

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JOICE SILVA DE OLIVEIRA

**COMPREENDENDO O SIGNIFICADO DA TRAJETÓRIA
E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS ALUNOS COTISTAS QUE BUSCAM
DESENVOLVER INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC)**

SÃO CARLOS

2021

**COMPREENDENDO O SIGNIFICADO DA TRAJETÓRIA E
EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS ALUNOS COTISTAS QUE BUSCAM
DESENVOLVER INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

JOICE SILVA DE OLIVEIRA

**COMPREENDENDO O SIGNIFICADO DA TRAJETÓRIA E
EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS ALUNOS COTISTAS QUE BUSCAM
DESENVOLVER INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC)**

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador(a): Prof. Dr. Douglas Verrangia

SÃO CARLOS

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Oliveira, Joice.

Compreendendo o significado da trajetória e experiências sociais dos alunos cotistas que buscaram desenvolver Iniciação Científica (IC)/ Joice Silva de Oliveira. -- São Carlos: UFSCar, 2021.

127 p.

Trabalho de Conclusão de Curso -- Universidade Federal
de São Carlos, 2021.

1. Iniciação Científica. 2. Ações Afirmativas. 3. Alunos cotistas 4. Trajetória
5. Sujeito social.

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOICE SILVA DE OLIVEIRA

COMPREENDENDO O SIGNIFICADO DA TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS SOCIAIS DOS ALUNOS COTISTAS QUE BUSCAM DESENVOLVER INICIAÇÃO CIENTÍFICA (IC)

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Biológicas para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 25 de junho de 2021.

Orientador:

Prof. Dr. Douglas Verrangia

Universidade Federal de São Carlos

Examinador:

Prof(a). Dr(a). Priscila Martins Medeiros

Universidade Federal de São Carlos

Examinador:

Prof. Dr. Michel Pisa Carnio

Universidade Federal de São Carlos

Agradecimentos

Costumo dizer que produzir um trabalho de monografia é quase que um parto. Agradeço às pessoas que não soltaram a minha mão e contribuíram para que eu ter forças para concluir essa criação.

Quero agradecer especialmente ao Caio H., que acompanhou de perto os processos dessa produção, que esteve ao meu lado (mesmo que virtualmente) e que me incentivou a dar continuidade ao trabalho. Foi essencial!

Gostaria de agradecer em especial ao Prof. Dr. Douglas Verrangia, que foi de essencial orientação para poder realizar a pesquisa. E foi compreensível frente a todas as divergências da vida que ocorreram em momento de pandemia.

Agradeço aos meus amigos e familiares pela força diária que atribuíram para o bom ânimo em realizar as atividades demandas desse trabalho. Em especial agradeço a minha mãe que esteve sempre ao meu lado e me incentivou a estudar e correr atrás dos meus sonhos.

Agradeço às pessoas que toparam participar das entrevistas e que compartilharam comigo algo muito particular e especial. Que contaram suas histórias, sobre quem são elas e sobre suas diferentes trajetórias. E que contribuíram para a realização dessa pesquisa.

Agradeço aos amigos de turma que fizeram parte do grupo de pesquisa da Monografia e que contribuíram para o conhecimento da elaboração de um projeto de monografia, com uma aprendizagem conjunta.

Agradeço principalmente, pela efetivação da realização desse trabalho que acrescentou para a investigação e discussão de um fator tão significativo na continuação da vida escolar/acadêmica que foi muito significante para mim, para o que eu sou e como me vejo enquanto pertencente ao perfil estudado.

RESUMO

Esse trabalho pretende compreender as relações entre a posição social do sujeito (com foco nas relações raciais e de classe) e sua formação científica na Universidade, por meio do estudo das trajetórias de estudantes do Curso de Ciências Biológicas da UFSCar que ingressaram pelo sistema de cotas no Sisu e buscaram desenvolver atividades de Iniciação Científica. A coleta de dados foi realizada através de uma entrevista semi estruturada com 6 alunos, realizada virtualmente pela plataforma *Hangouts* do *Google* que abordavam questões acerca da identificação dos entrevistados, sobre a trajetória de vida antes do ingresso na universidade, sobre a vivência na universidade e o ingresso por Ações Afirmativas e perguntas sobre a Experiência da Iniciação Científica e a vida acadêmica. Foi realizado também uma coleta de dados complementares via *Google forms*. A análise de dados foi realizada com base na Fenomenologia descrita por Merleau-Ponty. Os resultados demonstraram que a posição social do sujeito interfere na trajetória científica dificultando a inserção destes, nas atividades de pesquisa e que essa interferência está especialmente vinculada com a precária qualidade do ensino básico, resultando na dificuldade da execução de habilidades científicas necessárias na execução do projeto. E que no entanto, os alunos foram capazes de elaborar estratégias de superação dos desafios encontrados na trajetória acadêmica e científica que possibilitaram a inserção desses alunos na atividade acadêmica. Conclui-se que a difícil inserção dos alunos na atividade científica está relacionada com as questões burocráticas das exigências estabelecidas pelas instituições de pesquisa que tem dificultado cada vez mais o aceite e concessão de bolsas para projetos de pesquisa de forma geral. Indicando o necessário um contínuo monitoramento dos dados e estatísticas sobre o perfil socioeconômico, racial e outros, dos participantes das instituições científicas, como indicadores sociais e a ampliação de processos seletivos mais inclusivos nas atividades acadêmicas e de pesquisa.

Palavras Chaves: Iniciação Científica. Ações Afirmativas. Alunos cotistas. Trajetória. Sujeito social.

ABSTRACT

This work aims to understand the relationship between the subject's social position (focusing on racial and class relations) and his scientific training at the University, through the study of the trajectories of students from the Biological Sciences course at UFSCar who entered the system of quotas in Sisu and sought to develop Scientific Initiation activities. Data collection was carried out through a semi-structured interview with 6 students, carried out virtually by the Google Hangouts platform, which addressed questions about the identification of respondents, life trajectory before entering university, university experience and admission through Affirmative Actions and questions about the Scientific Initiation Experience and academic life. Complementary data collection by Google forms was also carried out. Data analysis was performed based on the Phenomenology described by Merleau-Ponty. The results showed that the social position of the subject interferes with the scientific trajectory, making it difficult for them to be included in the research activity and that this interference is especially linked to the precarious quality of basic education, resulting in the difficulty of implementing the scientific skills necessary for carrying out the project. And that however, students were able to develop strategies to overcome the challenges encountered in the academic and scientific trajectory that enabled the insertion of these students in academic activity. It is concluded that the difficulty of students' insertion in the scientific activity is related to the bureaucratic issues of the requirements established by research institutions, which has made it increasingly difficult to accept and grant scholarships for research projects in general. Indicating the necessary continuous monitoring of data and statistics on the socioeconomic, racial and other profile of participants in scientific institutions, such as social indicators and the expansion of more inclusive selection processes in academic and research activities.

Keywords: Scientific Initiation. Affirmative Actions. Quota students. Trajectory. Social subject.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Interações entre as etapas da pesquisa	44
Figura 2 - Etapas da categorização dos dados	55
Figura 3 - Esquema categorizações das narrativas	56
Figura 4 – Número de membros de convívio familiar e quantidade de residentes no domicílio antes do ingresso na universidade	59
Figura 5 – Tipo e localização da residência familiar do participante	59
Figura 6 – Proximidade da residência do estudante com o <i>campus</i> da universidade	60
Figura 7 - Renda individual e renda familiar mensal	61
Figura 8 – Recebimento de rendas extracurriculares ou auxílios internos durante a graduação	62
Figura 9 – Escolaridade pública consecutiva e quantidade de vezes que prestou o vestibular	63
Figura 10 – Participação no cursinho pré vestibular e tipo do cursinho.....	64
Figura 11 – Nível de escolaridade dos pais	65
Figura 12 – Profissão do pai e profissão da mãe	66
Figura 13 – Autoidentificação racial do participante	67

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AA	Ações Afirmativas
AIE	Aparelho Ideológico do Estado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ES	Ensino Superior
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IC	Iniciação Científica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PET	Programa de Educação Tutorial
PIBIC	Programas de Iniciação Científica e Tecnológica
PIBIC/Af	Programa Institucional de Iniciação Científica - PIBIC nas Ações Afirmativas
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PG	Pós-Graduação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1. INTRODUÇÃO	19
1.1 HISTÓRICO DAS IMPLEMENTAÇÕES DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO	23
1.2 TRAJETÓRIA NA UNIVERSIDADE DOS ALUNOS QUE INGRESSARAM POR AÇÕES AFIRMATIVAS	26
1.3 INICIAÇÃO CIENTÍFICA: O INGRESSO NO CAMPO ACADÊMICO E A PRÁTICA CIENTÍFICA	29
2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS	33
2.1 CAMPO CIENTÍFICO, CAPITAL SIMBÓLICO, CAPITAL CULTURAL, CAPITAL ECONÔMICO E HABITUS	36
2.2 TRAJETÓRIA DE UM SUJEITO SOCIAL: O SIGNIFICADO DOS EVENTOS VINCULADOS À MEMÓRIA	39
3. OBJETIVOS	42
4. METODOLOGIA.....	43
4.1 ACERCA DE RECORTES PRESENTES NA PESQUISA	46
4.2 ESCOLHAS METODOLÓGICAS PARA COLETA DE DADOS.....	47
4.3 SITUAÇÃO DE COLETA DE DADOS: O PLANEJAMENTO, A APROXIMAÇÃO E A COLETA.....	48
4.4 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS PARTICIPANTES	51
4.5 ANÁLISE DE DADOS	53
5. ANÁLISE DE DADOS	54
5.1 DENOMINAÇÃO E SEPARAÇÃO DAS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	55
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	57
6.1 OS BOLSISTAS	57
6.1.1 <i>Caracterização socioeconômica familiar</i>	58
6.1.2 <i>Autoidentificação racial dos sujeitos</i>	66
6.1.3 <i>A identidade de raça e de classe dos sujeitos</i>	67
6.1.4 <i>Visões sobre as relações racial e de classe na sociedade</i>	70
6.1.5 <i>Visão dos sujeitos sobre as Ações Afirmativas</i>	72
6.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS BOLSISTAS	75
6.2.1 <i>A escola</i>	76
6.2.2 <i>O cursinho</i>	81
6.2.3 <i>A escolha do Ensino Superior</i>	82
6.2.4 <i>Visões sobre a Universidade Pública antes de ingressar</i>	85

6.2.5 A escolha da carreira.....	86
6.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS BOLSISTAS.....	88
6.3.1 A graduação	88
6.3.2 A vivência da Iniciação Científica (IC).....	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICE	124

APRESENTAÇÃO

Esse trabalho buscou compreender as relações entre a posição social do sujeito (com foco nas relações raciais e de classe) e sua formação científica na Universidade, por meio do estudo das trajetórias de estudantes que ingressaram pelo sistema de cotas no Sisu e buscaram desenvolver atividades de Iniciação Científica. Espero por meio desse, contribuir de maneira significativa na compreensão da importância da inserção de jovens negros nas atividades científicas.

Realizar esse estudo me fez compreender o que significa estudar a temática apresentada no trabalho. A história social do Brasil está vinculada ao racismo e ao processo de formação do país. Pude compreender com essa pesquisa o quanto o racismo continua sendo preocupante. O racismo institucional e dos porquês que há tão poucos pesquisadores negros ou jovens graduandos cotistas inseridos nas atividades de pesquisa.

O desejo de trabalhar com o tema surgiu das minhas vivências enquanto mulher negra da periferia, que ingressou na universidade e sonha em ser cientista. Quando já estava na graduação foi o maior momento em que notei e senti o quanto a desigualdade social e racial dificultava o alcance dos meus objetivos profissionais (e continua sendo assim ainda). Foi quando concorri à bolsa de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) que observei o quanto mais “o buraco era embaixo” na questão do que é sentir na pele o quanto as poucas possibilidades te deixam em desvantagem.

Foi ao ler o livro “*Os usos sociais da ciência*”, de Pierre Bourdieu (2003), que pude compreender muitos aspectos esclarecedores da estrutura de como é formalizada o *campo científico* e como a ideologia de classe reflete nas formas de interação da ciência: *quais são os ideais por trás da Ciência? Como ela é estruturada socialmente? Qual é a relação entre capital econômico, capital cultural e se tornar cientista? Quem participa da Ciência?* Decidi assim, definitivamente, trabalhar mais a fundo a Iniciação Científica, o ingresso do jovem na comunidade acadêmica, em específico da trajetória científica de universitários cotistas.

Compreender as questões sobre a trajetória do negro na Ciência implica em perceber as relações estabelecidas entre o racismo e a discriminação social com um todo, que envolvem diferenças de oportunidades de toda uma trajetória. Tenho certeza que a maioria das pessoas

que desejam ser cientistas e pudessem fazer um curso de inglês, por exemplo, para se preparar certamente o faria porque sabe ou tem uma breve noção sobre o que está por vir pela frente.

A desigualdade social é marca registrada da sociedade brasileira e caminha em linha tênue com a desigualdade racial (SILVÉRIO, 2002). Dentre os fatores estruturais que marcam a desigualdade entre negros e brancos, sem dúvida o mais significativo é acesso à educação formal (HERINGER, 2002). Do ensino básico sucateado, certamente fica difícil optar por continuar estudando. O incentivo ao estudar faz parte do projeto de vida dos pequenos burgueses, que desejam que seus filhos se graduem e profissionalizem para poder assim manter e aumentar a posição social que sua família já tem. (BOURDIEU, 2004). Nem sempre a maior necessidade do proletariado é estudar, naquele momento. Assim, o acesso ao Ensino Superior (ES) envolve uma discriminação dupla, à medida que selecionada por meio do vestibular aqueles alunos que se encontram “preparados” ou “qualificados” para ingressar no Ensino Superior (NEVES, 2012).

Apesar de as Ações Afirmativas terem promovido um maior acesso da população negra na graduação, parece haver uma lacuna quando se analisa os dados referentes à Pós-Graduação (PG). Segundo Artes (2003), micro dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que apenas 25,4% dos alunos da Pós Graduação são negros (ARTES, 2013). O que evidencia ser necessário políticas educacionais que garantam a inclusão dos alunos que já foram prejudicados nas suas trajetórias escolares anteriores (DE OLIVEIRA, 2008).

Os poucos estudos sobre a permanência dos alunos cotistas nas universidades demonstram alguns pontos marcantes na trajetória desses alunos e as diferentes estratégias para superar os obstáculos no campo acadêmico geralmente (ZAGO, 2006). Atividades de pesquisa como Iniciação Científica, Programa de Educação Tutorial (PET) ou Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) acabam por ser alternativas pelos alunos cotistas para se profissionalizar e adquirir certa qualificação como também é uma forma do aluno assegurar sua permanência por bolsas (SANTOS; RATTIS, 2015). Em contrapartida, fazer Iniciação Científica exige do aluno cotista pré-requisitos relacionados com o currículo e o desempenho do aluno que implica em barreiras competitivas (NOGUEIRA; CANAAN, 2009).

Atendendo a relevância da temática, o presente trabalho buscou responder e compreender questões como: *quais foram os fatores principais ao longo da vida dos alunos cotistas que contribuíram e o motivaram a fazer uma graduação? Quem são os pais desses alunos? Houve algum evento marcante ao longo da sua formação no sistema educacional que contribuiu para que estes desejarem fazer pesquisa? O que motiva os alunos cotistas a irem atrás de fazer IC? Como foi para esse aluno, vivenciar o ingresso no campo científico? Como a IC contribuiu para os alunos cotistas na sua vida pessoal, acadêmica e futuramente, profissional?* Tratam-se todas de perguntas que não são de simples resolução ou compreensão, mas que, ao constatar por meio da entrevista os alunos cotistas que realizam ou tentaram realizar atividade de pesquisa, fica mais fácil de identificar nas falas deles e por meio da fenomenologia, qual é o real significado da trajetória por trás dos eventos ocorridos na vida desses alunos. E, além disso, compreender o que esses aspectos específicos da trajetória dos alunos cotistas significam socialmente. Bem como pensar para o futuro, em medidas de combate da desigualdade racial institucional no âmbito da pesquisa.

O trabalho encontra-se dividido em 5 tópicos principais. O primeiro tópico é a Introdução (1.), composta por 4 subtópicos. A primeira seção, **1.1 Estrutura social e as instituições de ensino: uma discriminação dupla**, apresenta aspectos da trajetória dos alunos marginalizados no seu processo de formação escolar, como reflexo da história social do Brasil vinculada a escravidão, a discriminação e o racismo. Apresenta dados gerais da educação no Brasil nos seus diferentes níveis, ressaltando como as Ações Afirmativas mudaram o quadro do número de negros ingressantes no Ensino Superior.

Os três demais subtópicos da Introdução estão divididos em **1.2 Histórico das implementações de Ações Afirmativas no Ensino Superior e na Pós-Graduação; 1.3 Trajetória na universidade dos alunos que ingressaram por Ações Afirmativas e 1.4 Iniciação científica: o ingresso no campo acadêmico e a prática científica.**

O segundo tópico principal, os **Referenciais Teóricos** estudados para elaboração deste projeto apresentam estudos sobre alguns conceitos que são necessários de serem entendidos para melhor compreensão de quais fatores se encontram por trás do racismo estrutural, por exemplo, ou para o entendimento de como a hierarquia científica também é construída nos pilares da meritocracia, hierarquia e soberania da Ciência. Os Referenciais Teóricos estão

subdivididos em 3 subtópicos. O primeiro traz conceitos do que são e do que se trata, segundo alguns autores, o que é raça, racismo e racismo estrutural. Conceitos necessários de serem esclarecidos para se compreender o que de fato o projeto aborda ao tratar de um assunto tão complexo como a trajetória de jovens cientistas negros. O segundo subtópico presente nessa seção trata de conceitos abordados no livro mencionado anteriormente: “*Os usos sociais da ciência*”, de Pierre Bourdieu (2003). Consta aqui alguns termos destrinchados como os de *capital cultural*, *capital econômico* e *habitus*, essenciais para compreender posteriormente, em resultados e discussão, o porquê de o trabalho ser sobre a trajetória desses alunos cotistas na Ciência. E o terceiro subtópico apresenta conceitos relacionados, de forma geral, ao sujeito e sua trajetória. Apresenta então a definição de sujeito como um ser construído socialmente, o “sujeito social” e de como as trajetórias das pessoas são formadas então por meio das relações e de ações, finalizando com a questão das identidades.

O terceiro tópico consiste na apresentação de quais são os **3. Objetivos** geral e específicos explicitamente dessa pesquisa. O objetivo principal desta pesquisa consiste em identificar e analisar quais foram os principais eventos ocorridos na trajetória social dos alunos cotistas e como foi ou está sendo a experiência na e na formação acadêmica e no desenvolvimento das atividades de iniciação científica.

O quarto tópico principal está descrito em **4. Metodologia**. Uma breve apresentação resume o porquê foi escolhido trabalhar com a metodologia da entrevista e a história oral. Apresenta o que a história oral representa, ao dar ouvido às vozes desses jovens cotistas que buscam ingressar na pesquisa e consegue identificar momentos importantes na sua trajetória acadêmica e pessoal que foram marcantes para tomada de algumas decisões ou ações. Esse tópico está subdividido em 3 subseções: **participantes, instrumento e situação de coleta de dados, sistematização e análise de dados**.

Em **4.1 Participantes**, é delineado quem são os participantes da pesquisa, e o porquê dos recortes a que ela deve atender. Identificando de modo geral, o perfil participante. Em **4.2 Instrumento e situação de coleta de dados** é descrito a entrevista e a história oral dos sujeitos como metodologia de coleta de dados. Descreve também como as perguntas foram selecionadas conforme os trabalhos estudados sobre trajetórias de jovens cotistas na

universidade. E finalmente, em **4.3 Sistematização e análise de dados**, apresenta como os dados foram analisados por meio da fenomenologia.

O penúltimo tópico: **5. Resultados e discussão**, traz todos os elementos abordados nos tópicos anteriores da pesquisa até agora, presentes na análise de falas específicas desses jovens. Os elementos significativos contidos em determinados trechos, dados e narrativas sobre os aspectos da trajetória dos alunos entrevistados até a realização da atividade científica e suas representações. E como tópico final, tem-se **6. Considerações finais** que apresenta quais foram as principais ideias extraídas neste trabalho e aponta para ideais futuras de formas para correção da desigualdade social e racial no campo científico.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica é um dos primeiros espaços em que os sujeitos têm contato com uma instituição governamental responsável por sua formação, para ingressar estes no mercado de trabalho e desenvolver habilidades sociais, capacitando-os como cidadãos (WENTZEL, 1991). O espaço escolar é o local que deve contribuir para o desenvolvimento humano, trabalhando competências e habilidades mínimas que auxiliarão na sobrevivência social dos distintos perfis dos alunos, para além da função de gerar conhecimento científico (LIBÂNEO, 2012).

Embora alguns autores apresentem como a escola deveria ser, há algumas controvérsias sobre sua função social. Segundo Althusser, a instituição escolar é um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE) que age mais para a manutenção da estratificação social do que para o combate a ela (ALTHUSSER, 1985). Ao mesmo tempo, a escola consegue gerar a possibilidade da mobilidade social, à medida que qualifica os alunos para o mercado de trabalho e para as relações em sociedade (CANÁRIO, 2008). As instituições escolares estabelecem um elo entre as relações de domínio ou subordinação dos meios de produção e posição social, relacionados à qualificação das pessoas e as necessidades do mercado de trabalho, havendo duas categorias de pessoas, os “aptos” e os “não aptos” (DUBET, 2003).

No Brasil, o ingresso no ensino fundamental aumentou significativamente desde 1998, quando se tornou assegurado como direito constitucional, combatendo uma grande taxa de analfabetismo existente na época, que, no entanto, não assegurou a qualidade do ensino (SOARES; ALVES, 2003). Apesar do significativo crescimento das matrículas decorrentes de políticas de expansão, apenas cerca de 27% dos jovens com idade de 18 a 24 anos haviam concluído o Ensino Médio até 2003 (APRILE; BARONE, 2018).

Em 2003, a rede pública de ensino era responsável pelo atendimento da grande maioria dos estudantes, com cobertura nitidamente diferenciada em função do nível de ensino; 27,3% dos estudantes no ensino superior; 84,9% no ensino médio; 89,5% no fundamental e 76,0% no pré-escolar (PNAD, 2003) (APRILE; BARONE, 2018, p. 51).

O grau de escolaridade dos brasileiros está intrinsecamente relacionado com a desigualdade social. A desigualdade social é marca registrada da sociedade brasileira e

caminha em linha tênue com a desigualdade racial, sendo que o combate à pobreza no Brasil está ligado a presença de crianças e jovens negros na escola e posteriormente, nas universidades (SILVÉRIO, 2002). Compreender a temática de desigualdade social e educacional no país, significa compreender a trajetória deste, o período de escravidão e principalmente o período pós escravidão. Significa entender a íntima relação entre desigualdade social e racismo estrutural.

O racismo estrutural é o racismo que se dá via regras e condições por partes das instituições condicionado por uma estrutura social previamente existente, que reproduz e institucionaliza os privilégios de determinados grupos sociais (ALMEIDA, 2019). Dentre os fatores estruturais que marcam a desigualdade entre negros e brancos, sem dúvida o mais significativo é acesso à educação formal o que conseqüentemente refletem na ocupação dos negros nos postos de menor prestígio no mercado de trabalho (HERINGER, 2002).

No Ensino Superior, o panorama da educação brasileira relacionado a desigualdade social e racial não é diferente. O Ensino Superior segue uma questão social que envolve discriminação dupla, à medida que o acesso a esse nível de ensino é conseqüente da qualidade do ensino fundamental, o que também envolve a permanência do sujeito nas referidas instituições escolares (NEVES, 2012).

Um indicador importante do atraso escolar de pretos e pardos, quando comparados a brancos, provém da análise do nível educacional em que se encontram 23 estudantes tendo entre 18 e 24 de idade: entre os brancos, 10,1% se encontram no ensino fundamental, 23,1% no ensino médio, 4,9% no pré-vestibular e 61,4% no ensino superior. Entre os negros (pretos e pardos), 29,0% se encontra no ensino fundamental, 42,9% no médio, 4,6% no pré-vestibular e 21,6% no superior (PNAD 2003) (ROSEMBERG, 2005, p. 22,23).

São poucos os que possuem, do ponto de vista do nível de escolarização alcançado, os requisitos formais para acesso ao Ensino Superior (ANDRADE; DACHS, 2006). As universidades públicas, num contexto de grande desigualdade de formação, foram ocupadas por jovens de classe média e alta, que estudaram nas melhores escolas privadas e conseguiram, portanto, se preparar para o vestibular. Os estudantes que adquirem um maior nível de proficiência no ensino básico são estudantes com maior nível socioeconômico, evidenciando como fatores econômicos, sociais e culturais dos estudantes atuam de forma dicotômica na vida do aluno marginalizado e na vida do aluno de classe média, por exemplo (SOARES; ALVES, 2003).

As chances de os estudantes iniciarem o Ensino Superior são delimitadas por fatores como: origens socioeconômicas, estrutura familiar, grupo racial e gênero que influenciam a posteriori, na sua vida acadêmica e na inserção no mercado de trabalho (NETO, 2014). O desempenho escolar não é resultado apenas da formação dos alunos e origem social destes, mas também para marginalização e exclusão de processos que podem promover a ascensão social dos indivíduos, como é o exemplo do acesso ao Ensino Superior (BITTAR; ALMEIDA, 2006). Há, portanto, na educação superior brasileira uma crise, à medida que não se consegue combater a desigualdade social de forma efetiva, remetendo a uma falsa democratização do Ensino Superior (SOBRINHO, 2010).

O processo de redemocratização do Brasil nos anos 80 pautou fortemente a Educação Superior como condição essencial para as bases do Estado democrático, o que representou, na virada do século, a incorporação de grupos sociais marginalizados (CUNHA; PINTO, 2009). Em conjunto com uma série de eventos antidiscriminatórios que estavam acontecendo no Brasil, foi que se iniciaram as primeiras pesquisas de mapeamento em relação à escolaridade e reintegração da população negra no país. Em 1998 aconteceram as primeiras pesquisas visando mapear os jovens negros nas Instituições de Ensino Superior (IES) como, por exemplo, a pesquisa realizada na Universidade Federal da Bahia intitulada “*Cor e Educação: políticas alternativas de combate à exclusão*” (MOEHLECKE, 2000).

No sentido de corrigir anos de uma histórica desigualdade social e racial que, nos anos de 2000, tiveram as primeiras universidades com sistema de cotas e o início de um planejamento governamental e institucionalizado voltado para a democratização do Ensino Superior. A primeira universidade a implementar a reserva de vagas para negros e alunos oriundos de escola pública foi a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e foi logo seguida por outras IES (LINHARES, 2010).

Foi com a implementação de Ações Afirmativas que os dados referentes ao ingresso de jovens negros e de baixa renda no Ensino Superior começaram a melhorar. As AA possibilitaram a participação de negros e negras nas decisões científicas, econômicas e políticas, espaços de controle social que até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade (MUNANGA, 2001).

A proporção de jovens matriculados no IES saltou de 22,6% para 35,9% em cinco anos, sendo que de alunos brancos aumentou a proporção de 34,1% para 51,6% e alunos de pretos e pardos, a proporção passou de 8,1% em 2000 para 19% em 2005 (HERINGER; FERREIRA, 2011).

No entanto, analisarmos a população negra segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), 2006, e compararmos com a proporção de jovens negros no Ensino Superior veremos que ainda quase não há negros nas universidades. Considerando os que se declaram pardos e pretos, correspondem a 96,7 milhões de indivíduos, ou seja, 50,74% dos residentes e que tendem a ultrapassar esses números (SANTOS, 2013). Dados do PNAD (2006) sobre acesso ao Ensino Superior (anterior ao sistema de cotas no vestibular), mostraram que, dos universitários com idade entre 18 a 24 anos, apenas 3,1% da comunidade universitária era formada por alunos negros de classe baixa (OSORIO, 2013).

Após uma década de discussão sobre a necessidade de inclusão da população negra no ES, em 2012 foi sancionada a Lei de Cotas/ nº 12.711, tornando válido para todas as Instituições de Ensino Superior público, à reserva de vagas para grupos historicamente desfavorecidos (SANTOS, 2013). O número de jovens ingressos no ES saltou para 2.694.245 de estudantes em 2000 e para 6.379.299 em 2011, tendo em vista que das 278 IES públicas, até 2010, 88 possuem AA nos processos seletivos com diferentes modelos de cotas raciais e sociais (NEVES, 2012).

Contudo, apesar do aumento do ingresso de jovens negros e classes sociais baixas no ES, são muitos os desafios existentes na trajetória desses alunos para conseguirem ter as mesmas oportunidades no mercado de trabalho. Portanto, não basta garantir ingresso, é necessário políticas educacionais que garantam a inclusão dos alunos que já foram prejudicados nas suas trajetórias escolares anteriores (DE OLIVEIRA, 2008). Promover a equidade entre negros, índios, brancos e amarelos no ES significa reescreve-se a maneira de produzir conhecimento e ressignificar o que até o momento era uma única visão de mundo, de ciência, projetando uma sociedade mais justa (SILVA, 2003).

1.1 Histórico das implementações de Ações Afirmativas no Ensino Superior e na Pós-Graduação

As Ações afirmativas são políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas, buscando promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade. (BERNARDINO, 2002). São políticas que visam promover a inclusão de pessoas que pertençam a grupos reconhecidamente em situação histórica de desvantagem, permitindo que estudantes mais pobres cheguem à universidade e programas privados de financiamento estudantil (HERINGER; FERREIRA, 2011).

O sistema de reserva de vagas para negros e pardos no ES no Brasil foi iniciado pelas próprias instituições de ES: em 2003 pela Universidade Brasília (UnB), seguida pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e outras (MOREIRA, 2017). Até o ano de 2007, das 84 universidades públicas existentes no país, 37 já haviam implementado políticas de AA até o momento, com uma diversidade de métodos de implementação, relacionadas ao acréscimo de notas e cotas (MACHADO, 2007). No primeiro ano em que foi aderido AA no vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA) os resultados foram empolgantes, mostrando que a participação dos estudantes oriundos de escolas públicas, que estava em torno de 38% antes do sistema de cotas, elevou-se para 51% em 2005 (QUEIROZ; SANTOS, 2006).

Em relação às iniciativas governamentais, foram tomadas medidas voltadas para o ES privado mais como uma forma de ampliação do Ensino Superior de modo geral, se tratando em suma de medidas que permitiram o acesso da população marginalizada ao ES. A primeira Ação Afirmativa governamental que possibilitou o ingresso de um perfil estudantil heterogêneo ao ES foi ativada em 2005, com o Programa Universidade para Todos (Prouni), que permitiu o ingresso de jovens ao Ensino Superior privado (DOS SANTOS, 2012). Em 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), alavancou nas ações relacionadas ao acesso e a permanência no ES, aumentando vagas, abrindo cursos noturnos entre outras medidas como combate à evasão (CERQUEIRA; SANTOS, 2009).

Demorou anos para serem criadas políticas públicas voltadas a inclusão de alunos de escola pública e em especial, ao combate do racismo, voltadas para negros e índios. Somente com a aprovação da Lei n. 12.711, em 2012, criou-se uma política de reserva de vagas de caráter governamental, para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu) (DAFLON *et. al.*, 2013).

Com as políticas públicas, principalmente após o ano de 2012, os índices de ingresso de jovens negros no ES aumentaram, mas ainda continuava ínfimo. O Censo da Educação Superior 2014, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), mostrou que do total de 7.828.013 matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância realizadas somente 4,3% eram pessoas autodeclaradas pretas, das quais 30% em IES públicas e 70% em IES privadas. (CORDEIRO, 2017).

Poucos são os dados referentes à população negra em atividades de pesquisa na graduação e na pós-graduação e poucos também são o número de negros que participam dessas atividades. Com o intuito de possibilitar a inclusão de diversos perfis de alunos na atividade de pesquisa, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), criou em 2009 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ações Afirmativas (Pibic-AF). O Pibic-Af tem como público-alvo os estudantes que ingressaram nas universidades públicas por cotas e que desejam se iniciarem na pesquisa (PINHO, 2017). O Programa Institucional de Iniciação Científica nas Ações Afirmativas - PIBIC/AF contempla universidades públicas que já possuem cotas; programas de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC), fortalecendo a política de ação afirmativa na instituição de ensino (CORDEIRO, 2017). A FAPESP ainda não possui AA voltadas para alunos de Iniciação Científica. No entanto, a participação dos alunos de Ações Afirmativas e atividades extracurriculares como, por exemplo, de Iniciação Científica, ainda é baixa. Em 2015 a participação de bolsistas brancos foi cerca de 58 enquanto os/as bolsistas negros/as foram cerca de um quarto do total (26%) (TAVARES; BRAGA; LIMA, 2015).

Na Pós-Graduação (PG), os níveis de disparidade entre negros e brancos é ainda maior. A Fundação Carlos Chagas, apresentou o Índice de Paridade Racial das Instituições de Pós-Graduação. De 2000 a 2010, a participação de alunos negros na PG passou de 13,3% para

24,9% enquanto a participação de alunos brancos caiu de 84,3% para 73,2% (ARTES, 2018). Em 2017 a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), se tratando de um programa nacional de pesquisa, não possuía censo de cor sobre os discentes da PG, o que passou a ser obrigatório a partir do mesmo ano (PEREIRA, 2019).

Até a data deste presente artigo, não há Lei para sistema de cotas para a Pós-Graduação. Existe apenas uma Portaria Normativa nº 13/2016, criada em 2017 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) como incentivo para que as próprias instituições pensem em propostas de inclusão em seus programas de Pós-Graduação (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2018). No ano de 2002 em diante, as universidades que iniciaram o sistema de cotas na graduação começaram também a pensar em reserva de vagas em seus programas de pós-graduação.

Segundo Artes (2013), de acordo com micro dados do IBGE do censo demográfico de 2011, na pós-graduação no quesito cor/raça: 74,6% são brancos e 25,4% são negros no total (ARTES, 2013). Num período analisado de 2014 a 2016, dos alunos que finalizaram a graduação 37,6% são negros, dos que alunos que ingressaram no mestrado nesse período, 30,6% se declararam negros e 28,9% no doutorado (dados obtidos da CAPES e do INEP em 2017) (GAMA, 2018). No que tange às variáveis sexo e cor/raça, até 2015 a população da PG era composta por 79,70% alunas e alunos brancos e apenas 18,1% de negras e negros, o que implica que temos que avançar muito em equidade na pós-graduação na sociedade brasileira (DA SILVA, 2017).

Entre 2015 e 2018, o número de políticas públicas na PG decorrentes de resoluções das universidades quintuplicou, de 2.763 editais da CAPES de mestrado e doutorado analisados até 2018, 26,4% dos programas já possuíam algum tipo de Ação Afirmativa (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2018). Especificamente na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), até o ano da pesquisa, as AA eram destinadas somente a estudantes de primeira graduação, não possuindo AA para mestrandos ou doutorandos (LUCIFORA, *et al.*, 2017).

O histórico das implementações de Ações Afirmativas nos possibilita identificar e compreender quais são as lacunas que ainda precisam ser preenchidas para que se conseguir atingir um maior nível de equidade para negros e negras e os demais grupos marginalizados

na sociedade. Nos faz compreender que, apesar de as políticas públicas de Ações Afirmativas terem sido eficazes para o ingresso desses alunos no ES, os dados sobre a participação de negros no mercado de trabalho ou na academia, como docente/pesquisador, demonstram que após se formarem na graduação, a desigualdade de oportunidades continua persistente.

Foram anos de história da escravidão no Brasil. Não podemos falhar no combate ao racismo estrutural. A construção das Ações Afirmativas no Brasil nas universidades públicas evidencia que ainda temos muito o que superar e melhorar para conseguirmos garantir o acesso, permanência e ocupação da população negra nos diversos setores sociais, principalmente nos cargos geralmente ocupados pela elite branca. Os estudos demonstraram haver uma falha nas Ações Afirmativas voltadas para a construção da participação dos alunos cotistas no campo acadêmico, havendo uma necessidade de que as instituições de pesquisa e o governo incentivem esses jovens a iniciarem sua carreira científica na IC, para poderem posteriormente ingressar na pós-graduação. Sobre uma perspectiva mais ampla, é possível afirmar que a introdução de Ações Afirmativas no nível dos programas de PG é necessária para a construção da pluralidade e inclusão social, ampliando a diversidade humana na área de produção de pesquisa e conhecimento. (MARRARA; GASIOLA, 2011).

1.2 Trajetória na universidade dos alunos que ingressaram por Ações Afirmativas

Os poucos estudos sobre a permanência dos alunos cotistas nas universidades demonstram alguns pontos marcantes na trajetória desses alunos como: desempenho acadêmico, dificuldades e barreiras para ingresso na pós-graduação, no mercado de trabalho e as diferentes estratégias para superar os obstáculos no campo acadêmico geralmente. Tem-se analisado a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho, compreendendo como se deu a trajetória destes em relação aos objetivos das instituições escolares e a participação de negros e negras na sociedade (ARTES; RICOLDI, 2015).

No ambiente universitário, as trajetórias dos estudantes pobres e negros mostram ter especificidades e dificuldades encontradas nas experiências acadêmicas que influenciam à medida que o desempenho se remete ao mérito da posição científica (MAYORGA; DE SOUZA, 2012). A posição social do indivíduo interfere na elaboração de seu projeto de vida,

na trajetória escolar, sendo que nem sempre ingressar no Ensino Superior é visto como o mais viável e quanto às escolhas das carreiras, estas não possuem viés de “gosto” ou “aptidão” (SOUZA, 2019).

As cotas permitem o ingresso de jovens negros ao ES e lá estes estudantes, em grande parte, conseguem superar os obstáculos relacionados à sua trajetória pessoal, obtendo um bom desempenho (BITTAR; ALMEIDA, 2006). Recentemente têm-se realizados estudos que buscam compreender como os alunos marginalizados socialmente encontram estratégias com o intuito da inclusão acadêmica para suprir as lacunas existentes na vida acadêmica (ZAGO, 2006).

Na Universidade Federal de Goiás, percebeu-se a importância de projetos desenvolvidos na universidade, seja atividade de IC, PET, PIBIC e principalmente projetos voltados a estudos de africanidades, se tornam um incentivo para que os jovens entrem em uma PG (SANTOS; RATTIS, 2015).

O resultado de uma pesquisa com estudantes cotistas da UFBA mostrou que o alto desempenho acadêmico dos estudantes cotistas é uma estratégia pessoal dos alunos no quesito permanência estudantil visto que, a partir de boas notas, torna-se possível participar das atividades do campo acadêmico (SANTOS, 2009).

Segundo dados da Universidade Federal da Bahia, não há diferença do coeficiente de rendimento dos alunos ingressos em 2005 cotistas e não cotistas, principalmente nos cursos de alto prestígio (DOS SANTOS, 2012). Uma pesquisa com dados de alunos cotistas da Universidade de Brasília demonstrou também não haver diferença no Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) entre alunos cotistas e não cotistas (SANTOS, 2013). Já um trabalho realizado com dados dos alunos que prestaram o vestibular no ano de 2008 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), identificou que os alunos egressos do ES e ES autodeclarado negros apresentam médias inferiores às médias dos alunos ingressados pelo acesso universal (FELICETTI; MOROSINI, 2009).

O relato dos alunos cotistas da UFRGS que obtiveram um bom desempenho acadêmico na universidade, mostram que as expectativas de superar esses obstáculos se

encontram em conseguir oferecer uma vida melhor aos seus familiares e que na maioria dos casos esses alunos são os primeiros membros da família a ingressarem no ES (BELLO, 2011).

Podemos observar, portanto, que os alunos cotistas encontram diferentes estratégias de ascensão social; por motivações pessoais e que simultaneamente também se trata de motivações coletivas, devido ao fator discriminatório que levaram estes a adotarem tais estratégias, que variam desde obter o melhor desempenho para conseguir competir com os demais alunos, até o ingresso desses jovens em até de pesquisa como IC, PET e PIBID ou em grupos de estudos negros voltados para identidade.

A narrativa dos alunos cotistas mostra a percepção de quem sente diretamente como os espaços acadêmicos são atribuídos e ligados a classe social e que compreendendo suas identidades como alunos negros, assumem posições contra hegemônicas, de luta pelos espaços (FERREIRA, 2010).

“A situação do negro estudante é por vezes contraditória. Os professores na sua maioria têm baixa expectativa em relação a esse aluno, mas quando ele sobressai entre os demais, há uma tentativa, por causa da competição, de apagamento da sua visibilidade positiva” (RIBEIRO, 2001, p.91).

Em relação à continuidade da carreira acadêmica, é notável que surge o entrave novamente do ingresso desses jovens nesse nível de graduação. Basta analisar os dados sobre alunos negros na pós-graduação que fica claro do porquê, por exemplo, que apesar do aumento de ingresso de jovens negros no ES, ainda há uma lacuna muito grande no quesito igualdade racial. Ingressar no campo da pesquisa na graduação exige que os alunos possuam habilidades acadêmicas prévias, formadas por uma bagagem cultural, o que pode se mostrar como uma barreira ao ingresso na carreira acadêmica aos alunos ingressos por AA (BERNARDINO-COSTA, 2007).

Para alunos ingressos de AA, alcançar a PG significa ser aceito em fatores e critérios da comunidade científica que dependem de toda uma trajetória de características pessoais e socioeconômicas dos alunos, marcadas pela ausência de mesmas oportunidades (GAMA, 2018). Os estudos sobre AA na pós-graduação e o ingresso de jovens negros nesse nível de ensino abordam também a questão de a dificuldade encontrada em jovens negros concorrerem com os jovens brancos para vagas de mestrado e doutorado, relacionados a trajetória pessoal dos indivíduos no quesito diferenças de oportunidades e preparado para a seleção do mestrado

e no sentido dos critérios da própria seleção dos editais das PGs. Os jovens negros doutores de agora são em boa medida egressos de uma escola pública menos apoiada pelo Estado concorrem com um número muito maior de doutores brancos na tentativa de fazer parte da rede acadêmica já consolidada (CARVALHO, 2003).

Por questões de como se estrutura o racismo institucional, existe a possibilidade de superação dos obstáculos que ocorrem durante a trajetória acadêmica de alunos ingressos por Ações Afirmativas ou não. No quesito permanência, muitos desafios ainda são lançados. Garantir a acessibilidade ao ES não é suficiente, há a necessidade de políticas voltadas a assegurar o sucesso de grupos de estudantes com as mais diferentes "características iniciais", através de apoio e acompanhamento, auxiliando os alunos com risco de fracasso (FELICETTI; MOROSINI, 2009).

1.3 Iniciação científica: o ingresso no campo acadêmico e a prática científica

A Iniciação Científica (IC) é definida como: processo em que é fornecido o conjunto de conhecimentos indispensáveis para iniciar o jovem nos ritos, técnicas e tradições da ciência por meio de uma atividade realizada durante a graduação, onde o aluno vivencia experiências vinculadas a um projeto de pesquisa (MASSI; QUEIROZ, 2010). Como o próprio nome sugere, a Iniciação Científica (IC), refere-se a uma atividade que inicia o aluno de graduação na produção de conhecimento científico e do possível pertencimento e ascensão como membro da comunidade acadêmica (BRIDI, 2015). A IC é uma atividade que atua na formação das novas gerações de pesquisadores como uma estratégia de responder aos desafios colocados pela crise da universidade, na medida que consegue integrar esses jovens e prepará-los para um mercado em constante mudança (GIORDANI *et al.*, 2013).

No estado de São Paulo, as atividades de Iniciação Científica são financiadas por duas agências principais responsáveis por financiar e apoiar a pesquisa no Brasil, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) do CNPq foi criado em 1988, como um programa nacional de incentivo à

pesquisa na graduação, com o intuito de despertar a vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes (PINHO, 2017).

Do surgimento do programa de IC no CNPq até 2012, o número de bolsas de IC chegou a 40 mil bolsistas IC no programa, sendo superior ao de outros níveis de pesquisa, reforçando a importância dada pelo órgão à atividade de iniciação à pesquisa (MASSI; QUEIROZ, 2014).

A Iniciação Científica é uma atividade significativa para o ingresso dos alunos no campo acadêmico, no entanto, repleta de desafios implicações relacionadas a estrutura meritocrática e hierárquica da comunidade científica. Para jovens cotistas, enquanto a Iniciação Científica representa o ingresso desses jovens num lugar geralmente ocupado por brancos e pessoas da elite (a ciência), pode representar também a exclusão da participação desta pelos mesmos motivos referidos. A comunidade científica apresenta um caráter hierárquico de poder, ingressar significa necessariamente ser aceito por ela para se obter o primeiro contato, seguindo uma trajetória que tende a acrescentar status social para o futuro cientista (HEY, 2012). Nos sentidos atribuídos abaixo, podemos perguntar então: porque alguns alunos não são selecionados para se candidatar às bolsas? Ou para quem são atribuídas as bolsas de iniciação científica?

A iniciação científica surge com o intuito de contribuir para a formação científica, bem como reduzir o tempo de permanência do aluno na universidade à medida que desenvolve no aluno, habilidades que facilitarão sua aprendizagem no curso (MASSI; QUEIROZ, 2014). No sentido de qualificar o aluno para o mercado de trabalho, a iniciação científica busca desenvolver nas discentes habilidades profissionais possibilitando para que este esteja melhor qualificado para sua trajetória profissional (DE ALMEIDA NETO, 2015). Além de contribuir para o acesso e despertar do interesse dos alunos para a pós-graduação, possibilitando a continuidade da inserção no campo como cientista (MASSI; QUEIROZ, 2015). Analisando o perfil dos bolsistas FAPESP de 1992 a 2002, verificou-se que, dentre os pesquisadores que obtiveram alguma bolsa FAPESP de IC, 35% chegaram até o doutorado, o que demonstra que a IC é um incentivo importante para a continuidade da carreira científica (VOGT, 2008).

Em contrapartida, na medida que o ingresso na Iniciação Científica pode contribuir para a formação acadêmica dos estudantes, existe, na comunidade científica pré-requisitos

relacionados com o currículo e desempenho de aluno para que este conseguir ingressar nas atividades e no mundo de produção científica relacionado a estrutural social científica, que implica em barreiras competitivas. Dentre os critérios previstos para a seleção de alunos bolsistas são considerados indicadores de produtividade do professor que será o orientador bem o desempenho escolar do aluno, analisado pela intuição e pelo próprio orientador como critério de seleção (NOGUEIRA; CANAAN, 2009).

Em geral, o convite para se tornar orientando para desenvolvimento de um projeto, é feito comumente pelo professor aquele aluno que possui boas notas e ótimo desempenho em sua matéria e não tenham reprovadas, de forma que é necessário que o aluno esteja previamente apto para desenvolver e ser aceito na atividade de pesquisa (BERNARDINO-COSTA, 2007).

O processo de tornar-se bolsista de IC em uma das instituições de pesquisa não se trata de questões simples. Alguns requisitos devem ser atendidos para que o estudante consiga se tornar bolsista. Vejamos alguns requisitos e condições descritas nos editais da FAPESP para os alunos que desejam participar do programa.

Requisitos e condições editais FAPESP (normas passaram a ser vigentes a partir de 18 de novembro de 2019):

5. Requisitos para solicitação:

5.1 Candidato

b. Deve ter bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar.

6. Condições e obrigações exigidas:

6.1 Bolsista

e) O bolsista não pode ter vínculo empregatício, nem poderá receber, durante toda a vigência da Bolsa, bolsa de outra entidade, salário ou remuneração decorrente do exercício de atividades de qualquer natureza. Em condições excepcionais e justificadas, definidas na Portaria PR n° 05/2012 (www.fapesp.br/7090) (FAPESP, 2020).

A instituição de fomento à pesquisa BICIC/CNPq, segundo a norma RN 017/2006 conta com os mesmos requisitos e condições prescritos do edital da FAPESP (CNPq, 2020).

Com base nos requisitos e obrigações mencionados acima fica mais fácil de perceber que a atividade de Iniciação Científica não é direcionada a todo o público universitário. Massi e Queiroz (2010) realizam uma crítica relaciona como são atribuídas as bolsas de IC, ao analisar o sistema de bolsas de IC do CNPq:

A pequena abrangência do programa é uma crítica constante à IC, pois isso restringe a atividade aos “melhores alunos.” [...] As limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade "seletiva", que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os mais ‘capacitados’ e ‘promissores’ (MASSI; QUEIROZ, 2010, p.176).

A alta demanda por bolsas de IC resulta em disputados processos seletivos, ao passo que a bolsa é um incentivo individual de financiamento seletivo aos melhores alunos e é assim que muitos acabam realizando trabalho voluntário, por não serem selecionados. (DE CASTRO CABRERO; DA COSTA, 2015). Segundo um estudo realizado com alunos bolsistas de IC da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em cursos de maior prestígio, as oportunidades dos alunos negros que estão concorrendo a bolsa são bem menores, o que é um reflexo das oportunidades educacionais no Brasil (CANAAN; NOGUEIRA, 2013).

Ingressar no campo da pesquisa na graduação exige que os alunos possuam habilidades acadêmicas prévias, formadas por uma bagagem cultural, o que pode se mostrar como uma barreira ao ingresso na carreira acadêmica aos alunos ingressos por AA (BERNARDINO-COSTA, 2007).

A pesquisa não tem cor, mas as políticas científicas têm atributos de cor, de grupo social, de grupo histórico, de marginalização e de reprodução das desigualdades sociais, econômicas e políticas e quem detém o poder detém a primazia da ciência e determina quais temas são parte ou não da ciência e quem participa dela. É por esses motivos que iniciativas como o (Pibic-AF) do CNPq são tão importantes no processo de inclusão de jovens de AA na ciência.

2. REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Os termos aqui apresentados têm como base o que estudos sobre raça, racismo, racismo institucional e discriminação que ao apresentar esses conceitos podem ser aplicados também para compreensão deste trabalho.

Segundo o autor Gilroy, mencionado no trabalho de Silvério (2003), o termo “raça” atua como uma categoria de autoidentificação, utilizado com aspas para denotar seu caráter puramente social, à medida que raças diferentes se construíram na base da opressão de determinados povos (SILVÉRIO, 2003) ;(GILROY, 2000). Os termos de raça não se referem, portanto, em nenhuma medida a uma categoria biológica.

As teorias raciais seguem de forma geral três vertentes principais: teorias que se baseiam na eticidade que servem para construir a identidade coletiva, a segunda aplica o conceito de raça a estratificação social que estabelecem as classes e o terceiro está vinculado a processos geopolíticos como o de descolonização (WINANT, 2000). Assim, a posição de raça define não somente a representação e identidade de um determinado povo, como também representa uma camada social formalizada pela conservação do caráter hierárquico e subordinado presente na sociedade escravocrata (FERNANDES, 1995) ;(GUIMARÃES, 1999).

Sobre o racismo, o trabalho de Silvério (2003) apresenta a definição do autor Fraser (1997) como “construção autoritária de normas que privilegiam traços associados com o fato de ser branco” (Silvério, 2003) ;(FRASER, 1997).

É necessário compreender que os brasileiros possuem também uma visão própria sobre as questões apresentadas sendo um país que passou por um processo histórico marcante, a escravidão. As questões sobre raça e racismo no Brasil, tomaram em muitas formas, a negação da existência da opressão de determinados povos, argumentando que no Brasil não há racismo (GUIMARÃES, 1999). No Brasil ficou a ideia de que não existem raças e sim cor, desvinculando a ideia de "cor", de forma que a aparência física e não a origem determinaria a cor de alguém (GUIMARÃES, 1999).

Da mesma forma que o termo raça, os debates sobre racismo apontam diversos significados para a palavra. O autor Almeida (2019), por exemplo, trata o racismo como uma forma única, apontando que todo racismo é estrutural. Segundo o autor, racismo é: *“Uma forma sistemática de discriminação que têm a raça como fundamento e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para os envolvidos, a depender do grupo racial a qual pertencem (ALMEIDA, 2019).*

O mesmo autor classifica o racismo em três concepções diferentes: racismo individual, racismo institucional e racismo estrutural. A primeira vincula o racismo à subjetividade do sujeito, a segunda trata da relação existente entre racismo e Estado e a terceira ideia, vincula o racismo à economia (ALMEIDA, 2019). Vale a pena lembrar que alguns autores não realizam a separação do racismo estrutural e racismo institucional. Os termos esclarecedores deste estudo são vinculados ao racismo estrutural e o racismo institucional.

O racismo institucional parte do fato de que as diversas instituições (quem dita as normas e padrões sociais) utilizam dos mecanismos institucionais para estabelecer a normalização do domínio de determinados grupos sociais e raciais, como forma de imposição dos seus interesses político e econômico (ALMEIDA, 2019). Lembrando que vinculado ao título do trabalho se encontram duas instituições mencionadas, uma Instituição de Ensino Superior (IES) e a outra, uma Instituição de Fomento à Pesquisa. Refiro-me a esse detalhe para que possa ser feito no decorrer deste trabalho, a análise sobre o racismo institucional na vida dos alunos cotistas, que vivenciaram o que é ser um aluno ou aluna negro (a) numa universidade e que buscaram se vincular a essas instituições de pesquisa (CNPq ou FAPESP).

O racismo estrutural representa como o racismo foi construído a partir do processo de formação história e política do país, vinculado a escravidão e posterior exclusão social desses povos pós abolição. O racismo estrutural se expressa como desigualdade política, econômica e jurídica da população indígena e negra presente no país e que foi na sua construção utilizados como mão de obra escrava e reconhecidos como inferiores (ALMEIDA 2019). O racismo institucional gera a manutenção do racismo estrutural. Basicamente, as instituições são racistas porque reproduzem e mantêm ideais racistas presentes na sociedade (ALMEIDA, 2019).

A estrutura social estabelece inúmeros conflitos: de classe, raciais e sexuais, por exemplo, que se tratam de conflitos de interesse de quem condiciona a estrutura social e de dos grupos condicionados, portanto oprimidos (ALMEIDA, 2019). Nessa medida, torna-se mais fácil compreender o porquê então que o racismo se conecta com a desigualdade de gênero e de classe. Segundo o conceito de classe dado por Pierson e depois por Harris e apresentado no trabalho de Guimarães (1999), o conceito de classe significa a um só tempo, cor, posição de status e posição econômica (PIERSON, 1971); (HARRIS, 1967); (GUIMARÃES, 1999).

O trabalho de Rosemberg (2005), considera que o preconceito diante das diferentes capacidades das mulheres e dos homens é acompanhado de uma concepção hierárquica de dominação do gênero masculino sobre o feminino por meio da opressão (ROSEMBERG, 2005).

Em certo sentido, raça e gênero seriam sistemas de relações sociais constituídas mutuamente, que representa uma “dupla desvantagem”, em que a pessoa que ocupa uma posição subordinada em mais de uma hierarquia sofreria da soma das desvantagens de ambas (SANTOS, 2009). As construções sociais de gênero e raça, embora distintas, estão entrelaçadas na sua constituição do coletivo e na experiência individual do sujeito inserido na sociedade com uma posição hierárquica já pré definida na sociedade (SANTOS, 2009).

Nessa medida, quando abordamos o que chamamos “Intercruzamento”, estamos tratando de uma dupla ou tripla discriminação, resultante da desigualdade de gênero, desigualdade social e desigualdade racial. Alguns autores também, apresentam esse tríplice com o nome de *Interseccionalidade* para estabelecer a interdependência das relações de poder de raça, sexo e classe (HIRATA, 2014). “*A Interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado*” (BILGE, 2009) ;(HIRATA, 2014).

Embora haja a compreensão da existência da discriminação por gênero e da necessidade de se discutir sobre o assunto, optou-se por não abordar a questão de gênero nesse trabalho, dado a complexidade dos assuntos aqui já abordados, buscando não prolongar demais a obra.

2.1 Campo Científico, Capital Simbólico, Capital cultural, Capital econômico e Habitus

Os termos aqui brevemente esclarecidos estão apresentados com base em dois principais trabalhos de Pierre Bourdieu e dois trabalhos de outros autores, Marteleto (2017) e Nogueira & Nogueira (2002), que estudaram os conceitos orquestrados pelo primeiro autor mencionado. A ordem de apresentação dos termos representa a abordagem do assunto partindo do que é a estrutura social da ciência, o *campo científico* e *capital simbólico* e chegando ao ponto específico deste projeto de Monografia, que consistem nos aspectos da trajetória dos sujeitos e seu ingresso na Ciência (*capital econômico, capital cultural e habitus*).

A noção de *campo* é apresentada por Pierre Bourdieu como organizações sociais dotadas de suas próprias regras, que gera manutenção das camadas sociais atendendo em duas proporções: o *microcosmo* e o *macrocosmo* (BOURDIEU, 2004). O primeiro sendo dotado de suas próprias leis e gerido de forma mais autônoma, que nesse caso se trata da Ciência como *microcosmo* e o segundo, o *macrocosmo*, que é submetido às leis sociais geridas pelo Estado e pelo sistema econômico de forma geral (BOURDIEU, 2004). Pelo conceito de *campo* refere-se à mobilização de interesses de grupos sociais que englobam posição de poder, prestígio e *habitus* próprio de vestimenta, comida, e gosto artístico (MARTELETO, 2017).

Assim, o que é denominado como *capital científico* apresenta um conjunto de regras sociais, bem como um conjunto de estratégias dentro de sua própria organização que servem para manter a hierarquização do que e de como é produzido o conhecimento científico (BOURDIEU, 2004). O prestígio e social, dominação e poder representados na figura dos cientistas e como ela é hierarquizada tornam a Ciência um *capital simbólico* (BOURDIEU; MICELI, 1974); (MARTELETO, 2017).

O acúmulo do *capital científico* e do *capital simbólico* é extremamente difícil, se tratando de dar aos pesquisadores uma posição na sociedade à medida que são detentores de um forte peso político e de um frágil crédito científico capaz de transformar toda a economia e dinâmica de uma sociedade (BOURDIEU, 2004). Para se tornar cientista é necessário um ou mais dos *capitais (científico; simbólico)* ao longo de suas trajetórias sociais (BOURDIEU, 2004). O *capital científico* é uma forma de *capital simbólico* que requer do “*tornar-se*

cientista” estratégias para ocupar uma posição favorecida na estrutura e conservá-la, mas que dispõe, no entanto, de poder chegar até lá, especialmente expressa nas condições de vida de cada sujeito (MARTELETO, 2017).

Numerosos estudos confirmam, as estratégias de reconversão que os cientistas praticam e que os conduzem a passar de um domínio ou de um tema a outro são muito desigualmente prováveis de acordo com os agentes, o capital de que dispõem, e segundo a relação com o capital adquirido mediante sua própria maneira de adquirir esse capital (BOURDIEU, 2004, p.27).

A posição de privilégio ou não privilégio ocupada por um grupo, ou por uma pessoa define-se pelo volume e composição de cultura atribuída no decorrer da sua trajetória, como é o caso do *capital cultural* nas suas dimensões material, simbólica e cultural (BOURDIEU; MICELI, 1974); (MARTELETO, 2017). Esse tipo de *capital* mencionado neste parágrafo tem consequências na forma como é estabelecida as escolhas e ações dos sujeitos, conforme as especificidades das suas trajetórias.

O conceito de *habitus* reflete em *campo* enquanto agrega o papel da formação de gostos, estilos, valores e “escolhas” dos sujeitos que decorrem das condições de vida que estes possuem relacionado à constituição das classes e poder (MARTELETO, 2017). “[...] *habitus* é o conceito que diz algo concreto e dinâmico sobre os agentes sociais, pois representa o esquema de percepção e de ação de cada indivíduo, adquirido e formado pela história social de cada um é resultante de um longo processo de aprendizagem [...]” (MARTELETO, 2017, p.42).

Agora, no conceito de *habitus*, podemos destacar ainda, a presença dos conceitos de *capital cultural* e de *capital econômico*, que são as formas apresentadas nesse trabalho do que foi chamado *capital*. De acordo com Bourdieu, o *capital econômico* (posse de riquezas materiais ou financeiras) é um elemento importante na manutenção da ordem e das relações sociais, dado que opõe aqueles que o detêm e os despossuídos (MARTELINO, 2017).

O *capital cultural* é referido como o acesso a bens culturais que no campo social, sofre variações de uma classe para outra (BOURDIEU; MICELI, 1974); (MARTELINO, 2017). Consoante as classes sociais, as estratégias são adotadas de distintas formas e se iniciam no ambiente de convivência familiar e que, posteriormente, serão vivências na escola, o segundo espaço de socialização. “Concretamente, isso significa que os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor dos seus esforços na carreira

escolar dos seus filhos [...], conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.23).

O conceito de “capital cultural” representa a posse de bens ou símbolos culturais que remetem a três estados que se complementam: primeiro, ele se refere aos conhecimentos adquiridos que se apresentam no “estado incorporado” sob a forma de disposições duráveis (ser competente em um ou outro domínio de conhecimento, ser culto, ter um bom domínio da linguagem, da retórica, conhecer e se reconhecer nos códigos do mundo social); segundo, o capital cultural se refere a realizações materiais, o que representa o seu “estado objetivo” ou patrimônio de bens culturais como obras de arte, livros, instrumentos, mídias, equipamentos; por último, ele pode se encarnar num “estado institucionalizado” referente aos títulos, diplomas, sucesso em concursos, premiações etc. que objetivam o reconhecimento das competências pela sociedade ou, mais frequentemente pelo Estado, que torna público esse reconhecimento e o institui (MARTELINO, 2017, p.39).

Ter condições de recorrer a bens de serviço e acesso a produtos que viabilizam para que o *capital cultural* seja construído, promove a possibilidade de gerar o de ascensão social, autonomia e status. O conjunto da aplicação do *capital econômico* e *capital cultural* influencia no desenvolvimento de *habitus* necessários para aqueles que buscam atingir posições de prestígio social, como é o caso de participar da Ciência. “O capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares.” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p.21).

Fica claro na obra: “*Os usos sociais da Ciência*”, Pierre Bourdieu (2004), que as decisões de participar ou não do campo acadêmico são influenciadas em seu macro, por fatores familiares e escolares relacionados à disponibilidade ou ausência do acesso aos *capitais* proporcionados pelas diferentes experiências vivenciadas. Assim, o tornar-se cientista implica numa trajetória de difícil execução quando já se trata de uma pessoa marginalizada socialmente, que implica no ingresso em um *campo científico* hierarquizado e meritocrático, nos quais, os *capitais econômico* e *cultural* e os *habitus* que foram obtidos ao longo da sua trajetória escolar e familiar como sujeito, podem contribuir ou não para a participação dos altos níveis de poder e prestígio social.

2.2 Trajetória de um sujeito social: o significado dos eventos vinculados à memória

Como já é de se imaginar, são muitas as visões sobre o que é o sujeito e como ele é formado. Alguns autores acreditam que os sujeitos são formados independente das relações em sociedades, enquanto, o que será admitido aqui, coloca o sujeito como ser social, “sujeito social”. Representa uma visão dos indivíduos como autor da sua história, na medida que, pertencendo à espécie humana, o ser humano foi constituído especificamente, por meio da interação social (DAYRELL, 2003). Trata-se de uma visão que apresenta a construção do sujeito como uma construção coletiva. Nesse sentido, ao conceito de memória é atribuído como os eventos importantes da trajetória dos sujeitos são dotados de significados, significados pessoais que revelam a construção da identidade desse sujeito num todo, ao mesmo tempo, em que é dotado de uma simbologia de caráter social, que remete a estratificação e de manutenção das estruturas de poder.

É em seu aspecto coletivo que podemos dizer então que a identidade é criada. Como ser pertencente a uma esfera social ou ao que Pierre Bourdieu (2004) de *campo* se estabelece a identidade do indivíduo. Essa identidade é formada em dois sentidos: um que vai sentido a singularidade de cada pessoa e outro que vai sentido a subjetividade. O sujeito é um ser singular; próprio, único, formado por duas identidades, pessoal e coletiva, formalizada nas relações estabelecidas socialmente (DAYRELL, 2003).

A noção dos sujeitos como atores sociais é colocada por Charlot (2000), como um ser humano que possui uma historicidade que se relaciona com outros seres humanos, constituída nas relações coletivas (BERNARD; CHARLOT, 2000); (DAYRELL, 2003). “Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, em simultâneo, é produzido no conjunto das relações sociais em que se insere. Charlot (2000).” (DAYRELL, 2003, p.43). Significa que o ser humano é um ser subjetivo na medida em que se constrói historicamente uma identidade pautada no ser e na sua identificação no espaço ao mesmo tempo que é reflexo da sua posição na sociedade. O que representa uma identidade em constante construção e reformulação conforme acontecem as interações entre os sujeitos, nas tomadas de posições e nas ações do presente.

Eventos que podem ter ficado marcados na trajetória do indivíduo significam algo para o que ele acredita ser. A famosa pergunta: “*quem eu sou?*”; “*com quais coisas eu me*

identifico?”, se trata da forma que esse sujeito lida e atribui significado com os aspectos resultantes das interações sociais na construção da sua identidade com sujeito. A partir da forma que vivência o mundo o sujeito produz significados atribuídos às suas ações, em movimento de totalizações abertas, compõem o sujeito que vai sendo revelado por perspectivas (MAHEIRIE, 2002). As ações dos sujeitos acontecem, portanto, a partir das determinações do contexto, do passado e em função do ainda-não-feito, do futuro (MAHEIRIE, 1994); (MAHEIRIE, 2002).

A conexão entre o indivíduo e seu ambiente sócio-histórico traz o sujeito como ator da sua própria trajetória (CARVALHO, 2003). Bourdieu (1996) apresenta que as ações conduzidas na trajetória de vida do sujeito são descritas pelo grupo social e ao *campo* a que pertence (BOURDIEU, 1996); (CARVALHO, 2003). Os eventos e os significados dos eventos ocorridos na trajetória de um indivíduo, representam um conjunto de posições ideológicas nas quais ele utilizou sendo influenciado no processo de formação da sua identidade e nas tomadas de decisões e posições.

As apresentações da realidade possuem implicitamente uma representação política, não neutra, que envolve também um contexto histórico, social e ideológico (RAJAGOPALAN, 2003); (FERREIRA, 2010). A concepção do sujeito é a concepção de um ser formado na sua interação social (VIGOTSKI, 2000); (MORON, 2017). Assim, quando se analisa as decisões dos sujeitos que resolveram fazer Iniciação Científica, principalmente se tratando de sujeitos cotistas, uma série de implicações podem ser demonstradas no que se diz respeito ao acontecimento de eventos importantes no decorrer da trajetória to “tornar-se cientista” e que refletem sua posição na sociedade.

Um fator importante é a atribuição de significados aos fatos pela memória (PORTELLI, 1997). A memória traz consigo os elementos fundadores (no passado), que ligam o presente e o futuro, estabelecendo os elos que conformam as identidades e as relações de poder nas dimensões material e simbólica (DELGADO, 2003). As memórias são fundamentais para a construção das identidades coletivas, ao mesmo tempo em que permitem autoconhecimento do homem como sujeito atuante da sua história e dão suporte para a construção e solidificação de identidades e consciências (DELGADO, 2003).

A memória dos eventos marcantes na vida dos jovens universitários cotistas que buscam fazer parte da comunidade científica, pode e é certamente, carregados de sentimentos

e significados que trazem à tona como se construiu a identidade do aluno e o que atribuí as decisões tomadas como, por exemplo, o fato dele escolher fazer um curso de Ciências, escolher fazer Iniciação Científica, como ele se sentiu (caso tenha ingressado) fazendo parte da comunidade científica. Lugares que são estruturadas nas bases da meritocracia e hierarquia, e que quando se trata de pessoas negras ou marginalizadas socialmente de forma geral e em país construído historicamente escravocrata, talvez se perceba que ainda não conseguimos combater de forma eficiente o racismo institucional e estrutural.

3. OBJETIVOS

Esse trabalho pretende compreender as relações entre a posição social do sujeito (com foco nas relações raciais e de classe) e sua formação científica na Universidade, por meio do estudo das trajetórias de estudantes do Curso de Ciências Biológicas da UFSCar que ingressaram pelo sistema de cotas no Sisu e buscaram desenvolver atividades de Iniciação Científica.

Objetivos específicos:

- Caracterizar a experiência e as relações estabelecidas no ambiente da Iniciação Científica desses estudantes;
- Analisar a visão dos alunos sobre as relações étnico-raciais e de classe, assim como sobre as políticas de Ações Afirmativas;
- Revelar eventos importantes que ocorreram na social (familiar, escolar, acadêmica e científica) dos sujeitos de pesquisa e sua visão sobre esses eventos;
- Estabelecer relações entre as trajetórias narradas e interpretadas, e a formação como pesquisadores na Universidade.

4. METODOLOGIA

A escolha de como o trabalho foi estruturado remete ao planejamento de qual seria a melhor forma de tornar assuntos tão complexos como o racismo estrutural e o que é o campo científico, mais fáceis de serem compreendidos. E ainda maior que isso, na tentativa de atingir um dos objetivos principais deste trabalho que é, de apresentar por meio da entrevista semi-estrutura e transcrita, a narrativa e de um perfil específico de estudantes, apresentando os elementos da trajetória desses sujeitos.

Comecei a delinear o projeto assim que obtive a ideia, por influência, como mencionei no início desse trabalho, do *“Usos sociais da Ciência”*, de Pierre Bourdieu (2004). No entanto, houve uma dificuldade em delinear quais seriam os objetivos de fato, a serem estudos com o trabalho. Posso dizer que apesar de o delineamento do trabalho ter corrido no início, em todos os momentos podem ocorrer a ressignificação das coisas. Toda vez que estudava mais um pouco sobre o assunto, um novo olhar era lançado. Foi assim que pude realizar as melhorias na escrita, ao longo de todo o processo. A experiência, a intimidade com o que está sendo estudado tornam a percepção melhor. Então o projeto foi delineado nessa época, mas ainda está em formação, construído e transformado.

O início deste trabalho se deu com um intenso estudo sobre a questão da desigualdade social no Brasil, principalmente relacionado à questão racial, retomando a construção histórica do país. Assuntos como o racismo institucional, os debates acerca das vivências dos alunos cotistas de forma geral, serão posteriormente discutidos por serem temas complexos, que querem um “gancho” para facilitar a compreensão de como isso ocorre.

Foi realizada uma pesquisa minuciosa sobre dados da população brasileira, sobre educação básica e educação superior. Sobre as instituições de pesquisa, pós-graduação. Com a intenção de que ficasse claro o porquê está sendo discutido esse assunto aqui. Foi um trabalho minucioso que coletou diversas categorias de dados estatísticos importantes da população brasileira relacionados com o tema. Dessa forma, pude me aproximar do tema, podendo compreender os diversos conceitos mencionados bem como ressignificar as minhas experiências, como uma pessoa que também atende ao perfil de entrevistado.

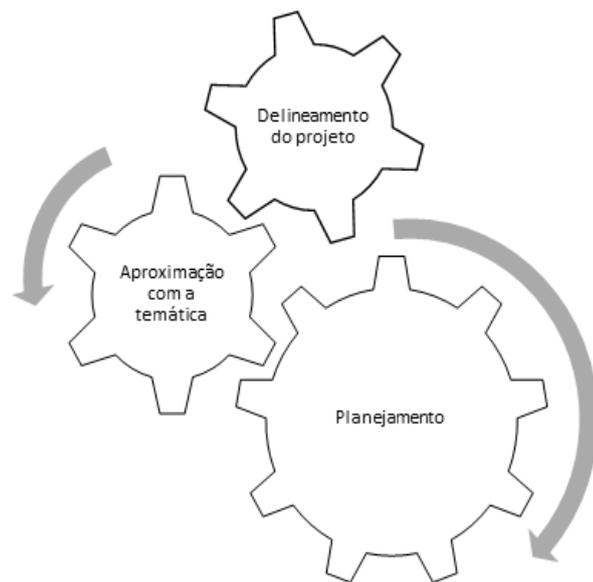
Um fato que acredito ter sido importante para a construção da aproximação com a temática foi a questão de que, durante o decorrer da escrita, houve uma perda no documento que está sendo editado essa monografia. Ou seja, essa parte do trabalho acabou acontecendo duas vezes, o que possibilitou que ela acontecesse de uma forma ainda mais sólida.

Após esse momento, quando a introdução já estava escrita, foi realizado o planejamento da coleta de dados, que será mencionado no tópico **4.4** deste capítulo (4.4 Situação de coleta de dados: a aproximação e a coleta).

De forma geral, os tópicos presentes aqui no capítulo de **Metodologia** estão estruturados para compreender como o trabalho foi realizado. As etapas e as escolhas envolvidas no porquê de fazer da forma escolhida. Assim como na introdução e nas outras etapas que exigem leitura prévia, todos os passos descritos de como foram elaboradas as etapas do projeto, são baseadas em referências teóricas.

Segue abaixo o desenho das etapas de elaboração do trabalho:

Figura 1 - Interações entre as etapas da pesquisa





Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, estão apresentadas as demais etapas da pesquisa. A continuidade do planejamento, a coleta, a análise de dados. Os próximos blocos vão retratar o recorte da pesquisa. O texto abaixo aborda na ordem aqui descrita as: escolhas e realizações das metodologias de coleta de dados, tendo a entrevista como instrumento de coleta de dados da História Oral; fala sobre as adaptações que tiveram que serem realizadas no trabalho para que a coleta de dados pudesse ser realizada mesmo num contexto de pandemia; apresenta a caracterização dos 6 participantes com base nas respostas das entrevistas; finaliza demonstrando de qual pressuposto partiu a realização da análise de dados e como ela foi elaborada a partir de então. Todos os sub capítulos tratam-se no geral, de aspectos de como se deu a realização e concretização deste trabalho.

4.1 Acerca de recortes presentes na pesquisa

O porquê do objeto de estudo dessa pesquisa corresponder ao recorte da condição de tratar da história de vida e da trajetória de alunos que ingressaram pelo sistema de cotas na universidade e buscaram desenvolver a atividade de Iniciação Científica, representa em suma, a tentativa de conseguir realizar a identificação de quais são os elementos presentes na trajetória do que é esse “sujeito social”, por assim dizer, e que inclusive, representa até o momento em que este ingressa na universidade, decide fazer parte da prática científica e ainda, quais são suas expectativas futuras acerca da carreira profissional.

Dos perfis de alunos que se enquadram no objetivo da pesquisa, foram selecionados para participar desta, os alunos que se encontram cursando os 2 últimos anos do curso. Esse recorte foi realizado, visto que algumas perguntas da entrevista estão relacionadas com as vivências na graduação. Já o recorte dos entrevistados serem especificamente alunos do curso de Ciências Biológicas foi realizado apenas para viabilizar a coleta de dados. O que não impede que, talvez, as narrativas que fazem referência ao curso não possam ser utilizadas na discussão do assunto. O mesmo pode ser dito em relação ao recorte do *campus* São Carlos da UFSCar.

Em relação ao perfil social do aluno, foi definido para essa pesquisa alunos que tenham ingressado na universidade pelo pela reserva de vagas das Ações Afirmativas. Atribuindo a esse perfil, a participação de alunos de baixa renda e/ou que se identificam étnico racialmente como negro (as).

Como último recorte a ser mencionado, foram selecionados a partir de então, tanto alunos que conseguiram realizar atividade de IC (sendo bolsista ou não) como também, alunos que por diversos motivos, não conseguiram desenvolver atividades de Iniciação Científica por meio das instituições de fomento das quais eles tentaram enviar um projeto de IC. Provavelmente, essa variedade de situações revisitará diferentes elementos na questão do tornar-se cientista para esses alunos que também poderão ser utilizados para o enriquecimento da discussão sobre como é construída as instituições de pesquisa, em específico sobre como se constitui o processo de formalização da IC.

4.2 Escolhas metodológicas para coleta de dados

Esse trabalho apresenta um caráter qualitativo, na medida que usa como dados a narrativa dos sujeitos através de entrevistas que a posteriori foram transcritas buscando revelar no decorrer do texto o que essas narrativas apresentam frente ao problema de pesquisa. Trata-se de uma metodologia utilizada em pesquisas de caráter qualitativo, indicada para estudar um fenômeno de um público específico (MANZINI, 2012). A questão do caráter qualitativo da pesquisa apresenta uma visão, enquanto trabalha com a descrição, da ocorrência dos eventos e das realidades objetivas obtidas das experiências dos sujeitos (GARNICA, 1997). No sentido de que esse trabalho parte da reflexão sujeito sobre sua trajetória e experiência.

Uma pesquisa é “nomeada” de caráter qualitativo quando o seu objeto de pesquisa está relacionado com fatos, realidades, práticas, que trabalham de maneira geral com representações e que requer uma posterior reflexão visto que se trata de um tipo complexo de dados (PAULILO, 1999).

Vale ressaltar que, apesar de tanto a metodologia de coleta de dados como a metodologia de análise de dados serem métodos qualitativos, trata-se de ferramentas distintas. Como metodologia para coleta de dados foi baseada na história oral por meio de uma entrevista semi-estruturada, gravada e transcrita. Enquanto para analisar os dados, como será detalhado logo abaixo, utilizou como metodologia fenomenológica, com a análise das unidades de significado. No final se complementam e como resultado é uma análise mais complexa dos elementos presentes nas falas dos sujeitos.

A oralidade é uma forma de apresentar os eventos e significados presentes na vida diária das classes não hegemônicas na medida, que tem como narrador a própria pessoa que vivenciou as ações e os sentimentos presentes em momentos específicos da sua trajetória (PORTELLI, 1997). A história oral possibilita analisar uma experiência coletiva do indivíduo, uma visão de mundo e do seu espaço no mundo, trazendo componentes do passado importantes para a compreensão do presente (ALBERTI, 2000).

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam explicitados. Nesse caso, se as

entrevistas forem bem realizadas, elas podem permitir a análise de como o sujeito se percebe diante da sua realidade, permitindo descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior das relações sociais (DUARTE, 2004). A entrevista é uma técnica que permite além do entrevistador, obter informações acerca do sujeito, permite conhecer as atitudes, os valores subjacentes, e o real significado das ações (RIBEIRO, 2008). Vale ressaltar também que a escolha de realizar uma entrevista semi-estruturada possibilitou uma melhor flexibilização das perguntas, conforme o perfil do aluno. Como tentativa de não restringir as respostas referentes às indagações realizadas.

Num sentido duplo, a entrevista permite a reflexão do entrevistador e do entrevistado. O entrevistado, sobre as suas próprias ações ou acontecimentos passados, lembrando e refletindo sobre os momentos da sua trajetória. E o entrevistador realizando a análise do significado daquelas falas.

4.3 Situação de coleta de dados: o planejamento, a aproximação e a coleta

A maior parte desse trabalho foi elaborada num contexto, um tanto caótico, inclusive a coleta de dados. Considerando que a coleta de dados para esse trabalho foi realizada em meio a uma pandemia, do (COVID-19), tanto a aproximação quanto a coleta de dados para a entrevista tiveram que ser repensadas, buscando superar o empecilho do isolamento social, nesse momento tão importante, o da entrevista. Dessa forma, ambas as etapas ocorreram online. A aproximação com as pessoas do curso de Ciências Biológicas da UFSCar que correspondiam ao perfil desejado para participar da pesquisa foi realizada via redes sociais (WhatsApp e Facebook), com o intuito de explicar do que se tratava a pesquisa e convidá-los para participar. Todos os participantes são pessoas que já me conheciam ou possuíam algum grau de intimidade comigo, entrevistadora, o que parece ter deixado os participantes mais à vontade para narrar os fatos e responder às perguntas.

Cada entrevista foi então marcada. Uma semana antes do planejamento da coleta de dados foi realizada uma entrevista piloto, com o intuito de averiguar as possíveis falhas nas perguntas ou na estrutura do roteiro da entrevista. Esse momento foi muito importante, pois pude perceber ser necessário pensar em qual seria a melhor forma de fazer as perguntas, no

sentido de que as pessoas possam lhe oferecer uma resposta mais completa e rica em detalhes.

Outro ponto que foi essencial para realizar a efetivação dessa etapa de teste piloto e “reajustes” foi as conversas que realizamos no grupo de estudos das pessoas que estavam realizando a disciplina de Monografia em conjunto com o professor Douglas Verrangia. Essas conversas possibilitaram reajustes no trabalho de maneira geral, e principalmente se tratando das conversas sobre como tentar levar uma entrevista, trazida pela fala de quem já havia experienciado esse momento da entrevista como coleta de dados.

Posterior a essa etapa, a coleta de dados (entrevista e transcrição) foram planejadas para ocorrer e ocorreram em 4 dias consecutivos. Os encontros ocorreram online, via um aplicativo de chamada de vídeo do Google, o *Hangouts*, realizando duas entrevistas por dia. As transcrições também ocorreram nesse mesmo prazo, nessa mesma organização. A entrevista piloto foi realizada no final de abril e as demais entrevistas foram coletadas e transcritas na primeira semana de maio.

Além disso, como solução para a problemática do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, direito do participante é obrigatório para validação desta pesquisa, cada participante recebeu o termo online, editado no Word e através dessa mesma ferramenta escreveu seu nome por extenso, como uma assinatura. Foi a única forma encontrada de apresentar o documento para o participante viável no momento.

Optou-se nesta pesquisa por não divulgar o nome dos participantes para garantir o anonimato, assegurar um maior conforto e preservar a privacidade deles, visto que as perguntas realizadas durante a entrevista possuem um aspecto muito particular e íntimo do sujeito, a sua história.

A entrevista foi guiada por perguntas estruturadas previamente, direcionando os participantes a relatarem e discorrerem sobre alguns acontecimentos da sua vida relacionados a trajetória escolar, classe social, vida acadêmica e experiência na Iniciação Científica. Foram elaboradas 29 perguntas estruturadas em quatro blocos:

1. Perguntas “quebra-gelo” e identificação dos entrevistados;
2. Perguntas sobre a trajetória de vida antes do ingresso na universidade;

3. Perguntas relacionadas a experiência na universidade e o ingresso por AA;
4. Perguntas relacionadas a experiência da Iniciação Científica.

Algumas perguntas foram elaboradas por mim, no que se refere a caracterização dos participantes e as perguntas relacionadas a Iniciação Científica. Enquanto no que se referiam aos questionamentos sobre os aspectos da trajetória do aluno, foram elaborados com base em trabalhos anteriores que utilizaram da entrevista como ferramenta e analisaram também a trajetória dos alunos cotistas ingressos na universidade e na pós-graduação, utilizando como referência 3 trabalhos principais: *“Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais”* (FERREIRA, 2010), *“Ações Afirmativas na educação pública superior brasileira: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília”* (SANTOS, 2013) e *“Políticas de Ação Afirmativa: Implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)”* (CORDEIRO, 2017).

Posterior a gravação das entrevistas, foi realizado a transcrição destas para que os dados pudessem então serem analisados, verificando o que há implícito nessas falas em relação à estrutura e desigualdade social, trajetória científica desses sujeitos e formação acadêmica. Houve uma tentativa de utilizar um aplicativo de voz *“Transcrição Instantânea”* para realizar as transcrições, porém pude perceber que seria melhor transcrever as entrevistas manualmente, o que exige mais dedicação e atenção às narrativas e facilitou a posterior análise dos dados. O resultado da transcrição foram 79 páginas corridas de narrativa de histórias únicas.

Todo o trabalho representa algo marcante que, certamente está construindo a minha identidade também, mas essa parte da metodologia especificamente do trabalho, foi algo que se construiu de uma forma muito bonita. Primeiro que, significou que essas pessoas permitiram se abrir comigo, quem propôs essa interação, para contar aspectos mais pessoais da sua vida. Eventos marcantes que nem sempre são bons e que, realizando a sistematização de dados, que será mencionada ainda no decorrer deste capítulo. O mais rico desse trabalho certamente foram as narrativas, o que elas representam.

4.4 Caracterização geral dos participantes

Foram entrevistados 6 alunos matriculados no curso de Ciências Biológicas Licenciatura e Bacharelado que ingressaram na Universidade Federal de São Carlos pelo sistema de cotas do Sisu, abrangendo uma ou mais classificações (escola pública, baixa renda ou cota racial), que ingressaram no curso entre os anos de 2014 a 2017. Em relação ao gênero, dos 6 participantes, 5 são do gênero feminino e apenas um masculino. As idades dos respectivos participantes variam entre 20 a 27 anos.

Pelo critério de cotas e o ingresso mencionado dos participantes, todos concluíram o Ensino Médio na escola pública. Dos 6 participantes da pesquisa, apenas 1 deles não fez curso pré-vestibular para ingressar na universidade.

Dos entrevistados, 2 estudantes são inscritos do curso de Ciências Biológicas Bacharelado e 4 são do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Ainda em relação ao ingresso, sobre a categoria de cota que o estudante ingressou na universidade, 3 dos entrevistados relataram ter ingressado na universidade por cota de escolaridade pública e estudantes relataram ter ingresso por cota de escolaridade pública e baixa renda. Nenhum dos entrevistados relatou ter ingresso no curso pela modalidade racial de cotas do Sisu.

Todos os 6 alunos tentaram fazer atividade de pesquisa vinculados a alguma instituição. Dos participantes, 2 tentaram fazer IC pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de S. Paulo, FAPESP e 4 tentaram fazer IC pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBIC (CNPq). Apenas 3 alunos conseguiram realizar a Iniciação Científica por uma instituição fomento à pesquisa, sendo que 2 destes foram alunos bolsistas e 1 já havia enviado o projeto concorrendo como aluno não bolsista. Os outros 3 alunos acabaram realizando as atividades de IC de forma voluntária porque tiveram por algum motivo o projeto negado pelas instituições. Apenas os participantes que tiveram as pesquisas aceitas pelas instituições já concluíram o projeto.

Caracterização socioeconômica

A caracterização do perfil socioeconômico dos participantes e de seus familiares foi realizada de duas formas, por perguntas, no momento da entrevista, e via um questionário

online, para complementar os dados sobre o perfil socioeconômico dos participantes, que haviam sido obtidos já na entrevista. O questionário foi elaborado e aplicado aos participantes pela plataforma do *Google Forms*, seguindo o link do mesmo em “anexos”, deste trabalho.

As perguntas da entrevista que foram realizadas com o intuito de realizar essa caracterização socioeconômico e perfil familiar foram as primeiras perguntas realizadas na entrevista, como uma forma também de descontração antes de ingressar na temática de fato, que aqui foi denominada como “perguntas sobre a trajetória de vida antes do ingresso na universidade”. Assim, as perguntas realizadas durante a entrevista, com essa finalidade foram 3: “*Me fale um pouco sobre sua trajetória antes de ingressar na universidade (aspectos sobre sua família, sobre as condições de vida, sobre a trajetória escolar, com quem você mora); qual é o grau de escolaridade dos seus pais? Qual é a profissão do seu pai e da sua mãe?*”. As perguntas foram elaboradas com autoria própria, utilizando como base as perguntas presentes no questionário socioeconômico do ENCCEJA, 2013.

As perguntas presentes no questionário do *Forms* eram relacionadas ao perfil socioeconômico familiar dos participantes e consistem em dados sobre: quantidade de pessoas que compõem a família; com quantas pessoas eles moravam antes de ingressar na universidade; tipo de casa (alugada, própria); localidade da casa (centro; periferia, rural); se o aluno recebe algum tipo de auxílio da universidade; se em São Carlos, o aluno mora perto da universidade; sobre a renda mensal do aluno; a respeito da renda familiar mensal do aluno (somado a renda do aluno), caso houvesse; se o aluno exerce atualmente (até a coleta) algum tipo de atividade extracurricular remunerada; se o aluno estudou em escola pública; sobre a quantidade de vezes que o aluno prestou o vestibular; se o aluno fez cursinho pré-vestibular e por fim, caso tenha feito, que tipo de cursinho foi (pago, com bolsa...).

Tanto as respostas referentes à caracterização socioeconômica familiar coletavam via entrevista como as respostas coletadas pelo questionário estarão descritas no tópico “**Resultados e discussões**” deste trabalho, tendo em vista que se tratam de aspectos fundamentais para a análise e discussão dos resultados bem como para a compreensão do problema da pesquisa.

4.5 Análise de dados

Considerando o objeto de pesquisa que esse trabalho buscou estudar, o método escolhido para realizar a análise de dados, foi inspirado na Fenomenologia de Merleau Ponty com o método fenomenológico.

Os conteúdos presentes nas narrativas estão atrelados à memória e à reflexão sobre os eventos, ou decisões que o sujeito tomou na vida, por exemplo. E que representam, não só reflexões dele sozinho, mas de ações que acontecem num contexto social e na interação com os indivíduos. “O objetivo fenomenológico é o de descrever reconstituindo o vivido da história para chegar ao sentido da cultura” (PAVIANI, 1990).

Esse trabalho tem a ver com a Fenomenologia descrita por Merleau-Ponty na medida em que buscou demonstrar a percepção, a experiência e a reflexão da história do sujeito (MERLAU-PONTY, 1999). Uma reflexão feita inclusive, pelo próprio sujeito. Mas que foi feita por mim também como entrevistadora e como uma pessoa que se identificou com muitas das falas dos participantes. O que neste trabalho significa que, utilizar a Fenomenologia como instrumento para análise de dados permite analisar as narrativas não só dos acontecimentos que foram ali descritos, com tanto permite, analisar, com uma visão mais pragmática, porém não dogmática da situação, enxergando o que significam as situações, os eventos e as decisões tomadas pelos sujeitos num contexto social. Nesse caso, no contexto social da inserção de jovens cotistas na comunidade acadêmica.

“Em consequência disso tudo, o verdadeiro objeto da fenomenologia não é a essência, mas a essência que se mostra na existência estreitamente ligada ao mundo, em outras palavras, tem-se a necessidade do “campo da idealidade” para “reconhecer e conquistar” a facticidade da existência do homem e do mundo” (PAVIANI, 1990, p.29).

5. ANÁLISE DE DADOS

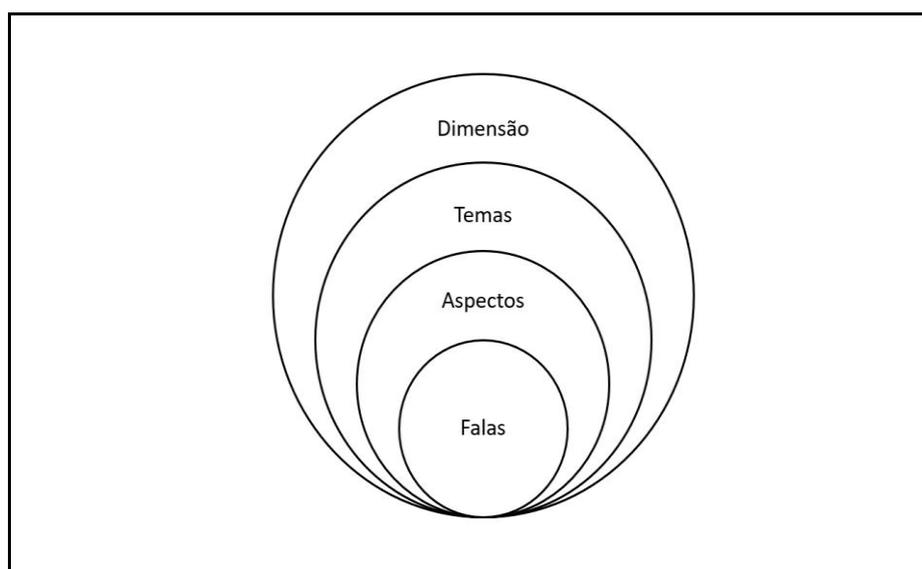
Como foi dito anteriormente, a análise de dados deste trabalho utilizou como base a fenomenologia, o significado dos eventos e ações no contexto social, ou seja, no contexto de interação com as outras pessoas e a formação do que é o sujeito com base nessas interações; a construção da identidade. Nesse sentido, a categorização das narrativas nas diferentes escalas: *tema*, *dimensão*, *aspecto* e *disse*, apresentadas por Bardin (1977), foram realizadas conforme essa ordem. Essa categorização dos dados trata-se da separação do conteúdo narrado em unidades de significado.

Anterior a análise ocorreu a separação dos dados que seriam úteis para a pesquisa, o que possibilitou uma boa redução do texto, com a eliminação das partes das narrativas que não atendiam às questões levantadas neste trabalho. Esse momento, precedente a categorização das falas, foi importante enquanto possibilitou uma melhor visualização do material e serviu para realizar uma separação prévia do que se tratava cada uma das falas. A pré análise foi um momento para desapegar na vida crítica no sentido pessoal, tentando não fazer atribuição de julgamento pessoal dos assuntos, para que a categorização pudesse ser mais válida o possível. As leituras realizadas para a seleção e separação do conteúdo foram essenciais para a apuração no momento da categorização das narrativas.

No primeiro momento de análise, as falas dos participantes foram separadas segundo o que se tratava cada narrativa, denominando dessa forma as “dimensões” do conteúdo (narrativas sobre escola, IC, sobre o bolsista). A segunda separação por unidades de significado ocorreu organizando cada dimensão existente nas categorias que haviam sido separadas a priori, caracterizando os “temas” abordados. Depois dessa etapa, cada tema foi analisado, para que dessa forma pudesse ser identificado os diferentes “aspectos” presentes nas falas dos participantes, sobre cada tema categorizado. Como última etapa desse processo e não menos importante ocorreu finalmente, a separação das falas que representavam cada aspecto. No processo, desde a realização da primeira etapa da análise de dados as narrativas foram separadas conforme as dimensões que representavam.

O desenho das etapas realizadas na categorização se encontra abaixo:

Figura 2 - Etapas da categorização dos dados



Fonte: Elaborado pelo autor.

5.1 Denominação e separação das unidades de significado

A categorização das narrativas de forma geral, teve como base mais de uma teoria. No sentido de que o trabalho aborda o cruzamento de dois temas, o da trajetória de vida dos alunos cotistas, representado por memórias marcantes de eventos, ações ou fatores que foram significativos e realização da Iniciação Científica (IC).

Dessa forma, o critério estabelecido para realizar a categorização das diversas partes das narrativas e suas respectivas unidade de significados, foi realizado com base nos trabalhos mencionados em **Referenciais teóricos** a constar sobre o tema *raça* (SILVÉRIO, 2003);(GILROY, 2000), *racismo* (SILVÉRIO, 2003); *racismo institucional e estrutural* (ALMEIDA, 2019) e *intercruzamento* de raça, classe e gênero (caso haja) (PIERSON, 1971), bem como os conceitos abordados por Pierre Bourdieu (2003), sobre a estrutural social da Ciência, os conceitos de: *campo científico*, *capital simbólico*, *capital econômico*, *capital cultural* e *habitus*.

O estabelecimento e a denominação das categorias tanto das “*dimensões*”, como dos “*temas*” e dos “*aspectos*” apresentados nas narrativas, foram elaborados por minha autoria,

com base no referencial teórico apresentado e seguindo metodologia de análise de dados também apresentada e será em breve exemplificada.

Assim, foram denominadas 3 dimensões sobre o que se tratavam os conteúdos presentes nas narrativas. São elas: “os bolsistas”, “trajetória escolar” e “trajetória acadêmica”. Nesse sentido, as demais categorizações “subordinadas” de cada dimensão (tema das narrativas presentes em cada dimensão e aspectos dos temas), foram construídas para especificar do que se tratam essas narrativas, no que se refere ao problema de pesquisa, de como as experiências vivenciadas na trajetória dos alunos cotistas são marcadas por traços das relações sociais dos sujeitos (com foco nas relações raciais e de classe) e como esses fatores estabelecem relação com a formação científica do aluno cotista na Universidade.

Figura 3 - Esquema categorizações das narrativas

sujeito vinculado a raça e classe	Tema	Aspecto	Disse
Trajetoária Escolar	A escola	Um período vivenciado na escola particular	[...] <i>“Daí, eu estudei numa escola particular até o começo da quarta série.” P.4</i> [...] <i>“Quando eu era pequena, eu... é... entrei na escolinha logo cedo, numa escola particular perto da minha casa, aonde eu morava.” P.4</i>
		A superlotação da sala de aula	[...] <i>“Que eu sempre estudei com turmas que tinham, sei lá, 50 alunos assim. Era uma coisa absurda dentro da sala de aula.” P.2</i>
		A precarização do ensino da escola pública	[...] <i>“Então, mal eles conseguiam abordar assuntos que a gente precisava aprender mesmo, quem dirá fazer uma abordagem política, sociológica e tudo mais.” P.2</i>
			[...] <i>“, mas a parte de química, por exemplo, no segundo e terceiro colegial eu não tive professor.” P.4</i>
			[...] <i>“Eu me lembro de aprender pouquíssimo dentro da escola durante o Ensino Médio.” P.6</i>
			[...] <i>“Poucos eram os professores que de fato davam aula. E essas mesmas aulas eram dadas de uma forma extremamente superficial. [...] Muitos professores sei lá,</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse capítulo se encontram os resultados obtidos da entrevista e do formulário sobre a trajetória dos alunos que participaram dessa pesquisa e as discussões acerca dos temas e aspectos levantados referentes a trajetória destes alunos e da experiência da Iniciação Científica. Apresenta informações sobre a caracterização dos participantes, das visões dos mesmos sobre as relações étnico-raciais e de classe, das visões que os alunos têm sobre as Ações Afirmativas e informações sobre a trajetória escolar e sobre a trajetória acadêmica (graduação e Iniciação Científica) dos alunos.

As narrativas encontram-se organizadas em três dimensões denominadas como: *os bolsistas, trajetória escolar dos bolsistas e trajetória acadêmica*. As informações contidas apresentam o destaque de eventos importantes na trajetória dos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas vinculadas com as questões raciais e de classe. Contém também a caracterização da vivência da Iniciação Científica como um todo seguida da discussão de como os aspectos sociais se relacionam na atividade de Iniciação Científica.

A discussão do texto apresenta dados de pesquisa sobre os temas apresentados que estabelecem relações com as narrativas descritas que contribuem para a reflexão acerca da temática da inserção e ampliação da participação de alunos de baixa renda e negros nas atividades científicas.

6.1 OS BOLSISTAS

Aqui se apresentam as narrativas sobre aspectos da vida do bolsista que não se tratam especificamente da trajetória escolar ou da IC. Estão presentes a caracterização socioeconômica familiar que realizada pelo *forms*, apresentando dados como escolaridade dos pais, profissão dos pais, renda familiar, composição familiar, etc.

Se encontram também nesse tópico, aspectos sobre a autodenominação racial dos alunos entrevistados e aspectos sobre a da identidade étnico-racial e de classe dos mesmos. Apresenta também as visões dos alunos sobre as reações de raça e de classe na sociedade,

marcada pelo reconhecimento das desigualdades existentes e por último, apresenta as visões dos alunos sobre a política de Ações Afirmativas.

6.1.1 Caracterização socioeconômica familiar

Como foi mencionado na apresentação de resultados e discussão, a caracterização econômica familiar foi realizada de duas formas, por meio das narrativas e por um *forms*, com o intuito de complementar esses dados e evitar lacunas.

Todos os dados que se encontram presentes abaixo foram levantados com base no que se observou dos artigos e estudos que estudaram a temática da trajetória do jovem negro ou de classe baixa que ingressa na universidade, bem como as pesquisas sobre assuntos semelhantes realizados com estudantes da pós graduação e de professores negros.

Esses trabalhos, que serão discutidos em conjunto com os resultados obtidos do estudo aqui descrito, todos eles demonstraram e ressaltaram a importância dos dados econômicos dos candidatos e sua família para a construção da discussão e do que se deseja com essa pesquisa.

Assim, se apresentam abaixo sobre a caracterização socioeconômica familiar dos participantes. O primeiro dado é referente à quantidade de pessoas que são do convívio familiar do participante e a quantidade de pessoas que moravam com ele antes do ingresso na universidade. É um dado importante enquanto representa a divisão dos recursos financeiros na família, quando for apresentado o quesito renda.

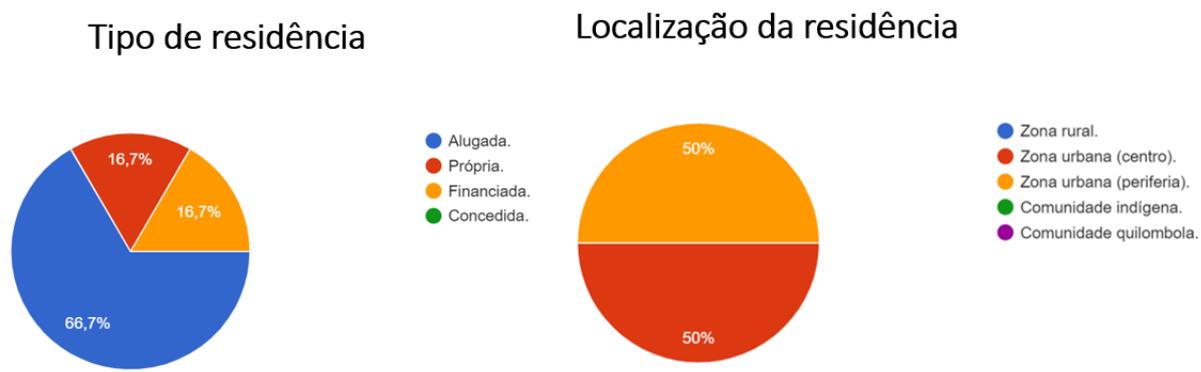
Figura 4 – Número de membros de convívio familiar e quantidade de residentes no domicílio antes do ingresso na universidade

	Número de membros na família	Quantidade de pessoas que moravam com o participante antes de ingressar na universidade
Participante 1	<i>4 pessoas, contando comigo.</i>	<i>4 pessoas.</i>
Participante 2	<i>6 pessoas, contando comigo.</i>	<i>5 pessoas.</i>
Participante 3	<i>3 pessoas, contando comigo.</i>	<i>2 pessoas.</i>
Participante 4	<i>4 pessoas, contando comigo.</i>	<i>2 pessoas.</i>
Participante 5	<i>6 pessoas, contando comigo.</i>	<i>5 pessoas.</i>
Participante 6	<i>4 pessoas, contando comigo.</i>	<i>2 pessoas.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo conjunto de dados demonstrados no questionário socioeconômico referem-se aos aspectos específicos da residência dos alunos antes (familiar) e após o ingresso na universidade, dados sobre o tipo da residência familiar e a localização.

Figura 5 – Tipo e localização da residência familiar do participante



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 6 – Proximidade da residência do estudante com o *campus* da universidade

Aqui em São Carlos, você mora perto da universidade? Comente de forma sucinta sobre.	
Participante 1	<i>Relativamente perto. Moro há 15 min de carro pela pista. Porém, de ônibus por dentro da cidade o tempo triplica.</i>
Participante 2	<i>Atualmente moro há 30 min, andando, da faculdade.</i>
Participante 3	<i>Já morei perto da federal sim, hoje eu moro mais longe e vou de bicicleta pra UFSCar.</i>
Participante 4	<i>Moro perto da universidade, 5 minutos a pé da entrada do campus.</i>
Participante 5	<i>Moro no alojamento da própria UFSCar.</i>
Participante 6	<i>Sim, na cidade de São de Carlos eu resido na Cidade Jardim.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

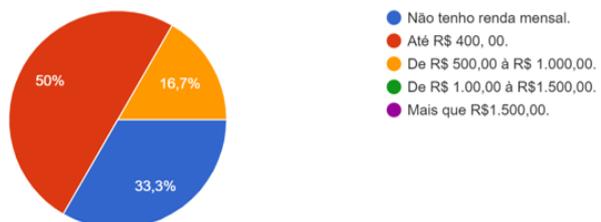
Em relação à residência familiar 3 participantes (**participantes 1, 4, 5 e 6**), responderam que a casa que a família mora é alugada, 1 participante (**participante 3**) respondeu que a casa da família é própria e 1 participante (**participante 2**) respondeu que a casa da família é financiada. Em relação à localização da casa ainda da família, 3 participantes (**participantes 3, 4 e 6**) responderam que a casa se localiza na zona urbana (centro) e 3 participantes (**participantes 1, 2 e 5**) responderam que a casa da família se localiza na zona urbana (periferia).

Sobre a residência do aluno na cidade de São Carlos, foi demonstrado na tabela acima que apenas os **participantes 1 e 3** relataram morar mais afastados do campo.

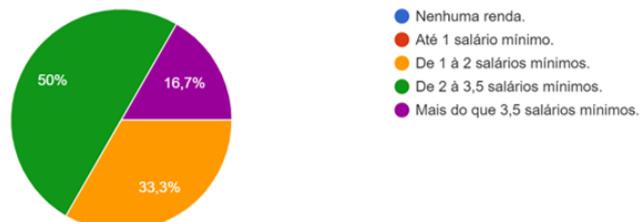
O outro aspecto socioeconômico que foi levantado, um dos principais, foi sobre a renda tanto da família, quanto a renda específica do participante. Como é demonstrado nos gráficos abaixo.

Figura 7 - Renda individual e renda familiar mensal

Qual a sua renda mensal, aproximadamente?



Quanto é, aproximadamente, a sua renda familiar mensal (somado à sua renda, caso haja):



Fonte: Elaborado pelo autor.

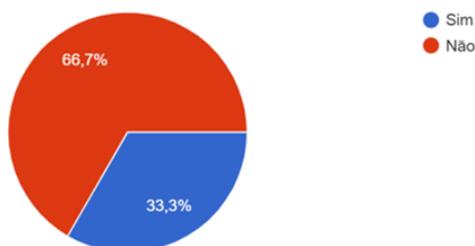
Em relação à renda em específico do aluno, 3 dos participantes (**participantes 1, 3 e 6**) afirmaram ter uma renda de até R\$400,00, 2 participantes (**participantes 4 e 5**) afirmaram não terem renda mensal e 1 participante (**participante 2**) afirmou ter uma renda de R\$500,00 à R\$1.500,00 reais mensais.

Sobre a renda mensal familiar, 3 dos participantes (**participantes 1, 5 e 6**) afirmaram ter uma renda mensal que vai de 2 a 3,5 salários mínimos, 2 participantes (**participantes 3 e 4**) afirmaram que a renda familiar mensal vai de 1 a 2 salários mínimos e 1 participante (**participante 2**) afirmou ter uma renda familiar mensal superior a 3,5 salários mínimos.

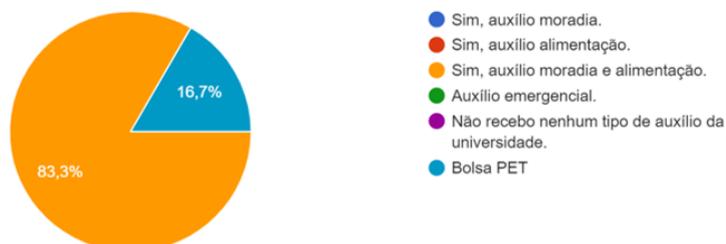
Para complementar os dados socioeconômicos específicos do aluno, foram realizadas perguntas sobre complementação de renda (auxílio estudantil e atividade extracurricular remunerada) e segue os resultados abaixo, apresentados nos gráficos.

Figura 8 – Recebimento de rendas extracurriculares ou auxílios internos durante a graduação

Atualmente, você exerce algum tipo de atividade remunerada extracurricular?



Recebe algum tipo de auxílio da universidade?



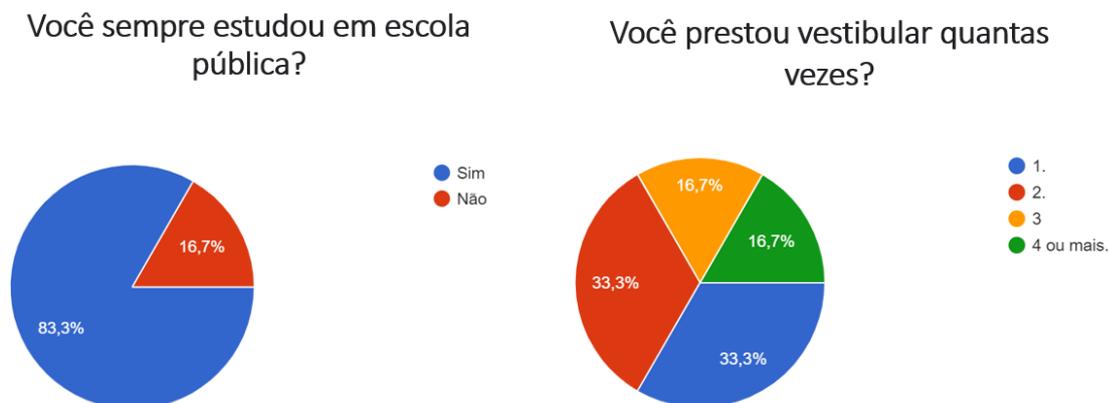
Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre o fato de os alunos exercerem ou não alguma atividade remunerada extracurricular, as respostas foram que, 4 dos alunos entrevistados (**participantes 2, 3, 4 e 5**) não exercem atualmente algum tipo de atividade remunerada que não seja vinculada à universidade. Dos 6 participantes, 2 (**participantes 1 e 6**) responderam que exercem atualmente alguma atividade remunerada extracurricular.

Sobre os alunos receberem algum tipo de auxílio da universidade, 5 dos alunos entrevistados (**participantes 2, 3, 4, 5 e 6**) responderam que sim, recebem auxílio moradia e alimentação. Apenas 1 aluno (**participante 1**) respondeu que recebeu outro tipo de auxílio, a bolsa do PET.

A última questão socioeconômica importante que é específica do aluno é referente a aspectos educacionais relacionados ou resultantes de uma condição socioeconômica, pessoal e familiar. Esse ponto, sobre aspectos educacionais, se encontra presente em 4 gráficos esboçados abaixo.

Figura 9 – Escolaridade pública consecutiva e quantidade de vezes que prestou o vestibular



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sobre ter ou não estudado em escola pública a vida toda, 5 dos entrevistados (**participantes 1, 2, 3, 5 e 6**) disseram terem estudado sempre em escola pública. Apenas o **participante 4** relatou não ter estudado a vida toda em escola pública.

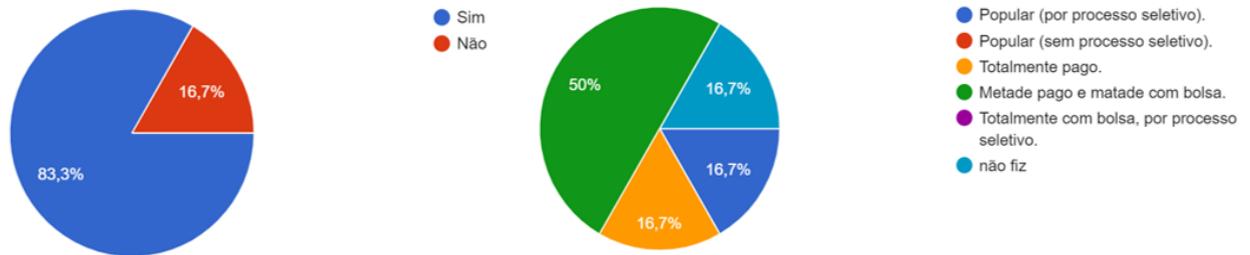
Em relação à quantidade de vezes que os entrevistados prestaram vestibular, foi o resultado mais amplo, no sentido da variedade de respostas. Dos entrevistados, 2 (**participantes 1 e 5**) relataram terem prestado vestibular 1 vez. O mesmo número se confirma para os participantes que relataram terem prestado vestibular 2 vezes (**participantes 3 e 4**). Ainda 1 dos entrevistados (**participante 6**) relatou ter prestado vestibular 3 vezes e também 1 dos entrevistados (**participante 2**) relatou ter prestado vestibular 4 vezes ou mais.

E por último, ainda sobre a questão da escolaridade vinculada ao nível socioeconômico familiar do participante a pesquisa, consta abaixo a apresentação dos resultados referentes à questão sobre o cursinho pré vestibular, tratando-se das últimas 2 perguntas presentes no questionário da *Plataforma Forms* do Google.

Figura 10 – Participação no cursinho pré vestibular e tipo do cursinho

Fez cursinho pré vestibular?

Se sim, que tipo de cursinho:



Fonte: Elaborado pelo autor.

Em relação ao cursinho pré-vestibular, 5 dos entrevistados (**participantes 1, 2, 3, 4 e 6**) responderam terem feito cursinho pré-vestibular em algum momento antes de ingressar na universidade. Apenas 1 aluno (**participante 5**) respondeu não ter feito cursinho pré-vestibular. O segundo gráfico trata-se, na verdade, de um complemento do primeiro, sendo referente ao tipo de cursinho que realizado, no quesito “pagamento pelo serviço”.

Assim, os resultados foram que 3 dos entrevistados (**participantes 1, 3 e 4**) realizaram um cursinho em que metade era pago e metade deles recebiam bolsa de estudos. 1 entrevistado, (**participante 2**) respondeu que fez cursinho popular por processo seletivo. Da mesma forma, apenas 1 entrevistado (**participante 6**) respondeu que fez cursinho totalmente pago. E 1 entrevistado (**participante 5**) já havia respondido na questão anterior que não fez cursinho. Não obteve nenhuma resposta para as opções do tipo do cursinho popular (sem processo seletivo) e para o cursinho pago (totalmente com bolsa por processo seletivo).

As últimas perguntas do questionário socioeconômico se tratam de perguntas sobre o grau de escolaridade dos pais dos participantes e suas respectivas profissões. Às duas últimas questões que encerram e concluem a caracterização socioeconômica familiar, foram levantadas ainda no momento da entrevista, pela narrativa.

Segue na tabela abaixo o grau de escolaridade dos pais dos respectivos participantes:

Figura 11 – Nível de escolaridade dos pais

	escolaridade da mãe	escolaridade do pai
Participante 1	Ensino Médio completo.	Ensino Médio completo.
Participante 2	Fez até a 8ª série sem concluir.	Ensino Médio completo.
Participante 3	Ensino Médio completo também, formada no EJA.	Ensino Médio completo.
Participante 4	Ensino Superior incompleto.	Ensino Superior incompleto.
Participante 5	Ensino Médio incompleto.	Ensino Fundamental completo.
Participante 6	Ensino Médio completo.	fez o 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Fonte: Elaborado pelo autor.

De maneira geral, a maioria dos pais estudou até completarem o Ensino Médio, não dando continuidade aos estudos. O maior grau de estudos é dos pais do **participante 4**, em que ambos os pais chegaram a realizar o Ensino Superior, apesar de não terem concluído. O menor grau é do pai do **participante 6**, que concluiu apenas o 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Em relação à profissão dos pais, segue abaixo o quadro das profissões de ambos os pais (mãe e pai) dos participantes:

Figura 12 – Profissão do pai e profissão da mãe

	Profissão da mãe	Profissão do pai
Participante 1	<i>Minha mãe é operadora de telemarketing.</i>	<i>Meu pai é pintor.</i>
Participante 2	<i>A minha mãe ela também servidora pública. Ela trabalha como ajudante geral no hospital.</i>	<i>O meu pai o cargo de é jardineiro prefeitura.</i>
Participante 3	<i>Minha mãe é diarista.</i>	<i>Meu pai é motorista.</i>
Participante 4	<i>Minha mãe, ela é... ela faz compras para uma empresa... sei lá o que que eu posso dizer... compradora?</i>	<i>Meu pai é técnico em Enfermagem.</i>
Participante 5	<i>Minha mãe ela trabalhava... eu não sei o nome exato da profissão, mas é serralheria. Ela fazia , ela fazia peças para carros assim, é um negócio com fundição e tudo mais.</i>	<i>O meu pai ele é marceneiro, mas hoje em dia ele trabalhar como...ajudante geral numa empresa de vidros.</i>
Participante 6	<i>E a minha mãe é empregada doméstica.</i>	<i>Meu pai é autônomo. Ele faz bicos quando aparece. Des de trabalhar de pedreiro, pintor ou até ir para a roça.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Da mesma forma como o grau de escolaridade dos pais dos alunos entrevistados, a profissão dos pais também é bem ampla. De forma geral, pode se admitir que as profissões todas se tratam de cargos de “funções básicas” de trabalho na sociedade. Ou seja, nenhum dos pais se apresenta como microempreendedor ou, além disso. Todos fazem parte do que se denomina como proletariado, na medida em que exercem essas funções.

6.1.2 Autoidentificação racial dos sujeitos

Em relação à identidade racial, 4 dos entrevistados se autodeclararam brancos, todas do sexo feminino, e 2 se autodeclararam como preta e preto. Destaco aqui que o fato de apenas 2 participantes da pesquisa serem autodeclarados como negros decorre do fato da dificuldade de encontrar participantes da pesquisa que atendessem ao recorte da mesma ao mesmo tempo que cumprissem com a demanda racial do problema da pesquisa.

Como a autoidentificação racial foi optada por ser respondida pelo formato da entrevista, se apresenta abaixo conforme foi descrito pelo participante sobre o aspecto, em suas narrativas.

Figura 13 – Autoidentificação racial do participante

Autoidentificação racial do participante	
Participante 1	<i>Branca.</i>
Participante 2	<i>Branca.</i>
Participante 3	<i>Branca.</i>
Participante 4	<i>Acho que branca.</i>
Participante 5	<i>Preto.</i>
Participante 6	<i>Preta.</i>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, os alunos cotistas entrevistados que se auto declararam como “*brancos*” foram os **participantes 1, 2, 3 e 4**. Os alunos cotistas que se auto declararam como “*pretos*” foram os **participantes 5 e 6**.

6.1.3 A identidade de raça e de classe dos sujeitos

Esse tema revela no texto, aspectos cuja questão é identitária. Como foi mencionado no referencial teórico deste trabalho, a identidade do sujeito é formada num contexto social. O ser humano se reconhece na relação com o outro, que representa um coletivo. Na identificação ou semelhança com certos grupos, enquanto outros podem representar exatamente o oposto disso. Uma identidade coletiva de cor, gênero e demais comunidades.

Sobre a **identidade de classe**, apenas uma participante apresentou uma fala que se refere à questão da identidade de classe.

[...] “até hoje assim, é muito claro para mim que a gente ainda não ascendeu socialmente, né.” **P.2**

“É... então, da minha classe social... é eu sempre tive essa identidade mesmo de ser de classe baixa, porque a vida toda isso ficou muito claro para mim.” **P.2**

Como esse aspecto só esteve presente na fala de apenas da **segunda participante**, gostaria de ressaltar o detalhe do cursinho popular e o que já foi explorado sobre a questão da

emancipação, bem como uma visão mais crítica da sociedade, que esse espaço proporciona. Nem sempre sabemos nossa posição no mundo.

Os demais aspectos sobre a identidade coletiva apresentados se trata da identidade étnico-racial. Em relação à questão da identidade racial, uma das entrevistadas(os) (**participante 3**) apresentou uma narrativa mencionando a questão do acatamento pelo próprio sujeito enquanto pessoa branca. Esse aspecto foi denominado como **a facilidade da “aceitação” como pessoa branca.**

[...], “Mas, principalmente assim, eu não posso falar de cor, porque... nunca, nunca sofri para me aceitar como eu sou, assim. Mas, eu acho que... eu não sei mais o que falar, eu não sei.” **P.3**

Quando ela fala que não pode falar de cor, representa um reconhecimento de que não é um local de fala dela, na medida em que ela nunca sofreu algum tipo de preconceito ou discriminação em relação a isso. A invisibilidade da identidade branca está relacionada com a visão de que ser branco é o padrão da humanidade, baseada no privilégio de ser branco e do não questionamento do seu espaço como privilegiado que leva a desvantagem ou rebaixamento de outros (BASTOS, 2016).

Um aspecto pouco discutido também, que se mostrou presente na narrativa da **participante 4** é a questão do estereótipo “ao contrário”. Trata das **expectativas e os estereótipos sobre as pessoas de ascendência oriental.**

[...] eu sempre senti assim, muito um pouco de não sei como explicar, assim. A questão de ser japonesa, vamos supor. É... sempre as pessoas, eu nunca liguei. **P.4**

[...] “Mano... piadinha de olho puxado, de ser muito inteligente, sabe? De sempre... nossa, você é japonesa, então você sempre vai ser muito inteligente. Tipo, meu eu não sou. Tipo, eu sou inteligente, mas parece que as pessoas esperam muito mais de mim e aí eu... se eu fracassar vai ser muito pior. E... não sei, coisas bobas. De tipo, abre o olho. Essas coisas.” **P.4**

Ao contrário no sentido de que, se no caso de negros o estereótipo é voltado para uma imagem ruim, das pessoas brancas, em especial de pessoas com descendência asiática, espera-se muito. Qualquer estereótipo elimina a identidade do sujeito. Não somos o que as pessoas esperam de nós. E nos casos, tanto de estereótipos “bons” quanto de “maus”, implicam em como as pessoas reagem a você, no sentido de ação, conforme o que elas imaginam ou esperam de você. O que não é saudável de nenhuma maneira.

“Alguém, alguma pessoa, entre os presentes já leu algum texto, um livro, um artigo sobre a identidade branca, sobre a identidade amarela? Falar da identidade negra significa que essa identidade passa, em seu processo de construção, pela cor da pele.” (MUNANGA, 2012, p.12). O branco nunca foi questionado por sua cor, que também é miscigenada.

O quarto aspecto identificado nas relações dos sujeitos é sobre a identidade dos entrevistados que se identificaram como negros, denominado de **a priori negação da identidade do sujeito que se denomina como negro/preto**.

O aspecto aqui apresentado representa uma questão muito importante. Trata-se da negação da identidade do sujeito negro ou preto, representada pelas falas dos **participantes 5 e 6**.

“Não. Tipo, não mesmo, assim. Porque minha mãe é branca, né. E meu pai é preto. Aí... para mim sempre foi... foi sempre um limbo, assim, o que que eu sou, mano? O que que, do que que eu me chamo, tá ligado?” **P.5**

[...] “Tanto que eu vivia me chamando de “pardo” quando eu era mais novo. Para mim eu era pardo. Só que aí com toda a minha vivência e tudo mais, é... eu nunca fui tratado como meio branco ou meio preto, sabe?” **P.5**

[...] "se alguém me fizesse essa mesma pergunta, eu ia dizer que eu sou morena. Porque foi isso que eu aprendi a vida toda, né. E aí é um padrão de comentários e um padrão de coisas que você vai, que você vai falando e fazendo a vida toda, né. Eu falo no sentido de que, sei lá. Eu sempre ouvi que eu não era preta. Que sei lá, eu era marrom bombom. E a questão do cabelo.” **P.6**

Desde pequenos as crianças negras são ensinadas a não gostarem dos seus traços. Ouvem que seu cabelo é feio e lutam para se enquadrarem num padrão de representação de gente branca. É como se essa criança de pele escura, não quisesse estar naquela situação, como se fosse um aspecto ruim. Poucas são as famílias de pessoas negras que tem empoderamento e que compreendem a importância de ensinar seus filhos a se amarem, a amarem sua cor, amarem sua pele, seu cabelo.

Não se trata somente de questões comparativas fisiológicas. O negro se sente diferente do branco quando ele é tratado diferente. O apagamento da identidade negra, age como um mito de que tudo que é bom é branco e tudo que é ruim está relacionado ao negro, se estabelecendo assim, na comparação com o outrem (SOUZA, 2019).

O negro torna-se negro, enquanto se reconhece e que transforma sua identidade coletiva e pessoal. A identidade negra é apagada desde quando uma criança nasce com pele

escura e outros traços negroides. Assim, a identidade negra representa o compartilhamento de uma ideologia, bem como um campo de luta por uma representação e reconhecimento (SOUZA, 2019).

Então, percebe-se que o mais relevante sobre as questões de identidade racial e de classe na trajetória dos alunos são marcadas pelo reconhecimento das identidades de forma geral. Apenas uma das entrevistadas apresentou o reconhecimento de classe. Todos os entrevistados demonstraram falas referentes às suas visões e reconhecimento enquanto pessoas brancas e negras. Dando destaque para a questão da construção da identidade negra, que a priori é negada e sobre a ausência do questionamento da identidade das pessoas brancas, com a fácil aceitação.

6.1.4 Visões sobre as relações racial e de classe na sociedade

Foram identificados dois aspectos referentes a consciência das desigualdades sociais existentes, apresentando ênfase na consciência das relações raciais presentes no Brasil. Partindo do reconhecimento da desigualdade social e racial tendo como desfecho a consciência do posicionamento de privilégio social como pessoa branca.

A **participante 2** apresentou em sua narrativa o reconhecimento das desigualdades sociais existentes a partir, sobre o momento em que passou a ocorrer um conhecimento maior sobre as relações sociais de classe e de raça, sobre a estrutura social.

"fora toda a desigualdade social, que além da desigualdade social teve essa desigualdade racial que existe até hoje também." **P.2**

"E agora a questão da raça, infelizmente por até é, um preconceito assim, é, como é que fala, estrutural né, um racismo estrutural, eu achava que não tinha diferença de raça, e tudo mais né." **P.2**

A mesma participante que havia apresentado o aspecto referente a consciência de classe (**participante 2**), também realizou uma fala sobre a consciência dos privilégios dela, enquanto pessoa branca.

"[...] infelizmente, só lá depois do colegial que eu fui é começar a ter uma consciência de raça mesmo e... foi quando eu entendi mesmo a divisão de raça que mesmo que a gente não queira acreditar que existe, ela existe né. É, por conta da

história mesmo, do país e tudo mais. Então essa consciência de raça eu fui começar a ter bem mais velha assim, com já uns 17, 18 anos que eu fui começar a ter essa consciência de raça e me entender como pessoa branca, que tem os privilégios de uma pessoa branca, diferente que vive de forma diferente mesmo, por conta da sociedade, de uma pessoa negra, assim.” **P.2**

“[...] E agora a questão da raça, infelizmente por até é, um preconceito assim, é, como é que fala, estrutural né, um racismo estrutural, eu achava que não tinha diferença de raça, e tudo mais né.” **P.2**

Fica claro que no decorrer da trajetória escolar da **participante 2**, principalmente na época do cursinho e após ingressar na universidade, o quanto o posicionamento crítico no sentido de participação política promove não só um maior conhecimento, empoderamento e autonomia como promove também a identificação com determinados grupos sociais. Num processo que a torna mais consciente do seu espaço na sociedade, decorrente da sua interação com os outros seres e da organização social.

A consciência dos privilégios, auxilia não só em uma posição mais cidadã e de aproximação com a vivência do outro, como também evita que situações racistas que muitas vezes podem ser reproduzidas ou despercebidas no cotidiano sejam eliminadas. A posição de privilégio da pessoa branca leva a pensar que este não precisa se questionar sobre sua participação nas relações sociais, fazendo com que muitas vezes, ela não tenha uma consciência exata da sua posição enquanto herdeiro de uma história escravocrata (BENTO, 2002); (BASTOS, 2016).

De forma geral, pudemos observar na última dimensão apresentada, sobre *“As visões dos sujeitos sobre as relações de classe e de cor”*, que todos os alunos entrevistados demonstraram reconhecer e saber em algum grau, sobre as desigualdades sociais, raciais e a emergente necessidade de mais meios efetivos para que essa reparação histórica possa ocorrer. Uma pesquisa interessante realizada por Pinheiro (2019) demonstrou que o racismo no Brasil é identificado pelos estudantes, contudo, nem todos os professores compreendem o de fato o que é racismo e tendendo a puxar para o famoso “nem é para tanto assim” (PINHEIRO, 2010).

6.1.5 Visão dos sujeitos sobre as Ações Afirmativas

A visão sobre as Ações Afirmativas em simultâneo em que representa uma visão do aluno sobre o tema, representa também o conhecimento que o mesmo tem sobre o assunto. Se encontram destacadas em negrito, as categorias identificadas nas falas dos sujeitos.

As narrativas que vinham no sentido de afirmar a necessidade das Ações Afirmativas, dada a construção histórica do país, referente ao processo de escravidão de índios e negros foram identificadas como **Ações Afirmativas como reparação histórica**. Do total de participantes, 4 (**participantes 1, 2, 3 e 4**) apresentaram uma narrativa que se tratava do aspecto aqui intitulado.

[...]E... por conta da história toda que o país também já passou, né. Principalmente nas Ações Afirmativas, é... que não é muito meu espaço de fala, mas acho que, por falar de Ações Afirmativas, eu acho que, cabe falar também das Ações Afirmativas para a população negra, né, a população preta do país, assim. Que teve ainda que, que é uma reparação histórica ainda maior, né.” **P.2**

Dois alunos (**participantes 2 e 6**) apresentaram nas suas falas, o aspecto de que **o sistema de cotas é uma forma de democratização do Ensino Superior**. O que significa que, é um sistema que promove, a possibilidade, a oportunidade de que alunos, alunos de diversas camadas sociais e etnias possam ingressar em um ES, podendo assim, se qualificar para terminadas áreas de trabalho ou funções.

[...] “Então o acesso mesmo a educação de qualidade é muito diferente entre uma pessoa que conseguiu pagar a escola particular a vida toda e uma pessoa que estudou em escola pública a vida toda. [...] Para dar uma equilibrada mesmo e para ter e que todo mundo tenha acesso a uma educação de qualidade em algum momento né. Nem que for no Ensino Superior.” **P.2**

“Acho que elas são muito importantes para alunos de situações diferentes, de lugares diferentes, terem acesso a universidade, né. Porque se eu olhar pela questão de oportunidade, de acesso das pessoas, elas são muito diferentes, sabe? [...]Então eu acho que as Ações Afirmativas dentro da universidade ela possibilita que alunos carentes, alunos de outras etnias, sei lá. De alunos que tenham uma realidade muito diferente das pessoas que tem um padrão alto de vida e que são essenciais para manter o aluno dentro da universidade. Tanto para manter quanto para o ingresso.” **P.6**

Um aspecto importante se mostrou presente na narrativa de uma única participante (**participante 3**). Ela fala sobre a questão de o sistema de cotas ter surgido como um conjunto de ações cujo caráter é “tentar segurar as pontas de algumas demandas, como uma medida emergencial, mas que, na verdade devem ser resolvidas”, ou seja, as **Ações Afirmativas como uma medida provisória que tende a se estender**.

[...] “na minha concepção de mundo perfeito, elas não deveriam existir, né. Não deveria haver a necessidade delas, mas... Como nosso sistema de ensino, ele não é um sistema de ensino inclusivo e ele está longe de ser democrático, e uma solução curto período, é sim as Ações Afirmativas. E esse curto período que eu falo já, eu acho que vai durar por um bom tempo, porque nosso sistema de ensino estagnou.” **P.3**

[...], “Mas acho eu a gente não pode usar as cotas como esconderijo do tipo... Olha eu já estou dando cota, tá ótimo, já era. E não, velho. A cota só serve como ferramenta de curto prazo. Então a gente não pode pensar, porque tem cota a gente não pode melhorar nosso sistema de ensino. E sim, tem que pensar ao contrário, né. A gente tem cota porque nosso sistema de ensino ele não é inclusivo.” **P.3**

Outro ponto que se demonstrou aparente nas falas das **participantes 3 e 4**, foi a questão da **ausência do conhecimento e informação sobre as Ações Afirmativas**. Essa fala representa também o relato de que, somente no espaço da universidade, que de fato a compreensão do que são as Ações Afirmativas, ou de para que são essas ações, foi de fato acontecer.

“Bom... é... até eu entrar na faculdade, eu não tinha noção social, acho que eu posso usar isso. Eu não tinha noção social assim, da importância de cotas e das diferenças raciais que a sociedade nos impõe. Acho que faz também parte de um processo de maturidade, né.” **P. 3**

[...] “as Ações Afirmativas são cotas, essas coisas né. Eu acho, eu sempre achei que é muito importante, é... na verdade eu nunca pensei muito sobre isso. Eu fui meio que ver que existia uma discussão em cima disso na faculdade já, né. Porque como eu nunca pensei em faculdade, e tal. Eu nunca, sei lá, estava muito por dentro desses assuntos. Aí quando eu fui prestar, começar a prestar o vestibular, eu vi que existia cotas. Foi aí que eu descobri que isso existia, cotas. Foi aí que eu descobri que isso existia. [...] na época que eu coloquei, eu não sabia que, muito bem que você tinha benefícios por causa disso.” **P.4**

Uma participante apresentou uma narrativa que, acredito ter um certo cunho de posicionamento político, ideológico também, no sentido do reconhecimento que a universidade pública ela foi feita para a democratização do ensino, **a universidade pública como um lugar para alunos da escola pública**.

[...] “E todas as Ações Afirmativas, as quatro. E acho até que a quantidade de vagas para Ações Afirmativas são poucas assim. Eu acho que a faculdade deveria virar só Ação Afirmativas (risos), e as particulares tinham que ser para burguês safado e não pra gente rs.” **P.2**

“E na verdade, sendo até um pouco radical, assim, meu pai [...] ele comenta muito que a faculdade pública tinha que ser pra quem é pobre. Ele fala. Porque quem tem dinheiro tem condição de pagar uma faculdade particular e, enfim.” **P.2**

Para muitos estudantes que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas na universidade, eles são os primeiros representantes de gerações na família, que ingressaram no sistema de ES público. Ser a primeira pessoa da família a ingressar na faculdade pública

significa muitas coisas... não só para a pessoa, para aquele indivíduo que conseguiu estar ali, como também no quesito representatividade social. **As AAs possuem uma importância para as primeiras gerações de ingressantes na universidade pública**, demonstradas e enfatizadas pelas narrativas, como é o caso da narrativa que se segue abaixo, da **participante 2**.

“Eu acho que elas são muito necessárias atualmente. Já se fizeram necessárias antes, mas principalmente agora que a gente está conseguindo ter um retorno mesmo sobre isso assim, é porque pelo menos família, eu sou a primeira geração assim, que está conseguindo fazer uma faculdade pública.” **P.2**

Nas narrativas sobre a temática apresentada, apareceu ainda um aspecto sobre as **Ações Afirmativas da própria universidade, na UFSCar, campus São Carlos**. Foi identificado duas narrativas (**participante 3 e participante 5**) sobre esse aspecto.

[...] "A Ação Afirmativa para indígena, principalmente na UFSCar, é ... que é uma das faculdades que tem a política de assistência, umas das melhores do Brasil, assim, porque eles dão uma assistência mais particular até para a comunidade indígena." **P.3**

[...] “Eu acho que é tipo, vital. Vital eu não sei se é a palavra. Mas tipo, essencial para eu conseguir estar aqui, sabe. Uma das preocupações que eu tinha, era, mano, como é que eu vou me manter lá? Como é que eu vou conseguir, sei lá. [...] aqui na UFSCar pelo menos, as Ações Afirmativas são... são, não digo que são tipo, boas. Mas elas conseguem te manter aqui, sabe? Elas conseguem te dar um mínimo de suporte para você conseguir estudar aqui mesmo não tendo uma renda fixa ou tipo, pais que possam te ajudar. É tipo, não é uma situação, uau, que maravilha. Mas dá para manter e... acho que é isso.” **P.5**

O último aspecto presente no tema apresenta as narrativas encontradas que tratavam sobre a identificação da **importância das Ações Afirmativas voltadas para a permanência estudantil**. Dois alunos (**participantes 3 e 6**) apresentaram narrativas com esse aspecto. As narrativas seguem apresentadas abaixo:

[...] “A universidade pública só é pública a partir do momento que ela dá condições do aluno ingressar e persistir, continuar dentro da faculdade cursando o curso, né. Então, eu acho que... além de ser importante para a gente conseguir passar no vestibular e tirar essa, essa... defasagem que a gente tem no ensino, ela também é importante para facilitar a nossa forma de como a gente vai se manter na faculdade.” **P.3**

“Acho que deveria pensar no egresso desses alunos também, assim. No sentido de... adaptar a aula para um aluno indígena que, não tem o mesmo ensino que as pessoas dentro da cidade tem, sabe?” **P.6**

Pelas narrativas presentes nesse tema fica claro que, em geral, os alunos que ingressaram pelo sistema de cotas e realizam IC têm consciência da importância das Ações

Afirmativas. No entanto, nem todos os participantes afirmaram terem conhecimento sobre o assunto.

Embora o n amostral da pesquisa aqui realizada tenha sido baixo comparado a outras pesquisas que visam identificar a visão dos alunos sobre as Ações Afirmativas, na pesquisa aqui atribuída não houve nenhum participante que narrou reconhecer os sistemas de cotas ou AAs como um caráter discriminatório, que favorece o racismo.

Esse resultado difere do que foi apresentado em outras pesquisas realizadas com alunos do Ensino Superior. Alguns alunos afro-brasileiros mostraram considerar as Ações Afirmativas como uma medida discriminatória, apesar de ninguém ter se mostrado contra as Ações Afirmativas (HANDERSON, 2010). Em 2017, dos 311 alunos entrevistados da UFSM, a maioria se mostrou favorável à implementação de AAs nas universidades públicas, enquanto que apenas 17% dos alunos disseram ser favoráveis às políticas de cotas étnicas (JUNIOR, 2008).

Vale a pena considerar que o estudo registrado aqui foi realizado especificamente com alunos que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas, o que pode estar relacionado com o fato de não haver contrariedade às AAs. Todas essas questões são representações não somente de pontos de vista, mas apresentam os significados atribuídos às vivências de cada pessoa. A opinião dos alunos favoráveis ou não ao sistema de cotas, parece ter relação com a identidade do sujeito, como um sujeito que se identifica com uma classe ou uma cor que, com base na luta, passa a se sentir integrado (MEIRA, 2013).

6.2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS BOLSISTAS

Esse tópico representa a trajetória escolar até o momento do ingresso na universidade vinculadas com as relações raciais e de classe.

As narrativas foram organizadas com base nas vivências: “A escola”, “O cursinho”, “A escolha do Ensino Superior”, “Visões da Universidade Pública” e “A escolar da carreira”.

Das narrativas que abordaram a temática da vivência na escola constam aspectos sobre o tipo de escolaridade pública ou privada durante o período escolar, aspectos estruturais

da escola, sobre a superlotação da sala de aula, sobre a precarização do ensino da escola pública e sobre as vivências de discriminação no ambiente escolar. O cursinho apresenta falas relacionadas com as condições socioeconômicas envolvidas na necessidade da participação do cursinho bem como da conciliação com a rotina de trabalho.

Em relação à escolha do Ensino Superior constam narrativas sobre o porquê de escolher uma universidade pública e de quais foram as principais fontes de motivação para decidir ingressar no ES (familiar, financeira, influência de amigos). Se encontram presentes também como temas da trajetória escolar dos alunos cotistas as visões sobre a universidade pública antes do ingresso relacionadas com a visão de uma possibilidade de ascensão social para o aluno bem como outras questões financeiras. E por último apresenta o tema sobre a escolha da carreira, que demonstra o fator da nota de corte marcando a possibilidade de ingressar no ES como um fator relevante para a escolha do curso.

6.2.1 A escola

Como sabemos, as experiências vivenciadas anteriormente ao trabalho científico têm impacto na vivência da IC. O período escolar é um momento importante para o aprendizado tanto das disciplinas ensinadas, um ambiente de interações e que, em simultâneo, serve para o desenvolvimento de habilidades sociais.

O conteúdo presente nesse trecho permite uma melhor compreensão da trajetória escolar dos alunos que ingressaram pelo sistema de cotas na universidade. Abaixo encontram-se os aspectos demonstrados nas narrativas referentes ao tema: *A escola*.

Um período vivenciado na escola particular trata-se apenas de um relato, da **participante 4**, mencionando ter estudado nas fases iniciais da sua vida, numa escolinha particular. Todavia, essa passagem foi escolhida para ocupar um aspecto do tema da escola que se vincula à classe social do sujeito. Haja vista que não é qualquer pessoa possui condições financeiras para estudar em uma escola particular em alguma fase da vida.

[...] “Daí, eu estudei numa escola particular até o começo da quarta série.” **P.4**

Um estudo realizado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), demonstrou que, a qualidade da escola no que se refere a ser uma instituição pública ou

privada, influência no rendimento escolar dos alunos da educação básica (SOARES; ALVES, 2003).

No entanto, o tamanho da influência da média do nível socioeconômico no Brasil deve ser destacado. O país possui hoje um sistema de educação básica muito segmentado, com a maioria dos estudantes de nível socioeconômico mais alto freqüentando escolas privadas. O maior privilégio desses alunos é freqüentar escolas com colegas tão selecionados. A interação entre rede e nível socioeconômico médio da escola é significativa e mostra o especial privilégio dos poucos brasileiros que freqüentam escolas privadas, onde o nível médio socioeconômico é alto. Esse é o chamado efeito dos pares. Deve-se observar ainda que mesmo depois de equalizar os alunos das escolas do ponto de vista socioeconômico, ainda se observam diferenças entre o desempenho dos alunos das redes pública e privada (SOARES; ALVES, 2003, p.156).

Um estudo realizado com os alunos vestibulandos da UFSC (dados obtidos de 1998 a 2007) demonstraram que de fato, as redes públicas e particulares de ensino tem resultados diferentes nos exames desses dicotômicos perfis de alunos (VALLE; BARRICHELLO; TOMASI, 2010).

Uma das coisas que influenciam no processo de aprendizagem e na interação do aluno com a escola é **as condições estruturais** dela. No sentido de infraestrutura não é diferente. No entanto, ao analisarmos as passagens subsequentes, perceberemos que a infraestrutura da escola não é o único fator importante para gerar uma boa experiência escolar no aluno e boas memórias.

É o que pode ser tirado da observação das narrativas do **participante 5**, o único participante que relatou uma narrativa que mencionava ter estudado numa escola bem estruturada.

[...] “Tipo... era considerado uma das melhores escolas da cidade em questão de estrutura, assim.” **P.5**

E quando se trata em questões que se encontram no âmbito da estrutura de raça e classe na sociedade, veremos que, primeiro, na maioria das vezes, as escolas que os alunos cotistas estudaram em suma, não possuem uma estrutura de tão boa qualidade por se tratarem de escolas de bairros periféricos ou algo do tipo. Segundo questões vinculadas à raça principalmente, implicam nas relações diretas entre os alunos, de tratamento e nas questões pessoais de identidade. Não tem como negar que a qualidade da infraestrutura das escolas influencia na qualidade das vivências e do aprendizado para esses alunos. Os alunos que advém da possibilidade de usufruírem de recursos que auxiliam e contribuem para sua

aprendizagem no ambiente escolar, conseguem usufruir melhor desse ambiente, portanto, ter uma possibilidade de usufruir desses recursos a favor da sua aprendizagem (SOARES; ALVES, 2003).

A **superlotação da sala** de aula foi o aspecto presente na fala apenas de um dos participantes, da **participante 2** para ser mais exata. A narrativa remete a precarização no sentido da estrutura do ensino público, de como é pensado o espaço da escola pública no sentido da superlotação das salas de aula e de como esse fator resulta na baixa qualidade do ensino público. De fato, é quase que impossível trabalhar os processos da aprendizagem com uma demanda de 40 a 50 alunos por sala de aula.

[...] "Eu sempre estudei com turmas que tinham, sei lá, 50 alunos assim. Era uma coisa absurda dentro da sala de aula." **P.2**

A **precarização do ensino da escola pública** refere-se às narrativas que trouxeram como ponto a questão da qualidade do ensino e da escola pública em relação a alguns fatores que resultam na precarização do ensino e, conseqüente ausência do cumprimento das demandas que a escola deveria atender. Muitos alunos relataram não ter conhecimento de alguma matéria devido à ausência de condições básicas para que a escola consiga garantir o mínimo de sua função social, no sentido de inserção do sujeito no mercado de trabalho e qualificação profissional.

Um aluno que possui uma defasagem de ensino muito grande passa por alguns processos de marginalização social. Não dominar algumas técnicas, conceitos, ou não desenvolver algumas habilidades, te deixa para trás no mercado de trabalho, aniquilador.

Os participantes que relataram falas em que esse aspecto se mostrou presente foram os participantes: **P. 2, P. 4 e P. 6.**

[...] "Então, mal eles conseguiam abordar assuntos que a gente precisava aprender mesmo, quem dirá fazer uma abordagem política, sociológica e tudo mais." **P.2**

[...] "mas a parte de química, por exemplo, no segundo e terceiro colegial eu não tive professor." **P.4**

[...] "Poucos eram os professores que de fato davam aula. E essas mesmas aulas eram dadas de uma forma extremamente superficial. [...] Muitos professores, sei lá, davam cópias de livros e falavam: cópia da página 50 a... 85." **P.6**

Tanto a respeito do aspecto: "*A superlotação da sala de aula*", quanto do acima: "*a precarização do ensino da escola pública*", podem e se correlacionam com a questão

também levantada sobre a infraestrutura escolar. De forma geral, as más condições e a ausência de recursos das escolas públicas como a superlotação das salas de aulas, a ausência de infraestrutura e as más condições de trabalho do professor, resultam numa escola que não atende às demandas sociais (MARQUES, PELICIONI, PEREIRA, 2007).

As falas que apresentaram esse aspecto se encontram presentes na narrativa do **participante 5**, que relatou **as vivências de discriminação na escola**, de racismo no ambiente escolar e do *bullying* vinculado à questão racial.

[...] “O Ensino Fundamental foi meio complicado para mim porque eu era, tipo, o pobre, preto, que o pessoal chamava de feio, sabe? Aí eu... eu não tinha muita amizade, assim. Então foi meio complicado para mim. Mas, foi OK.” **P.5**

[...] Então, era tipo, 90% das piadas que eu ouvia era porque eu era preto.” **P.5**

É importante notar que esse aspecto parte de um único princípio. O único aluno que relatou ter sido discriminado na escola, foi um aluno negro. O negro não é visto como algo bonito para os padrões de beleza. Hoje depois de muita luta, talvez a situação tenha começado a mudar. Mas na infância, onde as piadinhas de fado acontecem e o *bullying* é constante, uma criança negra pode sofrer bastante.

Desde muito cedo a criança negra é ensinada e submetida a negação da sua própria identidade. Fenotipicamente, o negro é o feio, o “cabelo duro”. E quando isso se verbaliza, se transforma numa ação. Se uma menina ou um menino que tem o cabelo afro deixa ele solto, nasce o hábito de prendê-lo, principalmente se for hora de ir para a escola (GOMES, 2002).

A escola é uma instituição socializadora de fundamental importância por revelar a ideologia opressor/oprimido e dominante/ dominado, e passa a funcionar como potente difusora da ideologia dominante (Gadotti, 1988). Torna-se, portanto, reflexo das relações sociais discriminatórias vividas diariamente, além de retroalimentar tais relações. Tais condições se refletem nos índices educacionais obtidos por negros e mestiços, sistematicamente inferiores aos das crianças brancas (Barcelos, 1993; Hasenbalg & Silva, 1990). Quando os aspectos raciais são associados aos econômicos, os problemas se ampliam (FERREIRA; CAMARGO, 2011, p.382).

A escola é um ambiente de socialização diferente da família porque implica em se relacionar com pessoas diferentes (GOMES, 2002). No entanto, para o aluno negro, a escola, que já é um ambiente agressivo para com os alunos que não se enquadram nos padrões sociais, acaba se transformando na negação ou rejeição dos seus traços e/ou do seu reconhecimento étnico/racial (GOMES, 2002).

Por meio das narrativas dos participantes foi possível perceber principalmente como as condições da escola influenciam não só no processo de aprendizagem dos alunos, como também na socialização que ocorre nesse ambiente. As condições escolares estão relacionadas com as condições sociais dos alunos e seus familiares. Quem tem dinheiro, paga por um ensino privado, não sucateado. Quem não tem, recorre à rede pública de ensino básico, que não é das melhores.

De acordo com Pierre Bourdieu, o conhecimento científico é também, uma das formas de se manter ou reproduzir a estrutura social, no sentido de que o *capital cultural* é adquirido com base na relação deste com o *capital econômico* do sujeito. Resumidamente, as condições financeiras dos sujeitos interferem nas suas relações geralmente, e no sentido da posição social, o ambiente escolar pode ser o elemento chave para a ascensão social dos estudantes de classe baixa ou pode ser uma forma de marginalização dos processos de trabalho e exclusão social, gerando estratificação social.

Verifica-se na população brasileira, como foi apresentado na introdução deste trabalho, uma diferença na qualidade de ensino que representa simultaneamente uma desigualdade de classe e de raça (NETO, 2014). Não é que a escola age para reproduzir a desigualdade social. Mas como a escola funciona e se encontra estruturada, corrobora para reproduzir uma estrutura já existente, em que algumas pessoas são literalmente exploradas devido à falta de informação e conhecimento de quais são os seus direitos.

Não podemos deixar de considerar também o significado do ambiente escolar e dessa fase na vida de um indivíduo. A escola é o espaço secundário de socialização, considerando que a família seja o primeiro; o local onde as relações sociais são estabelecidas, onde o sujeito passa a se enxergar (ou não), numa questão identitária, como um ser e como parte de um coletivo. Reforço o “ou não” na medida que muitas vezes, a escola acaba sendo mais um local de opressão das identidades.

As memórias escolares, assim como os familiares, ficam certamente marcadas na vida dos sujeitos. As experiências escolares refletem de todas as formas, na continuidade do processo de escolarização e qualificação profissional que atende ao mercado capitalista.

6.2.2 O cursinho

As narrativas que se encontram descritas nesse tópico relacionam a possibilidade de fazer o cursinho pré vestibular com as condições sociais da vida dos sujeitos. Apesar de se tratarem de narrativas sucintas, seria um erro não registrar as impressões das narrativas presentes nessa etapa da vida dos alunos entrevistados que fizeram cursinho.

As primeiras falas são sobre a possibilidade de participar do cursinho devido à bolsa (no cursinho particular) ou devido à seleção em um cursinho popular. Os participantes que apresentaram falas cujo aspecto presente era esse foram **P. 1**, **P. 2** e **P. 3**.

“Eu fiz um cursinho junto com terceiro, de exatas, que eu tinha bolsa.” **P. 1**

“[...] eu consegui fazer o processo seletivo e eu entrei num cursinho popular.” **P.2**

[...] “depois que eu terminei o terceiro é... eu fiz um ano de cursinho pré-vestibular, ganhei uma bolsa e meu pai pagava a outra metade.” **P.3**

A outra questão narrada tem relação com a rotina de estudos durante o período do pré-vestibular e sobre a dificuldade de conciliar cursinho e trabalho. Mais especificamente, a questão de que alguns jovens durante o período escolar também precisam encarar a rotina do trabalho.

“Então eu trabalhava durante o dia, das 7h até as 17:30 da tarde, nesses dois primeiros anos, saía do serviço e ia direto para o cursinho. Ia pé assim, de um lugar para o outro. Então as vezes eu acabava nem jantando assim. Ia comer alguma coisa no cursinho ou, eu comia só quando voltava para casa, que era mais de 11 horas da noite. Eu tinha que pegar ônibus para voltar para casa.” **P.2**

As narrativas aqui demonstradas foram apresentadas com o intuito de auxiliar na caracterização socioeconômica do sujeito. Não somente para isso, mas apresentando um diferencial na posterior possibilidade dessas pessoas de poderem ingressar no ES. Demonstrando que mesmo às vezes tendo uma rotina corrida devido à necessidade de conciliar trabalho com os estudos ou outras atividades, que os cursinhos populares ou cursinho pago (com reserva de bolsas), puderam contribuir com veremos posteriormente, para a vida dessas pessoas.

6.2.3 A escolha do Ensino Superior

Abaixo seguem as narrativas se trata sobre os aspectos relacionados à temática da decisão de cursar um Ensino Superior e sobre a profissionalização por meio do ES, que se encontram nas relações de classe e de raça, bem como as reflexões e estudos acerca do tema.

As **participantes 2 e 6** relataram durante a entrevista que próximo à realidade de ambas, o que prevalece não é a escolha pela universidade pública. Mas que ao contrário, próximo a ela, a maioria das pessoas acaba optando por trabalhar e pagar uma faculdade particular.

[...] “e o do cursinho também teve uma boa assim, desse processo de ir atrás do Ensino Público assim.” **P.2**

[...] “E... depois de fazer cursinho, prestar o ENEM, que eu consegui... é... ingressar dentro da universidade por cota de escola pública, né. Porque, infelizmente, quem é pobre tem que trabalhar para pagar ainda uma faculdade né. É a maioria das pessoas. Pelo menos os meus amigos assim”. **P.6**

O que não pode ser deixado de considerar e que se mostrou como um aspecto presente nas narrativas mencionadas acima, foi em relação à influência do cursinho na decisão de prestar vestibular em uma universidade pública.

Fica perceptível pela fala dos participantes que o cursinho revelou algo que se mostra ausente no consciente de muitos alunos da rede pública de ensino. Que as universidades públicas são um direito de todos. Não somente disso, mas de que se eles quiserem, podem e devem buscar entrar nesses espaços. Muitos alunos da rede pública acreditam infelizmente que as universidades públicas são pagas. Ou acreditam que não é um ambiente para ele ou que é algo muito distante da sua realidade.

Uma pesquisa realizada com 54 alunos do cursinho popular da UFPR, demonstrou que a orientação profissional, bem como outras ações do cursinho, promove escolhas profissionais mais conscientes, como é a decisão de ingressar numa universidade pública (VALORE; CAVALLET, 2012). Isso significa a necessidade de compreender que as escolhas que envolvem o ingresso no mercado de trabalho por meio das escolhas profissionais que envolvem as ES, nem sempre é uma escolha livre das impossibilidades e estratégias econômicas. Se ainda não ficou claro, significa basicamente o que já foi dito. Quem faz o Ensino Superior Público e os cursos mais prestigiados, na verdade não são os alunos de escola pública, mas sim os alunos de classe média alta voltados a ter um

pensamento e um caminho cheio de possibilidades dentro de suas condições econômicas super favoráveis de vida.

O cursinho popular não só prepara os alunos que geralmente não participaram de uma competição como o vestibular, mas também é transformador no sentido de gerar consciência e estratégias de classe que viabilizam a integração no espaço universitário (WHITAKER, 2010). Além disso, o cursinho popular permite que a estrutura social seja balanceada na totalidade, enquanto consegue promover uma maior participação econômica e política de pessoas que antes estavam excluídas e não eram representadas em determinadas posições. O cursinho possibilita que os alunos sejam protagonistas de sua própria história.

Outro fator demonstrado se encontra presente na fala da **participante 6**, que relata só ter tomado conhecimento do Ensino Superior público e de que era um direito dela a partir dos amigos de turma que começaram a falar sobre o assunto.

[...] “no terceiro ano do Ensino Médio eu tive contato, com alguns amigos da escola pública mesmo, que tinham desejo de ingressar na universidade. E foi a partir desses amigos que eu tomei conhecimento de que a universidade era acessível para mim também.” **P.6**

Esse aspecto revela o caráter de que muitos alunos de escola pública não sabem ao menos da existência do Ensino Superior Público, do sistema de reserva de vagas e das ações de permanência que existem nas universidades. Claro que não podemos deixar de considerar que tem se avançado no quesito da democratização do acesso ao Ensino Superior. Mas é um dado que se mostrou presente revelando que, para esses alunos que ingressaram no máximo há 7 anos no curso de Ciências Biológicas da UFSCar, a perspectiva do acesso ao sistema de Ensino Superior público ainda não era tão eficaz como se poderia esperar.

E como último fator influenciador na decisão de cursar um ensino superior, se contra a influência dos familiares. Os participantes que demonstraram esse aspecto em suas narrativas foram os participantes **1, 2, 3 e 5**.

[...] “Acho que foi muito incentivo dos meus pais desde sempre me falando que era isso que eu precisava para ter uma vida boa, melhor do que a deles.” **P.1**

[...] Sempre falou muito da importância que era estudar para ter uma boa profissão, uma vida mais tranquila né, com uma profissão que mais, né que, sei lá. Que dá um retorno melhor. Então ele sempre disse que sempre incentivou que a gente estudasse para conseguir ter uma vida melhor mesmo.” **P.2**

[...] ele sempre falou para mim que eu tinha que estudar para não ter que trabalhar, para ser melhor que eles, para não ter que trabalhar, tipo na roça, assim. Então eu... acho que eu peguei muito isso como uma motivação assim, para mim.” **P.3**

[...] “Meus pais sempre foram do tipo, você tem que estudar. Se você quiser mudar de vida, você tem que estudar. É o caminho que tem para você. Tipo, é o caminho que a gente pode te oferecer. Estudo. Ai, acho que foi um pouco disso, assim.” **P.5**

Todas as falas relatadas que compreendem a esse aspecto na temática da escolha de fazer o ES tendo como agente motivacional o incentivo dos pais, giram em torno do fato de que os pais não tiveram as mesmas condições e oportunidade de estudo, mas que em suma, compreendem a importância da escola no sentido de “melhorar de vida”, ou seja, da ascensão social. Também foi encontrado o mesmo aspecto nas narrativas dos entrevistados de outra pesquisa, que apresentou a questão como se tratando de um projeto baseado na experiência de vida dos familiares e que resulta no incentivo em dar continuidade aos estudos (D'AVILA, 2011).

“Meu avô já era de idade ... ele deixou pra mim foi a minha educação, que ele sempre me falou que queria que eu me formasse ... porque minha mãe, tava na sétima série, engravidou do meu irmão, então, parou ... porque meu avô queria que eu estudasse, não queria que eu namorasse, que tinha medo que eu engravidasse (Regina)” (D'AVILA, 2011, p.356).

Decidir cursar o Ensino Superior é uma decisão raramente fácil de ser tomada por qualquer pessoa. Uma pesquisa de mestrado realizada na universidade de São Carlos identificou 4 fatores relevantes na escolha da carreira profissional: a aptidão, os professores, a família e as disciplinas escolares (SOUZA, 2019). Na pesquisa aqui apresentada foram identificados três fatores que influenciaram na escolha do Ensino Superior, o cursinho, os amigos e os familiares.

As decisões da vida, principalmente voltadas à continuidade ou não da trajetória escolar, dependem de alguns aspectos que são norteados socialmente. No sentido de que a educação, apesar de um direito de todos, não é uma educação para todos. Muitos são os fatores que podem ser considerados no momento de decidir em dar continuidade aos estudos ou mesmo de que curso fazer. O meio social influencia o projeto de realizar um curso superior e as escolhas das pessoas são estimuladas entre os sujeitos, seja no meio familiar, escolar ou do trabalho, entre outros ambientes (D'AVILA, 2011).

6.2.4 Visões sobre a Universidade Pública antes de ingressar

O aspecto intitulado acima apresenta novamente a visão (do aluno) de que ingressar no Ensino Superior pode ser uma forma de ascender socialmente, conseguindo empregos com melhores condições. O que distingue o aspecto aqui apresentado do outro que se consta mais acima: *“incentivo por parte dos pais relacionados às condições de vida destes”*, é o fato de se tratar de uma visão da escola como ascensão social formulada pela visão que a própria participante obteve, aparentemente, da experiência de vida da mãe dela. Com base também no que as pessoas que não eram da geração dela tiveram em relação ao trabalho e que a aconselhavam a estudar porque estudar seria a melhor solução para mudar de vida. Optou-se por categorizar esse aspecto da narrativa como sendo de um aspecto diferente porque não demonstrou ser, diretamente um conselho ou um incentivo de outros. A participante que relatou uma narrativa cujo aspecto esteve presente foi a **participante 6**.

“Eu acho que a maior coisa foi... estudar e... como a galera mais velha gosta bastante de falar: “ser alguém na vida”, sabe? É a questão de conseguir estudar, me formar, arrumar um trabalho e conseguir dar uma condição de vida melhor para a minha mãe, assim. Acho que sem sombra dúvida é isso, assim.” **P.6**

Assim, esse aspecto se qualifica como um projeto de vida formado pelo próprio aluno, fundado num elemento da experiência familiar desde o ingresso na universidade é identificado como uma estratégia passível de gerar ascensão social, transformando assim a realidade.

Se tratando ainda de uma questão financeira, foi apresentado na narrativa de apenas uma das participantes (**participante 4**), como as condições financeiras dos sujeitos são consideradas no momento de decidir do tipo: fazer um ES público ou privado?

[...] “A maioria dos meus amigos foram para a faculdade particular. Mas como minha mãe não tinha muito dinheiro, meu pai também não eu falei: vou fazer um ano de cursinho para tentar.” **P.4**

Mas cabe a nós entendermos que não se trata somente de uma questão financeira, no sentido de ter ou não dinheiro para pagar uma faculdade. Trata-se principalmente de um processo de conscientização, num sentido que já foi mencionado aqui, de que as instituições públicas de ensino são um direito de todos e de que compensa “mais” fazer uma universidade pública, no quesito qualidade de ensino e evitar despesas. Um estudo realizado com os vestibulandos de um cursinho popular demonstrou que a decisão de fazer um ES público nem

sempre é uma escolha e que, às vezes, essa é a única possibilidade frente a impossibilidade de pagar para fazer um ES (D'AVILA, 2011).

Um último aspecto foi reconhecido sobre a visão da universidade pública. Encontrado na fala da **participante 6**, que relatou sobre a dificuldade de ingressar no sistema de Ensino Superior.

“[...] E aí um ano antes de eu entrar lá, na universidade eu tentei entrar por cota racial, mas não consegui. Mas aí tem outros fatores também, né. Pelo o que eu entendi, as cotas, as raciais preenchem muito mais rápido e essa lista, ela roda pouquíssimo.” **P.6**

A aluna mencionou a precariedade do ensino da escola pública e a conseqüente falta de preparo para conseguir passar no vestibular sem fazer um cursinho. Foi demonstrado numa pesquisa da UnB que muitos alunos não conseguem ingressar na universidade na primeira tentativa por não atingirem a nota mínima, o que pode ser um reflexo da má qualidade do ensino básico que não consegue preparar esses alunos para o vestibular (CESAR, 2013). Pode-se concluir conforme as análises que, realmente há uma diferença nos resultados sobre o desempenho no vestibular que são em função de alguns aspectos econômicos como renda familiar ou tipo de instituição de ensino estudada (pública ou privada) (QUEVEDO-SILVA; SAUER, 2012).

Não somente isso, mas a participante apresenta em sua fala uma questão bastante significativa. Considerando a questão das reservas de vagas no Brasil em porcentagem e a quantidade de alunos e alunas negros e negras que estudam nas escolas públicas do país, considerando a quantidade de pessoas negras no país.

6.2.5 A escolha da carreira

Apenas uma participante relatou um aspecto sobre a decisão do curso com relação à questão de classe e raça. Trata-se da nota de corte.

“[...]], mas... para ser muito sincera, eu optei pela Biologia pelo fato de a nota de corte ser menor e eu pegar um modo mais fácil de eu estar dentro da universidade pública.” **P.6**

A decisão inicial dada como a mais importante: qual curso fazer? As escolhas são de certa forma condicionadas com o que se tem de elementos para conseguir realizá-las. Um

aluno que deseja prestar um curso com uma nota de corte alta, por exemplo, precisa ter uma boa base de estudos para ter chances de concorrer a vaga que deseja.

A posição social do indivíduo interfere na elaboração de seu projeto de vida, na trajetória escolar, sendo que nem sempre ingressar no Ensino Superior é visto como o mais viável e quanto às escolhas das carreiras, estas não possuem viés de “gosto” ou “aptidão” (SOUZA, 2019). A própria decisão de qual curso fazer já é um reflexo das correlações das ideologias de estrutura de poder e as possibilidades relacionados a gênero e raça, em cursos em que a população negra é quase inexistente (BELTRÃO; TEIXEIRA, 2004).

Foi possível concluir segundo as narrativas que, nem sempre os alunos têm a possibilidade de fazer o curso que realmente desejam, haja vista a alta nota de corte e concorrência para os cursos prestigiados, optando assim, pelo que é possível (SOUZA, 2019). Alguns cursos de alto privilégio são ocupados majoritariamente por brancos porque se trata de uma manutenção da estrutura social em que a burguesia e o Estado se encontram aliados a produzir uma ideologia. Até mesmo na UNEB, que foi a universidade que começou com o sistema de cotas, percebe-se que nos cursos tidos como de maior prestígio social, há uma proporção significativamente inferior aos demais candidatos (MATTOS, 2003).

Vale ainda, antes de finalizar esse aspecto, frisar um detalhe importante. O trabalho escrito por Souza (2019) realizado com alunos negros, apontou haver uma questão estrutural que limita a aproximação dos negros das carreiras científicas e tecnológicas (SOUZA, 2019). Trago, portanto, uma reflexão final para essa parte e serve também como sinal de atenção para a leitura da parte 3. As questões estruturais da Iniciação Científica e da comunidade científica permitem a aproximação dos alunos cotistas para as carreiras científicas e tecnológicas.

6.3 TRAJETÓRIA ACADÊMICA DOS BOLSISTAS

A trajetória dos alunos na universidade envolve não somente o ingresso no curso, como também as atividades desenvolvidas no ambiente universitário, as vivências de forma geral, pessoais, de trabalho, de ensino, das relações. O texto abaixo se encontra organizado em dois momentos: *A graduação* e *A vivência da Iniciação Científica*. Ambos, contendo aspectos significantes sobre as experiências na graduação e em específico na IC.

Nas narrativas que se tratavam sobre a vivência da graduação se mostraram presentes e estão descritos abaixo fatores como as dificuldades e também estratégias de superações das dificuldades acadêmicas relacionada com às dificuldades de aprendizado, aspectos sobre as relações sociais (raciais e de classe) vivenciadas no ambiente universitário.

Das narrativas que se tratavam da experiência de realização da atividade de Iniciação Científica. Apresentando aspectos sobre a vivência da IC de forma geral (relações pessoais, dificuldades ou ausência delas, relações pessoais, importância da IC); aspectos sobre os requisitos e condições exigidos para que os alunos possam se vincular às instituições de pesquisa, sobre o papel da remuneração da atividade de IC e sobre as representações identitárias dos coletivos na atividade de pesquisa.

6.3.1 A graduação

A graduação é um misto de bons sonhos e pesadelos para quase todos. Algumas situações e demandas que já são difíceis podem ser ainda mais para os alunos que ingressaram pelo sistema de cotas na universidade.

Viver em uma estrutura onde as possibilidades são ínfimas, dificulta à concorrência com pessoas que tiveram acesso aos melhores produtos (no sentido de venda), de algo que o qualificou e o tornou “apto” para o mercado de trabalho.

De início, o que se percebeu com essa entrevista é que, precedente até mesmo às atividades, se encontram as impressões do que pode ou não ser essa vivência para os alunos. Um misto de sensações! Entre estar muito feliz por ingressar em uma universidade pública e

simultaneamente, a preocupação com a capacidade de “dar conta” das atividades devido à ausência de estrutura decorrentes da formação inicial na escola.

Para 3 dos 6 apresentaram em suas falas que a universidade, foi um dos eventos mais importantes de suas vidas, no sentido da transformação ou mudança de uma realidade. Os participantes que apresentaram esse aspecto denominado como e suas narrativas foram os participantes **P.4, P.5 e P.6.**

[...] puts, ter passado na faculdade. Foi uma coisa que me marcou muito, assim. Na real foi meio que um divisor de águas na minha vida, né? Porque é uma realidade completamente diferente, assim.” **P.5**

O ambiente universitário, principalmente das instituições públicas, é um local extremamente enriquecedor, no sentido de possibilitar ao aluno troca de experiências. Ao mesmo tempo que age como um espaço de identificação e possibilidade de “descoberta” da identidade do sujeito.

Em relação ao receio devido às dificuldades de aprendizado relacionadas com a precária formação inicial, do total de participantes da pesquisa, 4 destes (**P.1, P.2, P.5 e P.6**) relataram terem dificuldades acadêmicas relacionadas à ausência de recursos e condições de um ensino de qualidade, das escolas públicas e de como isso resulta na dificuldade de entender ou acompanhar as matérias básicas do curso. As dificuldades relatadas se tratam de condições estruturais do ambiente escolar, bem como da possível aprendizagem dado a fatores como quantidade de alunos numa sala de aula, falta de estrutura de ensino na escola (ausência de professores e materiais didáticos, por exemplo) e a consequente defasagem em algumas matérias.

[...] “Então... eu entrei sem saber o que que era Física direito, o que que era Química direito, na faculdade né. Mesmo eu sendo a pessoa mais estudiosa da minha turma. Rs. Eu ainda não sabia nem metade, assim de nada.” **P.2**

No entanto, outro fator que se revela referente a esse aspecto é de como os alunos cotistas com maiores dificuldades em executar uma vida acadêmica ao longo do curso tornam possível a superação frente às dificuldades, devido a uma maior dedicação nas atividades por parte destes.

Estudos analisam a correlação entre a origem social do aluno e seu desempenho, compreendendo como se deu a trajetória destes em relação aos objetivos das instituições

escolares e a participação de negros e negras na sociedade (ARTE; RICOLDI, 2015). Na universidade, as trajetórias dos estudantes pobres e negros mostram ter especificidades e dificuldades encontradas nas experiências acadêmicas que influenciam sua trajetória à medida que a comunidade científica atribui mérito ao desempenho acadêmico (MAYORGA; DE SOUZA, 2012).

As relações sociais (raça e classe) vividas na Universidade

A universidade é um espaço muito amplo e diversificado na variedade de pessoas existentes nesse ambiente. E assim como a escola, o momento do Ensino Superior é a continuação do espaço de socialização, em que ainda estamos nos formando enquanto sujeitos, no sentido da continuidade e afirmação das nossas identidades individuais e coletivas.

Vejamos quais são as impressões narradas pelos estudantes cotistas sobre as relações sociais no ambiente universitário com os diversos perfis pessoais presentes nesse meio e quais são as interferências registradas para formação ou negação da identidade desses estudantes entrevistados e também sobre sofrer ou não discriminação.

Sobre a relação dos estudantes com os outros estudantes foram identificadas algumas narrativas. Dentre elas, o primeiro bloco apresenta narrativas que correspondem a sobre o perfil socioeconômico dos estudantes dentro da universidade e as relações estabelecidas em relação a isso, apresentadas por dois participantes (**P.1** e **P.2**).

[...] “E a faculdade pública, não está tendo muito pobre, né, ainda. Infelizmente né. Se você fizer um levantamento, tem muita gente lá que tem condição de pagar uma faculdade particular né.” **P.2**

“Sim. AH, acho que é isso. Porque a gente está em padrões de vidas muito diferentes e é, sei lá. Como eu convivi a vida inteira com pessoas mais ou menos da minha bolha, do mesmo padrão de vida que eu, e aí chega e tem essa diferença toda. É um pouco complicado sim.” **P.1**

Segundo as falas de ambas as participantes, principalmente da **Participante 1**, fica evidenciado o desconforto ou o sentimento de não pertencimento ou identificação com esses grupos de alunos na universidade.

Ainda no aspecto das relações de classe estabelecidas entre os estudantes, um fator antagônico ao mencionado acima também se demonstrou em apenas uma das narrativas. A da **Participante 2**, ao falar sobre a sua experiência enquanto participante dos movimentos políticos estudantis que ocorrem no campus.

[...] “Estar em contato com aquelas pessoas que também estavam lutando pelas Ações Afirmativas, pela permanência estudantil, é... no meu caso, por eu estar nesse movimento, é... fez muita diferença sim, é ter entrado por Ações Afirmativas e ter seguido esse caminho assim. Mas claro, a gente acaba estabelecendo relações com outras pessoas, que tem outras vivências e que enfim, ampla concorrência. Isso não barra nada né, das relações, mas acho que influencia muito.” **P.2**

Outro caráter de grande relevância que foi apresentado diz respeito à questão do ambiente universitário como importante para a formação da identidade racial do sujeito que se identifica ‘enquanto negro ou pertencendo a outros importantes grupos sociais a que não são atribuídos um caráter racial.

No que tange à formação da identidade negra, ambos os entrevistados(as) que se denominaram como “pretos” (**Participantes 5 e 6**), relataram só terem se assumidos ou se identificados como tal quando já estavam no ambiente universitário. Ou seja, a universidade foi um espaço que proporcionou que essa identidade fosse reconhecida, enquanto coletivo e enquanto indivíduo.

[...] “Aí eu comecei por mim, mas tipo, ler uns textos de pessoas pretas sobre o assunto. Tenho amigos na sociologia, nas Ciências Sociais, essas coisas, que também tipo, trocam muita idéia sobre isso, sabe? Então acho que é um processo meio complicado. E... quando você está na universidade, a... eu acho que é um ponto meio que essencial para você, criar condições, assim. De várias coisas. Não só sobre você mesmo. Você começa a enxergar outras coisas que antes, para você, não estavam ali. Acho que é isso.” **P.5**

“Eu acho que... sempre não, miga. Tipo, hoje eu consigo virar para as pessoas e se alguém me pergunta é... se lá, você se considera o que dentro de uma etnia, eu falo, eu sou preta. É isso que eu sou. Mas, antes de entrar dentro da universidade e ter acesso a milhares de informações.” **P.6**

Os encontros entre jovens negros no espaço universitário conseguem promover a afirmação da identidade negra, permitindo a possibilidade de descobrir aspectos positivos de sua cultura e ressignificação das visões até então exigentes (FERREIRA, 2010);(MARQUES, 2018).

Uma pesquisa realizada com estudantes cotistas da UFBA demonstrou que alguns dos entrevistados apresentaram em suas narrativas a importância do movimento negro estudantil

como um espaço de compartilhamento de experiências e de construção da identidade (PINHEIRO, 2010).

Em relação aos atos de discriminação racial no ambiente universitário, apenas um participante relatou ter sofrido discriminação racial. Podemos observar abaixo a fala do único participante que relatou ter sido discriminado no espaço universitário, o **participante 5**.

[...]E... por ser preto, já. Mas era tipo, sabe uns comentários meio sem noção, assim que você só releva, de pessoas que não sabem nada da sua vida e só tem o pensamento meio escroto? [...] A, já teve pessoal que tipo a tá aqui por cota, tá ligado? Você entrou porque você é preto, aí eu fiquei tipo, tá bom. já teve por causa do cabelo, sabe? Tipo... uma época que eu estava deixando meu cabelo crescer aí, tipo... já chegaram para mim e falaram tipo assim: Putz mano, você vai deixar o cabelo crescer? Você fica bonito careca. Cuidar de cabelo ruim é meio complicado. Aí eu fiquei meio ... assim, mano? Mas acho que é... por mim, foram coisas que eu considero tipo assim, leves ainda.” **P.5**

Sabemos que a discriminação racial ocorre em muitos espaços. Às vezes o comentário que para a pessoa parecesse inofensivo, pode estar mascarando conteúdos racistas, ofensivos. E mesmo na universidade, sendo um espaço em que há uma seleção do público que estará nesse ambiente, a discriminação pode continuar acontecendo.

Em relação a discriminações de modo mais geral, por serem alunos cotistas, todos os entrevistados (**P.1, P.2, P.3, P.4, P.5 e P.6**) relataram em suas narrativas não terem vivenciado ações de caráter discriminatório na universidade no seu círculo de amizades, bem como no convívio com a comunidade acadêmica de modo geral.

“Para mim, o fato de ter entrado por Ações Afirmativas não acho que tenha interferido nas minhas relações com os alunos. Nem com os meus colegas de turma, nem com outras turmas.” **P.6**

“No meu... no meu círculo de amizades não. Mas... vivências com outras pessoas, sim. Que eu já vi gente, tipo... desmerecendo o pessoal que entrou por cotas, falando umas asneiras bem grandes, assim. É... e querendo ou não tem aquele negócio do pessoal não ter, não ter noção de classe e se achar superior e tal por isso, né.” **P.5**

Se em relação aos seus colegas de convívio, todos os 6 participantes relataram não terem vivenciado a discriminação por serem alunos cotistas, sobre a relação estabelecida entre aluno e professor não pode se dizer o mesmo.

Dois dos seis participantes apresentaram em suas narrativas o aspecto da discriminação por parte dos professores em relação ao fato de serem alunos cotistas, em relação à escolaridade pública. Caso não tenha ficado claro do que se trata esse aspecto, este

foi denominado por conter nas narrativas apresentadas pelos **participantes 2 e 3**, passagens que aconteceram especificamente na experiência do curso de Ciências Biológicas da UFSCar, cursado por esses alunos.

Observemos primeiro as narrativas para que uma reflexão possa ser realizada, dando mais clareza do que se trata.

[...] “Então ele nunca considerou a diferença entre as pessoas que entraram por Ações Afirmativas e as pessoas que eram ampla concorrência. Muitos professores nunca consideraram isso e aí a maior discriminação é essa né, aquela, aquele comentário de: “isso vocês já tinham que saber”, ‘isso se aprende no Ensino Médio”, “Isso qualquer um com 15 anos sabe”. Entendeu? Esse tipo de comentário teve em várias disciplinas assim, e vindo de professores, né. O que é mais triste. [...] Então... acho que a maior discriminação por ser cotista assim, foi, foi dos professores mesmo, de toda a comunidade acadêmica.” **P.2**

[...] “eu lembro de uma passagem que a gente teve com um professor, com dois professores, numa matéria do primeiro semestre, em que eles deixaram bem claro, não em questões de cotas, mas em questões de licenciatura e o diferencial entre licenciatura e bacharelado e eu acho que isso sim tem, eu vejo isso como uma problemática. E esses professores falaram de dar uma prova mais difícil pra gente que era da licenciatura, porque teoricamente a nossa nota de corte era mais baixa. Então eu vejo que se eles pensavam assim para fazer um diferencial de curso, provavelmente, eles também tratavam as provas de cotistas diferente, visto que os professores têm acesso aos nossos perfis para saber quem entrou por Ações Afirmativas e quem não entrou por Ações Afirmativas.” **P.3**

O conteúdo presente nas falas realiza a denúncia grave da falta de consciência e da discriminação vivenciada no ambiente acadêmico pelos fatos dos alunos terem ingresso pelo sistema de cotas. Revela uma questão que representa a ausência da compreensão dos professores da universidade sobre a importância das cotas, sobre as desigualdades existentes na nossa sociedade. Há um descaso com os alunos que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas presente especificamente no curso de Ciências Biológicas e que muito provavelmente também ocorre em outros cursos. O contrário deveria ocorrer, os professores deveriam ter uma compreensão de que a universidade já não é mais só um espaço para pessoas privilegiadas. E de que é necessário trabalhar a inserção dos alunos de escolaridade pública, baixa renda e de outros perfis sociais nas atividades acadêmicas.

6.3.2 A vivência da Iniciação Científica (IC)

O ponto mais específico que se buscou estudar e compreender com esse trabalho trata-se da compreensão das relações entre a trajetória dos alunos cotistas e sua posição social e sua formação científica.

Antes de analisarmos aspectos específicos das questões que envolvem identidade, condições de vida, relações sociais e o desenvolvimento da Iniciação Científica, se apresenta abaixo algumas características da realização ou não da IC relevantes para a compreensão do trabalho em sua totalidade. Está presente também narrativas sobre as características institucionais dos fomentos à pesquisa, o papel da bolsa de IC para os alunos de baixa renda e as representações identitárias no campo científico (de pessoas negras e da comunidade científica).

Por fim, encontram-se algumas das conclusões, que não haviam sido apresentadas ainda sobre a vivência do aluno de Iniciação Científica e a correlação com desigualdade social e racial.

Narrativas sobre a IC

As narrativas iniciais são mais como uma caracterização do que foi a experiência, tratando-se de falas sobre: a importância da IC, as dificuldades encontradas, a escrita do projeto, o rendimento acadêmico durante a IC, expectativas sobre a IC, a relação com o orientador, a relação com os colegas de trabalho e sobre a influência da IC na decisão de fazer uma Pós Graduação.

Em relação à importância da Iniciação Científica, os alunos relataram no geral a IC como sendo um forte elemento para a compreensão do que é a Ciência, na prática, como também para a formação de um pensamento crítico enquanto pesquisador e também para a formação cidadã. Além disso, foi relatado também por um dos alunos, que a IC atuou como uma motivação para as atividades acadêmicas como um todo, trazendo ânimo para dar continuidade ao curso.

[...] “Acho que foi muito importante para eu entender, para eu ser mais crítica perante as minhas argumentações e a minha relação com a sociedade”. **P.3**

[...] “Eu acho que participar de um laboratório foi muito importante para eu entender como funcionava a vida acadêmica, como que funcionava os projetos.” **P.3**

[...] “Mas aí, chegando lá, foi o que eu disse no começo. Como é totalmente diferente, né. O que a gente faz no laboratório e o que a gente faz na graduação. E isso me deu ânimo. Tipo, eu estava muito desanimada com o curso. Me motivou a continuar no curso, a querer aprender mais, assim.” **P.4**

As poucas dificuldades apresentadas sobre o desenvolvimento da IC estão relacionadas com a elaboração do projeto e sobre as questões burocráticas que devem ser seguidas, como o prazo para envio de relatórios. Os demais participantes não relataram terem problemas para realizar o projeto.

[...] “Eu nunca tinha visto um projeto de pesquisa, então... foi muito difícil.” **P1**

[...] “Só assim, fora da pressão de ter que né, produzir, e você tem o prazo de 1 ano só né para completar toda a pesquisa. Então esse prazo na verdade, que mais me deixa tensa, assim.” **P.2**

[...] “O trabalho em si, eu gostei de fazer. É uma coisa que eu me encontrei bastante dentro da Biologia. Não tive problema nenhum. [...] O máximo que eu fiz foram alguns relatórios. Relatório de conclusão da IC que eu fiz também. Mas... eu nunca tive muito problema não.” **P.6**

As demais dificuldades estão relacionadas com a escrita do projeto. Apenas um dos participantes disse não ter essa dificuldade, pelo fato do projeto não ter sido escrito por ele.

[...] “então, inicialmente, na parte de ter que escrever o projeto para submeter no edital, eu... fiquei um pouco perdida porque eu nunca tinha submetido projeto nenhum, tipo, nenhuma instituição, assim.” **P.2**

[...] “Para mim foi difícil procurar as bibliografias. Eu sou ruim com isso até hoje. É... eu tenho muita dificuldade em... nessa escrita acadêmica assim, sabe? Tipo, direto tem que referenciar... isso é um desafio para mim.” **P.4**

“A ... acho que uma parte complicada para mim foi aprender a buscar a literatura, assim. Conseguir achar fontes, sabe?” **P.5**

[...] “Foi bem complicado essa fase. Para escrever o projeto, principalmente. Porquê... por mais que minha orientadora me ajudasse. É... tinha algumas coisas que tipo, eram muito básicas e que não tinham como eu saber se eu não fosse atrás.” **P.5**

[...] “Olha, sinceramente... eu não senti essa dificuldade. Primeiro, que eu te falei algumas perguntas lá atrás, eu não escrevi o projeto. É, quem escreveu o projeto foi a Angélica. Porque durante a graduação inteira você não aprende a escrever o projeto, assim. Tem professores que pedem para fazer projetos, mas aí, cê se vira, entendeu? Aprende, dá os seus pulos. Mas por conta da IC, eu não tive dificuldade.” **P.6**

Sobre o rendimento acadêmico durante a IC, as narrativas de alguns alunos demonstraram que a atividade colabora para a organização dos estudos, auxiliando no

rendimento acadêmico, enquanto outros disseram o contrário, que a IC prejudica o desempenho acadêmico devido à quantidade de tempo de dedicação que a atividade demanda.

[...] “por ter entrado na IC desde o primeiro ano, desde o começo, eu acho que me faltou esse tempo que eu resolvi dedicar mais para a IC do que para isso. E tornou os meus estudos muito mais difíceis. E até reprovação, várias RECs.” **P.1**

[...] “Acho que essa é a grande questão, porque como eu comecei tarde, o volume das disciplinas era menor e eu já sabia organizar o meu tempo melhor para fazer as duas coisas ao mesmo tempo. Mas ainda assim, a Iniciação Científica demanda muita atenção. E eu acho que dependendo do momento da graduação ela acaba é... atrapalhando talvez um pouco no rendimento das disciplinas.” **P.2**

[...] “É... eu acho que... em alguns aspectos ela melhorou a minha vida acadêmica na faculdade assim, nas matérias. Pelo fato de conseguir ser mais ágil para estudar e render mais com pouco tempo assim, para estudar para as provas ou para estudar para as outras matérias. Mas ao mesmo tempo, em relação acho que, acho que num caso mais assim, da Biologia UFSCar, que conciliar um laboratório com a nossa grade curricular é muito exaustivo.” **P.3**

[...] “É... eu acho que mudou muito, para melhor. Porque além da Iniciação Científica assim, o processo de escrever o projeto a gente vai aprendendo muita coisa. Querendo ou não. Na força, assim. A gente é obrigado a fazer. Então durante as aulas, as matérias da graduação, assim. Eu sabia lidar muito melhor na hora de estudar. Porque eu sabia onde procurar e o que eu precisava estudar. Eu sabia escrever os trabalhos muito melhor e eu também estava me organizando melhor.” **P.4**

[...] “Quando eu comecei, foi no 3º semestre, né. Ai o 3º semestre foi quando eu comecei no lab., no caso. Ai o 3º semestre é aquele, é aquele furacão na vida de um Biólogo na UFSCar. Ai... ficou meio complicado, mas levou só um tempo de adaptação, assim. Para eu me dar melhor com os horários e essas coisas.” **P.5**

[...] “Eu acho que, que a IC ela, no meu caso ela minimamente atrapalha o rendimento do aluno na graduação, em si. No sentido de que você precisa estar no laboratório, você precisa fazer suas coisas no laboratório. E... estar lá dentro pelo menos num mínimo de horas semanais, né. E esse número mínimo de horas interfere nas horas que você usa para estudar.” **P.6**

Em relação às expectativas acerca da IC, alguns alunos relataram que a atividade atendeu às suas expectativas, enquanto outros disseram não terem suas expectativas atendidas.

“No sentido do desenvolvimento. Eu achei que eu poderia desenvolver mais. Não ficar tanto na prática assim. Elaborar um pouco mais de teoria, porque eu acho que foi muito mais prática do que teoria. A teoria foi meio que... hum... só uma junção das coisas que já tinham. Mas após, o término para mim foi muito bom, porque eu acabei publicando artigo né. E acho que sim, foi super o que eu queria.” **P.1**

[...] "se tudo der certo, eu vou até publicar um artigo com a minha espécie rs. Então eu vou já ter uma publicação numa revista científica, com meu nome. Então com certeza, está super atendendo as minhas expectativas, sim.” **P.2**

[...] E aí eu fiquei muito frustrada, porque eu tinha imaginado tudo de uma forma e aconteceu tudo de outra. Tipo... não atendeu minhas expectativas por causa disso. Mas só que em outras coisas, atendeu.” **P.4**

Da relação com o orientador, nenhum dos alunos relataram ter problemas com os orientadores. A maioria dos entrevistados disse terem orientadores muito eficientes, que os auxiliaram nas etapas do projeto. As narrativas apresentadas abaixo sobre o convívio e as relações no laboratório foram apresentadas quando os alunos responderam sobre a experiência de modo geral da Iniciação Científica.

[...] então eu tive uma ajuda do meu orientador. Na verdade, o meu orientador é a pessoa que mais me ajuda e que eu não ia conseguir nada se não fosse por ele, assim. Porque ele é muito presente, no meu caso, ele é muito presente na minha pesquisa.” **P.2**

[...] “Eu tenho um orientador que eu não posso reclamar, nessas partes. Quando eu preciso aprender alguma coisa ele senta do meu lado e me ensina. E passa o dia inteiro para me ensinar e ele nunca vai falar não para me ensinar alguma coisa.” **P.3**

[...] “Ela me deu vários direcionamentos e tudo mais. Ela me manda inclusive, algumas bibliografias para eu ler e procurar mais.” **P.5**

[...] “a Angélica nunca foi o tipo de orientador que obrigava de fato os alunos a morar dentro do laboratório. Ela super entendia que os alunos de graduação sumiram um pouco do laboratório. Sumiram e somem em época de prova. Porque você precisa terminar a graduação, né. A IC é importante para desenvolver outras coisas dentro do curso, mas é importante que você termine o curso também e que aprenda de fato as coisas. Então ela sempre foi muito tranquila.” **P.6**

Os alunos que mencionaram as relações com os colegas de trabalho, em sua maioria, disseram ter um bom convívio com as pessoas do laboratório. No entanto, fica claro em algumas falas a consciência de que não é em todos os ambientes de pesquisa que a boa convivência se mantém.

[...] eu vejo que é muito importante para você saber é, em relações interpessoais assim, porque você também tem que lidar com outras personalidades e às vezes tem confrontos de personalidades que são muito difíceis. No meu laboratório, principalmente.” **P.3**

[...] É... olha, o laboratório que eu entrei é muito bom de tipo, pessoas. Todo mundo é muito acolhedor, assim. Tipo, eu ouço outras pessoas, de outros laboratórios comentarem coisas que tipo, de competição, pessoas serem grossas, não serem tão acolhedoras.” **P.4**

[...] “Então... essa parte da relação foi bem suave, assim. O pessoal do lab. ...a, como a gente ajuda em outros projetos, assim. Enquanto a gente esperava a resposta do nosso, a gente ajuda um outro pessoal que estava trabalhando no lab... Mas era bem de boa também, bem suave. A gente participava de projetos...” **P.5**

[...] “As pessoas do laboratório também são muito legais. E não tenho problema nenhum com eles. Eles são super prestativos. **P.6**

Como último fator apresentado na caracterização da experiência da IC, se mostrou presente nas narrativas dos participantes, as expectativas sobre o futuro relacionadas com a vontade de fazer uma Pós Graduação. A maioria dos entrevistados relatou que a IC influenciou positivamente o desejo de fazer uma pós graduação.

“Acho que influenciou também por ver meio como era né. Eu estava ali dando a galera da pós também. E, tendo em contato e gostei. Então, acho que sim.” **P1**

[...] Como eu vou conseguir publicar o artigo e o artigo é... o currículo né, uma das formas que eles avaliam para entrar numa pós graduação, isso vai me ajudar muito. A Iniciação Científica vai ser um dos pontos iniciais para eu conseguir, porque vai estar no meu currículo né, o artigo. Então com certeza a Iniciação Científica vai me ajudar muito na pós.” **P.2**

[...] Eu penso, sim. É... acho que nesse momento, o plano A da minha vida, agora depois que eu me formar, é ingressar numa pós-graduação. [...] E agora, eu acho que assim, a gente não está em um momento assim, muito... eu entendo super assim, quem não quer seguir uma pós-graduação porque não é nada atrativo. Nem um pouco atrativo, assim. Você trabalhar com a mente o tempo inteiro e depender disso, não é nem um pouco atrativo. Até porque, você não ganha bem e as bolsas também não são né. Não existem bolsas. Então, está complicado, né. Nesse momento, assim como a minha decepção da IC de não ter bolsa, acho que eu vou pegar esse ensinamento para agora, assim.” **P.3**

[...] “Sim, eu penso em fazer uma pós-graduação e eu acho, eu pensava isso também antes de fazer a IC, mas só que depois eu... tipo, só pensava assim, ah vou ter que fazer um mestrado. Mas, agora eu me sinto muito mais preparada, talvez. E eu pretendo fazer uma pós.” **P.4**

[...] “a IC, acho que a IC me ajudou a não tipo, decidir isso. Mas estar um pouco mais preparado para o que vai ser, o que é uma rotina no laboratório.” **P.5**

[...] “Isso conta com certeza. Eu penso muito sobre a pós. Tenho vontade de entrar na pós-graduação assim que terminar, né. [...] Acho que o mestrado é uma saída aí, para aumentar o meu conhecimento acerca da área que eu escolhi trabalhar, a partir de agora. E para que eu consiga também, né. Enfim, ter uma condição de vida melhor do que a de um professor de escola de ensino público. [...] Tenho pretensão de ir para um mestrado, de fazer um doutorado, de tentar passar num concurso. Só que também... não tem como não avaliar a situação atual do país.” **P.6**

Requisitos e condições para realizar IC

Como foi mencionado neste trabalho, as atividades científicas exigem um conjunto de habilidades e quando se trata de IC por instituições de fomento à pesquisa, não só habilidades como requisitos que nem sempre os alunos possuem ou são cabíveis, justamente por não terem tido em sua trajetória de vida oportunidades de treiná-las.

Foi possível observar na fala dos participantes alguns aspectos de como os acontecimentos e oportunidades da vida deles influenciaram no desenvolvimento da Iniciação Científica. Sobre a influência da defasagem do ensino da escolaridade pública no desenvolvimento da IC:

[...] “Eu acho que sim. Que eu já senti sim uma influência do, do fato de eu ser cotista sim para desenvolver. É... primeiro que eu acho que o fato de eu ter começado no laboratório tarde foi justamente por conta disso.” **P.2**

[...] “Eu acho que... assim, para desenvolver uma IC, para fazer as coisas do laboratório, eu vejo que eu tive dificuldade de aprender as coisas porque muitas coisas da minha base faltaram, por exemplo, matemática, ensino de português, para eu escrever, assim.” **P.3**

[...] “as dificuldades dentro do projeto que eu tive que pode estar relacionada a isso, é pela minha formação na escola pública. Que ela foi bem ruim, assim. Não é 100% ruim. [...] eu nunca tive química. [...] E aí eu precisava disso para desenvolver o projeto, né. Não fazer sozinha, mas ela... tipo, alterada lá as coisas de moléculas, porque ela fazia, assim. Porque eu não sabia.” **P.4**

Em relação ao “desempenho” na IC relacionado com as condições primárias de estudo, outro tema foi observado. Trata-se de narrativas sobre a influência do conhecimento de outro idioma no desenvolvimento do projeto.

[...], mas eu acho que principalmente para mim não fez tanta diferença foi que... eu fiz curso de inglês quando eu estava no Ensino Médio. [...] isso é uma dificuldade que eu vejo muito em vários alunos. E que é uma das principais barreiras assim, que eu vejo no laboratório porque tem que ler artigos em inglês e a escrita de artigo é muito complicada e ainda em inglês (risos).” **P.3**

Embora o conhecimento de outra língua não seja um pré-requisito exigido pelas instituições de fomento à pesquisa, os alunos que possuem conhecimento de inglês, por exemplo, conseguem se beneficiar no desenvolver da vivência científica. Não é qualquer aluno que tem facilidade em ler um artigo em inglês. Ingressar no campo da pesquisa na graduação exige que os alunos possuam habilidades acadêmicas prévias, formadas por uma bagagem cultural, o que pode se mostrar como uma barreira ao acesso à carreira acadêmica aos alunos ingressos por AA (BERNARDINO-COSTA, 2007).

Acredito que a concessão de bolsas para Iniciação Científica conforme o rendimento acadêmico do aluno, seja um dos maiores desafios a serem enfrentados. A defasagem de aprendizado de matérias básicas que estudados na escola acarreta em prejuízos maiores na vida acadêmica após ingresso na universidade. O que já é difícil de compreender, dado o

nível e complexidade, torna-se ainda mais comum visto a ausência do conhecimento básico das matérias.

Além disso, como já foi mencionado, mesmo o aluno não possuindo nenhuma reprova, isso pode não ser o suficiente para comprovar que seu rendimento acadêmico se encontra dentro do exigido pela instituição para que este esteja “apto” a desenvolver uma IC.

O que mais exigir de um aluno de classe popular que deseja ingressar num ambiente tão bem estabelecido?

[...] E daí foi que não. Porque o revisor falou que, o avaliador falou que o meu currículo, ele era bem claro que eu era uma ótima aluna em matérias pedagógicas, mas que eu era uma aluna mediana em matérias não pedagógicas. E... ele pegou meu currículo e colocou e fez uma estatística para mostrar isso. [...] Aí a gente mandou de novo. **P.3**

[...] Porque se fosse avaliar o meu histórico escolar, eu jamais ia conseguir bolsa por órgão de fomento nenhum.” **P.6**

[...] “a gente enviou esse projeto, eu consegui a bolsa. É... e 1 mês depois eu perdi a bolsa. Porque foi bem no meu 3º semestre. [...] E... para conseguir bolsa pelo CNPq você tem um número máximo de 5 reprovações. Se você tem mais do que 5 reprovações você não consegue bolsa pelo CNPq. Tanto que meu projeto foi aceito e minha bolsa foi dada, não tinha caído no sistema todas essas reprovações. E aí quando essas reprovações caíram no sistema, eu automaticamente perdi a bolsa. **P.6**

Além dos projetos de Iniciação Científica e as bolsas serem aprovadas de acordo com o rendimento acadêmico do aluno, outros fatores são considerados pelas instituições ao analisarem e darem o parecer sobre o título da pesquisa que se deseja desenvolver na IC. Uma delas, é a figura do professor orientador.

Para alguns professores ter seus alunos aceitos pelas instituições para poderem realizar uma IC é muito fácil, enquanto para outros, nem tanto. O número de publicações, as participações, a produção de modo geral do pesquisador, influencia diretamente na quantidade de dinheiro que o governo e iniciativas privadas deixam disponível para a realização da pesquisa.

[...] “não importa o projeto e sim qual é o nome que está lá.” **P.3**

[...] “Eu vejo que a política e o ego são muito grandes, muito grandes. Ninguém, as pessoas não olham para o aluno de IC como um aluno de IC. Elas olham para os seus orientadores. Será que esse orientador, ele é digno de ter uma bolsa FAPESP para a sua IC? Não. **P.3**

[...] “A segunda IC eu também não tive problema nenhum. E essa IC eu só consegui bolsa por conta do instituto que a Angélica tem dentro da UFSCar.” **P.6**

Além dos requisitos mencionados acima, não é qualquer tema que é selecionado para que seja investido e a pesquisa, seja aprovada. Se pesquisa na Ciência só o que interessa diretamente na economia e política.

“[...] E principalmente agora, nesse momento que a gente está tendo um corte de bolsas muito grande, num momento em que eu estava também mandando a minha bolsa à FAPESP estava tendo uma série de cortes, é... um estudo de evolução e Ciência básica realmente não é primordial para a FAPESP, entendeu?” **P.3**

As últimas narrativas apresentadas neste tema são referentes às possibilidades de desenvolver a IC com bolsa. Como foi mencionado pelo **participante 5**, sobre os cortes na área da pesquisa e ausência de bolsas. Esse aspecto envolve a impossibilidade de desenvolver a sua IC ainda mais sendo remunerada, devido à situação de pandemia.

“[...] Porquê... todo, todo dia era uma notícia diferente de corte de bolsa e que tinha diminuído verba e não sei o que.” **P.5**

Antes mesmo de se iniciar a pandemia do (COVID-19), o desenvolvimento de pesquisa no nosso país já estava sendo atacado, atribuindo inúmeras restrições pelas instituições de fomento à pesquisa em relação à distribuição de bolsas de Iniciação Científica e bolsas de pesquisa para a Pós-Graduação. O que em suma representa, que o que antes já era difícil de conseguir para os alunos, está mais dificultoso ainda.

Ainda sobre a ausência da disponibilidade de bolsas para a Iniciação Científica por parte das instituições, a **participante 2** relatou ter enviado o projeto para a instituição de pesquisa com a opção “não bolsista”, como forma de minimizar as chances de este não ser aceito. Vale ressaltar, que ela relata também, ter feito dessa forma por já possuir uma bolsa de pesquisa no mesmo laboratório, ou seja, não dependia financeiramente da bolsa de IC.

[..] “para não correr o risco de pedir com bolsa e não conseguir a bolsa e depois ter que cancelar a que eu estava recebendo, e enfim. Para evitar tudo isso a gente pediu sem remuneração mesmo só pra ter, pra eu conseguir desenvolver mesmo um projeto de pesquisa na universidade, né. [...] “Então a gente já sabia que ia pedir sem remuneração e talvez, isso ia facilitar ser aprovado porque sem remuneração fica mais fácil é, não ter o porquê de eles ficarem recusando.” **P.2**

Uma das críticas realizadas em relação à distribuição das bolsas de Iniciação Científica é o fato da atividade se restringir aos “melhores alunos” (MASSI; QUEIROZ, 2015). A alta demanda por bolsas de IC resulta em disputados processos seletivos, ao passo

que a bolsa é um incentivo individual de financiamento seletivo aos melhores alunos e é assim que muitos acabam realizando trabalho voluntário, por não serem selecionados. (DE CASTRO CABRERO; DA COSTA, 2015). Segundo um estudo realizado com alunos bolsistas de IC da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em cursos de maior prestígio, as chances dos alunos negros que estão concorrendo a bolsa são bem menores, o que é um reflexo das oportunidades educacionais no Brasil (CANAAAN; NOGUEIRA, 2013).

O papel da bolsa de IC

Pensando no papel que existe por trás de realizar uma Iniciação Científica e nos sujeitos que participam das escolhas, a IC apresenta um significado para o aluno que a realiza enquanto cumpre uma demanda institucional.

Diversos podem ser os motivos que levam os alunos a buscarem desenvolver atividades no campo da pesquisa. A motivação para participação em programas de IC se resume em três principais razões: complementação do ensino de graduação, desenvolvimento pessoal e profissional do aluno e o interesse em conhecer e realizar pesquisa (MASSI; QUEIROZ, 2014).

Três alunos apresentaram em suas narrativas que entre as suas principais motivações para fazer IC, estava relacionada com o recebimento da bolsa.

[...] “E a bolsa também.” **P.1**

[...] “Então por mais que eu queira, quisesse bastante desenvolver o projeto, assim, mesmo sem bolsa, já ia ser uma bela ajuda uma bolsa, né. Para alguém que é bolsista e tudo mais. Uma bolsa de Iniciação.” **P.5**

[...] “eu fiz 2 ICs, né. A última delas teve a duração de mais 2 anos. Mas o principal motivo era a questão da grana, assim. Porque é isso. Você precisa da grana para estar dentro da universidade. Hoje em dia eu não moro mais dentro do alojamento. Eu moro na cidade. E o dinheiro que a universidade me dá para pagar o aluguel, não paga o meu aluguel. Então você precisa procurar o dinheiro. E eu prefiro é... encontrar esse dinheiro dentro da universidade, trabalhando ali dentro da minha área.” **P.6**

Para os alunos cotistas que buscam desenvolver a atividade de Iniciação Científica, a bolsa é não somente um incentivo, como uma fonte de renda importante para que o aluno desenvolva essa atividade que auxilia ou serve para que este poder se manter na universidade.

O estudo de Velloso (2001) apresentado por Nogueira & Canaan (2009, p.51) identificou que apenas ¼ dos bolsistas estudados na universidade pública, têm a IC como uma importante fonte de renda. O fornecimento da bolsa de IC ameniza um problema social, quando consegue simultaneamente profissionalizar os alunos para o mercado de trabalho e fornecer uma remuneração para os alunos que precisam ter uma fonte de renda durante a graduação (PINHO, 2017).

Devido ao fato de que o número de bolsas é sempre inferior à demanda qualificada no país, ela tem se restringido a poucos alunos, pois, as limitações no número de bolsas fazem da IC uma atividade seletiva, que beneficia poucos e discrimina muitos, aparentemente privilegiando os “melhores alunos” (PINHO, 2017, p.670).

Contribuindo para o que foi mencionado acima, se encontram a narrativa de duas participantes (**2 e 5**), referentes a impossibilidade de desenvolver um projeto de IC caso não houvesse remuneração.

[...] “ter conseguido a bolsa no laboratório, foi o que me permitiu continuar no laboratório. Porque se eu não tivesse conseguido a bolsa, eu teria que procurar outro projeto de extensão, assim como eu fiz nos meus dois primeiros anos, eu trabalhei em outros projetos de extensão que me dessem bolsa porque eu precisava dessa bolsa para continuar na faculdade. Então, se eu não conseguisse a bolsa do laboratório eu provavelmente não teria conseguido desenvolver a Iniciação Científica, porque eu ia ter que procurar outra coisa para eu conseguir uma bolsa ali, dinheiro, alguma coisa.” **P.2**

De alguma forma, os alunos que ingressaram na universidade por meio do sistema de cotas, precisam se manter na universidade.

Já a fala do **participante 5**, remete mais à questão da visão do orientador (a) mencionar, sobre a questão da Iniciação Científica não remunerada.

[...] "Como eu queria desenvolver o projeto, eu... conversei com a minha orientadora para saber se a gente desenvolveria sem bolsa mesmo. Só que pela minha orientadora, ela disse que não gostava muito de orientar projetos sem bolsa, primeiro porque, querendo ou não, é um trabalho. Uma carga horária de trabalho que você vai ter que cumprir de qualquer forma. E que não tendo, não sendo nem pago para fazer aquilo, a chance de você desanimar daqui é muito grande. Nenhum tipo de retorno financeiro ou algo assim, já desanima, costumava desanimar os alunos.” **P.5**

Fica claro nesse momento que nesse caso, a pessoa referida (a professora ou o professor orientador (a)), tem uma clara noção de que a atividade de pesquisa é estabelecida por uma relação de trabalho. E de que fazer uma IC sem remuneração significa estar trabalhando de graça.

O ingresso na Ciência é um processo que se inicia no desejo de conhecer um laboratório cuja pesquisa lhe interesse e que só termina quando ou o projeto é negado, ou quando o projeto é aceito e dado o andamento, se tem a conclusão. Mesmo se o aluno cumprir e estiver dentro de todos os requisitos necessários para se tornar um aluno que é intitulado aluno (seja bolsista ou não bolsista) que participa de uma atividade que envolve uma instituição de pesquisa, nem sempre o sucesso é garantido. Após a escrita do projeto, a submissão ocorre e só resta esperar.

[...] “E daí o... o meu primeiro parecer demorou quase 6 meses para eu ter um primeiro parecer. 6 meses (risos). Foi quase 7.” **P.3**

[...] “A espera. Acho que o pior do... da bolsa foi a espera, assim. Mas isso talvez seja comigo porque como eu tenho ansiedade, me deixa muito, muito pilhado, né. Aí então esse tempo de espera entre, de indecisão sabe, se vai ter bolsa, não vai... e tudo mais, foi meio tenso, assim.” **P.5**

Após esse momento de espera, finalmente vem o resultado, nem sempre positivo. Mesmo não tendo nenhuma reprova, o aluno pode ter o seu projeto negado.

[...] “Eu sei que eu sou uma aluna boa e a minha média é boa, cara. E... aí quando eu fui negada pela FAPESP, todo mundo fala que você não pode ter nenhuma DP, que você não pode ter isso, que tem que estar assim, assim assado. E eu me encaixar nisso... e aí eu não ser aceita por um simples, uma simples análise, sei lá, política. [...] eu fiquei bem chateada, assim.” **P.3**

[...] “E... e acho que quando chegou a notícia eu não estava surpreso, mas também, assim. Eu não fiquei mal, assim. Eu fiquei meio, fiquei meio, não sei nem a palavra para isso. Tipo, eu estava esperando, mas ao mesmo assim eu fiquei um pouco bolado com a situação. Enfim, aí eu não consegui a bolsa. Não teve tipo, não consegui a bolsa.” **P.5**

“Eu escrevi a minha e a gente tentou pelo CNPq, mas... não deu, tipo. Não deu a bolsa e aí eu estava, eu decidi com a minha orientadora que a gente ia começar o projeto, os experimentos assim, por fora. E tentar novamente no outro ano, que seria esse ano. Ai não deu. Deu errado. Tipo... não deu porquê..., corte de bolsas e pandemia, né.” **P.5**

O investimento nacional em Ciência vem sofrendo inúmeros cortes. Os processos para o requerimento das bolsas, principalmente se tratando de questões remuneradas em conjunto com toda a burocratização tem dificultado ainda mais a concessão de bolsas de IC. Qualquer brecha motivo pode ser utilizado para não aprovar a solicitação. Acrescendo o destaque mencionado pela participante 3, das questões políticas que estão implícitas na concessão dos projetos aceitos. Sobre decisões e produções científicas que possuem impacto em setores importantes da sociedade como o político e econômico.

A IC e as representações identitárias e importância da representação do povo negro na Ciência:

As representações identitárias na atividade científica refere-se à ocupação por grupos coletivos de um espaço onde não somente a atividade científica, o cargo de prestígio do cientista se dá, como se trata também da ocupação de um espaço em que decisões políticas e econômicas são tomadas tendo impacto em toda a sociedade.

Como último aspecto apresentado no tema da “Iniciação Científica” e presente na dimensão da “Trajetória Acadêmica”, tem-se um aspecto único, na fala da **participante 3**, sobre a importância de se terem pessoas negras na Ciência. A narrativa faz referência ao que foi mencionado pela mesma no aspecto anterior a este.

[...] “É muito importante a gente ver mulheres na Ciência, pessoas negras na Ciência, cientistas negras e é importante a gente estar lá dentro.” **P.3**

Se somente um determinado grupo está presente na atividade, não há uma mudança consolidada na estrutura acadêmica e na sociedade de forma geral, pois de forma generalista, os mesmos pensamentos e direitos continuam a ser defendidos para privilegiar as pessoas ali inseridas.

“O campo pode ser considerado tanto um ‘campo de forças’, pois constrange os agentes nele inseridos, quanto um ‘campo de lutas’, no qual os agentes atuam conforme suas posições, mantendo ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996). O campo científico é, desta maneira, um espaço em que pesquisadores disputam o monopólio da competência científica, cujo funcionamento pode ser comparado a um jogo, onde os princípios do funcionamento são dominados por seus participantes” (ARAÚJO; ALVES; DA CRUZ, 2008, p.33).

Significa que, em duas medidas, essa identificação coletiva age participando em decisões importantes atribuídas às autoridades governamentais e de iniciativas privadas para o mundo, movendo de forma o setor econômico e político em grande escala. E como segunda, se apresenta a questão da relação da identidade dessas pessoas (pessoal e coletiva) no ambiente da Iniciação Científica.

A importância da ocupação desses espaços por pessoas desfavorecidas socialmente está na participação das decisões e na luta interna desses espaços. O que significa de fato,

termos negros, índios e outras pessoas ocupando cargos de prestígio e poder. O que representa ser atendido por um médico negro, ou ter uma professora negra PhD na universidade, um padrão que não é aquele visualizado geralmente na profissão.

De dentro é mais fácil de construir uma participação efetiva para todos. Mas essa identidade precisa ser construída e reafirmada. A noção de pertencimento precisa ser gerada. A forma com um docente ou um pesquisador constrói o conhecimento científico não é neutra e sim, comprometida com o desenvolvimento de uma ideologia da qual este se identifica, por isso é importante construir e trabalhar a identidade étnico-racial dos nossos futuros pesquisadores e professores negros (VERRANGIA, 2013).

Garantir a permanência desses estudantes no Ensino Superior não se trata somente de ocupar espaços, trata-se, portanto, de auxiliar na construção da identidade desses alunos cotistas para que estes compreendam a necessidade de construir uma ideologia negra também, o que significa democratizar os espaços para além da graduação. A forma com um docente ou um pesquisador constrói o conhecimento científico é comprometida com o desenvolvimento de uma ideologia da qual este se identifica, por isso é importante construir e trabalhar a identidade étnico-racial dos nossos futuros pesquisadores e professores negros (VERRANGIA, 2013).

Foram apresentadas aqui as narrativas sobre a história de 6 alunos que buscaram desenvolver uma atividade de Iniciação Científica e possuem em comum, o fato de serem alunos que utilizaram da reserva de vagas para ingressar na universidade. Ficou claro com o trabalho que as trajetórias desses sujeitos foram marcadas por eventos que se relacionam com as condições de vida destes. Em suma, os entrevistados possuem condições de vidas similares como escolaridade pública, pais que exercem ou exerceram profissões da base de trabalho e possuem escolaridade básica e que se enquadram nas exigências documentais para o ingresso no ES como cotistas.

Destaca-se que experiência escolar (escola e cursinho) foram momentos importantes para estes alunos e apresentaram consequências positivas e negativas na vida desses sujeitos pós ingresso no ensino superior, na vida acadêmica e na tentativa do exercício da atividade científica. A escola foi marcada pela ausência de condições favoráveis ao processo de ensino aprendizagem. Os alunos relataram que a falta de infraestrutura, superlotação da sala de aula e até mesmo ausência do conteúdo de algumas matérias como química, por exemplo, foram

fatores que dificultaram a execução da Iniciação Científica. E que nesse sentido, eles sentiram a interferência do fato de serem alunos cotistas na atividade.

Já a experiência do cursinho em especial, do cursinho popular, apresentou ter sido importante para a identificação e atendimento das desigualdades sociais e para o reconhecimento e a afirmação das identidades (social e racial), contribuindo para a formação de um sujeito e futuro profissional crítico.

O que se observa é que tanto na graduação e na IC, os alunos entrevistados formularam estratégias de superação dos desafios encontrados na trajetória acadêmica e científica que permitiram um maior domínio das habilidades científicas exigidas na IC e que possibilitaram a inserção desses alunos na atividade acadêmica.

Sobre os alunos que não conseguiram realizar a atividade de IC, percebe-se que o fator está relacionado principalmente com o rendimento acadêmico requisitado pelas instituições de ensino. E que o fato de ter reprovado ou de simplesmente não obter uma boa média em todas as matérias, teve impacto no aceite no projeto. No entanto, vale ressaltar que as dificuldades apresentadas pelos alunos que tiveram o projeto negado mostraram estarem relacionadas com as questões burocráticas das exigências estabelecidas pelas instituições de pesquisa que tem dificultado cada vez mais o aceite e concessão de bolsas para projetos de pesquisa de forma geral.

Sobre as relações pessoais no meio científico, a posição social dos alunos e o fato de serem alunos cotistas não apresentou influência nas relações pessoais no ambiente de pesquisa. Todos relataram terem boas relações com seus colegas de trabalho e orientadores não havendo sinalização de discriminação vivenciada no ambiente de trabalho.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que o autor Pierre Bourdieu quer dizer e deixa explícito em seu livro “*Os usos sociais da Ciência*” (1997) é que, conhecimento científico como estamos falando aqui, é uma forma de poder, de domínio e controle. E era sobre exatamente a questão da comunidade científica, de quem são essas pessoas, de como a estrutura científica se organiza e estratificada. E após anos, retorno com isso para demonstrar o porquê em números, a participação de negros e negras na ciência é tão baixa, haja vista que o sistema de cotas para ingresso nas ES foi um “sucesso” (se assim pode se chamar).

Mais especificamente, analisando no sentido de que estamos falando de um evento específico, o ingresso de alunos cotistas na comunidade científica por meio da IC. Quando relacionamos a desigualdade social com o ambiente científico (que não só privilegia uma classe, como acaba por privilegiar uma cor), seguir uma carreira científica exige dos alunos de forma geral e para esses alunos ainda mais, requisitos e habilidades que só se adquirem quando se tem ou teve determinados recursos.

Constatou-se na caracterização socioeconômica dos participantes que, suas trajetórias de vida são repletas de singularidades que compõem as semelhanças da trajetória de alguém que não é favorecido socialmente. Escolaridade dos pais, condições de moradia e estudo, trabalho e recursos financeiros; comuns a milhões de trabalhadores de base da população brasileira.

A questão explícita é que as condições entre os diferentes alunos nas universidades e as diversas identidades não possuem as mesmas oportunidades de vida, se tratando da inserção num local com público definido. É um dado nacional. A elite detém conhecimento. O conhecimento gera dinheiro e automaticamente, poder e prestígio no mercado capitalista.

Se várias pessoas que ocupam cargos parecidos no mercado de trabalho e possuem em média condições de vida (financeira e cultural) similares, como realizar as mudanças nesse sistema? O que é preciso para efetivar o *habitus acadêmico-científico*?

“[...] a IC favoreceria o desenvolvimento de um *habitus acadêmico*, enquanto promove a socialização e a internalização das regras de funcionamento desse campo, e o

conhecimento dos bens, produtos e ações que nele são mais valorizados e rentáveis” (CANAAN; NOGUEIRA, 2013, p.67).

A inserção dos alunos de Ações Afirmativas nas atividades científicas contribui para a democratização da ciência, assegurando uma maior representatividade e participação de grupos discriminados, como a população negra.

Fica claro, que muitos são os desafios na trajetória ocorrida no perfil dos alunos cotistas até o desenvolvimento da Iniciação Científica. Desafios estes, que implicam na possibilidade de melhor participação destes, no mercado de trabalho.

As trajetórias ouvidas neste trabalho, apesar de ínfimas, dão voz a uma quantidade de casos que ocorrem nas vivências étnico-raciais e de classe na universidade, positivas e negativas.

Em relação às “funções” da Iniciação Científica encontram-se as oportunidades de fazer parte de um projeto que estabelece o primeiro contato de certa forma, com atividades que qualificam ele para o mercado de trabalho. Seja diretamente, oferecendo serviços e produtos (empresas), seja na carreira acadêmica.

Os alunos entrevistados reconhecem quais foram os empecilhos em sua trajetória de vida e escolar que dificultaram o acesso ao conhecimento acadêmico e que até hoje os prejudicam quando se considera a meritocracia.

Reconhecem também, as desigualdades sociais existentes e a importância das Ações Afirmativas para uma democracia mais verdadeira. Mostra-se reconhecido também, o teor das relações pessoais estabelecidas no ambiente acadêmico/universitário, tanto para afirmação das identidades, quanto para a discriminação.

Não foram só as dificuldades apontadas na trajetória dos sujeitos que se mostraram como fatores decisivos para a realização ou não da atividade de pesquisa. As dificuldades de realizar um projeto de Iniciação Científica mostraram se tratar também de condições burocráticas dos requisitos exigidos pelos programas que o aluno deve atender para poder participar. Não ter reprovações e o desempenho acadêmico, certamente é um deles.

Neste trabalho se evidenciou que para os participantes a remuneração para a realização da Iniciação Científica é um fator relevante, por se tratar de uma atividade que exige dedicação e pela necessidade de uma contribuição para a renda durante a formação universitária. Vale lembrar que a situação em que se encontra o país, durante a pandemia da Covid-19, acentua o corte de bolsas e financiamento à pesquisa, restringindo ainda mais as possibilidades de exercer uma atividade científica remunerada.

Ficou claro também que o ambiente universitário é um importante espaço para o fortalecimento da identidade negra. A realização de uma atividade científica, tem grande relevância para a aproximação de algo ao aluno que é muito importante, a aproximação deste com a Ciência. O reconhecimento de que aquele lugar pode sim, pertencer-lhe(a).

Ademais, a Iniciação Científica materializou em benefícios para os alunos de Ações Afirmativas que a realizaram, resultando em artigos publicados e maiores possibilidades de ingresso na pós-graduação.

Verificou-se que a Iniciação Científica desperta competências de informação nos alunos essenciais para a atividade de pesquisa, contribuindo para o seu desempenho acadêmico, resultando na produção de conhecimento e na formação do pensamento crítico (SILVA; FARIAS, 2018). Ou seja, insere alunos com um perfil não tão usual, gradualmente, em estruturas sociais. Com o que diz sobre as influências de poder, prestígio e participação nas decisões, políticas, científicas e automaticamente, num movimento econômico.

Por fim, esse trabalho almeja destacar as necessidades da continuidade e ampliação das discussões sobre Ações Afirmativas ou outras formas de promover uma maior igualdade entre os grupos favorecidos e desfavorecidos socialmente.

Ações Afirmativas surgiram com uma finalidade que até agora não conseguiu ser atingida a largo alcance no sentido de garantir a continuidade do processo de inserção no mercado de trabalho e nas participações sociais, após ingresso no Ensino Superior. O caráter emergencial das AAs, que não deveria perdurar, já demonstrou estar em cima do prazo de validade.

São poucos os Programas de Pós-Graduação que inseriram AAs em seus editais. Vale ressaltar a emergência da realização de processos seletivos mais inclusivos e adotem medidas

de inserção dos alunos de outros perfis sociais nas atividades acadêmicas e de pesquisa. Visando atender a uma demanda social que está longe de ser sanada.

É necessário um contínuo monitoramento dos dados e estatísticas sobre o perfil socioeconômico, racial e outros, dos participantes das instituições científicas, como indicadores sociais.

Não dá para tapar o buraco existente no sistema de ensino com a peneira. Muito se pode superar. Ocorre que, como fase da superação, é necessário escancarar o problema.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. **Indivíduo e biografia na história oral**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2000.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ANDRADE, Cibele Yahn de; DACHS, J. Norberto W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 399-422, 2007.
- APRILE, Maria Rita; BARONE, Rosa Elisa Mirra. Educação superior: políticas públicas para inclusão social. **Revista@ mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 39-55, 2018.
- ARAÚJO, Flávia Monteiro; ALVES, Elaine Moreira; DA CRUZ, Monalise Pinto. Algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de habitus na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Eletrônica Perspectivas da Ciência e Tecnologia-ISSN: 1984-5693**, v. 1, n. 1, p. 31-40, 2008.
- ARTES, Amélia Cristina Abreu. Estudantes de pós-graduação no Brasil: distribuição por sexo e cor/raça a partir dos censos demográficos 2000 e 2010. **Reunião Anual da ANPED**, v. 36, 2013.
- ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 158, p. 858-881, 2015.
- ARTES, Amélia. DIMENSIONANDO AS DESIGUALDADES POR SEXO E COR/RAÇA NA PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Janaína Ribeiro Bueno. O lado branco do racismo: a gênese da identidade branca e a branquitude. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 8, n. 19, p. 211-231, 2016.
- BELLO, Luciane. Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico. 2011.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, p. 5-58, 2002.

BERNARD, CHARLOT. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. **Tradução de Bruno Magne**. Porto, 2000.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, v. 24, n. 2, p. 247-273, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Projeto Passagem do Meio: qualificação de alunos negros de graduação para pesquisa acadêmica na UFG. **Sociedade e Cultura**, v. 10, n. 2, p. 281-296, 2007.

BELTRÃO, Kaizô; TEIXEIRA, Moema. **O Vermelho e o Negro: Raça e Gênero na Universidade Brasileira-Uma Análise da Seletividade das Carreiras a Partir dos Censos Demográficos de 1960 a 2000**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2004.

BILGE, Sirma. Théorisations féministes de l'intersectionnalité. **Diogène**, n. 1, p. 70-88, 2009.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar em revista**, n. 28, p. 141-159, 2006.

BOURDIEU, Pierre; MICELI, Sergio. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Papirus Editora, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Usos sociais da ciência**. Unesp, 2004.

BRIDI, Jamili Cristina Ajub. A pesquisa nas universidades brasileiras: implicações e perspectivas. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Unesp, p. 13-35, 2015.

CANAAN, Mariana Gadoni; NOGUEIRA, Maria Alice. BENS EM DISPUTA NO CAMPO UNIVERSITÁRIO: O EFEITO DE FATORES SOCIOECONÔMICOS E CULTURAIS NO ACESSO À BOLSA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. **Iniciação científica**, p. 65, 2013.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.

CARVALHO, José Jorge. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. **Educação e ações afirmativas. Brasília: INEP, Ministério da Educação**, p. 161-190, 2003.

CERQUEIRA, EA de; SANTOS, AP dos. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis**, 2009.

CESAR, Layla Jorge Teixeira. Mecanismos de seleção para o ensino superior e desigualdade educacional: um estudo sobre o PAS e o vestibular na Universidade de Brasília. **Sociedade e Estado**, v. 28, n. 3, p. 739-739, 2013

CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Objetivos do programa PIBIC. **PIBIC-Portal CNPq**, 2020. Disponível em: <<http://cnpq.br/pibic>>. Acesso em: 29 de março. de 2020.

CORDEIRO, Ana LA. **Políticas de ação afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)**. 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

CUNHA, Maria; PINTO, Marialva. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 90, n. 226, 2009.

D'AVILA, Geruza Tavares et al. Acesso ao ensino superior e o projeto de " ser alguém" para vestibulandos de um cursinho popular. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 2, p. 350-358, 2011.

DA SILVA, Marcos Antonio Batista. RELATOS DE UMA MULHER NEGRA NA PÓS-GRADUAÇÃO: Trajetória educacional. **Itinerarius Reflectionis**, v. 13, n. 1, p. 1-19, 2017.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista brasileira de educação**, n. 24, p. 40-52, 2003.

DE ALMEIDA NETO, Manoel. Novos atores no ensino superior brasileiro: impactos do perfil socioeconômico e das condições pós-ingresso sobre o fluxo escolar e inserção profissional de estudantes de Ciências Sociais de uma instituição privada. 2015.

DE CARVALHO, José Jorge. **As ações afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras**. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2004.

DE CASTRO CABRERO, Rodrigo; DA COSTA, Maria da Piedade Resende. Iniciação Científica, Bolsa de Iniciação Científica e Grupos de Pesquisa. **Iniciação Científica**, p. 109, 2015.

DE OLIVEIRA, João Ferreira et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. **Educação Superior no Brasil 10 anos pós-LDB**, p. 71, 2008.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História oral**, v. 6, p. 9-25, 2003.

DOS SANTOS, Jocélio. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, 2012.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 29-45, 2003.

FAPESP, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Iniciação Científica-Normas para Apresentação e Seleção de Propostas de Bolsas de Iniciação Científica. **FAPESP**, 2020. Disponível em: <http://www.fapesp.br/248>. Acesso em: 29 de março de 2020.

FERNANDES, Florestan. Cor e estrutura social em mudança. _____ & **BASTIDE, Roger**. **Relações raciais entre negros e brancos no Brasil**. São Paulo, Unesco/Anhembi, p. 17-122, 1955.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 17, n. 62, p. 9-24, 2009.

FRASER, N. From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Poststructuralist. **Age'in New Left Review**, n. 212, 1997.

FERREIRA, Erika do Carmo Lima. Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressam na universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais. 2010.

FERREIRA, Ricardo Frankllin; CAMARGO, Amilton Carlos. As relações cotidianas e a construção da identidade negra. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 31, n. 2, p. 374-389, 2011.

GAMA, Daniel et al. A desigualdade no acesso à pós-graduação stricto sensu brasileira. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 1, p. 34-34, 2018.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre Pesquisa Qualitativa e Fenomenologia. **Educação**, v. 1, n. 1, 1997.

GILROY, Paul. **Against race: Imagining political culture beyond the color line**. Harvard University Press, 2000.

GIORDANI, Estela Maris et al. Formação para a pesquisa no ensino superior: aprendizagens dos bolsistas na iniciação científica. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, 2002.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 54, p. 147-156, 1999.

HANDERSON, Joseph et al. As ações afirmativas raciais na Universidade Pública como uma Política Social: Percepções de estudantes afro-brasileiros e brancos e propostas alternativas. 2010.

HARRIS, Marvin. **Padrões raciais nas Américas**. Civilização Brasileira, 1967.

HERINGER, Rosana; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **Observatório da Jurisdição Constitucional**, v. 1, n. 1, 2011.

HEY, Ana Paula. Elites científicas: o caso da Academia Brasileira de Ciências. **Anais do 36º Encontro Anual da ANPOCS, Águas de Lindóia, SP**, p. 21-25, 2012.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

JUNIOR, Fernando de Jesus Moreira et al. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM-UM ESTUDO COMPARATIVO SOBRE O SISTEMA DE COTAS SOCIAIS E ÉTNICAS. **Revista Sociais e Humanas**, v. 21, n. 1, p. 129-136, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINHARES, Milton. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MACHADO, Elielma Ayres. Acompanhamento e monitoramento das políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras. **Desigualdade e Diversidade, Rio de Janeiro**, n. 139, p. 139-160, 2007.

MAHEIRIE, Katia. **Agenor no mundo: um estudo psicossocial da identidade**. Letras Contemporâneas, 1994.

MAHEIRIE, Kátia. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2002.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percurso**, p. 149-171, 2012.

MARQUES, Elias P.; PELICIONI, Maria CF; PEREIRA, Isabel MTB. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade?. **Journal of Human Growth and Development**, v. 17, n. 3, p. 8-20, 2007.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MARRARA, Thiago; GASIOLA, Gustavo Gil. Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. **Inclusão Social**, v. 5, n. 1, 2011.

MARTELETO, Regina Maria. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. **Pierre Bourdieu e as condições sociais de produção da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Ed. Garamond, p. 29-48, 2017.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salette Linhares. Pesquisas sobre Iniciação Científica no Brasil: características do seu desenvolvimento nas universidades e contribuições para os graduandos. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 38-64, 2014.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. A perspectiva brasileira da iniciação científica: desenvolvimento e abrangência dos programas nacionais e pesquisas acadêmicas sobre a temática. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. São Paulo: Unesp, p. 37-64, 2015.

MASSI, Luciana; QUEIROZ, Salete Linhares. **Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro**. SciELO-Editora UNESP, 2015.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, p. 131-151, 2003.

MAYORGA, Claudia; DE SOUZA, Luciana Maria. Ação Afirmativa na Universidade: a permanência em foco. **Revista psicologia política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, 2012.

MEIRA, Ana Paula Barbosa. Ações afirmativas na Universidade de Brasília: a opinião das estudantes oriundas do sistema de cotas. 2013.

MERLAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da percepção. **Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura**. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

MOEHLECKE, Sabrina. **Propostas de ações afirmativas no Brasil: o acesso da população negra ao ensino superior**. 2000. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação, Porto Alegre**, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Glaucia de Oliveita et al. Inclusão social e ações afirmativas no Ensino Superior no Brasil: para quê. **Rev. Ensino Superior. UNICAMP**, 2017.

MORON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Editora Vozes Limitada, 2017.

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

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso?. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 4, n. 8, p. 06-14, 2012.

NETO, Arnaldo Lopo Mont'Alvão. Tendências das desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil: 1982-2010. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 127, p. 417-441, 2014.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. In: **Trabalho apresentado no Congresso da LASA (Associação de Estudos Latino Americanos), São Francisco, Califórnia**. 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-35, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; CANAAN, Mariana Gadoni. Os “iniciados”: os bolsistas de iniciação científica e suas trajetórias acadêmicas. **Revista Tomo**, n. 15, p. 41-70, 2009.

PAULILO, Maria Angela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço social em revista**, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.

PAVIANI, Jayme. Merleau-Ponty: a fenomenologia e as ciências do homem. **seminário sobre pesquisa fenomenológica em ciências humanas. Rio de Janeiro: ANPESS/CBCISS**, 1990.

PEREIRA, Fabiana Santos. Ações afirmativas na pós-graduação. 2019.

PIERSON, Donald. Brancos e pretos na Bahia. **São Paulo: Editora Nacional**, 1971.

PINHEIRO, Nadja Ferreira. Cotas na UFBA: percepções sobre racismo, antirracismo, identidades e fronteiras. 2010.

PINHO, Maria José de. Ciência e ensino: contribuições da iniciação científica na educação superior. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 22, n. 3, p. 658-675, 2017.

PORTELLI, Alessandro et al. O que faz a história oral diferente. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 14, 1997.

Questionário Socioeconômico Enceja 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/questionario_socioeconomico/2013/questionario_socioeconomico_enceja_2013.pdf. Acesso em: 14 julho, 2020.

QUEVEDO-SILVA, Filipe; SAUER, Leandro. **COMPETIÇÃO JUSTA? A RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO NO VESTIBULAR E O PERFIL SOCIOECONÔMICO.** *Pensamento & Realidade*, v. 27, n. 1, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** Parábola, 2003.

RIBEIRO, Maria Solange Pereira. **O romper do silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.** 2001. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

RIBEIRO, Elisa Antonia. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais, Araxá/MG**, v. 4, n. 5, p. 129-148, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdade de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. **SEMINÁRIO INTERNACIONAL AÇÕES AFIRMATIVAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: O CONTEXTO PÓS DURBAN.** Anais.. Brasília: **Diversidade Educação Infantil**, p. 10-55, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice-o social e o político na pós-modernidade.** Leya, 2013.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. 2009. 214 f.** 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. A interação estrutural entre a desigualdade de raça e de gênero no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, n. 70, p. 37-60, 2009.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas na educação pública superior brasileira: o perfil dos estudantes egressos do sistema de cotas na Universidade de Brasília. Relatório de Pesquisa de Pós Doutorado.** Provence, Rodhe Island, 2013.

SANTOS, Mariza Fernandes dos; RATTTS, Alecsandro José Prudêncio. Trajetórias negras discentes no espaço acadêmico: o quadro da Universidade Federal de Goiás diante das ações afirmativas. 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Negros na universidade e produção do conhecimento. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, p. 43-54, 2003.

SILVA, Andreza Conceição da; FARIAS, Maria Giovanna Guedes. Competência em informação de bolsistas de iniciação científica. **Revista ACB; v. 25, n. 1 (2020): Revista ACB: ISSN 1414-0594; 82-98**, v. 24, n. 2, p. 98-82, 2018.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 219-246, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. O papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP**, 2003.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

SOBRINHO, José Dias. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, 2010.

SOUZA, Milena de. O lugar do ensino de ciências na escolha da carreira universitária de jovens negros. 2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**. LeBooks Editora, 2019.

TAVARES, Isabel; BRAGA, Maria Lúcia de Santana; LIMA, Betina Stefanello. Análise sobre a participação de negras e negros no sistema científico. **CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasília**, 2015.

VALLE, Ione Ribeiro; BARRICHELLO, Fernanda Araujo; TOMASI, Juliane. Seleção meritocrática versus desigualdades sociais: Quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)?. **Linhas críticas**, v. 16, n. 31, p. 391-418, 2010.

VALORE, Luciana Albanese; CAVALLET, Luiza Helena Raittz. Escolha e orientação profissional de estudantes de curso pré-vestibular popular. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 354-363, 2012.

VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Ações afirmativas em cursos de pós-graduação acadêmicos de universidades públicas. **Boletim Gemaa**, v. 6, p. 1-9, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.

VOGT, Carlos et al. Perfil e trajetória acadêmico-profissional de bolsistas da FAPESP (1992-2002). 2008

WENTZEL, Kathryn R. Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. **Review of educational research**, v. 61, n. 1, p. 1-24, 1991.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Da invenção do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, p. 289-297, 2010.

WINANT, Howard. Race and race theory. **Annual review of sociology**, v. 26, n. 1, p. 169-185, 2000.

ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006.

APÊNDICE

Roteiro da entrevista

“Quebra-gelo” e identificação dos entrevistados:

Em que ano você ingressou no curso?

Você é do bacharel ou da licenciatura?

Com que gênero você se identifica?

Qual é a sua idade?

Como você definiria sua identidade racial?

Você sabe em qual modalidade de cotas que concorreu no Sisu?

A trajetória de vida antes do ingresso na Universidade:

Fale um pouco sobre sua trajetória antes de ingressar na universidade (aspectos sobre sua família, sobre as condições de vida, sobre a trajetória escolar, com quem você mora).

Se fosse para definir quais foram os acontecimentos mais marcantes na sua vida, o que você diria?

Qual é o grau de escolaridade dos seus pais?

Qual é a profissão do seu pai e da sua mãe?

O que você acredita que ter incentivado a decisão de ingressar no Ensino Superior?

Seus pais sempre te incentivaram a estudar?

O que o incentivou a escolher o curso de Ciências Biológicas?

A vivência na universidade e o ingresso por AA:

O que você pensa sobre as Ações Afirmativas?

Você sempre aceitou a sua identidade racial? Como você acredita que foi esse processo da conscientização da sua classe ou da sua raça?

Você acha que ter ingresso por Ações Afirmativas interferem nas suas relações na universidade? Como?

Você já sofreu alguma discriminação na universidade?

Você acha que ter ingressado pela AA teve ou tem algum impacto nas suas vivências com professores e colegas de turma?

A experiência da Iniciação Científica e vida acadêmica:

Você chegou a desenvolver a IC por alguma instituição de fomento à pesquisa?

Se sim, por qual instituição? (Fapesp ou PIBIC/CNPq)

Você já concluiu o projeto?

Caso tenha feito IC, você foi aluno bolsista ou não bolsista?

O que o(a) motivou a procurar desenvolver atividade de Iniciação Científica?

Fale um pouco como foi sua experiência na Iniciação Científica (os desafios enfrentados, a relação com as pessoas, a prática e a rotina no laboratório, como foi concorrer para a bolsa, sua relação com o professor e com os demais alunos).

Como você definiria o seu rendimento acadêmico antes, durante e após fazer IC? E o que você acha que é atribuído a isso?

Em algum momento você sentiu dificuldades no desenvolvimento do projeto de IC que acredita estar relacionado com suas condições de vida ou ao fato de ser cotista? Fale um pouco sobre isso.

Você já exerceu ou exerce alguma atividade remunerada extracurricular enquanto desenvolvia o projeto ou durante a graduação? Isso influenciou no seu rendimento acadêmico ou na sua IC?

Suas expectativas quanto à IC foram atendidas? Fale sobre.

Como você acredita que a Iniciação Científica alterou ou pode alterar (em qualquer sentido) a sua experiência acadêmica?

Você pensa em ingressar na pós-graduação? A experiência de fazer IC influenciou ou tem o potencial de influenciar na sua decisão?

Como você se enxerga como futuro profissional (cientista/docente)?