mostras de Educação do Araguaia; -criação de um espaço centro de referência de produção cultural regional em cada município participante; -definição de uma proposta pedagógica que responda a uma conjuntura atual; -criação de uma rede de informação e comunicação, com agilidade não só para receber notícias, como também para entender, interpretar e divulgar.
Tempo de atuação e resultados	Alunos formados: 709 alunos Atuação: 20 anos de atuação se firmou como um modelo de formação de professores no Brasil. Característica: Integração da pesquisa e ensino, o que permite a formação de profissionais e professores pesquisadores.
Cursos oferecidos em 2013	Confresa – Ciências Sociais e Letras nas habilitações em inglês e em espanhol Luciara – Química, Letras, Ciências Biológicas e Pedagogia do Campo Sinop – Pedagogia do Campo Tangará da Serra – Geografia Alta Floresta – História Vila Rica – Computação e Educação Física Matupá – Química, História e Matemática

Fonte: www.unemat.br

Síntese do Programa de Educação Superior Indígena Intercultural da UNEMAT

Edital	Específico para seleção especial dos cursos de licenciatura específica para formação de professores indígenas - Pedagogia intercultural
Crítérios de seleção	Indígenas das etnias oficialmente reconhecidas e residentes em aldeias de Mato Grosso portadores de certificado de conclusão do Ensino Médio.
Documentação exigida	<p>a) Ficha de inscrição preenchida;</p> <p>b) Cópia da carteira de identidade ou documento de identificação da FUNAI com foto;</p> <p>c) Currículo padronizado e comprovado;</p> <p>d) Memorial descritivo redigido a próprio punho, em Língua Portuguesa, contendo no máximo 03;</p> <p>e) Termo de compromisso de que irá contribuir com as atividades educacionais em sua comunidade;</p> <p>f) Declaração de apoio da comunidade indígena ao candidato;</p> <p>g) Comprovante de que atua na educação;</p>
Vagas	Na primeira ofertou-se 200 vagas e na segunda foram 50.
Público atendido	Os cursos foram compostos por 340 professores indígenas que já atuam nas escolas indígenas do Ensino Fundamental e Médio. Na 1ª Turma (2001-2006) foram oferecidas 200 vagas, sendo 180 para o Estado de Mato Grosso e 20 para outros estados. Na 2ª Turma (2005-2009) foram oferecidas 100 vagas para estudantes de Mato Grosso. A 3ª Turma (2008-2012) é constituída por 40 professores indígenas de Mato Grosso.
Etnias atendidas	<p>Ao todo 32 etnias de Mato Grosso já foram participaram do processo de seleção entre as quais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apiaká (03 estudantes), • Arara (01 estudante) • Aweti (02 estudantes) • Bakairi (23 estudantes) • Bororo (34 estudantes) • Chiquitano (04 estudantes) • Ikpeng (04 estudantes) • Irantxe (05 estudantes) • Juruna (02 estudantes) • Kalapalo (02 estudantes) • Kamaiurá (02 estudantes) • Karajá (09 estudantes) • Kayabi (12 estudantes) • Kuikuro (03 estudantes) • Matipu (01 estudante) • Mebêngokrê (08 estudantes) • Mehinako (03 estudantes) • Munduruku (01 estudante) • Nafukuá (02 estudantes) • Nambikwara (03 estudantes) • Panará (02 estudantes) • Paresi (18 estudantes) • Rikbaktsa (12 estudantes) • Suyá (03 estudantes) • Tapirapé (18 estudantes) • Terêna (12 estudantes) • Trumai (01 estudante) • Umutina (17 estudantes) • Waurá (01 estudante) • Xavante (104 estudantes) • Yawalapiti (01 estudante)

	<ul style="list-style-type: none"> • Zoró (07 estudantes) <p>14 etnias de outros estados da Federação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acre: Kaxinawá (01 estudante) e Manchineri (01 estudante) • Alagoas: Wassu Cocal (01 estudante) • Amazonas: Baniwa (02 estudantes), Ticuna (01 estudante), Baré (01 estudante) e Tukano (01 estudante) • Bahia: Pataxó (03 estudantes) e Tuxá (01 estudante) • Ceará: Tapeba (02 estudantes) • Espírito Santo: Tupinikim (01 estudante) • Paraíba: Potiguara (01 estudante) • Rio Grande do Sul: Kaingang (02 estudantes) • Santa Catarina: Kaingang (01 estudante) • Tocantins: Karajá (01 estudante)
	<p>Os cursos, por meio de seus estudantes, atuam em 146 aldeias do Estado de Mato Grosso, situadas em 35 municípios, sendo eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Água Boa • Apiacás • Aripuanã • Barão de Melgaço • Barra do Bugres • Barra do Garças • Bom Jesus do Araguaia • Brasnorte • Campinápolis • Campo Novo dos Parecis • Canarana • Comodoro • Confresa • Feliz Natal • Gaúcha do Norte • General Carneiro • Guarantã do Norte • Juara • Luciara • Marcelândia • Nobres • Nova Nazaré • Paranatinga • Peixoto de Azevedo • Porto Esperidião • Poxoréu • Querência • Rondolândia • Rondonópolis • Santa Terezinha • Santo Antônio do Leverger • São Félix do Araguaia • São José do Xingu • Sapezal • Tangará da Serra

Fonte: www.unemat.br

Licenciaturas Plenas Parceladas

O nome Parceladas¹⁰¹ significa “um nome de registro grande e pomposo que explica um pouco as suas principais características: *Projeto de Formação em Rede Serviço e Continuada: Licenciaturas Plenas Parceladas*”. O projeto é composto de licenciaturas plenas oferecidas no interior do estado em parceria com as prefeituras. A condição *sine qua non* para se inscrever é ser professor da rede pública de ensino em exercício do Magistério e que não teve a oportunidade de se matricular em um curso superior. As aulas ocorrem nos meses de janeiro, fevereiro, julho, períodos de férias e recessos escolares, com a presença de docentes, monitores e coordenadores de curso e, de forma continuada, (etapas intermediárias entre uma intensiva e outra), abrangendo os períodos de trabalho escolar. Teve sua origem a partir da experiência do *Projeto Inajá*, curso de habilitação e formação de professores leigos para o Magistério (2º grau), nos contextos rural e indígena, na região Nordeste do Estado, realizado em convênio com algumas prefeituras juntamente com a Secretaria Estadual de Educação (Seduc) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que foram responsáveis pela coordenação pedagógica, com base numa reflexão teórico-metodológica construtivista. Com o término do curso em outubro de 1989, os 186 formados desejavam continuar os estudos, agora de nível superior, mas a instituição mais próxima ficava a 800 km. A Seduc e a UNEMAT foram convidadas a debater esse tema na região. Passado esse momento, encontros e seminários foram realizados para criar uma metodologia que atendesse àquela nova demanda. Em dezembro de 1990, foi organizado pela UNEMAT o *Primeiro Seminário de Expansão do Ensino Superior Estadual*, que contou com a participação de 30 municípios do qual resultou a elaboração do primeiro *Projeto Licenciaturas Plenas Parceladas* e a formação de uma equipe que devia, ao mesmo tempo, pensar o projeto a partir das propostas dos seminários e articular os municípios que entrariam no consórcio.

Pedagogia da Terra: Curso para Educadores da Reforma Agrária (CPERA)

O curso teve a duração de quatro anos, e sua realização foi possível a partir das reivindicações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Foi realizado entre agosto de 1999 e julho de 2003, na UNEMAT, campus “Jane Vanini” em Cáceres. Sob a coordenação da Prof.^a Ms. Eliana Ribeiro de Moura e Prof.^a Dr.^a Vani Maria Melo Costa, o curso representou a segunda experiência formativa de ensino superior do Brasil de uma universidade pública com movimentos sociais do campo. O processo contou com a parceria do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Empresa Matogrossense de Pesquisa e Assistência e Extensão Rural S/A (EMPAER) e Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC).

¹⁰¹ Informações retiradas do histórico do projeto Parcelada, disponível no site, <http://www.unemat.br/proeg/parceladas/?link=oquee>.

Programa Institucional de Educação e Sócio-Economia Solidária (PIESES)

O Programa Institucional de Educação e Sócio-Economia (PIESES) tem como objetivo debater a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino de Terceiro Grau, especificamente os programas desenvolvidos pela UNEMAT na área da Educação no Campo. O programa participa da experiência denominada incubadoras de empreendimentos econômicos solidários e sustentáveis e dos núcleos da UNITRABALHO que resultou de um convênio firmado entre a UNEMAT e a rede UNITRABALHO em 2003. A rede agrega 90 Instituições de ensino superior e foi criada em 1995 com a missão de contribuir para o resgate da dívida social das universidades com a classe trabalhadora por meio de programas de ensino, pesquisa e extensão e gerar alternativas e ações para a melhoria da qualidade de vida e de trabalho.

Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC)

O Curso de Agronomia dos Movimentos Sociais do Campo (CAMOSC) foi articulado por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) com ênfase em Agroecologia e Sócio-Economia Solidária. O curso teve duração de cinco anos e foi realizado entre os anos de 2005 a 2010 sob coordenação dos professores Abdala Untar (Departamento de Agronomia) e Lóriége Pessoa Bitencourt (Departamento de Matemática). Foram feitas parcerias com o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e dos movimentos sociais: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Segundo Costa (2013, p. 1) a metodologia do curso foi a Pedagogia da Alternância Associativa embasada em Queiroz (2004), a qual integra a formação geral e a formação profissional, ocorrendo a relação entre a atividade escolar e a atividade profissional. Com maior profundidade, na alternância integrativa real ou copulativa, ocorre a interação efetiva entre os meios de vida sócio-profissional e escolar em unidades de tempos formativos. As disciplinas foram oferecidas em forma de módulos (10 módulos), com calendário acadêmico específico e regime de ensino, seguindo o regime de alternância com etapas de Tempo Escola (TE) de 60 a 80 dias e o Tempo Comunidade (TC) de 10 a 30 dias. O curso recebeu estudantes de quatro movimentos sociais do campo entre eles: Movimentos dos Sem Terra (MST), MPA, Pastoral da Juventude Rural (PJR), CPT, oriundos de sete estados brasileiros: MT, MS, RO, GO, PR, MG e DF.

Tabela 31 – Estado de nascimento segundo a situação de cotista e não-cotista. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Estado de Nascimento	Cotista		Não-cotista		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
MT	122	92,4	228	79,4	15	93,7	365	83,5
SP	2	1,5	15	5,2	1	6,3	18	4,1
MG	0	0,0	8	2,8	-	-	8	1,9
MS	2	1,5	5	1,7	-	-	7	1,7
RO	0	0,0	5	1,7	-	-	5	1,2
PR	1	,8	3	1,0	-	-	4	1,0
RJ	0	0,0	4	1,4	-	-	4	1,0
BA	0	0,0	2	,7	-	-	2	,5
GO	0	0,0	2	,7	-	-	2	,5
PA	0	0,0	2	,7	-	-	2	,5
SE	1	,8	1	,3	-	-	2	,5
RS	1	,8	1	,3	-	-	2	,5
AL	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
CE	1	,8	0	0,0	-	-	1	,2
DF	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
MA	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
PB	1	,8	0	0,0	-	-	1	,2
PE	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
PI	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
RS	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
AL	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
BA	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
MS	0	0,0	2	,7	-	-	2	,5
MT	0	0,0	1	,3	-	-	1	,2
RO	1	,8	0	0,0	-	-	1	,2
Sresp	1		2		-	-	3	
Total	133	100,0	289	100,0	16	100	438	100,0

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 34 – Medidas descritivas para idade segundo a situação de cotista e não-cotista e curso. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

		Idade						
		Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo	N	
Cotista		25,5	7,4	15,0	23,0	55,0	133	
Não cotista		24,3	7,7	15,0	21,0	66,0	289	
Biologia		23,9	6,3	15,0	22,0	45,0	58	
C. Contábeis		23,4	6,2	17,0	20,5	36,0	34	
Computação		23,5	5,3	18,0	22,0	42,0	58	
Direito		23,8	7,7	17,0	21,0	41,0	54	
Educação Física		23,0	5,5	16,0	21,0	37,0	47	
Enfermagem		22,7	6,3	17,0	21,0	45,0	32	
Geografia		24,3	6,5	18,0	21,0	39,0	21	
História		27,9	10,2	18,0	23,5	55,0	21	
Letras		26,7	10,2	15,0	23,5	66,0	50	
Matemática		25,6	8,4	17,0	23,0	57,0	28	
Pedagogia		27,6	8,5	18,0	25,0	46,0	35	
Cotista	Curso	Biologia	24,3	6,4	15,0	23,0	42,0	21
		C. Contábeis	24,3	6,5	18,0	20,5	36,0	11
		Computação	26,7	6,5	21,0	24,0	42,0	10
		Direito	26,4	8,3	18,0	24,5	40,0	13
		Educação Física	22,8	4,5	19,0	20,5	32,0	14
		Enfermagem	22,4	4,0	17,0	22,0	30,0	12
		Geografia	24,1	6,3	19,0	21,0	39,0	10
		História	32,3	12,3	19,0	28,0	55,0	7
		Letras	25,5	7,4	18,0	22,0	41,0	14
		Matemática	23,8	6,2	17,0	23,0	33,0	7
Pedagogia	30,2	9,1	18,0	29,0	46,0	14		
Não cotista	Curso	Biologia	23,9	6,5	17,0	22,0	45,0	35
		C. Contábeis	23,0	6,2	17,0	20,5	35,0	23
		Computação	22,8	5,1	18,0	21,0	38,0	41
		Direito	23,4	7,6	17,0	21,0	41,0	39
		Educação Física	23,2	5,9	16,0	21,0	37,0	33
		Enfermagem	22,9	7,4	18,0	21,0	45,0	20
		Geografia	24,4	7,0	18,0	21,5	37,0	11
		História	25,8	8,9	18,0	22,0	42,0	13
		Letras	27,1	11,1	15,0	24,0	66,0	36
		Matemática	26,0	9,0	18,0	23,0	57,0	21
Pedagogia	26,3	8,0	18,0	25,0	43,0	17		

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 35 – Medidas descritivas para idade que ingressou no EF segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Idade que ingressou no EF				N	
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana		Máximo
Cotista			6,9	1,4	5,0	7,0	13,0	133
Não-cotista			7,1	1,8	5,0	7,0	20,0	289
M			6,9	1,4	5,0	7,0	14,0	289
H			7,2	2,2	5,0	7,0	20,0	149
Cotista	Sexo	M	6,8	1,3	5,0	7,0	13,0	99
		H	7,0	1,6	5,0	7,0	12,0	34
Não cotista	Sexo	M	6,9	1,5	5,0	7,0	14,0	180
		H	7,4	2,3	5,0	7,0	20,0	109

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 36 – Medidas descritivas para idade que ingressou no EF segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Idade que ingressou no EF				N	
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana		Máximo
Amarela			6,2	,8	5,0	6,0	7,0	9
Branca			7,2	2,1	5,0	7,0	20,0	116
Indígena			8,8	3,3	6,0	7,0	14,0	5
Não sabe			6,0	1,4	5,0	6,0	7,0	3
Parda			6,9	1,5	5,0	7,0	13,0	238
Preta			6,7	,9	5,0	7,0	10,0	62
M			6,9	1,4	5,0	7,0	14,0	289
H			7,2	2,2	5,0	7,0	20,0	149
Amarela	Sexo	M	6,3	1,0	5,0	6,5	7,0	7
		H	6,0		6,0	6,0	6,0	2
Branca	Sexo	M	6,8	1,3	5,0	7,0	11,0	74
		H	7,9	2,9	5,0	7,0	20,0	42
Indígena	Sexo	M	8,8	3,3	6,0	7,0	14,0	5
Não sabe	Sexo	H	6,0	1,4	5,0	6,0	7,0	3
Parda	Sexo	M	6,9	1,4	5,0	7,0	13,0	157
		H	7,0	1,7	5,0	7,0	13,0	81
Preta	Sexo	M	6,7	,7	5,0	7,0	9,0	42
		H	6,6	1,4	5,0	7,0	10,0	20

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 37 – Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Idade que ingressou no EM				N	
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana		Máximo
Cotista			15,3	2,1	11,0	15,0	23,0	133
Não-cotista			15,1	2,4	11,0	15,0	34,0	289
M			15,0	2,2	10,0	15,0	34,0	289
H			15,4	2,5	11,0	15,0	32,0	149
Cotista	Sexo	M	15,1	2,0	11,0	15,0	23,0	99
		H	15,9	2,4	13,0	15,0	22,0	34
Não cotista	Sexo	M	15,0	2,3	11,0	15,0	34,0	180
		H	15,3	2,6	11,0	15,0	32,0	109

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 38 – Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Idade que ingressou no EM				N	
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana		Máximo
Amarela			15,7	2,3	14,0	15,0	20,0	9
Branca			14,9	1,9	10,0	15,0	25,0	116
Indígena			14,4	1,5	12,0	15,0	16,0	5
Não sabe			14,5	,7	14,0	14,5	15,0	3
Parda			15,4	2,7	11,0	15,0	34,0	238
Preta			14,8	1,4	12,0	15,0	21,0	62
M			15,0	2,2	10,0	15,0	34,0	289
H			15,4	2,5	11,0	15,0	32,0	149
Amarela	Sexo	M	15,8	2,5	14,0	15,0	20,0	7
		H	15,0		15,0	15,0	15,0	2
Branca	Sexo	M	14,7	1,7	10,0	15,0	25,0	74
		H	15,3	2,1	11,0	15,0	23,0	42
Indígena	Sexo	M	14,4	1,5	12,0	15,0	16,0	5
Não sabe	Sexo	H	14,5	,7	14,0	14,5	15,0	3
Parda	Sexo	M	15,2	2,6	11,0	15,0	34,0	157
		H	15,7	2,9	11,0	15,0	32,0	81
Preta	Sexo	M	14,9	1,5	12,0	15,0	21,0	42
		H	14,5	,9	13,0	15,0	16,0	20

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 39 – Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Idade que ingressou no ES					
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo	N
Cotista			23,6	7,1	15,0	21,0	55,0	133
Não cotista			22,8	7,6	15,0	19,0	65,0	289
F			22,5	7,0	15,0	20,0	57,0	289
M			23,7	8,0	15,0	20,0	65,0	149
Cotista	Sexo	F	23,1	7,1	15,0	20,0	55,0	99
		M	25,0	7,0	16,0	23,0	42,0	34
Não cotista	Sexo	F	22,3	7,1	16,0	19,0	57,0	180
		M	23,5	8,4	15,0	19,0	65,0	109

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 40 – Medidas descritivas para idade que ingressou no Ensino Médio (EM) segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Idade que ingressou no ES					
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana	Máximo	N
Amarela			21,8	6,8	17,0	18,5	34,0	9
Branca			22,1	6,8	15,0	19,0	49,0	116
Indígena			23,8	5,9	17,0	24,0	31,0	5
Não sabe			20,7	,6	20,0	21,0	21,0	3
Parda			23,5	7,8	16,0	20,0	65,0	238
Preta			21,5	5,5	15,0	19,0	41,0	62
M			22,5	7,0	15,0	20,0	57,0	289
H			23,7	8,0	15,0	20,0	65,0	149
Amarela	Sexo	F	20,3	5,5	17,0	18,0	31,0	7
		M	26,0	11,3	18,0	26,0	34,0	2
Branca	Sexo	F	21,9	7,0	16,0	19,0	49,0	74
		M	22,5	6,5	15,0	19,0	38,0	42
Indígena	Sexo	F	23,8	5,9	17,0	24,0	31,0	5
Não sabe	Sexo	M	20,7	,6	20,0	21,0	21,0	3
Parda	Sexo	F	23,2	7,5	16,0	20,0	57,0	157
		M	24,1	8,5	16,0	21,0	65,0	81
Preta	Sexo	F	20,8	4,9	15,0	19,0	35,0	42
		M	23,2	6,6	17,0	20,0	41,0	20

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 41 – Cursos EF no Regular e na EJA. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

	Cotistas		Ñcotistas		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
EF no Regular	103	72,6	224	77,7	4	50,0	331	75,6
Sresp	38	26,7	62	21,6	4	50,0	104	23,7
EF na EJA	1	0,7	2	0,7	-	-	3	0,7
Total	142	100	288	100	8	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 42 – Cursou o EM no Regular e na EJA. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

	Cotistas		Ñcotistas		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
EM no Regular	92	64,8	215	74,6	4	50,0	311	71,0
Sresp	37	26,0	60	20,8	4	50,0	101	23,0
EM na EJA	13	9,2	13	4,6	-	-	26	6,0
Total	142	100	288	100	8	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 43 – Tipo de estabelecimento do EF segundo cursou a EJA no EF. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tipo de Estabelecimento	EJA		Regular		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola Pública	3	100	275	83,1	90	86,5	368	84,0
Escola Privada	-	-	36	10,9	8	7,7	44	10,0
Parcial/e Escola Pública e Privada	-	-	20	6,0	4	3,9	24	5,5
Sresp	-	-	-	-	2	1,9	2	0,5
Total	3	100	331	100	104	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 44 – Tipo de estabelecimento do EM segundo cursou a EJA no EM. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tipo de Estabelecimento	EJA		Regular		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola Pública	-	-	269	86,5	83	82,1	352	80,4
Escola Privada	26	100	36	11,6	9	9,0	71	16,2
Parcial/e Escola Pública e Privada	-	-	5	1,6	8	7,9	13	3,0
Sresp	-	-	1	0,3	1	1,0	2	0,4
Total	26	100	311	100	101	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 45 - Cursou o Regular e a EJA no EF segundo o sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Modalidade	M		H		SResp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	233	80,3	98	66,6	-	-	331	75,6
Sresp	56	19,3	47	32,0	1	100	104	23,7
EJA	1	0,4	2	1,4	-	-	3	0,7
Total	290	100	147	100	1	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 46 - Cursou o Regular e a EJA no EM segundo o sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Modalidade	M		H		Sresp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	220	76,0	91	62,0	-	-	311	71,0
Sresp	55	19,0	45	30,6	1	100	101	23,0
EJA	15	5,0	11	7,4	-	-	26	6,0
Total	290	100	147	100	1	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 47– Cursou a EJA no EF segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Regular e EJA no EF	M								H									
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Sub total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	79	76,7	150	82,9	4	50	233	80,6	24	61,5	74	69,0	1	33,3	99	66,5	332	75,7
Sresp	24	23,3	30	16,6	1	20	55	19,0	14	35,9	32	29,8	1	33,3	47	31,5	102	23,0
EJA	-	-	1	0,5	-	-	1	0,3	1	2,6	1	0,8	1	33,3	3	2,0	4	0,9
Total	103	100	181	100	5	?	289	100	39	100	107	100	3	100	149	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 48– Cursou a EJA no EM segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Regular e EJA no EM	M								H								Sub Total	
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	71	68,9	145	80,1	4	66,6	220	75,6	21	53,8	70	65,5	-	-	91	62,0	311	71,0
Sresp	23	22,4	30	16,6	2	33,3	56	19,2	14	35,8	30	28,0	1	100	45	30,6	101	23,1
EJA	9	8,7	6	3,3	-	-	15	5,2	4	10,4	7	6,5	-	-	11	7,4	26	5,9
Total	103	100	181	100	6	100	291	100	39	100	107	100	1	100	147	100	438	100

Tabela 49 - Cursou o Regular e a EJA no EF segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Curso u a EJA no EF	M												H												Subtotal					
	Branca		Preta		Parda		Amarel a		Indígen a		SResp		Total		Branca		Preta		Parda		Amarel a		Indígen a		SResp		Total			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Regular	6	89,6	3	72,0	12	80,6	6	85,7	2	40	2	50,0	23	80,3	2	68,8	1	57,9	5	69,6	1	50,0	-	-	2	50,0	98	66,6	33	75,5
SResp	8	10,8	1	28,0	31	19,7	1	14,3	2	40	2	50,0	56	19,3	1	29,2	7	36,9	2	30,5	1	50,0	-	-	2	50,0	47	31,9	10	23,6
EJA	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20	-	-	1	0,4	1	2,4	1	5,2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	1,5	4	0,9
Total	7	100	4	100	15	100	7	100	5	100	4	100	29	100	4	100	1	100	8	100	2	100	-	100	4	100	14	100	43	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 50 - Cursou o Regular e a EJA no EM segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Cursou a EJA no EF	M														H															
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		SResp		Total		Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		SResp		Total		Subtotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
EJA	3	4,0	2	4,6	8	5,1	-	-	2	4,0	-	-	15	5,2	2	4,8	1	5,3	7	8,6	-	-	-	-	1	2,0	11	7,4	26	5,9
Regular	61	82,5	28	65,2	121	77,1	6	85,7	2	40	2	50,0	220	75,9	29	70,7	11	57,9	49	60,6	1	50,0	-	-	2	60	92	62,2	312	71,3
SResp	10	13,5	13	30,2	28	17,8	1	14,3	1	20	2	50,0	55	18,9	10	24,5	7	36,8	25	30,8	1	50,0	-	-	2	60	45	30,4	100	22,8
Total	74	100	43	100	157	100	7	100	5	100	4	100	290	100	41	100	19	100	81	100	2	100	-	-	5	100	148	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 51 - Medidas descritivas para tempo de estudo no EM segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Tempo de estudo no EM				N	
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana		Máximo
Cotista			2,9	1,8	1,0	3,0	16,0	133
Não cotista			2,7	1,5	1,0	3,0	20,0	289
F			2,8	1,8	1,0	2,5	20,0	289
M			2,8	,9	1,0	3,0	7,0	149
Cotista	Sexo	F	2,9	2,0	1,0	3,0	16,0	99
		M	2,8	,8	1,0	3,0	4,0	34
Não cotista	Sexo	F	2,7	1,7	1,0	2,0	20,0	180
		M	2,8	1,0	1,0	3,0	7,0	109

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 52 - Medidas descritivas para tempo de estudo no EM segundo as categorias do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

			Tempo de Estudo no EM				N	
			Média	Desvio Padrão	Mínimo	Mediana		Máximo
Amarela			2,7	,5	2,0	3,0	3,0	9
Branca			2,7	1,1	2,0	3,0	8,0	116
Indígena			3,4	2,7	1,0	3,0	8,0	5
Não sabe			5,0	2,8	3,0	5,0	7,0	3
Parda			2,8	1,9	1,0	3,0	20,0	238
Preta			2,8	,7	2,0	3,0	5,0	62
F			2,8	1,8	1,0	2,5	20,0	289
M			2,8	,9	1,0	3,0	7,0	149
Amarela	Sexo	F	2,8	,4	2,0	3,0	3,0	7
		M	2,0		2,0	2,0	2,0	2
Branca	Sexo	F	2,8	1,2	2,0	2,0	8,0	74
		M	2,6	,6	2,0	3,0	4,0	42
Indígena	Sexo	F	3,4	2,7	1,0	3,0	8,0	5
Não sabe	Sexo	M	5,0	2,8	3,0	5,0	7,0	3
Parda	Sexo	F	2,8	2,2	1,0	2,0	20,0	157
		M	2,8	1,0	1,0	3,0	6,0	81
Preta	Sexo	F	2,7	,8	2,0	3,0	5,0	42
		M	2,8	,6	2,0	3,0	4,0	20

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 53 - Tipo de estabelecimento no EF segundo a situação de cotista e não-cotistas e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tipo de estabelecimento (EF)	M								H									
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		SubTotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola Pública	98	95,0	141	78,0	5	100	244	84,4	35	87,5	88	81,5	1	100	124	83,3	368	84,0
Escola Privada	3	2,9	24	13,3	-	-	27	9,4	3	7,5	14	12,9	-	-	17	11,4	44	10,0
Parcial/e E.Pública e Privada	2	1,9	15	7,3	-	-	17	5,8	2	5,0	5	4,7	-	-	7	4,7	24	5,5
SResp	-	-	1	0,5	-	-	1	0,4	-	-	1	0,9	-	-	1	0,6	2	0,5
Total	103	100	181	100	5	100	289	100	40	100	108	100	1	100	149	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 54 - Tipo de estabelecimento no EM segundo a situação de cotista e não-cotistas e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tipo de estabelecimento (EM)	M								H									
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		SubTotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola Pública	100	97,0	147	81,2	5	83,3	252	86,8	34	87,1	90	84,1	2	100	126	85,1	378	86,3
Escola Privada	3	3,0	29	16,0	-	-	32	11,0	3	7,7	10	9,3	-	-	13	8,8	45	10,3
Parcial/e E.Pública e Privada	-	-	4	2,3	1	16,7	5	1,8	2	5,2	6	5,6	-	-	8	5,5	13	3,0
SResp	-	-	1	0,5	-	-	1	0,4	-	-	1	0,9	-	-	1	0,6	2	0,4
Total	103	100	181	100	6	100	290	100	39	100	107	100	2	100	148	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 55 - Tipo de estabelecimento no EF segundo a classificação do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tipo de Estabelecimento (EF)	M														H															
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		SResp		Total		Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		SResp		Total		Subtotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola Pública	58	78,4	39	90,7	134	85,3	5	71,4	5	100	3	100	245	84,6	32	78,1	14	73,7	70	86,4	2	100	-	-	4	80	122	82,4	367	83,8
Escola Privada	9	12,2	4	9,3	13	8,3	1	14,3	-	-	-	-	27	9,3	7	17,1	2	10,5	8	9,8	-	-	-	-	-	-	17	11,4	44	10,0
Parcial/e E Pública e Privada	7	9,4	-	-	9	5,7	1	14,3	-	-	-	-	17	5,8	2	4,8	3	15,8	2	2,5	-	-	-	-	-	-	7	4,8	24	5,5
SResp	-	-	-	-	1	0,7	-	-	-	-	-	-	1	0,3	-	-	-	-	1	1,3	-	-	-	-	1	20	2	1,4	3	0,7
Total	74	100	43	100	157	100	7	100	5	100	3	100	290	100	41	100	19	100	81	100	2	100	0	0	5	100	148	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 56 – Tipo de estabelecimento no EM segundo a classificação do IBGE e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tipo de Estabelecimento (EM)	M														H															
	Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		SResp		Total		Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		SResp		Total		Subtotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Escola Pública	58	78,4	38	88,4	141	90,0	6	85,7	5	100	4	100	252	86,9	33	80,4	13	68,5	73	90,1	2	100	-	-	4	44,4	125	84,4	377	86,1
Escola Privada	13	17,6	5	11,6	13	8,3	1	14,3	-	-	-	-	32	11,0	6	14,6	4	21,0	3	3,7	-	-	-	-	4	44,4	13	8,8	45	10,2
Parcial/e E Pública e Privada	3	4,0	-	-	2	1,2	-	-	-	-	-	-	5	1,7	1	2,5	2	10,5	5	6,2	-	-	-	-	-	-	8	5,4	13	3,1
SResp	-	-	-	-	1	0,5	-	-	-	-	-	-	1	0,4	1	2,5	-	-	-	-	-	-	-	-	1	11,2	2	1,4	3	0,6
Total	74	100	43	100	157	100	7	100	5	100	4	100	290	100	41	100	19	100	81	100	2	100	0	0	9	100	148	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 57 - Trabalhou no EF. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Trabalhou no EF	N	%
Não	376	85,8
Sim	62	14,2
Total	438	100,0

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 58 – Trabalhou no EM. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Trabalhou no EM	N	%
Não	252	57,5
Sim	186	42,5
Total	438	100,0

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 59 – Trabalhou no ES. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Trabalhou no ES	N	%
Sim	255	58,1
Não	181	41,5
SResp	2	0,4
Total	438	100,0

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 60 – Trabalhou no EF segundo a situação de cotista e não-cotistas e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Trabalhou no EF	M								H									
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Não-cotista		Sresp		Total		SubTotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	81	81,8	165	91,7	-	-	246	86,0	26	76,5	89	81,6	-	-	115	75,6	361	82,4
Sim	18	18,2	15	8,3	-	-	33	11,5	8	23,5	20	18,3	-	-	28	18,4	61	14,0
SResp	-	-	-	-	7	100	7	2,5	-	-	-	-	9	100	9	6,0	16	3,6
Total	99	100	180	100	7	100	286	100	34	100	109	100	9	100	152	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 61 - Trabalhou no EM segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Trabalhou no EF	M								H									
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		SubTotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	54	54,5	126	70,0	-	-	180	62,9	13	38,3	51	46,8	-	-	64	42,1	244	55,7
Não	45	45,5	54	30,0	-	-	99	34,6	21	61,7	58	53,2	-	-	79	52,0	178	40,6
SResp	-	-	-	-	7	100	7	2,4	-	-	-	-	9	100	9	5,9	16	3,7
Total	99	100	180	100	7	100	286	100	34	100	109	100	9	100	152	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 62 – Trabalhou no ES segundo a situação de cotista e não-cotista e sexo. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Trabalhou no EF	M								H									
	Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		Cotista		Ñcotistas		Sresp		Total		SubTotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Não	53	53,5	91	51,1	-	-	144	51,0	27	79,5	75	68,8	-	-	102	65,4	246	56,1
Sim	46	46,5	87	48,9	-	-	133	47,2	7	20,5	34	31,2	-	-	41	26,3	174	39,7
SResp	-	-	-	-	5	100	5	1,8	-	-	-	-	13	100	13	8,3	18	4,2
Total	99	100	178	100	5	100	282	100	34	100	109	100	13	100	156	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 63 – Número de vestibulares prestados. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Nº de vestibulares	M								H									
	Cotista		Ñão-cotista		SResp		Total		Cotista		Ñão-cotista		NRespondeu		Total		SubTotal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1 vez	31	32,0	86	48,3	6	42,8	123	42,6	16	48,4	48	45,7	-	-	64	42,9	187	42,6
2 vez	28	28,9	48	27,0	-	-	76	26,3	6	18,3	28	26,6	4	36,4	38	25,6	114	26,0
3 vez	20	20,6	21	11,8	-	-	41	14,3	9	27,3	20	19,1	2	18,2	31	20,8	72	16,5
4 vez	11	11,3	12	6,7	-	-	23	7,9	1	3,0	5	4,8	-	-	6	4,0	29	6,6
Mais de 5 vezes	7	7,2	11	6,2	5	35,7	23	7,9	1	3,0	4	3,8	5	45,4	10	6,7	33	7,6
SResp	-	-	-	-	3	21,5	3	1,0	-	-	-	-	-	-	-	-	3	0,7
Total	97	100	178	100	14	100	289	100	33	100	105	100	11	100	149	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 64 – Fez cursinho pré-vestibular. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Fez Cursinho	N	%
Não	311	71,0
Sim	117	26,7
SResp	10	2,3
Total	438	100,0

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 65 – Motivação para o curso. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Motivação para o curso	Cotista		Ñcotista		Sresp		Total Geral	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Mercado de trabalho	67	50,3	125	43,2	11	68,8	203	46,3
Influência da família	17	12,8	35	12,1	-	-	52	11,9
Não sabe	18	13,5	32	11,0	1	6,2	51	11,6
Ausência de alternativa melhor	10	7,5	38	13,1	1	6,2	49	11,2
sresp	8	6,2	27	9,6	1	6,2	36	8,3
Menor concorrência no vestibular	6	4,5	14	4,9	2	12,6	22	5,0
Atendimento de uma exigência do empregador	5	3,7	12	4,1	-	-	17	3,9
Conseguir promoção no emprego	2	1,5	6	2,0	-	-	8	1,8
Total	133	100	289	100	16	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 66 – Curso segundo o sexo e a situação de cotista e não cotista. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Curso	Sexo	Cotista	Ñcotista	Sresp	Total Geral	
		N	N	N	N	%
Biologia	M	18	24	1	43	74,2
	H	4	11		15	25,8
Biologia Total		22	35	1	58	100
C. Contábeis	M	7	12		19	55,8
	H	4	11		15	44,2
C. Contábeis Total		11	23		34	100
Computação	M	8	10	2	20	34,5
	H	7	31		38	65,5
Computação Total		15	41	2	58	100
Direito	M	10	21		31	57,5
	H	5	18		23	42,5
Direito Total		15	39		54	100
Educação Física	M	10	23		33	70,3
	H	4	10		14	29,7
Educação Física Total		14	33		47	100
Enfermagem	M	11	18		29	90,6
	H	1	2		3	9,4
Enfermagem Total		12	20		32	100
Geografia	M	9	8		17	80,9
	H	1	3		4	19,1
Geografia Total		10	11		21	100
História	M	5	9	1	15	71,5
	H	3	3		6	28,5
História Total		8	12	1	21	100
Letras	M	10	29		39	78,0
	H	4	7		11	22,0

Letras Total		14	36		50	100
Matemática	M	2	10		12	42,8
	H	5	11		16	57,2
Matemática Total		7	21		28	100
Pedagogia	M	13	17	2	32	91,4
	H	1		1	2	5,7
	sresp			1	1	2,9
Pedagogia Total		14	17	4	35	100
Total		142	288	8	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 67 – Frequência de uso da biblioteca. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Utiliza a biblioteca	Total	
	N	%
As vezes	222	50,6
Sempre	87	20,0
Raramente	82	18,7
Nunca	35	8,0
sresp	12	2,7
Total Geral	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 68 - Frequência de uso da biblioteca segundo a descrição dos motivos. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Descrição dos motivos	Utiliza a Biblioteca											
	As vezes		Nunca		Raramente		Sempre		SResp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Trabalha e não tem tempo	65	29,2	10	28,5	34	41,4	1	1,2	2	16,6	112	25,5
SResp	25	11,8	3	8,8	5	6,2	39	44,8	9	75,0	81	18,4
Estuda e pesquisa na internet	29	13,0	4	11,4	14	17,0	-	-	-	-	47	11,8
Ter conhecimento, ter êxito nos estudos e auxiliar no TCC	3	1,3	-	-	-	-	38	43,6	-	-	41	9,3
Prefere estudar em casa porque tem livros e internet	25	11,2	4	11,4	7	8,5	1	1,1	1	8,4	38	8,6
Estudar, pesquisar, ter acesso livros e a internet	14	6,3	3	8,5	5	6,2	6	6,9	-	-	28	6,4
Outros	15	6,7	6	17,2	5	6,2	1	1,2	-	-	24	5,4
Acervo desatualizados e falta referências do curso	15	6,7	-	-	4	4,9	1	1,2	-	-	20	4,5
Devido a distância, não tem transporte público e o sol é muito quente	12	5,4	3	8,5	3	3,7	-	-	-	-	18	4,1
Quando é necessário	7	3,1	-	-	1	1,2	-	-	-	-	8	1,8
Não possui carteirinha	4	1,8	2	5,7	-	-	-	-	-	-	7	1,6
Mora em outra cidade	5	2,2	-	-	1	1,2	-	-	-	-	6	1,3
Porque não fica aberta o dia todos	3	1,3	-	-	3	3,5	-	-	-	-	6	1,3
Total Geral	222	100	35	100	82	100	87	100	12	100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 69- Tem computador em casa. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tem computador em casa	Total	
	N	%
Sim	373	85,1
Não	55	12,5
NRespondeu	10	2,4
Total Geral	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 70 - Possui computador em casa segundo cotistas e não-cotistas. UNEMAT campus de Cáceres. 2012

Tem computador em casa	Cotista		Ñ-cotista		SResp		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	112	78,8	254	88,3	7	87,5	373	85,1
Não	26	18,3	28	9,7	1	12,5	55	12,5
SResp	4	2,8	6	2,0	-	-	10	2,4
Total	142	100	288	100		100	438	100

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 71 – Resultados da Análise de Correspondência Múltipla da tabela de Burt: valor singular, inércia principal, inércia ajustada (correção de Benzécri) e porcentagens explicada e acumulada

Dimensão	Valor Singular (Autovalor)	Inércia Principal	Inércia Ajustada	%	% Acumulada
1	0,37844	0,14322	0,01123	46,78	46,78
2	0,32418	0,10509	0,00438	18,25	65,03
3	0,31003	0,09612	0,00323	13,45	78,48
4	0,29160	0,08503	0,00205	8,53	87,01
5	0,26055	0,06788	0,00075	3,12	90,13
6	0,25669	0,06589	0,00064	2,66	92,79
7	0,25115	0,06307	0,00050	2,08	94,87
8	0,24503	0,06004	0,00037	1,53	96,40
9	0,23765	0,05648	0,00024	0,99	97,39
10	0,23310	0,05434	0,00017	0,73	98,12
11	0,23019	0,05299	0,00014	0,58	98,70
12	0,22803	0,05200	0,00012	0,48	99,19
13	0,22480	0,05054	0,00009	0,36	99,54
14	0,22129	0,04897	0,00006	0,24	99,79
15	0,21880	0,04787	0,00004	0,17	99,96
16	0,21086	0,04446	0,00001	0,04	100,00
17	0,20631	0,04257	0,00000	0,00	100,00
18	0,20246	0,04099	0,02400	100,00	
19	0,19772	0,03909			
20	0,19281	0,03718			
21	0,19252	0,03706			
22	0,19071	0,03637			
23	0,18767	0,03522			

24	0,18479	0,03415
25	0,17920	0,03211
26	0,17583	0,03092
27	0,17039	0,02903
28	0,16481	0,02716
29	0,16197	0,02624
30	0,15743	0,02479
31	0,15679	0,02458
32	0,15407	0,02374
33	0,15325	0,02348
34	0,14998	0,02249
35	0,14495	0,02101
36	0,13650	0,01863
37	0,13327	0,01776
38	0,12799	0,01638
39	0,11732	0,01376
40	0,11137	0,01240
41	0,10864	0,01180
42	0,09909	0,00982
43	0,09456	0,00894
	Total	1,79167

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 72 - Qualidade, massa e inércia para cada categoria – Variáveis ativas

Variável	Categoria	Qualidade	Massa	Inércia
Sexo	Feminino	0,0425	0,0273	0,0080
	Masculino	0,0425	0,0144	0,0152
Faixa Etária	15 a 19 anos	0,2317	0,0106	0,0173
	20 a 24 anos	0,2912	0,0171	0,0137
	25 a 29 anos	0,0215	0,0059	0,0200
	Acima de 30 anos	0,3767	0,0080	0,0188
Primeiro Semestre	Não	0,3890	0,0181	0,0132
	Sim	0,3890	0,0236	0,0101
Cotista	Cotista	0,3201	0,0123	0,0164
	Não-Cotista	0,3201	0,0294	0,0069
Estado Civil	Casado	0,2288	0,0074	0,0191
	Outros	0,0690	0,0035	0,0213
	Solteiro	0,3317	0,0308	0,0060
Tipo estabelecimento EF pública	Não	0,4982	0,0065	0,0196
	Sim	0,4982	0,0352	0,0036
Tipo estabelecimento EM pública	Não	0,4284	0,0057	0,0201
	Sim	0,4284	0,0360	0,0032
Fez cursinho	Não	0,1393	0,0304	0,0063
	Sim	0,1393	0,0113	0,0170
Escolaridade pai	Não estudou/Não sabe	0,1517	0,0068	0,0195
	Nível Fundamental	0,1299	0,0176	0,0134
	Nível Médio	0,0305	0,0116	0,0168

	Nível Superior	0,2808	0,0056	0,0201
Escolaridade mãe	Não estudou/Não sabe	0,1523	0,0051	0,0204
	Nível Fundamental	0,2080	0,0141	0,0154
	Nível Médio	0,0498	0,0133	0,0158
	Nível Superior	0,4190	0,0092	0,0181
Mora com a família	Não	0,0600	0,0064	0,0197
	Sim	0,0600	0,0353	0,0036
Dependência em disciplina	Não	0,2271	0,0280	0,0076
	Sim	0,2271	0,0136	0,0156
IBGE categorias	Branca	0,3595	0,0112	0,0170
	Outras	0,0069	0,0018	0,0223
	Parda	0,0503	0,0225	0,0107
	Preta	0,1929	0,0063	0,0198
Utiliza a biblioteca	Às vezes	0,0606	0,0206	0,0118
	Nunca/Raramente	0,1635	0,0124	0,0163
	Sempre	0,0735	0,0087	0,0184
Tem computador em casa	Não	0,1070	0,0053	0,0203
	Sim	0,1070	0,0364	0,0029
Se considera afro	Não	0,6182	0,0149	0,0150
	Sim	0,6182	0,0268	0,0083
Foi discriminado	Não	0,2160	0,0257	0,0089
	Não respondeu	0,4912	0,0113	0,0170
	Sim	0,0876	0,0047	0,0206
Recebeu bolsa	Não	0,2497	0,0359	0,0032
	Sim	0,2497	0,0058	0,0200
Trabalhou no EF	Não	0,2601	0,0364	0,0029
	Sim	0,2601	0,0053	0,0203
Trabalhou no EM	Não	0,3177	0,0239	0,0099
	Sim	0,3177	0,0178	0,0133
Trabalhou no ES	Não	0,2517	0,0183	0,0130
	Sim	0,2517	0,0233	0,0102
Era curso desejado	Não	0,0095	0,0105	0,0174
	Sim	0,0095	0,0312	0,0059
Ocupação pai	Agricultura	0,1111	0,0056	0,0201
	Aposentado	0,0431	0,0027	0,0218
	Autônomo/Chefia	0,0155	0,0063	0,0198
	Comércio/Mecânica/Setor Gráfico	0,0193	0,0114	0,0169
	Func. público/Serviço militar	0,0452	0,0056	0,0201
	Outros	0,2325	0,0102	0,0176
Ocupação mãe	Comércio	0,1298	0,0040	0,0210
	Do lar	0,1502	0,0115	0,0168
	Educação	0,2176	0,0050	0,0205
	Outros	0,1127	0,0109	0,0171
	Serviços gerais/Cuidadora/Doméstica	0,1296	0,0057	0,0201
	Autônoma/Chefia	0,0824	0,0045	0,0208

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 73 – Contribuição à inércia em cada dimensão – Variáveis ativas

Variável	Categoria	Dim1	Dim2	Dim3
Sexo	Feminino	0,0000	0,0030	0,0031
	Masculino	0,0000	0,0056	0,0059
Faixa Etária	15 a 19 anos	0,0313	0,0071	0,0204
	20 a 24 anos	0,0009	0,0035	0,0693
	25 a 29 anos	0,0045	0,0011	0,0001
	Acima de 30 anos	0,0358	0,0243	0,0519
Primeiro Semestre	Não	0,0000	0,0009	0,0944
	Sim	0,0000	0,0007	0,0725
Cotista	Cotista	0,0264	0,0525	0,0010
	Não-Cotista	0,0111	0,0220	0,0004
Estado Civil	Casado	0,0197	0,0173	0,0334
	Outros	0,0049	0,0129	0,0061
	Solteiro	0,0085	0,0105	0,0133
Tipo estabelecimento EF pública	Não	0,0995	0,0007	0,0334
	Sim	0,0183	0,0001	0,0062
Tipo estabelecimento EM pública	Não	0,0929	0,0001	0,0218
	Sim	0,0147	0,0000	0,0035
Fez cursinho	Não	0,0076	0,0025	0,0023
	Sim	0,0205	0,0066	0,0063
Escolaridade pai	Não estudou/Não sabe	0,0293	0,0018	0,0093
	Nível Fundamental	0,0077	0,0065	0,0140
	Nível Médio	0,0062	0,0000	0,0002
	Nível Superior	0,0532	0,0097	0,0155
Escolaridade mãe	Não estudou/Não sabe	0,0318	0,0050	0,0050
	Nível Fundamental	0,0290	0,0064	0,0096
	Nível Médio	0,0042	0,0061	0,0018
	Nível Superior	0,0711	0,0196	0,0144
Mora com a família	Não	0,0069	0,0001	0,0116
	Sim	0,0013	0,0000	0,0021
Dependência em disciplina	Não	0,0022	0,0001	0,0288
	Sim	0,0046	0,0002	0,0592
IBGE categorias	Branca	0,0186	0,0773	0,0019
	Outras	0,0010	0,0000	0,0013
	Parda	0,0033	0,0043	0,0004
	Preta	0,0032	0,0607	0,0000
Utiliza a biblioteca	Às vezes	0,0000	0,0022	0,0109
	Nunca/Raramente	0,0044	0,0001	0,0430
	Sempre	0,0064	0,0073	0,0076
Tem computador em casa	Não	0,0141	0,0063	0,0127
	Sim	0,0020	0,0009	0,0018
Se considera afro-descendentes	Não	0,0103	0,1437	0,0000
	Sim	0,0057	0,0796	0,0000
Foi discriminado (a)	Não	0,0011	0,0313	0,0000
	Não respondeu	0,0130	0,1244	0,0000
	Sim	0,0097	0,0176	0,0000

Recebeu bolsa	Não	0,0000	0,0005	0,0145
	Sim	0,0001	0,0033	0,0894
Trabalhou no EF	Não	0,0059	0,0031	0,0020
	Sim	0,0408	0,0215	0,0142
Trabalhou no EM	Não	0,0273	0,0089	0,0084
	Sim	0,0367	0,0120	0,0112
Trabalhou no ES	Não	0,0223	0,0188	0,0074
	Sim	0,0175	0,0148	0,0058
Era curso desejado	Não	0,0011	0,0002	0,0013
	Sim	0,0004	0,0001	0,0004
Ocupação pai	Agricultura	0,0009	0,0075	0,0322
	Aposentado	0,0000	0,0160	0,0000
	Autônomo/Chefia	0,0018	0,0027	0,0002
	Comércio/Mecânica/Setor Gráfico	0,0000	0,0003	0,0057
	Func. público/Serviço militar	0,0091	0,0028	0,0003
	Outros	0,0057	0,0222	0,0434
Ocupação mãe	Comércio	0,0173	0,0183	0,0050
	Do lar	0,0112	0,0130	0,0163
	Educação	0,0365	0,0140	0,0133
	Outros	0,0042	0,0131	0,0154
	Serviços gerais/Cuidadora/Doméstica	0,0165	0,0114	0,0115
	Autônoma/Chefia	0,0079	0,0130	0,0058

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 74 – Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis ativas

Variável	Categoria	Dim1	Dim2	Dim3
Sexo	Feminino	0,0013	-0,1073	-0,1047
	Masculino	-0,0025	0,2030	0,1981
Faixa Etária	15 a 19 anos	0,6501	-0,2659	0,4296
	20 a 24 anos	0,0868	-0,1472	-0,6241
	25 a 29 anos	-0,3310	0,1366	-0,0380
	Acima de 30 anos	-0,7986	0,5631	0,7875
Primeiro Semestre	Não	-0,0132	0,0724	-0,7080
	Sim	0,0101	-0,0556	0,5436
Cotista	Cotista	-0,5551	-0,6702	0,0898
	Não-Cotista	0,2322	0,2803	-0,0375
Estado Civil	Casado	-0,6185	0,4970	0,6595
	Outros	-0,4482	0,6261	0,4099
	Solteiro	0,1982	-0,1892	-0,2037
Tipo estabelecimento EF pública	Não	1,4829	0,1071	0,7039
	Sim	-0,2730	-0,0197	-0,1296
Tipo estabelecimento EM pública	Não	1,5283	0,0379	0,6066
	Sim	-0,2421	-0,0060	-0,0961
Fez cursinho	Não	-0,1893	0,0921	0,0861
	Sim	0,5097	-0,2480	-0,2319
Escolaridade pai	Não estudou/Não sabe	-0,7854	-0,1662	0,3628
	Nível Fundamental	-0,2492	0,1964	-0,2760

	Nível Médio	0,2776	0,0047	-0,0418
	Nível Superior	1,1683	-0,4275	0,5164
Escolaridade mãe	Não estudou/Não sabe	-0,9420	-0,3190	0,3061
	Nível Fundamental	-0,5428	0,2184	-0,2559
	Nível Médio	0,2124	0,2189	-0,1148
	Nível Superior	1,0542	-0,4742	0,3881
Mora com a família	Não	0,3951	0,0445	-0,4178
	Sim	-0,0713	-0,0080	0,0754
Dependência em disciplina	Não	0,1069	-0,0186	0,3140
	Sim	-0,2200	0,0382	-0,6461
IBGE categorias	Branca	0,4879	0,8528	-0,1267
	Outras	-0,2873	-0,0068	0,2654
	Parda	-0,1447	-0,1425	0,0424
	Preta	-0,2699	-1,0096	-0,0016
Utiliza a biblioteca	Às vezes	-0,0007	0,1071	-0,2253
	Nunca/Raramente	-0,2265	0,0317	0,5775
	Sempre	0,3239	-0,2977	-0,2903
Tem computador em casa	Não	-0,6199	-0,3541	0,4826
	Sim	0,0894	0,0511	-0,0696
Se considera afro	Não	0,3149	1,0081	0,0033
	Sim	-0,1745	-0,5587	-0,0019
Foi discriminado	Não	-0,0790	-0,3578	0,0037
	Não respondeu	0,4057	1,0763	0,0015
	Sim	-0,5429	-0,6286	-0,0239
Recebeu bolsa	Não	-0,0082	0,0396	0,1970
	Sim	0,0507	-0,2442	-1,2162
Trabalhou no EF	Não	0,1521	-0,0947	-0,0735
	Sim	-1,0551	0,6566	0,5098
Trabalhou no EM	Não	0,4042	-0,1977	-0,1833
	Sim	-0,5440	0,2661	0,2467
Trabalhou no ES	Não	0,4172	-0,3285	-0,1970
	Sim	-0,3274	0,2578	0,1546
Era curso desejado	Não	-0,1229	-0,0405	-0,1072
	Sim	0,0414	0,0136	0,0361
Ocupação pai	Agricultura	-0,1501	0,3752	-0,7444
	Aposentado	-0,0064	0,7916	0,0208
	Autônomo/Chefia	0,2007	0,2114	-0,0509
	Comércio/Mecânica/Setor Gráfico	-0,0191	0,0538	-0,2193
	Func. público/Serviço militar	0,4836	-0,2294	0,0727
	Outros	-0,2836	-0,4792	0,6407
Ocupação mãe	Comércio	0,7847	0,6917	-0,3473
	Do lar	-0,3732	0,3445	-0,3685
	Educação	1,0194	-0,5409	0,5045
	Outros	-0,2354	-0,3545	0,3678
	Serviços gerais/Cuidadora/Doméstica	-0,6433	-0,4591	-0,4401
	Autônoma/Chefia	0,5048	0,5528	0,3540

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 75 – Qualidade – Variáveis suplementares

Variável	Categoria	Qualidade
Curso	Biologia	0,0131
	C. Contábeis	0,0156
	Computação	0,0281
	Direito	0,1248
	Ed. Física	0,0092
	Enfermagem	0,0698
	Geografia	0,0368
	História	0,0110
	Letras	0,0499
	Matemática	0,0215
	Pedagogia	0,0437

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela 76 – Coordenada de cada classe em cada dimensão – Variáveis suplementares

Variável	Categoria	Dim1	Dim2	Dim3
Curso	Biologia	-0,2633	0,0652	-0,1045
	C. Contábeis	0,0642	0,4237	-0,1252
	Computação	-0,0765	-0,0393	-0,4170
	Direito	0,8051	-0,0202	0,3493
	Ed. Física	0,2498	-0,1068	-0,0971
	Enfermagem	0,6892	-0,4816	-0,3008
	Geografia	-0,3355	-0,2906	-0,7269
	História	-0,4386	0,0001	0,1598
	Letras	-0,4006	0,1558	0,4679
	Matemática	-0,4709	0,2444	0,0701
	Pedagogia	-0,5800	-0,0332	0,5462

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Anexo A

Tabela A.1 – Frequências e porcentagens para Curso

	N	%
Biologia	50	13,40
C. Contábeis	27	7,24
Computação	50	13,40
Educação Física	37	9,92
Enfermagem	30	8,04
Geografia	18	4,83
História	18	4,83
Letras	41	10,99
Pedagogia	24	6,43
Direito	52	13,94
Matemática	26	6,97

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.2 – Frequências e porcentagens para Sexo

	N	%
F	244	65,42
M	129	34,58

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.3 – Frequências e porcentagens para Faixa Etária

	N	%
15 a 19 anos	95	25,47
20 a 24 anos	153	41,02
25 a 29 anos	53	14,21
Acima de 30 anos	72	19,30

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.4 – Frequências e porcentagens para Se está no primeiro semestre

	N	%
Não	162	43,43
Sim	211	56,57

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.5 – Frequências e porcentagens para Situação de cotista e não-cotista

	N	%
Cotista	110	29,49
Não-Cotista	78	20,91
Não cotista	185	49,60

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.6 – Frequências e porcentagens para Estado Civil

	N	%
Casado	66	17,69
Divorciado	2	0,54
Solteiro	276	73,99
Vivendo com um companheiro	29	7,77

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.7 – Frequências e porcentagens para Tipo de estabelecimento do ensino fundamental

	N	%
Escola Privada	38	10,19
Escola Pública	315	84,45
Parcial/e Escola Pública e Privada	20	5,36

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.8 – Frequências e porcentagens para Tipo de estabelecimento do ensino médio

	N	%
Escola Privada	38	10,19
Escola Pública	322	86,33
Parcial/e Escola Pública e Privada	13	3,49

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.9 – Frequências e porcentagens para Se fez cursinho

	N	%
Não	272	72,92
Sim	101	27,08

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.10 – Frequências e porcentagens para Escolaridade do pai

	N	%
Ensino Fundamental Incompleto	158	42,36
Ensino Médio Completo	77	20,64
Ensino Médio Incompleto	27	7,24
Não estudou	46	12,33
Não sabe	15	4,02
Superior Completo	38	10,19
Superior Incompleto	12	3,22

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.11 – Frequências e porcentagens para Escolaridade da mãe

	N	%
Ensino Fundamental Completo	7	1,88
Ensino Fundamental Incompleto	119	31,90
Ensino Médio Completo	81	21,72
Ensino Médio Incompleto	38	10,19
Não estudou	41	10,99
Não sabe	5	1,34
Superior Completo	67	17,96
Superior Incompleto	15	4,02

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.12 – Frequências e porcentagens para Com quem mora

	N	%
Comunidade Religiosa	1	0,27
Família	316	84,72
República	11	2,95
Sozinho	45	12,06

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.13 – Frequências e porcentagens para Dependência em disciplinas

	N	%
Não	251	67,29
Sim	122	32,71

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.14 – Frequências e porcentagens para Categorias do IBGE

	N	%
Amarela	8	2,14
Branca	100	26,81
Indígena	5	1,34
Não sabe	3	0,80
Parda	201	53,89
Preta	56	15,01

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.15 – Frequências e porcentagens para Utiliza a biblioteca

	N	%
Nunca	35	9,38
Raramente	76	20,38
Sempre	78	20,91
Às vezes	184	49,33

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.16 – Frequências e porcentagens para Tem computador em casa

	N	%
Não	47	12,60
Sim	326	87,40

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.17 – Frequências e porcentagens para Se considera afrodescendente

	N	%
Não	133	35,66
Sim	240	64,34

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.18 – Frequências e porcentagens para Se foi discriminado

	N	%
Não	230	61,66
Não Respondeu	101	27,08
Sim	42	11,26

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.19 – Frequências e porcentagens para Recebeu bolsa

	N	%
Não	321	86,06
Sim	52	13,94

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.20 – Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino fundamental

	N	%
Não	326	87,40
Sim	47	12,60

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.21 – Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino médio

	N	%
Não	214	57,37
Sim	159	42,63

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.22 – Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino superior

	N	%
Não	164	43,97
Sim	209	56,03

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.23 – Frequências e porcentagens para Era o curso desejado

	N	%
Não	94	25,20
Sim	279	74,80

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.24 – Frequências e porcentagens para Ocupação do pai

	N	%
Agricultura	50	13,40
Aposentado	24	6,43
Autônomo	44	11,80
Comércio/Mecânica e Setor gráfico	102	27,35
Educação/Artes/Saúde	10	2,68
Func. público e Serviço Militar	50	13,40
Inst. Privada/Chefia	12	3,22
Outros/Não respondeu	81	21,72

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela A.25 – Frequências e porcentagens para Ocupação da mãe

	N	%
Agricultora	10	2,68
Aposentada	11	2,95
Autônoma/Chefia	40	10,72
Comércio	36	9,65
Do lar	103	27,61
Educação	45	12,06
Func. público e Serviço Militar	13	3,49
Outros/Não respondeu	51	13,67
Saúde	13	3,49
Serviços gerais/Cuidadora/Doméstica	51	13,67

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Anexo B

Tabela B.1 – Frequências e porcentagens para Curso

	N	%
Biologia	50	13,40
C. Contábeis	27	7,24
Computação	50	13,40
Ed. Física	37	9,92
Enfermagem	30	8,04
Geografia	18	4,83
História	18	4,83
Letras	41	10,99
Pedagogia	24	6,43
Direito	52	13,94
Matemática	26	6,97

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.2 – Frequências e porcentagens para Sexo

	N	%
Feminino	244	65,42
Masculino	129	34,58

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.3 – Frequências e porcentagens para Faixa Etária

	N	%
15 a 19 anos	95	25,47
20 a 24 anos	153	41,02
25 a 29 anos	53	14,21
Acima de 30 anos	72	19,30

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.4 – Frequências e porcentagens para Se está no primeiro semestre

	N	%
Não	162	43,43
Sim	211	56,57

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.5 – Frequências e porcentagens para Situação de cotista e não-cotista

	N	%
Cotista	110	29,49
Não-cotista	263	70,51

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.6 – Frequências e porcentagens para Estado civil

	N	%
Casado	66	17,69
Outros	31	8,31
Solteiro	276	73,99

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.7 – Frequências e porcentagens para Se o tipo de estabelecimento do ensino fundamental é público

	N	%
Não	58	15,55
Sim	315	84,45

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.8 – Frequências e porcentagens para Se o tipo de estabelecimento do ensino médio é público

	N	%
Não	51	13,67
Sim	322	86,33

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.9 – Frequências e porcentagens para Fez cursinho

	N	%
Não	272	72,92
Sim	101	27,08

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.10 – Frequências e porcentagens para Escolaridade do pai

	N	%
Nível Fundamental	158	42,36
Nível Médio	104	27,88
Não estudou/Não sabe	61	16,35
Nível Superior	50	13,40

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.11 – Frequências e porcentagens para Escolaridade da mãe

	N	%
Nível Fundamental	126	33,78
Nível Médio	119	31,90
Não estudou/Não sabe	46	12,33
Nível Superior	82	21,98

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.12 – Frequências e porcentagens para Se mora com a família

	N	%
Não	57	15,28
Sim	316	84,72

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.13 – Frequências e porcentagens para Dependência em disciplina

	N	%
Não	251	67,29
Sim	122	32,71

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.14 – Frequências e porcentagens para Categorias do IBGE

	N	%
Outras	16	4,29
Branca	100	26,81
Parda	201	53,89
Preta	56	15,01

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.15 – Frequências e porcentagens para Utiliza a biblioteca

	N	%
Nunca/Raramente	111	29,76
Sempre	78	20,91
Às vezes	184	49,33

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.16 – Frequências e porcentagens para Tem computador em casa

	N	%
Não	47	12,60
Sim	326	87,40

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.17 – Frequências e porcentagens para Se considera afrodescendente

	N	%
Não	133	35,66
Sim	240	64,34

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.18 – Frequências e porcentagens para Foi discriminado

	N	%
Não	230	61,66
Não respondeu	101	27,08
Sim	42	11,26

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.19 – Frequências e porcentagens para Recebeu bolsa

	N	%
Não	321	86,06
Sim	52	13,94

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.20 – Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino fundamental

	N	%
Não	326	87,40
Sim	47	12,60

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.21 – Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino médio

	N	%
Não	214	57,37
Sim	159	42,63

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.22 – Frequências e porcentagens para Trabalhou no ensino superior

	N	%
Não	164	43,97
Sim	209	56,03

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.23 – Frequências e porcentagens para Era o curso desejado

	N	%
Não	94	25,20
Sim	279	74,80

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.24 – Frequências e porcentagens para Ocupação do pai

	N	%
Agricultura	50	13,40
Aposentado	24	6,43
Autônomo/Chefia	56	15,01
Comércio/Mecânica/Setor Gráfico	102	27,35
Outros	91	24,40
Func. público/Serviço militar	50	13,40

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

Tabela B.25 – Frequências e porcentagens para Ocupação da mãe

	N	%
Outros	98	26,27
Autônoma/Chefia	40	10,72
Comércio	36	9,65
Do lar	103	27,61
Educação	45	12,06
Serviços gerais/Cuidadora/Doméstica	51	13,67

Fonte: Costa (2012) e Maiorano (2015)

ARGUIÇÃO DA CANDIDATA AO TÍTULO DE DOUTORA EM SOCIOLOGIA
JACQUELINE DA SILVA COSTA

TÍTULO DA TESE:

Cor e Ensino Superior: trajetórias e experiências de estudantes cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

RESPONSÁVEL PELA ARGUIÇÃO: Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira

PARECER:

1. Agradecimentos

Inicialmente quero agradecer o convite que me foi formulado pela doutoranda Jacqueline da Silva Costa e por sua orientadora Maria Inês Rauter Mancuso. Concluir uma tese de doutorado não é tarefa fácil, indubitavelmente é esta sensação de finalização é passageira, pois rapidamente se percebe que esta conclusão se parece muito mais com o início ou mesmo a retomada de uma longa jornada que você Jacqueline deixa expresso nas páginas iniciais de seu texto.

Quero registrar minha alegria pessoal de poder compartilhar desta arguição com colegas por quem possuo profunda admiração, estima e respeito. Jacqueline, acredito que você foi muito feliz na composição desta banca que conta com a presença da Profa. Janaína Damasceno da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, do Prof. André Fasting, da Universidade Federal da Grande Dourados, que embora esteja conhecendo pessoalmente neste momento, é uma pessoa da qual tenho boas referências. Ao retornar à cidade de Dourados deixe meu abraço às professoras Eugênia Portela e Alzira Menegat e ao professor Marcio Mucedula. Minha alegria por voltar a compartilhar experiências acadêmico-profissionais com os professores da casa, Maria Inês Rauter Mancuso e Valter Roberto Silvério.

Jacqueline, não pretendo ser exaustivo nesta arguição e, desde já, me desculpe se eu for repetitivo em algum ponto desta minha explanação. Pretendo trazer alguma contribuição às reflexões desenvolvidas aqui no texto que você submete à banca; contribuições de quem se tornou um estudioso das políticas de ação afirmativa, das cotas para negros nas universidades brasileiras e, de um modo geral, das relações sociais que foram e são estabelecidas entre indivíduos de diferentes pertencas étnico-raciais. Estas contribuições também serão marcadas pela minha própria trajetória acadêmica e profissional na Universidade do Estado de Mato Grosso e em tese

defendida em 2012 aqui mesmo neste Programa de Pós-graduação. Desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão na UNEMAT desde 1998 pude acumular alguma experiência e algum conhecimento sobre esta instituição de ensino superior. Nos últimos 10 anos tenho dedicado esforços intelectuais à compreensão de como a institucionalidade de uma universidade em fase de consolidação, localizada em área fronteira e instalada em um território marcado por características geográficas, ambientais e sociais bastante particulares lida a presença de estudantes negros em seu cotidiano.

Muito embora mais da metade da população do Estado de Mato Grosso se declare negra desde 2000 – percentual que nos dias atuais gira em torno de 60% - este perfil étnico-racial não se verificava na UNEMAT. São as políticas de ação afirmativa, sobretudo as de recorte étnico-racial que, lentamente, têm conseguido modificar o tom monocromático dos *campi* universitários desta instituição de ensino superior. Parece importante fazer o registro que no início da década de 2000 foi a UNEMAT que inovou em políticas de acesso e permanência de indígenas a partir do pioneiro projeto denominado Terceiro Grau Indígena; e também é nesta universidade que houve, em 2006, a aprovação pelo Conselho Universitário, de cotas para negros em concursos públicos para a Carreira do Magistério Superior – caso que me parece ainda único nas universidades brasileiras – mas que infelizmente não obteve êxito em sua implementação.

Penso que estes registros são importantes para que tenhamos a dimensão e o alcance dos emblemas existentes nesta universidade que acaba de renovar por mais 10 anos o Programa que você analisa em sua tese. Contudo, o que deveria ser motivo de satisfação nos traz muitas preocupações em função das estratégias de obstar direitos arduamente conquistados pela população negra e pelos candidatos negros que se dirigem para o interior do Estado de Mato Grosso.

Meus comentários seguirão um roteiro de modo a auxiliar minhas reflexões. Sinta-se à vontade para realizar suas anotações e, caso queira, poderemos retomá-la mais adiante, quando, se for o caso, estabelecermos um debate em torno das questões mais centrais de sua tese. Para além destas considerações iniciais, pretendo dialogar com você a partir dos seguintes pontos:

1. Aspectos mais gerais das políticas de ação afirmativa e como este tema se vincula, do meu ponto de vista, às trajetórias e experiências de estudantes cotistas
2. Breve caracterização dos estudos de trajetória acadêmica, destacando sua experiência anterior com este tema e os objetivos apresentados para esta tese

3. Esforços conduzidos por ti para a realização deste estudo, considerando especialmente alguns elementos, tais como: dados produzidos, bibliografia relacionada e composição dos anexos
4. A (dura) experiência de estudantes negros cotistas na Universidade do Estado de Mato Grosso, considerando o acúmulo e a avaliação realizada por estes estudantes e/ou profissionais, levando-se em conta alguns de seus relatos condensados por ti diante das muitas horas gravadas por você ao longo do desenvolvimento da pesquisa
5. Tecer observações, comentários e críticas em relação à estrutura da tese, isto é, a apresentação dos capítulos; à forma em que o texto é apresentado, e; questões relacionadas ao desenvolvimento teórico e conceitual da arquitetura proposta por você nesta pesquisa
6. E, finalmente, propor algumas poucas questões para um diálogo em torno de trajetórias e experiências de estudantes negros e cotistas da Universidade do Estado de Mato Grosso.

2. Políticas de ação afirmativa: aspectos gerais e relação com o tema

Originadas na Índia em debates que remontam as primeiras décadas do século XX, estas políticas ganharam destaque no cenário internacional a partir do Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos na década de 1960. Entretanto, se estivermos atentos às dimensões e alcance do conceito, compreenderemos que a sociedade brasileira é pioneira, nas Américas, na implementação de políticas desta extração.

Os recortes foram os mais variados entre as décadas de 1930 e 1980; emblematicamente décadas de maior peso do mito da democracia racial. Deste ponto de vista, políticas de ação afirmativa, consideradas como avanços democráticos, puderam ser acionadas por distintos marcadores sociais de diferença: nacionalidade, compleição física, gênero, geração são alguns exemplos dos efeitos saudados como positivos e democráticos das ações afirmativas. Contudo, quando os mesmos princípios foram exigidos pelo movimento negro e pelo movimento indigenista, estas ações passaram a ser consideradas como atentados à cidadania. Neste momento, as políticas de ação afirmativa que tantos benefícios tinham trazido a distintos grupos sociais passaram a ser fortemente criticadas por alguns setores da sociedade brasileira; setores que anteriormente tinham gozado dos efeitos positivos, agora tratados como privilégios.

A criação do Movimento Negro Unificado (1978), a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e pela Vida (1995) a Constituição Federal (1988) e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (2001) indicavam “novos tempos” no que se refere à experiência e politização dos negros no Brasil. Embora, já previstas no Congresso do Negro Brasileiro de 1950, as políticas de ação afirmativa, voltadas à população negra,

ganharam real impulso após Durban, em função do Brasil ter se tornado signatário das decisões daquela Conferência. Dentre elas, destacava-se o compromisso da adoção de medidas afirmativas em vários campos sociais: educação, saúde, segurança pública, habitação, mercado de trabalho, acesso às funções públicas etc.

Este parece ser o cenário em que pudemos acompanhar a adoção de cotas para negros e indígenas em universidades brasileiras, a partir do início da década de 2000. Mato Grosso e Rio de Janeiro estiveram na vanguarda das iniciativas que tinham como objetivo democratizar, sob o prisma do acesso – e da permanência – ao nível superior por parte de indivíduos pertencentes a grupos historicamente excluídos deste bem público, que é a educação universitária.

Trajetórias acadêmicas e satisfação profissional são temas investigados desde a década de 1970, como nos ensina as professoras Marúcia Badargui, Maria Célia Lassance e Ângela Paradiso em artigo publicado na *Revista Brasileira de Orientação Profissional* no ano de 2003. Apesar da vigência de cotas para negros nas universidades fluminenses, o artigo desenvolve outro tipo de preocupação.

O que quero dizer Jacqueline é que seu tema possui grande relevância, pois permite a problematização a partir da presença negra (e indígenas) nos *campi* universitários de leste e oeste e de norte a sul do Brasil. A partir da implementação destas políticas, o quadro teórico se complexificou, pois a presença negra impõe uma agenda de pesquisa com aspectos não abordados ou mesmo negligenciados até bem pouco tempo atrás.

Portanto, a trajetória acadêmica de estudantes universitários – cotistas ou não – possui, obrigatoriamente, novas dimensões nas respectivas experiências. O depoimento da vice-diretora, do curso de odontologia da Universidade do Estado de Mato Grosso, professora Maria de Castro de Souza ela própria egressa da instituição de ensino superior (disponível no *youtube*) e a defesa da prorrogação das cotas para negros na UNEMAT defendida pela da Reitora da Universidade do Estado de Mato Grosso, professora Ana Maria di Renzo, demonstra os êxitos alcançados pelas políticas de ação afirmativa, apesar, reconheçamos, das intensas disputas que ainda se fazem necessárias.

Deste ponto de vista, o tema proposto por você cara doutoranda possui importância ímpar no debate sobre as políticas de ação afirmativa. É no redimensionamento deste prisma – o da presença negra em universidades brasileiras – que poderemos compreender os limites das políticas universalistas. A ruptura do monocromatismo dos *campi* universitários possui uma importante dimensão quantitativa, entretanto repousa na experiência negra destes sujeitos desafios que ousou afirmar ainda pouco conhecido por todos nós. A universidade está desafiada.

Ao receber estudantes negros e indígenas, as estruturas universitárias baseadas em valores que tendem, ainda hoje a consagrar, perspectivas culturais unidimensionais terá de se reinventar: seja para sua própria sobrevivência, seja para acompanhar as profundas mudanças que a sociedade brasileira experimenta desde meados do século XX.

3. Experiência anterior com o tema e objetivos da tese

Jacqueline, sua dissertação de mestrado, baseada em grupos focais (se não me engano), havia demonstrado o quão tem sido distinta tanto as trajetórias quanto as experiências de estudantes negros de um modo geral, mas também os negros ingressantes pelas cotas.

Aquela experiência desenvolvida a partir de um Projeto de Extensão denominado *Por um Futuro Negro* parece-me estar na raiz da preocupação demonstrada por você no desenvolvimento da tese. Esta minha leitura parece ganhar respaldo por suas próprias palavras quando afirma que o “objetivo deste trabalho é investigar as experiências vividas por ingressantes pelo Programa de Integração e Inclusão Étnico-racial da UNEMAT, em contextos marcados pela racialização, em especial o sentido e o significado do seu ingresso à (*sic*) vida universitária, a partir de um estudo comparativo entre os *campi* da UNEMAT localizados em Cáceres e Sinop. A questão orientadora básica que levou a esta pesquisa foi saber como se percebem os negros no contexto da universidade e como isso se insere na história de vida e na sua auto percepção”. (COSTA, 2015: p. 87).

Seu objetivo geral e sua experiência anterior se fundem com sua própria trajetória experiência pessoais, seja na condição de estudante – de graduação e de pós-graduação nas universidades mato-grossenses –, de professora do ensino superior, de coordenadora do Negra e de Pró-reitora de Extensão e Cultura, aspecto pouco destacado ao longo do texto.

Maria Aparecida Bento em um texto de 2005, se não me falha a memória, argumentou sobre a validade das pesquisas acadêmicas que considerem nossas experiências. É legítimo que tenhamos condição de exercer protagonismo em pesquisas que se vinculam às experiências vividas e compartilhadas por nós.

Esta posição de Cida Bento encontra respaldo, dentre outros estudos, na dissertação defendida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em 2009, sob a orientação do Prof. Kabegenle Munanga, por Maria do Socorro da Silva cujo título é *Ações Afirmativas para a População Negra: um instrumento para a justiça social no Brasil*.

Trajetórias e experiências de estudantes negros e cotistas em universidades tem se deparado com reações adversas, algumas delas estiveram na década de intensos debates sobre o tema entre 2002 e 2012. Assim, estas trajetórias e experiências não estão desconectadas dos processos que, ao racializar indivíduos e grupos sociais no Brasil, remeteram-nos para locais específicos de prestígio, poder e visibilidade ou de ausência de reconhecimento ou reconhecimento parcial, subalternidade e invisibilidade.

A leitura dos artigos que integram o volume 6 da Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores e Pesquisadoras Negras – o Dossiê Branquitude também nos auxilia a compreender em profundidade aspectos apresentados por você ao se referir mais especificamente às trajetórias e às experiências destes estudantes.

4. Esforços empreendidos pela pesquisadora

Sem me furtar às observações, comentários e críticas que tecerei mais adiante, gostaria de registrar que me encontro diante de uma pesquisa de fôlego, ainda mais se estivermos atentos à quantidade de dados e de variáveis que foram mobilizadas para o desenvolvimento desta pesquisa. A quantidade de dados primários produzidos por esta pesquisa demonstra, ao menos inicialmente, haver um *gap* entre o marco normativo e a implementação do Programa no interior da universidade.

A profusão de dados primários e o cruzamento de várias variáveis desenvolvido pela pesquisadora a partir das realidades dos *Campi* Universitários Jane Vanini, localizado em Cáceres, e Sinop, sugerem que o acompanhamento das políticas afirmativas destinadas à população negra na UNEMAT demanda maior consistência.

A pesquisadora valeu-se de fontes da própria universidade, como é o caso do Anuário Estatístico, mas ainda assim ela própria é que teve de produzir dados e cruzar variáveis para que conseguisse alcançar os objetivos traçados pela pesquisa. Estes esforços são visíveis no conjunto de dados elaborados e produzidos para a pesquisa, pela bibliografia relacionada para dar suporte à embocadura dada pela autora ao desenvolvimento desta tese e pela síntese dos dados que são apresentados em forma de anexo.

Devo também registrar as horas de entrevistas que, infelizmente, não puderam ser trazidas para o interior deste estudo, mas que sem dúvida alguma são enriquecedores à luz das hipóteses que pretendem dar suporte à pesquisa.

Os esforços empreendidos possibilitaram a construção de uma tese que contribui com o desenvolvimento das pesquisas nas ciências sociais que se dedicam à temática étnico-racial em especial à presença de estudantes negros e cotistas nas universidades brasileiras. Conhecer estas trajetórias e as percepções destes

estudantes importa fundamentalmente para que conheçamos com profundidade como vem ocorrendo, no Brasil, esta interação entre distintos olhares, valores e culturas.

Como algumas profecias não se realizaram ao longo destes últimos 13 anos – como as que asseveram que os *campi* universitários transformar-se-iam em praças de guerras – novos desafios se apresentam para a compreensão da universidade que transita de epistemes centradas em bases alheias às diversidades para uma universidade que se estrutura em bases plurais.

5. Trajetórias dos estudantes negros e cotistas na UNEMAT

Resiliência é um conceito que você, Jacqueline, se apropriou para melhor compreender o depoimento prestado por estudantes negros, do sexo feminino e do sexo masculino, que ingressaram em cursos de nível superior na UNEMAT, por intermédio de um programa de ações afirmativas, com recorte racial.

Os depoimentos atribuem árdua e duramente aos desafios que os estudantes cotistas têm experimentado na Universidade do Estado de Mato Grosso. Provavelmente, outros estudos poderão revelar proximidades entre as trajetórias e as experiências vividas por cotistas no Brasil, entretanto gostaria de chamar a atenção para alguns aspectos que parecem ser próprios desta universidade. Grande parte dos depoimentos que foram trazidos para o interior da tese parecem sugerir que o acolhimento realizado pela UNEMAT não tem sido suficiente para que o estudante negro e cotista desenvolva um sentimento de pertença.

Publicado na cidade de Cuiabá/MT, em 2012, na Revista *Polifonia* pelo pesquisador Thomas Bonici, da Universidade Estadual de Maringá, o artigo intitulado *Não se faz Negro, Torna-se Negro: o processo de identidade negra em Every Light in the House Burnin', de Andrea Levy* trata do conceito de identidade negra no romance de Andrea Levy no contexto da literatura negra britânica dos últimos cinquenta anos (BONICI, 2012: pp. 122-141).

Sem me atrever a esmiuçar o artigo, mas destacando a forte presença de autores pós-coloniais e escritoras negras, o autor argumenta acerca de 4 estratégias que a protagonista da trama vivencia para que sua identidade negra seja visível em um contexto hegemônico branco. As estratégias definidas pelo autor são: a desmemorização, estranhamento diante do racismo latente, enfrentamento e superação.

Lendo o texto do autor paranaense, podemos identificar estas estratégias em diversos depoimentos. Quase sempre estas não se apresentam de maneira “pura”, mas integram um conjunto de práticas, procedimentos e protocolos adotados como forma

desta identidade se fazer perceptível no ambiente acadêmico de forma a possibilitar que a resiliência constitua a base para a superação do racismo. Os depoimentos de Thamara e Banny, ambas de 27 anos e já formadas; de Dalia de 26 anos e formada; de Robert, egresso; Panin, 26 anos, formada; Pasua, 26 anos, formada; Abok, 25 anos, ativo; Efia, 27 anos, ativa e Odara, 42 anos, ativa (que constam respectivamente às páginas 196, 201, 207, 208 e 209) parecem possuir conexão direta com as estratégias elencadas pelo autor citado anteriormente.

Estes e outros depoimentos, guardadas os devidos cuidados visto que os temas de pesquisa são bastante distintos, encontram eco em um trecho das considerações finais que gostaria de assinalar, afirma o autor:

Por outro lado, nos países onde o capitalismo baseado na plantation e na escravidão negra imperava, romances importantes estão sendo escritos e publicados, os quais têm removido do foco a ficção tipicamente europeia caracterizada por sua concentração sobre o 'eu' e seus problemas íntimos (STEIN, 2004; GUNNING, 2010; DABYDEEN, GILMORE, JONES, 2010). Semelhante a *Every light in the house burnin'*, a memória coletiva (HALBWACHS, 2009) que esses romances negros tentam construir focaliza a sociedade britânica e chama sua atenção à textura contemporânea dessa mesma sociedade com suas populações e culturas híbridas em processo de consolidação diante dos olhos vendados da população branca, chamada de "kingdom of the blind" (PHILLIPS, 2004, p. 9). A literatura negra britânica, como a de Levy, coloca em foco o eu-enunciador negro, outrora silenciado e posto na invisibilidade. Diante do crescente racismo e do preconceito atual, os romances negros do Reino Unido e de outros países da diáspora africana são cada vez mais relevantes diante do trauma que está atingindo as comunidades brancas que estão se tornando cada vez mais multirraciais e multiculturais.

No Brasil, um romance publicado em 2006, *Um defeito de cor*, tem sido estudado considerando alguns elementos contidos na argumentação dos estudos pós-coloniais, como alguns que são trazidos à luz por você Jacqueline.

6. Observações, comentários e críticas

Para finalizar estas observações, diria sobre a necessária revisão do ponto de vista do uso do idioma sob os aspectos formais da gramática oficial da língua portuguesa. Em vários momentos, a leitura sofre cortes abruptos em função deste uso inadequado ou mesmo frente à concatenação de ideias que não segue uma certa "cadência" para quem lê o texto.

Devo registrar seu grande esforço em relacionar e mobilizar autores pós-coloniais e outros que dedicam atenção às políticas de ação afirmativa e cotas para negros. Para o primeiro grupo de autores, creio que faltou articulá-los com algumas de suas hipóteses bem como desenvolver a perspectiva de cada um dos inúmeros autores

que menciona ao longo da tese; em relação ao segundo grupo, creio que poderia ter agregado um conjunto mais amplo de pesquisadores brasileiros dedicados ao tema das políticas de ação afirmativa e cotas para negros. No Programa de Pós-graduação, na Editoria, na Biblioteca Comunitária, no NEAB e em outros espaços da Universidade Federal de São Carlos você tem fácil acesso a estudos sobre esta temática.

Empreender os esforços quantitativos realizados por você revela também grande tenacidade em lidar com um conjunto muito amplo de informações. Penso que deve dosar o uso desses dados para que eles não se sobreponham, por si só, suas hipóteses. Portanto, parece ser necessária uma revisão do uso das tabelas que encontramos ao longo de todo o texto.

Para finalizar quero, mais uma vez, agradecer o convite e a atenção na audiência deste parecer.

Cáceres-MT, 23 de outubro de 2015.