



## A TRAJETÓRIA DE JOVENS NEGROS E NEGRAS NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Marileide Gonçalves França<sup>1</sup>*

*Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Agrárias e Engenharias,  
Departamento de Medicina Veterinária, Alegre, ES, Brasil.*

*Adriele da Silva Tostes<sup>2</sup>*

*Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da  
Saúde, Departamento de Química e Física, Alegre, ES, Brasil.*

**Resumo:** Este estudo objetivou investigar a trajetória de escolarização dos jovens negros e negras, aprovados pelo sistema de reserva de vagas com critério racial, na Universidade Federal do Espírito Santo, campus Alegre. Partimos do pressuposto de que a universidade é um espaço rico de oportunidades de pesquisa, de produção do conhecimento científico, porém as origens socioeconômicas e a desigualdade racial interpõem trajetórias diferenciadas para os/as alunos/as negros/as e brancos/as (GOMES, 2007). Portanto, propomos um estudo de caso. O desenvolvimento da pesquisa revelou que a trajetória desses/as jovens foi marcada por processos discriminatórios, articulados a dificuldades socioeconômicas. Além disso, mostrou que as políticas afirmativas foram de extrema importância para que os/as estudantes tivessem acesso ao ensino superior, constituindo-se como possibilidade para o enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira.

**Palavras-Chave:** Políticas Afirmativas; Ensino Superior; Racismo.

## THE PATH OF BLACK AND BLACK YOUNG PEOPLE AT THE UNIVERSITY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2014). Mestra em Educação (2008) e Graduada em pedagogia (2005) pela Universidade Federal do Espírito Santo. Professora no Centro de Ciências Agrárias e Engenharias (CCAIE) da Universidade Federal do Espírito Santo. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC/Ufes). Coordena o Grupo de Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial (Geere) e a Rede de Pesquisadores sobre Financiamento da Educação Especial (Rede-Fineesp). E-mail: [marileide.franca@ufes.br](mailto:marileide.franca@ufes.br) ; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1690-6088>

<sup>2</sup> Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo. Técnica em Química (2018) pelo Instituto Federal Fluminense. Integra o Grupo de Estudo da Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Especial (Geere) E-mail: [adrieletostes@gmail.com](mailto:adrieletostes@gmail.com) ; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7249-7410>



**Abstract:** This study aimed to investigate the trajectory of schooling of black and black youths, approved by the racially-based place reservation system, at the Federal University of Espírito Santo, Alegre campus. We assume that the university is a space rich in research opportunities, in the production of scientific knowledge, but socioeconomic origins and racial inequality interpose different trajectories for black and white students (GOMES, 2007). Therefore, we propose a case study. The development of the research revealed that the trajectory of these young people was marked by discriminatory processes, linked to socioeconomic difficulties. Furthermore, it showed that affirmative policies were extremely important for students to have access to higher education, constituting a possibility for confronting racism in Brazilian society.

**Keywords:** Affirmative Policies; University education; Racism.

### EL CAMINO DE LOS JÓVENES NEGROS Y NEGROS EN LA UNIVERSIDAD: RETOS Y POSIBILIDADES

**Resumen:** Este estudio tuvo como objetivo investigar la trayectoria de escolarización de jóvenes negros y negros, aprobada por el sistema de reserva de plazas por motivos raciales, en la Universidad Federal de Espírito Santo, campus Alegre. Asumimos que la universidad es un espacio rico en oportunidades de investigación, en la producción de conocimiento científico, pero los orígenes socioeconómicos y la desigualdad racial interponen trayectorias diferentes para los estudiantes blancos y negros (GOMES, 2007). Por eso, proponemos un caso de estudio. El desarrollo de la investigación reveló que la trayectoria de estos jóvenes estuvo marcada por procesos discriminatorios, ligados a dificultades socioeconómicas. Además, mostró que las políticas afirmativas eran de suma importancia para que los estudiantes tuvieran acceso a la educación superior, constituyendo una posibilidad para enfrentar el racismo en la sociedad brasileña.

**Palabras-clave:** Políticas afirmativas; Enseñanza superior; Racismo.

### LE CHEMIN DES JEUNES NOIRS ET NOIRS À L'UNIVERSITÉ: DÉFIS ET POSSIBILITÉS

**Résumé:** Cette étude visait à étudier la trajectoire de scolarisation des jeunes noirs et noirs, approuvée par le système de réservation de places raciales, à l'Université fédérale d'Espírito Santo, campus d'Alegre. Nous supposons que l'université est un espace riche en opportunités de recherche, dans la production de connaissances scientifiques, mais les origines socio-économiques et les inégalités raciales interposent des trajectoires différentes pour les étudiants noirs et blancs (GOMES, 2007). Nous proposons donc une étude de cas. Le développement de la recherche a révélé que la trajectoire de ces jeunes était marquée par des processus discriminatoires, liés à des difficultés socio-économiques. En outre, il montrait que les politiques positives étaient extrêmement importantes pour que les étudiants aient accès à l'enseignement supérieur, constituant une possibilité de lutter contre le racisme dans la société brésilienne.

**Mots-clés:** Politiques positives; Enseignement universitaire; Racisme.

### INTRODUÇÃO



As políticas afirmativas são uma realidade nas diferentes universidades brasileiras, funcionando como políticas de acesso de negros e negras ao ensino superior, e como um mecanismo para o enfrentamento do racismo. Entendemos o racismo como a “[...] crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural” (MUNANGA, 2003, p. 8); ou seja, como construção social, política e cultural, produzida nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico, servindo para legitimar a construção e (re)produção das desigualdades e privilégios raciais (GUIMARÃES, 2002).

No Brasil, o racismo se evidencia pela sua própria negação (GOMES, 2005), baseado no não reconhecimento da sua existência. Contudo, os indicadores educacionais ratificam a desigualdade existente entre negros/as e brancos/as, no que se referem às taxas de analfabetismo, aos anos de escolaridade e ao acesso ao ensino superior. De acordo com os dados do IBGE (2019), a taxa de analfabetismo dos/as negros/as equivale a 9,1%, quase três vezes maior que a de brancos/as (3,9%); em relação à média de tempo de escolaridade, registrou-se 10,3 anos para brancos/as e 8,4 anos para negros/as; e o percentual de negros/as cursando o ensino superior foi de 55,6%, bem abaixo do percentual dos/as brancos/as, 78,8%, o que revela a desigualdade racial no país.

Assim, os indicadores educacionais mostram como a desigualdade entre brancos/as e negros/as no Brasil, ainda repercute no acesso aos bens materiais e culturais (GOMES, 2005) e se perpetua na dificuldade de acesso da população negra à educação formal; processo que se inicia na educação básica e se estende até o ensino superior. Para Jaccoud e Beghin (2002, p. 66), a naturalização “[...] da participação diferenciada de brancos/as e negros/as nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania”, ratifica a desigualdade de acesso e permanência dos/as jovens negros/as nas universidades brasileiras. Daí decorre a necessidade de políticas afirmativas no ensino superior.

Partirmos do pressuposto de que as políticas afirmativas constituem “[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado” (GOMES,

2001, p. 40). Com base nesses pressupostos, propomo-nos a discutir a trajetória de jovens negros/as no ensino superior, a partir da materialização da política de reservas de vagas com critério racial, no contexto das universidades brasileiras.

Nas últimas décadas, observamos a incorporação da temática étnico-racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado brasileiro, por meio de leis, decretos, resoluções e/ou programas voltados à Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), no intuito de serem apropriadas às práticas educativas dos diferentes sistemas de ensino (SILVA JR. 2010). Cumpre destacar que essas conquistas resultam de um processo de luta do Movimento Negro, articulado a outros movimentos sociais que se contrapõem às práticas de racismo e desigualdade racial no Brasil.

A luta se materializa por meio da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Evidenciamos, desse modo, a incorporação no planejamento governamental da dimensão étnico-racial, ou seja, o reconhecimento e valorização da contribuição da população negra para a formação social brasileira; considerando que as suas trajetórias e contribuições foram silenciadas e invisibilizadas, por meio de mecanismos racistas marcados por estigmas e representações negativas sobre o negro, construídas histórica e socialmente a partir de um conhecimento ocidental, colonizador e eurocêntrico.

Nessa direção, no ano de 2012, foi promulgada a Lei 12.711, 29 de agosto, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, por meio da reserva de vagas com critério racial, na tentativa de garantir o acesso da população negra a esses níveis de ensino.

A Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), por sua vez, iniciou a implantação das políticas afirmativas no ano de 2008, por meio da adoção de um sistema próprio de reserva de vagas, baseado em critérios sociais, a partir da análise da renda familiar e a situação de egresso da escola pública. De acordo como Mongim (2012), os efeitos de tal sistema no processo de diversificação dos atributos sociais e econômicos dos/as estudantes foram observados no aumento expressivo de estudantes negros/as na universidade, porém, nos cursos considerados de menor prestígio social e concorrência. Nessa perspectiva, Santos (2014) aponta que o critério social utilizado pela Universidade

e a não adoção do critério étnico-racial foi insuficiente para o enfrentamento do racismo sofrido pela população negra no Brasil, embora a política contemple os/as negros/as pobres e oriundos/as de escolas públicas.

Com a Lei Federal nº 12.711/12, a Ufes passou a ofertar 50% das vagas, com base em critérios sociais e étnico-raciais, o que tem representando um aumento significativo de alunos/as negros/as nas diferentes unidades administrativas da universidade (COUTINHO, 2018; BRITO; SILVA, 2015). Diante desse contexto, questiona-se: como se caracteriza a trajetória de jovens negros/as, aprovados/as pelo sistema de reservas de vagas com critério racial, na Ufes, particularmente no campus Alegre, Espírito Santo (ES)?

Compreendemos, assim como Gomes (2007), que a universidade é um espaço rico de oportunidades de pesquisa, produção do conhecimento científico, entre outros, porém as origens socioeconômicas e raciais, o capital cultural, as oportunidades sociais e a desigualdade racial interpõem trajetórias diferenciadas para os/as alunos/as negros/as e brancos/as. Dessa maneira, a luta histórica do movimento negro pelo direito à educação e igualdade racial, bem como as pesquisas (HENRIQUES, 2001) mostram a desigualdade entre negros/as e brancos/as no Brasil, especialmente no direito de acesso ao ensino superior.

Diante disso, buscamos analisar a trajetória de jovens negros/as na universidade, aprovados pelo sistema de reserva de vagas com critério racial, na Ufes, campus Alegre-ES, durante o período de 2017 a 2019. A delimitação desse período corresponde aos anos de ingresso na Universidade dos/as participantes da pesquisa, que aceitaram o convite para narrar suas trajetórias. Para tanto, desenvolvemos um estudo de caso (CHIZOTTI, 2008), na tentativa de compreender sua trajetória, tendo como instrumentos de produção de dados a consulta documental e a entrevista semiestruturada. Neste artigo, no entanto, priorizamos as narrativas dos/as jovens obtidas nas entrevistas.

Para a organização, sistematização e análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo que “[...] consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214), no intuito de procurar os sentidos, captar as intenções e os significados. Assim, buscamos não nos restringirmos à análise do conteúdo manifesto das

narrativas dos sujeitos, mas tentamos captar nas entrelinhas as motivações, as descontinuidades, as contradições e os significados.

O artigo apresenta, além desta Introdução e Considerações Finais, a discussão acerca das políticas e ações afirmativas no ensino superior do Brasil e as narrativas dos/as jovens negros/as sobre as suas trajetórias na universidade.

## **AS POLÍTICAS E AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

Ao longo da história do Brasil, a população negra foi excluída e marginalizada dos processos de escolarização (GONÇALVES; SILVA, 2000). Nesse processo, o Movimento Negro desenvolveu inúmeras ações para o combate à discriminação e às desigualdades raciais, bem como o reconhecimento e a valorização da história e cultura negra nos sistemas educacionais brasileiros. O início do século XX também marca o início do debate acerca de políticas e ações afirmativas voltadas à população negra na sociedade brasileira, há décadas reivindicadas pelo Movimento Negro, por meio de suas organizações, como a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental Negro (TEN), e o Movimento Negro Unificado, que vem lutando para o reconhecimento dos seus direitos sociais; tendo como principal bandeira o direito a educação (GONÇALVES; SILVA, 2000). Portanto, as políticas afirmativas não são constituintes de um processo recente, tendo-se notícias de políticas de reserva de vagas para diferentes segmentos sociais, desde a década de 30 (SILVA JR, 2010).

Na década de 80, no período de redemocratização, o país foi tomado por uma grande expansão dos movimentos sociais, o que possibilitou a incorporação de muitas demandas sociais de expansão dos direitos sociais e políticos na Constituição Federal de 1988 (CF/88). De acordo com Guimarães (2003, p. 196),

[...] a partir de 1988, ano do centenário da abolição da escravatura e de promulgação da nova Constituição, as lideranças negras começaram a desenvolver um intenso trabalho na área de defesa dos direitos civis dos negros, principalmente aqueles garantidos pela nova carta, que tornou os "preconceitos de raça ou de cor" em crime inafiançável e imprescritível.

Assim, o Movimento Negro, articulado aos outros movimentos sociais, inaugurou uma nova fase de luta pelo direito à educação da população negra, na busca de



interferir na situação de abandono e exclusão dos/as negros/as em relação ao sistema educacional; o que se deu por meio de organizações, encontros, fóruns que se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Um dos maiores avanços na CF/88, em termos de direitos sociais, se refere ao direito à educação que aparece no art. 6º nos seguintes termos: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

No capítulo da educação, art. 205, afirma-se a responsabilidade do Estado na oferta da educação: “A educação, direitos de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, entendido como Poder Público, representado pelos entes federados (União, Distrito Federal, estados e municípios), o Estado tem a responsabilidade de garantir o direito à educação e a sua oferta em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino a todos/as os/as cidadãos/as brasileiros/as.

Cumprido destacar que as políticas educacionais, segundo Munanga (2014), têm sido marcadas pelo princípio universalista baseado em direitos e valores universais a todos os seres humanos, em virtude dos quais eles têm os mesmos direitos, independentemente de suas diferenças. “Trata-se de uma defesa clara do universalismo ou do humanismo abstrato concebido como democrático, ‘perante a lei somos todos iguais’” (MUNANGA, 2014, p. 38). Entretanto, apesar de o autor reconhecer a relevância das políticas universais no combate às desigualdades raciais, elas têm se revelado insuficientes para enfrentar a discriminação e desigualdade racial no Brasil.

Desse modo, as políticas afirmativas e/ou diferencialistas não devem significar um deslocamento das ações universais como estratégia centrada na intervenção pública na vida social. Mas, devem ser capazes de dar respostas mais eficientes frente ao quadro de desigualdade racial existente em nossa sociedade, por apresentarem-se como uma exigência incontornável na construção de um país com maior justiça social. Munanga (2014, p. 43) propõe a articulação entre as políticas universalistas com as políticas diferencialistas:



Não há uma sociedade multicultural possível sem o recurso a um princípio universalista que permite a comunicação entre indivíduos e grupos social e culturalmente diferentes. Mas também não há uma sociedade universal possível se este princípio universalista comanda uma concepção de organização social e de vida pessoal que leve alguns a se julgar superior aos outros. Deve-se criticar a identificação dos direitos do homem com certas formas de organização social, em particular com o liberalismo econômico, mas é também importante afirmar o direito à liberdade e à igualdade de todos os indivíduos nos limites que não devem franquear nenhum governo, nenhum código jurídico, e salvaguardando-se ao mesmo tempo os direitos culturais e os direitos políticos como a liberdade de expressão e de escolha.

Na década de 90, segundo Domingues (2005), houve a introdução do debate acerca da temática racial no Brasil, a partir do reconhecimento da situação da desigualdade entre negros/as e brancos/as, e do desenvolvimento de ações do Movimento Negro, como as mobilizações em torno do centenário da abolição da escravatura (1988), a "Marcha Zumbi dos Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida", realizada no ano de 1995, entre outras.

Nesse percurso de luta, a questão racial é incluída como prioridade na pauta de políticas públicas no país. A dimensão étnico-social foi incorporada no planejamento governamental, na pauta da inclusão social, assim como a meta de diminuição das desigualdades sociais como um desafio de gestão. Ainda, o reconhecimento do direito à educação da população negra estabelecida na CF/88 foi ratificado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) ao fixar o “Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] XII - consideração com a diversidade étnico-racial”.

A LDB/96 considera as especificidades da população negra, sua história, identidade e diversidade cultural e social na organização escolar. Assim, o direito à educação constituiu-se num processo de luta que, segundo Cury (2002, p. 247), nasce do caráter contraditório que a acompanha, “[...] luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça”. E, ao mesmo tempo, resultou da intervenção estatal no âmbito da política social no Brasil, alicerçada, segundo Vieira (2001), ao longo do século XX, em direitos sociais variados e, gradativamente, conquistados por diferentes grupos sociais. Assim, o Estado passa a assumir a responsabilidade de implementar políticas públicas, inclusive políticas educacionais voltadas à educação para as relações étnico-raciais. No processo de democratização da escola pública, em 2003, temos a promulgação da Lei nº 10.639/2003



que inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos currículos das escolas dos sistemas educacionais brasileiros. De acordo com o Art.26-A:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 1996).

Evidenciamos a incorporação da dimensão étnico-racial na agenda do Estado brasileiro, ou seja, o reconhecimento e a valorização da contribuição de mulheres e homens de África e seus descendentes para a formação social brasileira. Cabe destacar a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no ano de 2003, para o desenvolvimento de ações voltadas ao enfrentamento do racismo; representando o reconhecimento por parte do Estado brasileiro das desigualdades raciais (SILVA JR, 2010). Em 2004, foi divulgado o Parecer nº 03, de 10 de março de 2004, prevendo políticas de ações afirmativas no campo educacional, com a intenção de garantir o direito de negros/as ao acesso a todas as etapas e modalidades de ensino da educação básica.

Nesse mesmo ano, foi promulgada a Resolução CNE/CP, nº 01 de 17 de junho de 2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Nessa direção, em 2008, foi publicada a Lei nº 11.645, 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 10.639/03, para incluir a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, no currículo oficial da rede de ensino.

Em 2013, foi publicado o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais, para orientar os diferentes sistemas de ensino na implementação da Lei nº 10.639/03, por meio do fortalecimento legal, das políticas de formação de profissionais de ensino; das políticas de material didático e paradidático; da gestão democrática e mecanismos de participação social; da avaliação e monitoramento, e das condições institucionais, que envolvem o financiamento. Contudo, no contexto educacional, principalmente na área da Erer,



observamos como as políticas são formuladas no campo de “relações de forças” que envolvem, por um lado, a luta dos movimentos sociais pelos direitos de cidadania e, por outro lado, interesses hegemônicos/colonizadores, no âmbito da discussão e definição das ações voltadas à educação das relações étnico-raciais.

No que se refere às políticas afirmativas no ensino superior, temos a promulgação da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo a reserva de vagas com critério racial, articuladas a outros dois critérios: instituição pública e renda familiar per capita. Essa prerrogativa legal, de acordo com Lima e Campos (2020, p. 1), “[...] deu início a uma enorme transformação nas universidades brasileiras, inaugurando uma grande controvérsia pública e modificando o modo como nossas desigualdades eram pensadas”, pois trouxe à tona o debate acerca das relações raciais brasileiras, marcadas pelo racismo, discriminação e desigualdades. Cabe ressaltar que o processo de implantação das políticas afirmativas teve início nas universidades estaduais do Rio de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Estadual do Norte Fluminense) e depois foram adotadas pela maioria das universidades brasileiras.

Lima e Campos (2020) destacam que o processo de implementação das ações afirmativas no Ensino Superior brasileiro se divide em dois momentos: o primeiro de 2001 a 2012, quando se deu a implantação da política de reserva de vagas, com critério racial nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e a adesão de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas; e o segundo, com início a partir de 2012, quando o Supremo Tribunal Federal aprovou a constitucionalidade da política de reservas de vagas com critério racial. Posteriormente, a aprovação da Lei nº 12.711/12 possibilitou maior sistematização das ações nas Universidades e Institutos Federais do país.

Nesse contexto, no ano de 2012, a Ufes adotou a reserva de 50% das vagas, aliando critérios sociais e étnico-raciais, a partir da Resolução nº 35, de 25 de outubro de 2012:

Art. 1º. A Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) reservará, em cada processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observando o disposto nos Artigos 5º e 6º desta Resolução e respeitando as seguintes condições:



I. 50% (cinquenta por cento) das vagas de que trata o caput deste Artigo serão reservadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita; e

II. proporção de vagas igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população do estado do Espírito Santo, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (UFES, 2012).

Coutinho (2018), ao avaliar a implementação da Lei nº 12.711/12 na Ufes, destaca o aumento no número de alunos negros, no período de 2013 a 2017, a partir das análises das informações referentes ao número de matrículas: 50,56% de alunos/as negros/as em oposição à 43,62% de alunos/as brancos/as, ingressantes no mesmo período. Assim, conclui-se que a utilização do critério racial nas políticas de reserva de vagas tem possibilitado maior inserção de estudantes autodeclarados/as negros/as na universidade.

No entanto, Gomes (2007) aponta que a trajetória acadêmica desses jovens na universidade, sem uma adequada política de permanência, não tem sido uma tarefa fácil, por isso a necessidade de garantir condições adequadas de continuidade de estudos de formação acadêmica e científica, bem como a construção de ações afirmativas de permanência. Segundo Gomes (2001, p. 6-7):

[...] os objetivos das ações afirmativas são: induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, visando a tirar do imaginário coletivo a ideia de supremacia racial versus subordinação racial e/ou de gênero; coibir a discriminação do presente; eliminar os efeitos persistentes (psicológicos, culturais e comportamentais) da discriminação do passado, que tendem a se perpetuar e que se revelam na discriminação estrutural; implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores; criar as chamadas personalidades emblemáticas, para servirem de exemplo às gerações mais jovens e mostrar a elas que podem investir em educação, porque teriam espaço.

No âmbito das universidades brasileiras, segundo Gomes (2007), algumas ações afirmativas voltadas à pesquisas têm sido desenvolvidas, como projetos de extensão e cursos de formação continuada para professores/as, no intuito de discutir e apresentar propostas de implementação de medidas de acesso e permanência para jovens negros/as na universidade.

### **A TRAJETÓRIA DE JOVENS NEGROS E NEGRAS NA UFES/ALEGRE: O QUE DIZEM AS SUAS NARRATIVAS?**

No percurso de desenvolvimento da pesquisa, tivemos a oportunidade de dialogar com dez estudantes que ingressaram na Ufes/Alegre, no período de 2017 a 2019, pelo sistema de reservas de vagas, voltados para pretos, pardos e indígenas. Desse quantitativo, sete estudantes se autodeclararam negros/as e três pardos/as. Seis se declararam do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Para identificação dos sujeitos utilizamos nomes fictícios, descritos na Tabela 1.

Tendo como base os pressupostos elencados anteriormente, neste tópico, apresentamos as narrativas dos/as jovens negros/as da Ufes/Alegre sobre a sua trajetória na universidade, de modo a buscar indícios de desafios e possibilidades inerentes a esse processo.

**Tabela 1** – Estudantes negros e negras aprovados/as no sistema de reservas de vagas, com critério racial na Ufes/Alegre – 2017 a 2019

Nome	Idade	Gênero	Autodeclaração	Curso	Ano de ingresso	Ano de conclusão (previsão)	Cidade
Akin	23	Masculino	Preto	Licenciatura em Química	2018	2022	Vitória-ES
Ayana	21	Feminino	Parda	Agronomia	2017	2022	Guarapari, Espírito Santo
Bomani	23	Masculino	Preto	Engenharia de Alimentos	2017	2022	Bom Jesus de Itabapoana-RJ
Dacia	23	Feminino	Preta	Licenciatura em ciências biológicas	2019	2024	Governador Valadares, Minas Gerais
Dalji	33	Feminino	Preta	Engenharia de Alimentos	2017	2021	Cachoeiro de Itapemirim-ES
Erasto	22	Masculino	Pardo	Licenciatura em Química	2018	2022	Castelo-ES
Layla	21	Feminino	Preta	Medicina veterinária	2017	2022	Alegre, Espírito Santo
Lovelie	20	Feminino	Preta	Licenciatura em Química	2018	2022	Itaperuna-RJ
Luena	21	Feminino	Preta	Licenciatura em Química	2019	2024	Viana, Espírito Santo
Simba	21	Masculino	Pardo	Licenciatura em Matemática	2019	2023	Cachoeiro do Itapemirim, Espírito Santo

*Fonte:* Elaborado pelas autoras. 2021.



Com base nos dados, observamos o perfil dos estudantes negros/as aprovados/as no sistema de reservas de vagas, com critério racial na Ufes/Alegre, no período de 2017 a 2019. A sua maioria negros/as, com idade de 21 a 33 anos, oriundos de diferentes cursos: Agronomia, Engenharia de Alimentos, Medicina Veterinária, Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática e de diferentes estados brasileiros: Espírito Santo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

Nesse estudo, buscamos conhecer como foi a forma de acesso dos jovens negros/as à Ufes/Alegre, quais os fatores que contribuíram para a escolha de cursar o ensino superior e a opção pelo sistema de reserva de vagas, com critério racial. O estudante Akin entrou na Ufes no ano de 2018, no curso de Licenciatura em Química e relata que seu ingresso no ensino superior se deu por diferentes fatores: o incentivo do pai, a vontade de alcançar sua independência e estabilidade financeira e ser mais um na família com curso superior.

[...] Foi motivada por três coisas, a primeira porque eu queria a minha independência, pensava que se eu estudasse em algum momento iria conseguir terminar meus estudos e ter uma estabilidade. O outro motivo foram os meus pais, da família, pois só minha tia está se formando em Pedagogia. O meu pai ele só tem até o ensino médio, ele sempre me incentivou a fazer o ensino superior, ele dizia para tentar a federal, mas várias vezes eu já bati de frente com meu pai e falava eu não consigo, e ele dizia você consegue sim você vai. Até o momento que eu peguei e não dei ouvido a ele e fui para uma faculdade particular, mas você se vê em uma sala de 40 alunos e só um negro, o que me motivou também, não me sentia bem lá. Eu fiquei sabendo das políticas [afirmativas] através de um professor que eu tive [...] que dava aula de química. Eu sempre quis fazer farmácia ou química, então coloquei a primeira opção farmácia, a segunda química e eu consegui passar na segunda opção (AKIN, LICENCIATURA EM QUÍMICA).

Akin ingressou na Ufes/Alegre pelas políticas afirmativas com critério racial, incentivado pelo pai, apesar de que, na sua percepção, o acesso a uma instituição da esfera federal era algo distante de sua realidade. Ao ter conhecimento sobre a existência das políticas afirmativas, com critério racial conseguiu vislumbrar a possibilidade de ter acesso à universidade pública. Assim, podemos evidenciar a importância das políticas afirmativas para a democratização ao acesso às instituições de ensino superior, que durante um grande período histórico definiu-se pela exclusão de jovens oriundos de camadas populares e negros (MARQUES, 2018).

O aluno Bomani, do curso de Engenharia de Alimentos, enfatiza em seu relato que seu ingresso na Ufes, no ano de 2017, representou uma tentativa de romper com um



percurso familiar que não teve acesso à educação e à possibilidade de melhoria de sua condição de vida:

[...] o que me incentivou foi que os meus pais não terminaram os estudos e eu vi a possibilidade de mostrar para eles e a minha família que a gente pode e deve correr atrás. A minha conhecida me ajudou muito, conseguiu aula particular e me motivou, ela falava: Bomani estuda, pois o estudo é a melhor coisa que você vai fazer na sua vida. Foi ela que me incentivou [...] e eu sabia das cotas raciais, mas não sabia como funcionava. Mas foi através dela que eu fui conhecendo realmente e fui vendo que o estudo pode dar uma qualidade melhor e ajudar em várias coisas [...]. Para a escolha do curso eu cheguei a pesquisar bastante, só que outra conhecida me disse que área de Engenharia de Alimentos é um curso que abrange mais, uma área de serviço. Aí eu pesquisei, não pesquisei muito, mas me interessou por poder atuar em várias áreas e por pode conseguir um serviço mais rápido (BOMANI, ENGENHARIA DE ALIMENTOS).

Com as políticas afirmativas com critério racial, Bomani vislumbrou a possibilidade de ser o primeiro membro da família a ingressar em uma instituição de ensino superior e ter oportunidade de melhorar a sua condição socioeconômica. Tendo em vista que as políticas afirmativas, segundo Albuquerque e Pedron (2018, p. 55), “são instrumentos de concretização da igualdade material para indivíduos historicamente” marginalizados, que buscam garantir o acesso desses indivíduos a direitos sociais, como a educação e o mundo de trabalho. Desse modo, o acesso ao ensino superior pode significar a mudança do lugar ocupado por jovens negros/as na sociedade brasileira.

Em linha semelhante, Dacia, estudante de Licenciatura em Ciências Biológicas, que ingressou na Ufes no ano de 2019, relata que:

Primeiro mudar a realidade da minha família, porque o meu pai não chegou a concluir o ensino fundamental e a minha mãe depois dos 30 anos concluiu o ensino médio, porque ela precisava trabalhar no supermercado e esse supermercado não aceitava pessoas que não tivessem ensino médio e também pelo apoio dela que sempre falou para eu estudar, para mudar a realidade da nossa família e fazer algo que eu goste, que eu pudesse me sentir bem e também para ajudá-la. Vida financeira estável não se resume a pessoa que tem diploma na universidade, mas foi com isso que eu me identifiquei, existem outros meios, outras formas de eu poder mudar a realidade na minha família, mas o que eu optei foi para a universidade (DACIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS).

Dacia, assim como Bomani e muitos outros jovens negros/as, é a primeira pessoa de seu grupo familiar a ingressar em uma universidade, e sua escolha pelo ensino superior articula-se à expectativa de mudança da sua condição socioeconômica. Nesse caso, observamos que o acesso à educação se configura como “[...] uma possibilidade a mais



de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação” (GOMES, 2012, p. 735).

Para Erasto, o acesso à universidade foi à realização de um sonho:

O meu sonho era ingressar na universidade, porque na minha família não tem ninguém que faz, eu sempre busco o melhor para mim, ingressar na faculdade era um sonho. Soube da política de cota pela internet, tentei tudo que podia, tudo que fosse bom, que me ajudasse. É uma coisa boa, que ajuda as pessoas a ingressarem na faculdade. Pesquisando algum jeito de entrar, então consegui achar, e tentei aqui. Eu coloquei química porque eu gostei muito, o professor que dava a química no ensino médio era muito bom e o meu desempenho na disciplina era bom. Escolhi o campus de Alegre, porque estava perto de casa e tinha um baixo custo de vida, mas principalmente por ser uma universidade federal (ERASTO, LICENCIATURA EM QUÍMICA).

O estudante Erasto nos relata que a política afirmativa com critério racial permitiu seu acesso na universidade. Essa conquista foi significativa, pois ele era o primeiro da família a ingressar no ensino superior. Desse modo, Erasto salienta o papel das políticas afirmativas como importante mecanismo de acesso às instituições públicas de ensino superior, tendo em vista que antes delas “[...] os estudantes oriundos das escolas públicas, de famílias de camadas populares e negros, apesar de constituírem grupos majoritários da população brasileira, representam parcelas minoritárias no ensino superior” (MOURA; TAMBORIL, 2018, p. 594).

Layla, graduanda de Medicina Veterinária que ingressou em 2017, conta que sempre almejou entrar em uma universidade pública e que sempre foi encorajada pela mãe para alcançar esse sonho:

Eu sempre sonhei entrar na faculdade, sempre quis. Minha mãe sempre me incentivou, na verdade, minha mãe, meus pais. Então, desde criança eu sempre busquei estudar, minha mãe sempre falava que eu tinha que estar à frente. Então eu estudava muito para tentar já olhar lá para frente que eu não teria condições de pagar algum cursinho, alguma coisa, então eu já tinha que estar mais adiantada para tentar conseguir entrar em alguma faculdade e eu sabia que em questão de condições tinha que ser aqui em Alegre [...] então quando eu fui já para o ensino médio, já estava idealizando qual faculdade que eu iria, então eu sempre tive essa vontade de ir para faculdade, nunca passou na minha mente não ir para uma faculdade (LAYLA, MEDICINA VETERINÁRIA).

Assim como Layla, a estudante Lovelie, do curso de Licenciatura em Química, no ano de 2018, relata que ingressou no ensino superior incentivada pelos pais:



Tive incentivo dos meus pais para ingressar no ensino superior. Fiz o técnico em química e gostei. Então eu decidi cursar química. Procurei as universidades mais próximas, como eu já conhecia a Ufes, então eu optei por ela. Eu não sabia que era licenciatura, mas aí eu entrei pelo Enem e me encontrei e estou muito feliz aqui. A parte mais difícil foi vir fazer a matrícula e me estabelecer, mas agora estou mais tranquila. Sou filha única, não tenho irmãos. Sempre me autodeclarei negra, aí na hora de me inscrever, eu escolhi as cotas. Conheci as cotas, as ações afirmativas no ensino médio né, quando você vai fazer a inscrição lá, para o Enem e no Ifes também para fazer a inscrição do curso técnico tem que se autodeclarar (LOVELIE, LICENCIATURA EM QUÍMICA).

O acesso à universidade de Lovelie foi motivado pela família e o seu processo de escolarização no curso técnico em química no Ifes favoreceu a sua escolha no ensino superior. A estudante optou pelas políticas afirmativas no ensino superior, pois já conhecia o sistema de reserva de vagas com critério racial, devido ao seu ingresso na rede federal no ensino médio. Desse modo, observa-se que o processo de implantação das políticas afirmativas nas IES no Brasil, desencadeado pela Lei nº 12.711/12, tem possibilitado a ampliação do debate e conhecimento sobre o acesso ao ensino superior (LIMA; CAMPOS, 2020). Marques (2018, p. 4) acrescenta, ainda, que a implementação de ações afirmativas no contexto brasileiro está além da tentativa de reparar/compensar as desigualdades do país, uma vez que elas proporcionam o diálogo quanto ao racismo e a discriminação racial, corroborando ainda para salientar debates acerca do fortalecimento da identidade racial dos indivíduos. Sendo assim, “as políticas afirmativas são, pois, medidas voltadas para a correção das desigualdades e a garantia de direitos, ou seja, visa garantir a grupos excluídos meios e oportunidade de participação em todos os setores da sociedade”.

Luena, aluna do curso de Licenciatura em Química, que ingressou na universidade no ano de 2019, narra que foi motivada a ingressar no ensino superior por sua mãe, que concluiu uma graduação em uma instituição de ensino pública e sempre incentivou a ela e ao irmão a ocuparem esse espaço.

Então na realidade, assim foi minha mãe na verdade, porque ela também fez um curso superior no IFES e é isso, aí eu já tinha isso na minha cabeça por conta dela não por terceiros nem nada, mas por ela mesmo. Aí eu e meu irmão sempre tivemos isso sabe, de “ah preciso fazer um curso superior”, mas por causa dela mesmo; a gente nem sabia o que era isso (LUENA, LICENCIATURA EM QUÍMICA).



Já Simba, que ingressou na UFES em 2019, e é graduando do curso de Licenciatura em Matemática, diferente de Luena e vários outros entrevistados, relata que não teve incentivo de nenhum membro de sua família para entrar para uma universidade, uma vez que todos os seus familiares desejavam que ele ingressasse de imediato no mercado de trabalho.

Então eu acho que uma coisa que desde o ensino fundamental 2 que eu tive um bom professor de matemática, ele sempre falava comigo que era bom na disciplina e sempre falava brincando comigo que eu tinha dom para poder ser professor; aí eu comecei a colocar isso na minha cabeça e acabou que eu fui querendo também despertando estudar e tal. Aí eu lembro de no Ensino Médio ter entrado no menor aprendiz aí antes de vir para UFES eu fui chamado para ser contratado aí eu tive uma escolha, ou eu vinha pra UFES ou entrava na empresa, aí eu escolhi vir para UFES. Minha mãe queria porque queria que eu começasse a trabalhar logo, construísse a minha vida, casasse logo de uma vez, mas eu não queria isso. [...] Aí o que que aconteceu, a minha família é toda negra, aí tipo assim eu acho que é questão do branqueamento e tudo mais meio que afetou um pouco o pensamento da minha família, dos meus tios. Tanto que os meus primos, por exemplo, que são até um ano ou dois mais novos que eu, eles já trabalham de pedreiro né; não desmerecendo e tudo mais, mas porque as vezes foi imposto pelos meus tios esse trabalho e acabaram assumindo aquilo dali e estão fazendo aquilo até hoje. Então, tipo assim lá em casa eu sou filho único da minha mãe e eu lembro dos meus tios indo lá em casa e conversando com a minha mãe falando que “Ah, porque o Simba já tá na hora de trabalhar”; mesmo fazendo menor aprendiz era tipo eles queriam que eu trabalhasse como se estivesse lá em casa como se estivesse me criando, colocando na cabeça da minha mãe para eu trabalhar de dia e estudar à noite só para concluir por concluir mesmo, caso eu quisesse um serviço de carteira assinada e não era isso que eu queria [...] (SIMBA, LICENCIATURA EM MATEMÁTICA).

Na narrativa de Simba, é possível observar que sua trajetória de escolarização foi marcada pela presença de professores/as que o incentivaram, de modo a encorajá-lo a seguir a profissão de docente. Contudo, ele esbarrou nas expectativas da família, que esperava o seu ingresso imediato no mundo do trabalho, considerando a sua condição socioeconômica. Cabe destacar que essa concepção, construída histórico-socialmente, sobre o lugar do/a negro/a na sociedade, geralmente associado à ocupações de baixa remuneração, se articula ao racismo que impõe dificuldades para que a população negra acesse o mundo do trabalho (ASSIS, 2018); fundamentado na crença de sua incapacidade ou inferioridade racial (THEODORO, 2008). Segundo dados do IBGE (BRASIL, 2019), os/as negros/as no mercado de trabalho ocupam os cargos de menor remuneração, sendo menos presentes em cargos gerenciais, sobretudo os de mais altos níveis. Nesse sentido,



destacamos na fala de Simba, que seu ingresso no ensino superior constitui um ato de resistência, frente às ideologias racistas que impõem obstáculos a negros e negras, dificultando seu ingresso ou a continuidade de sua vida acadêmica; tendo em vista a trajetória de vida da população negra no Brasil, marcada pelo preconceito e discriminação.

O processo de permanência de estudantes negros/as no ensino superior não tem sido uma tarefa fácil, devido a diferentes fatores sociais narrados pelos/as participantes da pesquisa. Nessa perspectiva, a estudante Lovelie relata como tem sido o percurso de sua vida acadêmica na universidade:

A minha dificuldade para permanecer na Ufes é a questão de alimentação e moradia. O auxílio contribui muito para minha permanência na Ufes, auxílio alimentício no RU e de moradia que era uma coisa que eu me preocupava bastante, agora já não me preocupo tanto. Ainda não participei de nenhum projeto como Pibid ou Iniciação Científica, nem realizei nenhum estágio extracurricular, atualmente estou no segundo período do curso. Acho que Universidade tinha que falar um pouco mais sobre isso, o tema de relações étnicas raciais, esse período que eu recebi um e-mail sobre esse assunto e o simpósio que participei. Senti muita diferença do Ifes para cá, porque no Ifes tem mais coisas relacionadas a essa temática (LOVELIE, LICENCIATURA EM QUÍMICA).

Lovelie destaca que sua maior dificuldade no curso estava relacionada à questão do auxílio financeiro para alimentação e a moradia. Assim, o auxílio da assistência estudantil contribuiu para sua permanência na Universidade. O Programa de Assistência Estudantil da UFES (Proaes-Ufes) abrange um conjunto de ações que proporcionam ao estudante de graduação condições que favoreçam a sua permanência na Universidade e a conclusão do curso superior, de acordo com a Portaria nº 1.831/2017-R e a Resolução nº 03/2009-CUn/UFES. Os recursos são oriundos do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), sendo responsabilidade do setor de Divisão de Assistência Estudantil acompanhar esse processo, com o objetivo de contribuir para a permanência dos/as estudantes de graduação, especialmente os de baixa renda, até a conclusão do curso (TRINDADE, 2019). Lovelie destacou ainda que sente falta de uma discussão mais frequente no espaço acadêmico sobre a temática da Erer.

Dacia, que entrou na UFES em 2019, para cursar Licenciatura em Ciências Biológicas, conta um pouco sobre como tem sido sua vida acadêmica na Universidade, em termos de desempenho acadêmico e sobre as dificuldades que enfrentou para sua permanência no curso.



Bom, eu considero que tem sido muito bom. Eu tive dificuldade em questão da disciplina de matemática, mas o que eu já esperava porque na escola eu sempre tirei notas boas, mas só que era muito fácil a gente conseguir isso, a gente não tinha muita exigência por parte dos professores, era muito tranquilo e eu sabia que eu passava sem aprender nada. [...] E aí eu tive dificuldade nessa disciplina, mas tirando isso eu considero o meu desempenho muito bom [...] Sim, enfrentei. Foram dificuldades no caso financeira para poder ficar, mas acabou que depois se resolveu [...] no início ainda quando não tinha liberado auxílio mesmo depois de aprovado, não tinha liberado ainda, a minha mãe deu um jeito e me ajudava e depois foi o auxílio mesmo que eu fui me virando com ele (DACIA, LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS).

Dacia relata que suas dificuldades para o ingresso na universidade e sua permanência, especialmente no que se refere ao sucesso em certas disciplinas, se relaciona com a precariedade no ensino de disciplinas ministradas no campo de ciências exatas e naturais, nas escolas públicas. Segundo Gusmão (2019, p. 101), “tudo indica que há um amplo consenso de que a qualidade da educação é o principal ‘problema’ da educação brasileira”. Para além disso, a estudante elucida que as bolsas de permanência oferecidas pela instituição são extremamente necessárias e importantes para a sua manutenção no curso. Como aponta Santos (2017, p. 31), as políticas voltadas para assistência estudantil apresentam-se como um “[...] suporte à manutenção das condições materiais desses sujeitos, de forma a reduzir a evasão e promover a efetividade do sucesso escolar”, já que são utilizadas como meio para prosseguir na instituição, apesar de existirem diversas outras dificuldades a serem superadas por esses/as universitários/as.

As questões apontadas por Dacia configuram um quadro de vulnerabilidade social, que une sua condição socioeconômica e a precariedade das escolas públicas. De acordo com os indicadores sociais do ano de 2018, divulgados pelo IBGE (BRASIL, 2019), a população negra situa-se em maior proporção abaixo da linha de pobreza, reside em domicílios com piores condições de moradia e com menos acesso a bens e serviços que a população branca. Esse contexto também resulta do processo de desenvolvimento histórico e social do nosso país, marcado pelo racismo, que produziu desigualdades raciais e sociais entre negros/as e brancos/as.

Layla, assim como outros estudantes, chama nossa atenção para problemas relacionados à saúde mental que se agravam após o ingresso na universidade. Destacamos, desta feita, que segundo Oikawa (2019), expectativas, mudanças somadas com pressões próprias e externas, e o desejo de correspondê-las, ligadas a um ambiente que objetiva disseminar saberes e valoriza um determinado tipo de conhecimento, além



de estar ligado às exigências presentes no mundo do laboral, resume o sofrimento psíquico no ambiente universitário. Diante disso, as estratégias utilizadas por Layla para a sua permanência na universidade, envolvem a busca por bolsas de monitoria e auxílio financeiro para alimentação, as quais têm contribuído para que se mantenha no curso, marcado pela presença majoritária de estudantes brancos e com alto poder aquisitivo.

Nessa direção, Bomani nos relata:

[...] Quando eu vim para cá, eu tive assistência do pessoal do SASAS, conheço uma pessoa que trabalha lá, e todos me deram boa assistência em relação à questão de documentos. Eles falavam, se precisar de alguma coisa você vem cá falar com a gente. A permanência aqui no início foi difícil, você sair de casa e ter gasto. Mas conforme as adaptações foi ficando um pouquinho melhor. Porém, em relação às matérias a dificuldade no começo só foi aumentando, em vez de passar só foi acumulando as matérias, só fui tendo dificuldades e mais dificuldades. Até chegar ao ponto de ter crise de ansiedade, uma coisa que nunca tinha dado. Passei a fazer acompanhamento com psicólogo e psiquiatra, não estava conseguindo acompanhar o curso, faço o acompanhamento no CAPS. Em relação ao preconceito, nunca sofri diretamente, mas percebo isso muito em relação ao meu cabelo. As pessoas não falam diretamente, mas os olhares delas julgam indiretamente sim. E nunca participei de nenhum projeto ou estágio extracurricular, mas gostaria de participar (BOMANI, ENGENHARIA DE ALIMENTOS).

O estudante fala sobre sua dificuldade em ter um bom desempenho no curso, o que desencadeou um quadro psicológico e crises de ansiedade. Ele relata que faz um tratamento no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), responsável por oferecer atendimento de saúde às pessoas com sofrimento ou transtorno mental em sua área territorial. Desse modo, sua narrativa mostra a necessidade do desenvolvimento de programas que contribuam para garantir a permanência dos/as estudantes nas instituições de ensino para além do auxílio estudantil, uma vez que grande parte deles tem dificuldade em se adaptar ao ritmo e às exigências das universidades (ALBUQUERQUE; PEDRON, 2018).

O estudante destaca a existência do racismo no contexto da universidade, porém de forma velada. Isso fica perceptível nos olhares preconceituosos em relação ao seu cabelo black, o que o deixa numa situação desconfortável. Observamos, assim, que as manifestações do racismo se revelam também a partir dos sinais diacríticos (BARTH, 2011): cabelo, cor da pele, nariz, entre outras características fenotípicas, promovendo discriminação, preconceito e sofrimento.



A estudante Ayana, do curso de Agronomia, nos conta como ocorre o seu processo de permanência na universidade:

Meu desempenho acadêmico ele é mediano, ele não é nada incrível, nem muito ruim [...] eu tive um baque no primeiro período. Eu acabei pegando só um no final, mas porque eu me dediquei muito, mas eu tive realmente um baque. Principalmente porque como o meu curso é agronomia tem muitas matérias com cálculo e tal, então a álgebra pra mim pegou minha matemática básica, eu pensava que era melhor, então realmente foi um baque, mas eu fui me adaptando. O segundo período também que eu fiz cálculo, apesar de ter passado em cálculo, eu passei em todas as matérias de exata direto, mas apesar disso tive um baque muito forte. Eu pensava que era melhor nessas disciplinas. No segundo e terceiro período eu quase tranquei o curso, eu pensei em trocar para o curso de Vitória, porque eu não estava me identificando, o meu emocional estava muito abalado, porque no primeiro período eu peguei uma final, no segundo eu peguei três e no terceiro eu peguei quatro. Eu estava passando nas disciplinas, mas eu não via que meu rendimento estava valendo a pena e eu não estava me identificando, eu quase tranquei, mas no meio do terceiro período eu consegui me identificar com o curso (AYANA, AGRONOMIA).

Ayana narra que considera seu desempenho acadêmico mediano e que seus primeiros períodos na universidade foram complicados, devido ao déficit no seu processo formativo ligado à matemática básica, pois o seu curso tem uma grande quantidade de disciplinas na área de ciências exatas. Matta, Lebrão e Heleno (2017) afirmam que diversos fatores podem levar os alunos dos cursos da área de exatas a desistirem, como o alto nível de exigência desses cursos, a falta de base para os conteúdos, devido à baixa qualidade da educação recebida no ensino médio e fundamental, um possível equívoco ao escolher o curso e dificuldades ligadas à questões psicológicas. Pode-se destacar na fala de Ayana todos esses aspectos evidenciados pelos autores, que quase levaram a estudante a desistir de seu curso e também trocar de campus universitário. Contudo, a estudante nos fala que sua identificação com o curso no terceiro período e sua persistência são os fatores que a mantêm na Ufes/Alegre.

Simba, graduando do curso de Licenciatura em Matemática, descreve como ocorre o seu processo de permanência na universidade:

Eu entrei no curso e vi que era difícil, mas eu comecei a gostar do negócio. Mas aí no terceiro período eu já desanimei [...] você tá estudando se esforçando, mas você não vê sentido mais em nada. [...] Na questão financeira, quando eu vim para cá [município de Alegre] foi meio complicado, porque lá em casa é só eu e minha mãe e era um salário mínimo e mais um pouquinho só. [...] Então agora que tá sendo o momento mais difícil na universidade, porque eu estou me mantendo sozinho aqui, eu faço o Pibid e tenho a ajuda da Ufes de R\$ 250,00, mas na alimentação acho um pouco difícil para mim porque eu tento economizar



o máximo possível e quando chega no período de férias e o recesso eu tento vender bombom por Alegre inteiro nesse período (SIMBA, LICENCIATURA EM MATEMÁTICA).

A narrativa de Simba se vincula ao processo de expansão e democratização do ensino superior que exigiu das IES a constituição de políticas e ações voltadas à permanência. Nessa direção, Lima (2016, p. 48) aponta que apenas democratizar a educação superior, facilitando o acesso às instituições, sem instituir meios que garantam “[...] a permanência de estudantes, muitas vezes, oriundos de um ensino médio deficitário de escola pública e/ou com limitações financeiras” não é suficiente para manter os/as jovens negro/as na graduação. Sendo assim, evidencia-se mais uma vez a necessidade de políticas e ações afirmativas voltadas para a garantia da permanência de estudantes como Simba, que utilizam a assistência estudantil, e outros programas, como principal fonte de renda para se manterem na universidade.

De acordo com o estudante Erasto, sua permanência tem sido razoável:

[...] a minha vida tem sido boa na universidade, às vezes tenho dificuldades, não é mil maravilhas, tem vez que dá vontade de ficar dentro de casa só chorando, mas em outros pontos de vista é bom. [...] A dificuldade para permanecer no curso na Ufes é em questão financeira, pagar aluguel, fazer compra, isso atrapalha um pouco, eu recebo auxílio, mas ainda não supre todas as necessidades básicas e às vezes minha mãe manda dinheiro para fazer compras, mas eu não gosto de ficar pedindo muito não, porque eu sei que ela não tem muita condição, pois ela não trabalha, mora com meu padrasto. Minha estratégia para permanecer na faculdade é tentar trabalhar, às vezes eu trabalho na Imperial, no buffet de garçom, isso me ajuda muito. E tento continuar estudando para ter um bom desempenho. Ainda não participei de nenhum projeto como Pibid ou Iniciação Científica, nem fiz estágio, nada. Quando eu entrei não recebi nenhum tipo de acompanhamento. Acho que a Ufes deveria buscar fazer um acompanhamento da trajetória do aluno que entra por cotas, acho muito interessante o que vocês estão fazendo, querendo saber da trajetória dos alunos porque tem muitas pessoas, tem pessoas que não entram por cotas, podia entrar, mas não entraram por causa de preconceito que existe (ERASTO, LICENCIATURA EM QUÍMICA).

Para Erasto, sua vivência na Universidade tem sido possível devido ao auxílio estudantil, mas com algumas dificuldades. Sua maior dificuldade se refere à questão financeira, apesar de receber o auxílio. Por não ser suficiente, o estudante buscava trabalhar na cidade, para suprir suas necessidades. Ele tem se dedicado para manter um bom desempenho no curso e ainda não teve a oportunidade de participar de nenhum projeto ou estágio extracurricular. Destacamos a sugestão de Erasto para o processo de desenvolvimento de ações afirmativas na Universidade: acompanhamento das trajetórias



de estudantes negros/as que entraram pelo sistema de reserva de vagas com critério racial, de modo a auxiliá-los/as em seu processo de permanência. Nesse sentido, corroboramos com a assertiva de Costa e Lira (2021, p. 207), quando afirmam que “o estabelecimento de ações afirmativas, com reserva de vagas e acompanhamento da vida acadêmica dos estudantes negros e negras e indígenas com vistas ao ingresso, permanência e a conclusão precisa ser assumido institucionalmente pelas instituições de ensino superior”.

Akin fala sobre sua permanência e experiências vivenciadas na Universidade:

[...] Assim a minha vida na Universidade tem sido boa, o que pegou quando eu entrei aqui foi a questão financeira, por que pega demais, tanto que de 2018/2 até hoje em 2019/1, eu estou na lista de espera para receber o auxílio estudantil. [...] Agora em 2019/1 estou mais tranquilo em questão de matérias, mas nas pedagógicas eu tive dificuldade, fico triste pois só consegui passar em duas, [...]. E na disciplina de relações étnico-raciais que me identifiquei muito. [...] na minha sala você ver um lado A em um lado B e a faixa de gaza, você ver uma diferença, tem aquelas pessoas que conseguem ir bem nas matérias e as que têm dificuldade, agora em questão de discriminação racial nunca sofri. Sempre que estou com meus amigos eu comento, não estou discriminando o Campus, mas aqui é conhecido pelas as áreas agrárias. Lá na Ufes em Vitória na questão racial eles te envolvem, tanto que tem um primo que estuda lá e ele se envolve mais com os estudantes de outros cursos. Mas aqui tem o movimento quizomba né, eu achei bem legal, eles conversam sobre esses assuntos, como o de relações étnico raciais, eu já fui algumas vezes e gostei bastante. Tenho vontade de participar de projetos e estágios extracurriculares ainda não tive a oportunidade (AKIN, LICENCIATURA EM QUÍMICA).

O estudante não recebia nenhum tipo de auxílio e não desenvolvia nenhuma atividade extracurricular, o que dificultava sua permanência na universidade, especialmente nas disciplinas pedagógicas de seu curso, o que prejudica seu desempenho acadêmico. Apesar de não sofrer discriminação racial, ele percebeu uma indiferença nas relações estabelecidas entre os estudantes que tem um bom desempenho acadêmico e os que não têm. Além disso, o estudante ressalta os poucos movimentos estudantis que discutem a temática da Erer existentes na unidade de Alegre, mas lembra da existência de uma disciplina específica no seu curso para a discussão dessa temática, com a qual ele se identificou.

Na Ufes/Alegre, foram implementadas as disciplinas de “Educação e Relações Étnico-Raciais” e “Educação e Política para a Diversidade Culturais” para os cursos de Licenciaturas em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química, vinculados ao departamento de Medicina Veterinária. O Termo foi aprovado em 28 de agosto de 2017, pelo conselho de departamento do Centro de Ciências Agrárias e Engenharia da Ufes, de



acordo com a Resolução CNE/CP 01/2004 parecer da Lei nº 9.131, que garante a inclusão da temática Educação e Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Diretrizes Curriculares de Educação Nacional nas Instituições de Ensino Superior.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As narrativas dos jovens negros/as nos possibilitaram conhecer as suas trajetórias na Universidade, bem como refletir sobre os diferentes fatores que estão inerentes ao processo de implantação e implementação das políticas e ações afirmativas no ensino superior.

Em seus relatos, foi possível observar que os/as estudantes trazem consigo uma trajetória marcada por desafios, que abrangem o enfrentamento das desigualdades raciais na sociedade brasileira, a condição socioeconômica das suas famílias e o racismo existente nas relações estabelecidas no contexto universitário.

Contudo, apesar dos obstáculos enfrentados, os/as estudantes buscaram dar continuidade aos seus estudos, por meio de estratégias de permanência que envolveu a busca por auxílios de assistência estudantil, participação em programas e serviços ofertados pela universidade (monitorias, Pibid, assistência psicológica e assistencial, entre outros) e ações individuais, como a inserção no mundo do trabalho com o intuito de complementação da sua renda.

Ressaltamos as possibilidades apontadas pelos/as jovens negros/as para o aprimoramento das políticas e ações afirmativas na universidade como o acompanhamento de suas trajetórias, o aumento do valor do auxílio estudantil, a criação de programas específicos, entre outros; no intuito de garantir a sua permanência e saída com êxito.

Assim, as políticas afirmativas por meio da reserva de vagas com critério racial possibilitam, não só o acesso dos/as jovens negros/as no ensino superior, mas representam a possibilidade futura de mudança na sua condição de vida e de sua família, promovendo o enfrentamento do racismo e da desigualdade racial na sociedade brasileira.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. A.; PEDRON, C. D. Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. 2018.

ASSIS, L. A. de. *Serviço de Preto: o trabalhador inserido no mercado de trabalho de Juiz de Fora*. Dissertação (Mestrado) em Geografia. Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Geografia, Juiz de Fora, 2018.

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENARD, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederik Barth, Philippe. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 18 jun. 2004. Seção 1.

BRASIL. Ministério de Educação. *Programa de Bolsa Permanência*. Brasília. 2013.

BRITO, Rosemeire dos Santos; SILVA, Pablo Carlos da. O sistema de reserva de vagas na Universidade Federal do Espírito Santo: possibilidades em discussão. *Revista Simbiótica.*, v. 2, n. 1, jun., 2015

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2ª Ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COSTA, Renilda Aparecida Costa; LIRA, Lucia Maria Barbosa. As políticas de ação afirmativa e a inserção de estudantes negros e indígenas na universidade federal do Amazonas. *Revista da ABPN*, v. 13, Ed. Especial, abr., 2021. p. 188-209.

COUTINHO, Arthur Lemos. *Afirmção política e política afirmativa: cotas para negros na Universidade Federal do Espírito Santo*. 2018. Dissertação (Mestrado em Política Social), Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 16, p. 245-262, jul. 2002.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639/2003*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, N. L. A Universidade Pública como Direito dos(as) Jovens Negros(as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2007. p. 245-262.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul./set. 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Classes, raças e democracia*. São Paulo, Editora 34, 2002.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, p.134-158, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1719>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, n. 94(236), p 100–124, 2019.

HENRIQUES, R. *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil*. Rio de Janeiro, 2019.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. *Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental*. Brasília: IPEA, 2002

LAVILLE, Chirtian; DIONNE, Jean. *Análise de conteúdo*. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, S. M. A. *A Permanência de Estudantes Negros (as) na Universidade Federal do Paraná: aspectos material e simbólico*. Dissertação (Mestrado) em Educação. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, 2016.

LIMA, F. D. R. de. *A Política Pública de Assistência Estudantil: uma análise sobre a contribuição do benefício da residência universitária para a permanência na USP*. Dissertação (Mestrado) em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior. João Pessoa, 2019.

LIMA, Márcia Lima; CAMPOS, Luiz Augusto. Inclusão racial no ensino superior: impactos, consequências e desafios. *Novos estud.* CEBRAP, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 245-254, maio-ago, 2020.

MATTA, C. M. B. da; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: *Revisão da literatura*. *Psicologia Escolar e Educacional*, n. 21, p. 583–591, 2017.

MARQUES, E. P. de S. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.

MOURA, M.R. S. de; TAMBORIL, M. I. B. “Não é assim de graça!”: Lei de Cotas e o desafio da diferença. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, Set./Dez., p. 593-601, 2018.

MONGIM, Andréa Bayerl; diversidade, raça e classe: atributos sociais de discentes beneficiários de programa de reserva de cotas. *Realis*, v. 2, n. 1, jan.jun, 2012.

MUNANGA, Kabenguele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>>. Acesso em 17 jul. 2019.

MUNANGA, K. A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças. *Crítica e Sociedade: Revista de cultura política*. v. 4, n. 1, jul. 2014.

OLIVEIRA, R. P. de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Org.). *Gestão Financiamento e direito à Educação*: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. p.83-122.

OIKAWA, F. M. *Implicações do contexto universitário na saúde mental dos estudantes*. 2019 Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS, S. P. dos. *Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ quebrando o aquário e mudando os horizontes: as relações de raça e classe na implementação das cotas sociais no processo seletivo para cursos de graduação da UFES – 2006-2012*. Tese (Doutorado) em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória, 2014.

SANTOS, W. A. M. dos. *Política de Assistência Estudantil: um Estudo sobre o Programa Bolsa Permanência e os Primeiros Beneficiários Indígenas e Quilombolas no IFNMG*. 2017. Dissertação (Mestrado profissional) em Educação. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Programa de Pós-Graduação em Educação. Diamantina, 2017.

SILVA JUNIOR, H. Conceito e demarcação histórica. In: SILVA JUNIOR, H.; BENTO, M. A. da S.; SILVA, M. R. (org.). *Políticas públicas de promoção da igualdade racial*. São Paulo, SP: CEERT, 2010. p. 15-27.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea, 2008.

TRINDADE, L. R. da. *Universitários Negros: acesso ao saber escolar e o processo de (re)construção da identidade*. Dissertação (mestrado) em Ciências Sociais, Universidade Federal do Espírito Santo. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Vitória, 2018.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. *CEDES*, ano XXI, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.



*Recebido em: 25/07/2021*

*Aprovado em: 01/10/2021*