

negritudes

Capítulo três

Ações afirmativas e diversidade: trajetória e desafios da Universidade do Estado de Minas Gerais

*As ferramentas do mestre nunca vão
desmantelar a casa-grande.*

AUDRE LORDE

É caloroso o debate sobre o acesso ao ensino superior através das cotas. Seria desonesto ter acesso à universidade pública com uma nota menor? Existe uma injustiça frente aos candidatos não contemplados com as cotas? É em torno dessas questões que surgem os debates contrários à tal política. Mesmo com esse cenário, desde 2012, 180 instituições públicas de ensino superior brasileiras passaram a oferecer algum tipo de ação afirmativa a pobres, negros ou indígenas.

A discussão nacional sobre cotas nas universidades públicas teve sua consolidação em 2012. Em agosto deste ano, a presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas Sociais, nº 12.711, a qual determina que até agosto de 2016 todas as instituições de ensino federais deveriam reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas; que metade dessas vagas deveriam ser reservadas para estudantes cujas famílias têm renda de até um

salário mínimo e meio; e que as instituições deveriam reservar, nesses 50% das vagas, um número de vagas para autodeclarados negros, pardos e índios, no mínimo igual à proporção de negros, pardos e índios identificada pelo IBGE na unidade da federação em que estão situadas. Sintetizando, 50% das vagas seriam divididas entre estudantes de escolas públicas, pobres, negros, pardos ou índios e 50% destinado à ampla concorrência (BRASIL, 2012).

Desde então, vêm sendo elaboradas diversas análises acadêmicas, e até mesmo judiciais, contrárias a essa alternativa, aqui avaliada como possível, necessária e equitativa, quando comparada aos anos de exclusão das mulheres e homens negros no nosso país. A inclusão de estudantes negras e negros ou pobres no ensino superior público brasileiro é importante não somente para diminuir a enorme desigualdade, quando se compara a inserção desses alunos à dos brancos ou ricos, mas também demonstra como essa inclusão possibilita o convívio entre estudantes de classes sociais diferentes; e contribui para a análise e a recriminação de preconceitos raciais e de classe. E não há dúvida de que ela também possibilitará diminuir as desigualdades assombrosas que existem entre todos os demais grupos sociais e as mulheres negras, que são as mais discriminadas na sociedade brasileira, por serem mulheres e negras (ROZAS, 2009).

Ao se manifestarem contrários às cotas para negros, autores como Fry e Yvone (2004) fazem, em geral, apenas previsões sem fundamento histórico para a sociedade; previsões que muito se aproximam de futurologia e muito se afastam da construção de conhecimento fundamentado em pesquisas e no rigor acadêmico. Essa fórmula permite a divulgação de afirmações esvaziadas de concretude, do tipo: “as cotas para negros nos vestibulares das universidades públicas vão racializar a sociedade brasileira”, ou, ainda, “vai haver uma divisão racial do Brasil”, ou “divisões perigosas”, entre outras insustentáveis previsões catastróficas. Com o único objetivo de manter os privilégios que uma parte da população brasileira sempre teve, aqui resgato a frase de Audre Lorde: “as ferramentas do Mestre nunca vão dismantelar a casa-grande”.

O acesso ao Ensino Superior não soluciona o problema do depreciação histórico sofrido pelo povo afrodescendente no Brasil. A política de cotas também não garante que esses estudantes não serão “excluídos no interior da universidade” (Bourdieu e Champagnhe, 1997), fato que pode ser exemplificado pelo recente julgamento e condenação por meio de expulsão de um aluno de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, que, no trote de acolhimento dos calouros, pintou uma aluna de preto e a acorrentou, andando com ela pelo campus, carregando uma faixa que dizia: “Caloura Chica da Silva”. De acordo com nota divulgada pela UFMG, *“as imagens são repulsivas e remontam situações simbólicas de discriminação histórica, além de atentar contra as conquistas de liberdade, igualdade e diversidade garantidas juridicamente, o que não pode ser olvidado, especialmente em uma faculdade de direito”*.

Para Segato (2006), a não discussão do tema nos mais variados ambientes e instituições colaboram para que o racismo não saia do cenário nacional, “a falta de esclarecimento, que faz com que às vezes discriminemos, excluamos e até maltratemos por motivos raciais, sem ter qualquer grau de percepção de que estamos incorrendo num ato de racismo” (SEGATO, 2006, p. 79). Não reconhecer as mais variadas formas de racismo nos orienta a não reconhecermos a real necessidade de instituir estratégias de correção para contestar à disposição natural de favorecer o branco em todas as esferas da vida social brasileira. Neste sentido, de acordo com Segato (2006), existem quatro tipos de racismo em nossa sociedade, mas um deles se destaca:

1) **Um racismo prático:** automático, irrefletido, naturalizado, culturalmente estabelecido e que não chega a ser reconhecido ou explicitado como atribuição de valor ou ideologia. Opõe-se aos racismos fundamentados numa consciência discursiva. O professor de escola que simplesmente não acredita que o aluno negro possa ser inteligente, que não o ouve quando fala nem o percebe na sala de aula. O porteiro do edifício de classe média que não pode conceber que um dos proprietários seja negro. A família que aposta sem duvidar nas virtudes do seu membro de pele mais clara. Esse tipo de atitude aparentemente irrefletida é a que resulta na reprodução do processo contínuo de exclusão de grande porte que chamamos de “racismo estrutural” e

“racismo institucional”, e que resiste à identificação de uma autoria ou à alocação de responsabilidade; 2) **Um racismo axiológico**: se expressa através de um conjunto de valores e crenças que atribui predicados negativos ou positivos em função da cor da pessoa. O professor universitário que, em aula, proclama que “todos nós sabemos que os negros são inferiores intelectualmente ao branco, mas isso não é razão para que os tratemos mal” – exemplo que tomei do relato de um estudante do curso de Letras desta universidade; 3) **Um racismo emotivo**: expressa-se manifestando rancor, ressentimento ou medo em relação a pessoas de outra raça. Alguém que, em um elevador, assusta-se por estar em companhia de uma pessoa negra, ou que adverte os filhos de que não façam amizade com colegas dessa cor; 4) **Um racismo político e, em alguns países, até partidário**: grupos políticos que advogam o antagonismo aberto contra setores da população racialmente marcados. O Partido Nacional Australiano ou a Ku Klux Klan norte-americana são exemplos. Esta última variante é praticamente desconhecida no Brasil, à exceção de pequenos grupos neonazistas existentes em alguns centros urbanos de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (grifos do autor)(SEGATO, 2006, p. 79).

De acordo com a autora, o primeiro desses quatro tipos é o mais repetido no Brasil. O racismo prático apresenta-se como uma modesta forma de discriminação racial, no entanto, está distante de ser a mais inocente. É a que mais danos causa à vida escolar dos estudantes negros e negras e a qual é mais complicada perceber, pois age indiretamente. “A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável”. Somente quando as análises se aprofundam e se é quantificado o número de negras e negros que avançam em sua escolaridade, fica aparente a implicação social desses incalculáveis gestos minúsculos e cotidianos (SEGATO, 2006).

O racismo é tão enraizado em nossa sociedade que não há necessidade nenhuma de se discutir o que significa ser branca ou branco em nosso país, pois a branquidade nos é dada. Nesta perspectiva, o Sistema de Cotas objetiva aumentar as oportunidades, para que pessoas excluídas historicamente do sistema de Ensino Superior possam no mínimo

competir por vagas em condições mais equilibradas, de acordo com as políticas indenizatórias que o Brasil pratica.

Para Rozas (2009), o Sistema de Cotas não significa a legalização do Ensino Superior da forma como está organizado hoje, mas significa que o reconhecimento de que o acesso a ele é importante para elevar a concorrência de homens e mulheres negras pelas possibilidades que o conjunto da sociedade brasileira cria. A maior presença de homens e mulheres negras nos cursos de graduação não é suficiente para modificar os modelos sobre os quais se ajustam a “Educação brasileira, porque a elite de doutores, consultores, técnicos e burocratas que tomam decisões ainda é predominantemente branca e alinhada aos interesses de classe, do dinheiro e dos objetivos políticos ideológicos do Estado e dos governos” (ROZAS, 2009, p. 9).

Mais importante do que o acesso ao Ensino Superior pelas mulheres e homens afrodescendentes é a possibilidade de, por meio desse ingresso, pensar um projeto cultural para o povo negro, discutindo uma Educação que contemple, que valorize e que divulgue os elementos da cultura negra no Brasil e que seja expressivo para a formação da consciência das novas gerações.

Munanga (2013) e Brito (2004) apontam para o tema das ações afirmativas como possibilidades de acesso e permanência ao ensino superior. Julio e Strey (2009) referem-se à discrepância de gênero na educação das negras e negros; já Bento (2002) assinala que essas questões se dão em função de uma política de clareamento no Brasil. Por vivermos em um país que nega veementemente ser racista, é provável que algumas negras e negros não tenham a denominada consciência política e que desconheçam seu pertencimento racial, mesmo com um número infinitamente menor de negras e negros que frequentam escolas e, conseqüentemente o nível superior, como descreve Rozas (2009):

Segundo dados do Censo Demográfico de 2000, os negros representam aproximadamente 76.000.000 (setenta e seis milhões) de indivíduos, o equivalente a cerca de 45% da população total, o que faz do Brasil o país com a segunda

maior população negra do mundo, superado apenas pela Nigéria. Já de acordo com o INEP e o IBGE, a população do Brasil é de aproximadamente 180 milhões de pessoas, sendo que 53% são brancos. Desse número, 72,9% concluem o ensino superior. Por outro lado, os negros somam 47%, ou seja, praticamente metade da sociedade, porém apenas 3,6% conseguem concluir o curso superior. A cor do campus, portanto, é diferente da cor da sociedade. Esse quadro de desigualdade racial é ainda mais dramático se verificarmos que essa pequena parcela de negros está concentrada em cursos de baixa demanda. Portanto, sem acesso à educação de qualidade e ao mercado de trabalho, os negros são deixados à margem da convivência social e da experiência democrática na comunidade política, restando-lhes ínfimas oportunidades de ascensão social no Brasil (ROZAS, 2009, p. 10).

Embora a escolaridade tenha aumentado sucessivamente ao longo do século XX, para todos os brasileiros, a diferença assinalada manteve-se estável, a educação de negros e negras sempre ficou aquém da educação da população branca. Neste sentido, surgem muitas indagações: a educação do negro deve ser diferente da educação do branco? A política de cotas modifica o cenário das negras e negros no ensino superior? Quais são as negras e negros que frequentam o ensino superior por meio da política de cotas? Quais os desafios que mais enfrentam para permanência na Universidade? Existem políticas públicas para permanência de negras e negros cotistas na Universidade do Estado de Minas Gerais?

Gênero e Raça: intersecções necessárias ao debate

O conceito de gênero é aqui tratado como descreve Joan Scott para referir-se à organização social da relação entre os sexos, negando o determinismo biológico no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Joan Scott (1990) discorre sobre isso, ressaltando que as questões de gênero explicam não somente a história das relações entre os sexos, mas toda e qualquer narrativa, seja qual for seu tema privilegiado. Para Scott (1990), “gênero é tanto uma boa maneira para pensar sobre a história, sobre os modos pelos quais hierarquias de

diferença – inclusões e exclusões – foram constituídas, quanto de elaborar uma teoria política” (p. 26).

Destacamos também que o movimento feminista se organizou a partir de diversas experiências e modos de utilização teórica do conceito de gênero. Assim Matos (2008) nos lembra que o pensamento feminista não se estabelece em um *corpus* padronizado de saberes, e compreendemos também que o termo gênero foi empregado de formas variáveis pelas inúmeras áreas disciplinares e suas suposições, mas é essencial destacar que, sendo essa aproximação mais ilusória ou mais aprofundada, todos devem partir de um ponto comum, que seria o da subordinação da mulher ao homem, para perceber e especificar, as muitas alternativas de como tais relações de dominação e exploração são desenvolvidas socialmente. “O conceito também abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução” (MATOS, 2008, p. 337).

Ainda de acordo com Matos (2008), o termo gênero deve ser cada vez mais utilizado para questionar o que vem sendo considerado universal para a constituição de uma sociedade colonialista e utilizá-lo, objetivando uma universalidade que valorize a multiculturalidade:

O campo dos estudos de gênero tem nos revelado que o que se tem tomado como sendo característica do universal, nas ciências de uma forma geral, é “uma propriedade paroquial da cultura dominante, e que a ‘universalidade’ é indissociável da expansão colonialista”. O pensamento e a ciência como corolário deste são atividades/ações sobre o mundo e enquanto tais podem postular emancipatoriamente outros universais que, por sua vez, não tenham a postura colonialista, ou seja, cabe-nos o desafio da proposição concreta de repensar a universalidade em termos de um ato constitutivo, construtivo e sempre tenso de tradução multicultural muito mais do que de tradição, dominação ou colonização. A isso tem se dedicado parte substantiva – direta ou indiretamente – dos estudos sob a rubrica de gênero (MATOS, 2008, p. 346).

Joan Scott destaca ainda que o “gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça” (SCOTT, 1990, p. 5).

A exclusão da mulher negra em alguns espaços, públicos ou privados, expressa a segregação social e racial sofrida por ela ao longo da história deste país. Inerente às relações raciais, encontram-se as relações de gênero, pois, para a mulher negra, a relação com os espaços torna-se ainda mais restrita e invariável. A universidade é um desses lugares onde se vigora a “sociedade branca” (SANTOS, 2002). Este cenário vem se modificando aos poucos, frente às conquistas do movimento negro e da população carente, por meio da implementação da política de cotas nas universidades desde 2004 e de sua aprovação como política igualitária e sancionamento em agosto de 2012 pela Presidente da República Dilma Roussef.

Todo processo de seleção, especialmente educacional, é questionável, porque mascara uma seleção social já existente. Como discutem Bourdieu e Champagnhe (1997), não se pode falar em igualdade de oportunidades e que a educação é um dever do Estado, quando sabemos que a educação confere um poder simbólico a quem já tem poder real. A democratização do ensino vem demonstrando, entre outras questões relativas à educação, que escolhas de carreira universitária possuem determinantes sociais.

No artigo excluídos do interior, Bourdieu e Champagnhe (1997) analisam as desigualdades escolares, nas quais a exclusão interescolar daqueles de classe menos abastadas ocorre implicitamente no preenchimento de vagas em cursos menos disputados, onde a correlação entre proveito e benefícios escolares é considerada para profissões de baixa remuneração, tornando o sistema escolar das profissões de “alto gabarito” reservado a alguns poucos.

Os movimentos sociais buscam então, a partir de políticas igualitárias, conquistar os espaços destinados a uma minoria da população.

O movimento negro reconhece que muito ainda falta para que a sociedade identifique os entraves que o racismo causa na atuação de uma instituição e qual o efeito disso nos serviços que são prestados. São serviços que acabam deixando de atingir determinado setor da população ou, se atingem, fazem-no de maneira muito precária.

Por que as mulheres? A mulher ocupa na sociedade o “não lugar”, a negação frente ao masculino, sendo negligenciada historicamente na política, educação, cultura e lazer. Seu espaço sempre foi o espaço privado (do lar).

Para as mulheres negras, esse processo ocorre de maneira ainda mais severa. Deixaram a condição de escravas para se tornarem empregadas domésticas e, ao ingressarem em uma universidade, romperam com uma história de exclusão social. Gênero e raça são, portanto, assumidos como categorias de análise, descartando a neutralidade nos processos de construção do conhecimento, as quais contribuem apenas com o silenciamento de sujeitos para os quais e pelos quais políticas igualitárias devem ser estabelecidas e desenvolvidas. De acordo com Santos “a situação dos negros no Brasil é uma situação estrutural e cumulativa, o que mostra a diferença com outras minoridades (que não são minorias)” (SANTOS, 1997, p. 136). No que se refere à mulher negra, o sentido desta afirmação torna-se mais forte, pois, como ressalta o autor:

“as mulheres [brancas] começaram sua luta recentemente, mas já conseguem resultados que os negros não obtêm. Isso não basta para mostrar que as situações não são iguais. As mulheres lutam dentro da sociedade, enquanto os negros não fazem parte da sociedade que manda” (1997, p. 136).

No seu uso mais contemporâneo, o “gênero” parece ter surgido primeiro entre as feministas americanas, que queriam insistir na qualidade fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. “O ‘gênero’ sublinhava também o aspecto relacional das definições normativas de feminilidade” (SCOTT, 1990, p. 1).

Analisar a forma como esses temas são construídos socialmente torna o conceito de gênero uma importante ferramenta. Esse é um desafio teórico, como defende Scott (1990). Numa segunda fase do feminismo, a luta das mulheres centrava esforços em problematizar uma revisão da história como não neutra. Em uma sociedade excludente, ocupar o espaço escolar foi uma forma de brigar pelo reconhecimento. Assim, de acordo com Scott (1990), as lutas posteriores e atuais necessitam dedicar-se à valorização do feminino. A utilização do termo, de acordo com Scott (1990):

[...] fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas às velhas questões (sobre, por exemplo, como é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá as antigas questões em termos novos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e estabelecerá uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixada do passado e nossa própria terminologia. Além do mais, essa nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre as estratégias políticas feministas atuais e o futuro (utópico), porque ela sugere que o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclui não só o sexo, mas também, a classe e a raça (SCOTT, 1990, p. 5).

Nesta perspectiva consideramos gênero e raça marcadores de diferenças, frente aos quais não podemos nos calar. Na proposição de políticas públicas com o objetivo de lutar por igualdade, ficam evidentes quais são os sujeitos pelos quais precisamos nos mobilizar. Neste processo, como destaca Nilma Lino Gomes (2003), exige-se um trabalho constante e delicado de construção de identidade, que não tem como fugir do contexto que nos cerca:

[...] é um processo complexo que, assim como outros processos identitários, se constrói gradativamente, envolvendo desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, até a socialização nos outros tempos/espços sociais. Dentro do vasto campo da construção de identidades, pensar a peculiaridade da identidade racial é refletir sobre

um processo que não é inato e se constrói em determinado contexto histórico, social e cultural (GOMES, 2003, p.6).

Nessa perspectiva, os termos gênero e raça serão utilizados neste trabalho com um objetivo político, analisando como o ser isto, ou aquilo, interfere e define o lugar de mulheres e homens na sociedade brasileira.

Ao ingressarem no ensino superior, além do sentimento de não pertencimento ao grupo, a questão de classe social foi a questão mais destacada entre as estudantes quando relatam as suas trajetórias de escolarização. A maioria delas confessam as enormes dificuldades em conseguir entrar e continuar no ensino superior em razão dos problemas financeiros de suas famílias. Isso não é novidade, pois a população negra encontra-se nas posições mais baixas da pirâmide social brasileira.

Quanto às escolhas dos cursos de graduação, Góis (2008) descreve que estas estão relacionadas à história pessoal das estudantes, sua posição de classe e elementos culturais que as cercam:

Diferentes trabalhos indicam que a trajetória das pessoas é sempre resultante das suas escolhas pessoais, das características dos espaços sociais nos quais elas se movimentam e de processos subjetivos que, ao combinarem-se a esses elementos, organizam motivações internas que restringem ou ampliam expectativas, projetos e investimentos pessoais. Assim, as escolhas feitas ao longo de uma trajetória refletem a capacidade de um dado indivíduo de antecipar os obstáculos a sua frente e mensurar as suas condições de superá-los. É isso que acontece quando da busca por um curso de graduação, por exemplo, já que tal busca é modelada por um conjunto de fatores subjetivos, mas também por cálculos quanto às condições objetivas de ingresso e permanência em uma dada instituição de ensino superior. Para os negros, por situarem-se entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso a esse nível de ensino é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade como também a necessidade de proximidade da escola em relação a casa, a possibilidade de obtenção de auxílios, a existência de certos serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento meticuloso da provável necessidade de articular estudo e

trabalho. Para as mulheres, esta última necessidade é ainda complexificada porque tradicionalmente também cabe a elas o exercício de atividades no lar, o que faz com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico (GÓIS, 2008, p. 749).

Neste sentido, é necessário que o debate sobre raça não deixe de fora as questões de gênero e classe social. O feminismo interseccional surgiu da militância das feministas negras estadunidenses, que, desde o final da década de 1960, introduziram o conceito, questionando um feminismo constantemente branco. A teoria sociológica sobre a interseccionalidade foi apresentada pela primeira vez pela teórica feminista Kimberlé Crenshaw, em 1989. Essas militantes negras erguem uma questão crucial, a de que o feminismo branco não acolhia as suas necessidades, porque desconsiderava justamente o tema raça, no qual a opressão se adiciona, se inter-relaciona, com a opressão de gênero. Não é possível tratar das duas coisas isoladamente. Por isso, surgiu o termo “feminismo interseccional”. Com o tempo, o termo passou a juntar outros eixos de opressão, como o de classe social, entre outros.

Os desafios a serem enfrentados pelas universidades brasileiras frente ao racismo e o caso da UEMG

Em 2007, as cotas raciais foram implantadas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Neste mesmo ano, na parede do prédio de Direito, foi pichada a frase: “negro só se for na cozinha do restaurante universitário (R.U.), cotas não!”. Mara Gomes, negra, estava no terceiro ano do ensino médio e relatou que se lembra ainda hoje do sentimento de inferioridade e de dor que aquelas palavras a fizeram sentir. Negra, estagiária, completamente desconhecida sobre como iria fazer para entrar na universidade, sem preparo algum, sem dinheiro para pagar um cursinho e, ainda por cima, extremamente atrasada comparada a todos os seus concorrentes. A partir desse relato, podemos imaginar quantos adolescentes negros não passam pela mesma situação diariamente.

Podemos contestar dizendo que brancos também passam por isso, que existem brancos na favela, que existem brancos em escola pública. Mas não é sobre exceção que estamos tratando aqui, mas sim de regra. Existem mais 48% de negros no Brasil e mais da metade deles estão nas favelas. A maioria deles já sofreu ou sofrem racismo. As cotas são ações afirmativas que chegam para amenizar essa situação, dar uma oportunidade para um grande número de pessoas oprimidas e para, de certo modo, pagar uma gigantesca dívida social resultante da escravatura.

Basta entrarmos em uma sala de aula nas universidades e procurarmos por negras, ensinando ou estudando. Ao compararmos esse número com os negros na cozinha do Restaurante Universitário, negros limpando os banheiros, cuidando da segurança e etc. Sim, existem muitos negros nas universidades, mas a minoria de negras e de negros está na sala de aula, isso em turmas de mais de quarenta alunos. Onde estão os negros no ambiente acadêmico? Sim, eles estão, em sua maioria, ainda na cozinha, porém esse não é o lugar deles, não é onde devem ficar, ao contrário do que dizia a frase no muro da Faculdade de Direito da UFRGS, qual então é o lugar dessas negras, quais cursos estão frequentando quando ingressam nas universidades?

Curiosamente, a comparação entre presença de mulheres negras e os cursos que vêm frequentando em relação à presença delas no conjunto dos outros cursos não alimenta a teoria de que existe uma relação direta entre raça e gênero e os cursos menos procurados. A trajetória delas tem-nas movido em direção a outras profissões comumente avaliadas como secundaristas no ambiente universitário e a carreiras portadoras de particularidades específicas consideradas femininas.

Uma dessas características é a formação de profissionais que na maioria das vezes estão em situação de relativa submissão nas instituições onde atuarão, a exemplo de professoras, enfermeiras e assistentes sociais, uma vez que os seus profissionais são repetidamente identificados como a moça boazinha, educada, delicada. Outra propriedade dessas profissões é a de terem a marca do cuidar, além de serem os

cursos que possuem uma nota de corte baixa para ingresso através do vestibular. São para cursos com uma ou mais dessas qualidades que as mulheres negras se dirigem em grande maioria. Assim, não é eventual que negras estejam altamente representadas em cursos considerados femininos (GÓIS, 2008).

A discriminação racial causa uma profunda estratificação, excluindo a maioria dos discriminados de direitos fundamentais ao exercício da cidadania. As cotas possuem a finalidade específica de ajudar a enfrentar os efeitos desse tipo de discriminação. Têm sido utilizadas para reduzir as disparidades entre negros e brancos. Elas vêm para ajudar a possibilitar o princípio da igualdade material, combatendo, inclusive, os efeitos da discriminação de gênero, de idade, de origem nacional etc. (BRASIL, 2012).

Na Universidade do Estado de Minas Gerais, as cotas tiveram início no ano de 2005. Trata-se de uma exigência da lei estadual 15.259, de julho de 2004, que obriga as instituições do estado a separar, em cada curso, 20% das vagas para afrodescendentes, desde que carentes; mais 20% para candidatos que estudaram em escolas públicas; e outros 5% para deficientes e indígenas.

De acordo com as regras do vestibular, quando o número de vagas é maior que o de interessados, o concorrente só não pode ser desclassificado, ou seja, tem que marcar pelo menos um ponto em cada uma das provas. As vagas excedentes são revertidas aos candidatos comuns. Mas, para quem não tem acesso ao benefício, a política criada para corrigir a injustiça social, ampliando o acesso à educação superior, criou mais “injustiça”.

A pró-reitora de ensino da UEMG, nessa data, Marília Sidney de Souza Mendonça, explica que a universidade aguardou o resultado de pelo menos três vestibulares para encaminhar ao governo do estado um documento com sugestões para aperfeiçoar a política de cotas. Destacou também que “a medida social é interessante, porque historicamente só uma classe social tem tido acesso à universidade. O

ideal é conjugar a inclusão ao mérito”, afirma a pró-reitora em entrevista, acrescentando que a baixa procura pelas cotas é resultado de uma série de fatores. Sem muita divulgação, poucas pessoas sabem do direito à reserva de vagas. Outro problema é o próprio estigma criado em torno do cotista, que teme discriminação e não se inscreve. E atualmente como se dá esse processo? Ainda existe estigma em torno do cotista? As vagas são divulgadas? Como tem se dado a procura e inserção destes alunos?

Na Universidade Estadual de Minas Gerais a polêmica na distribuição de vagas marcou, em 2006, o vestibular da universidade, que ocorreu em Belo Horizonte, Poços de Caldas, Barbacena e Ubá. Para a maioria dos estudantes, a cota seria injusta, com o argumento de que:

Enquanto a maioria dos candidatos precisa eliminar até 32 pessoas, dependendo do curso, para ter um lugar na instituição, nesta edição do concurso o esforço dos inscritos na política de cotas será praticamente nulo. Sendo negro, indígena ou deficiente físico, basta marcar um ponto em cada prova para ter acesso à graduação. Tudo porque, na maioria dos casos, o número de vagas reservadas é muito maior que o de concorrentes. A UEMG é uma das primeiras do estado a implantar o sistema, junto com a Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Trata-se de uma exigência da lei estadual 15.259, de julho de 2004, que obriga as instituições do estado a separar, em cada curso, 20% das vagas para afrodescendentes, desde que carentes; mais 20% para candidatos que estudaram em escolas públicas; e outros 5% para deficientes e indígenas. A política de inclusão vigora desde o vestibular de 2005, mas, ano a ano, a quantidade de cotistas tem caído (FABRINI, 2006, p. 1).

Esse discurso se apresenta não só como discriminatório, mas desanimador frente aos demais problemas que os cotistas têm de enfrentar em sua trajetória acadêmica.

A reportagem ainda traz o comentário de uma estudante não cotista, concorrente ao vestibular: “acho que o prejuízo é para a própria universidade, que corre o risco de selecionar pessoas despreparadas”. Mas Cíntia Margarida Vieira Santos, de 27, que veio da escola pública,

rebate. “Competimos com pessoas de classes sociais mais altas, que tiveram mais oportunidade de se preparar. Se não for assim, nunca conseguiremos passar no vestibular.” (FABRINI, 2006, p. 1).

Em entrevista com a pró-reitora de ensino da UEMG (Gestão 2014-2018), no ano de 2016, questionamos como ela analisava a questão das cotas e o papel da universidade sobre as relações de força dos grupos considerados minorias sociais. De acordo com ela:

Como professora da universidade, em 2004 quando o projeto foi aprovado, ele teve uma repercussão muito curta. Não teve uma vultuosidade, como deveria ter tido, porque foi um dos primeiros estados brasileiros a estabelecer cotas ainda antes do cenário nacional estar discutindo isso. Então até foi muito interessante ter feito. Mas não tivemos essa repercussão social necessária do debate. Não tenho dados da história desse projeto na assembleia, portanto como professora, depois como pró-reitora. Como professora, eu já estava na universidade desde 1998. Eu fui professora da primeira turma que tinha alunos cotistas no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FAE) da UEMG de Belo Horizonte. Essa sala era dividida meio a meio. Era 50% de mulheres negras e 50% de mulheres brancas e pardas. As negras que entraram eram mulheres negras que afirmavam a identidade. Elas não eram quaisquer mulheres negras. Hoje eu encontro elas como professoras da rede municipal. Um dia, por exemplo, fui a uma escola pública para falar do PIBID e me deparei com uma ex-aluna dessas cotistas hoje professora da rede municipal. Então pude perceber o que significou ter essa presença de mulheres negras afirmando nessa identidade. Era uma conversa que pra mim que sou professora e considero importante reconhecer as cotas, a importância do debate para a formação de professores sobre diversidade, racial, sexual, etno, religiosa de modo geral, não tinha como eu não trabalhar com isso, no entanto minha disciplina nesse período que é didática, ela se alterou profundamente em função disso.

Podemos perceber que, para a pró-reitora de ensino da UEMG, as cotas são necessárias e importantes. Para Rozas (2009), o Sistema de Cotas não significa a legalização do Ensino Superior da forma como está organizado hoje, mas que o reconhecimento de que o acesso a

ele é importante para elevar a concorrência de homens e mulheres negras pelas possibilidades que o conjunto da sociedade brasileira cria. A maior presença de homens e mulheres negras nos cursos de graduação não é suficiente para modificar os modelos sobre os quais se ajustam a “Educação brasileira porque a elite de doutores, consultores, técnicos e burocratas que tomam decisões ainda é predominantemente branca e alinhada aos interesses de classe, do dinheiro e dos objetivos políticos ideológicos do Estado e dos governos” (ROZAS, 2009, p. 9).

Mais importante do que o acesso ao Ensino Superior pelas mulheres e homens afrodescendentes é a possibilidade de, por meio desse ingresso, pensar um projeto cultural para o povo negro, discutindo uma Educação que contemple, que valorize e que divulgue os elementos da cultura negra no Brasil e que seja expressivo para a formação da consciência das novas gerações.

A entrevistada destaca ainda que o processo de implementação das cotas na Universidade se deu antes do debate nacional, ressaltando que a UEMG tem desde o ano de 2004 alunos cotistas, e, nacionalmente, essa implementação tornou-se obrigatória somente no ano de 2012.

Frente à análise da Pró-reitora, surgem alguns questionamentos: como foi para essas estudantes estarem na UEMG entrando por cotas? Como se deu sua formação acadêmica e de subjetivação? Como foi sair da UEMG com essa formação e atuar na educação?

Outro dado importante levantado pela professora é que foi necessário modificar sua disciplina para debater o tema em sala de aula, devido à importância do tema e do *locus* de debate, que se tornou a sala de aula. A partir dessas práticas, percebemos que a UEMG vem contribuindo para a superação das desigualdades e fortalecendo as causas do movimento negro, que, de acordo com Ribeiro (2008), é por garantia da dignidade e de continuidade de resistência contra a exclusão social, buscando, com isso, a visibilidade e a participação política das mulheres e dos homens negros.

Na entrevista, a pró-reitora relata também como se dá o encontro entre os estudantes cotistas e não cotistas dentro da Universidade e das salas de aula, onde relata que teve que modificar o planejamento de sua disciplina didática, ao perceber o tema latente no espaço de suas aulas:

Eu tive que alterar e aí os debates ficaram em torno das temáticas. Eu me lembro exatamente o dia em que elas foram apresentar o trabalho, com as temáticas sobre diversidade, as negras ficaram todas em uma turma, um grupo “mais forte”. Em uma turma de 40 alunos, 20 se juntaram em torno da temática diversidade, relação étnico- raciais e educação. Então quando elas foram apresentar o trabalho toda a efervescência daquilo que estava acontecendo na sala de aula e estava camuflado veio à tona, elas jogaram pra sala de aula os problemas vivenciados, como mulheres negras em relação aos preconceitos, que na época não era usado o conceito preconceito, era racismo institucional. Então o embate começou foi quando um aluno homem levantou e perguntou porque elas se juntaram em um único grupo, sendo que elas discutiram a igualdade racial. O debate então se acirrou e a turma se acalmou depois que eu intervir, tive que conversar um pouco, perguntar pra elas porque elas fizeram isso, e ao decorrer da explicação, elas foram dizendo sobre a forma que aquilo ia acontecendo com elas, porque elas se aliavam. Essa questão então foi muito interessante. Eu sei dizer qual a importância disso como professora na sala de aula de uma universidade. Sei que teve um projeto de pesquisa do ministério da saúde e as cotas não foram tão incentivadas, porque depois a presença não ficou tão presente, começou a espaçar, ficou “normal” na universidade a presença de mulheres negras e quando me tornei pró-reitora, eu procurei saber sobre as cotas, e quando eu cheguei o vestibular já estava em pauta, já estava organizado mais ainda não tinha as cotas. As cotas apareciam no edital e não tinha uma divulgação das cotas, uma publicização disso. (Entrevista com a pró-reitora de ensino).

No ano seguinte, a pró-reitora decide publicar as cotas de forma separada, porque estas entravam no programa PROCAN, um edital separado do vestibular. Há, então, uma problematização observada em relação a uma distância existente entre o programa e o vestibular, em que a professora cita a presença de um racismo institucional, que está presente em atitudes e comportamentos de discriminação

por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereotipação racista.

Eu levei 3 anos para que as pessoas entendessem, que o edital do PROCAN tinha que ser junto ao edital do vestibular, não podia ser separado, por muitos motivos. O argumento mais simples que eu tinha era uma distância entre o edital do programa e o edital do vestibular, então o estudante se inscrevia e nem lembrava que tinha que fazer o vestibular, pois pareciam dois projetos separados. Então a queda de estudantes que entravam pelo PROCAN era enorme. Então o que eu passei a fazer como pró-reitora foi divulgar melhor as cotas que eram um direito dos estudantes do Estado de Minas. **As cotas estavam muito vinculadas também à política de assistência estudantil que não tínhamos.** Então as bolsas eram dadas aos estudantes das instituições privadas, instituições associadas. A universidade pública não tinha bolsistas, não tinha monitoria, não tinha recurso, mas mesmo assim eu divulgava. (Entrevista com a pró-reitora de ensino) (Grifos meus).

Não basta garantir o acesso à universidade; é importante possibilitar a permanência desses estudantes, como discutem Velloso e Cardoso (2008). A evasão de alunos cotistas tem implicações negativas não apenas para o sistema de cotas, que busca ampliar o contingente de negros na universidade, mas para o estudante em especial. A necessidade de trabalhar para se manter nos convida a pensar em estratégias que considerem as condições sociais e econômicas que levam à necessidade de cotistas trabalharem. Essa realidade não aparece no âmbito das políticas para a educação superior, ficando dependente de políticas econômicas e sociais voltadas para o conjunto da nação, em especial para os negros e para as camadas menos favorecidas. Assim sendo, não bastará a política de acesso ao ensino superior (VELLOSO E CARDOSO, 2008) para garantir a conclusão no curso superior.

Os dados fornecidos pela pró-reitoria apresentados no quadro referente à quantidade de candidatos inscritos no PROCAN relatam a redução de 29% de 2010-2011, por falta de divulgação do vestibular para cotistas. Depois do trabalho de divulgação, há um grande aumento

de quase 130% (2011-2013). Podemos observar índice médio de 34,3% de crescimento anual de inscritos.

Quadro 1 - Inscritos no PROCAN.

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/ UEMG.

Situação dos candidatos por etapa	2010	2011	2012	2013
Candidatos inscritos	1380	980	2240	2316
Candidatos analisados/ documentação postada	685	699	857	767
Candidatos isentos da taxa de inscrição	163	160	191	181

Como ainda podemos perceber no quadro acima, a relação entre o número de inscrições e a documentação enviada para análise tem uma queda considerável, o que pode estar relacionado à questão da divulgação correta das informações, como já havia comentado a pró-reitora anteriormente. Aumenta a discrepância ainda mais na análise do número de candidatos que se inscrevem para o programa de cotas no vestibular e o número desses estudantes que conseguem isenção no ato da matrícula. Os questionamentos que surgem são: como se dá essa análise? Quais as dificuldades dos estudantes no ato da inscrição? Como se dá a seleção desses critérios?

É importante destacar também que as divulgações sobre o PROCAN acabaram por gerar aspectos positivos com o passar do tempo. Segundo a pró-reitora, foi possível perceber um crescimento significativo dos inscritos em cotas na Universidade, mudando o cenário, com um número maior de negros na faculdade, e também com novas demandas, pois ela relata que não se percebe tanta recusa em relação ao racismo institucional, ou seja, no tratamento ao estudante cotista na instituição.

O racismo institucional é disseminado no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, provocando uma desigualdade na distribuição de serviços e oportunidades aos diferentes segmentos da população por meio da análise racial. Para sua desconstrução, é necessária a implementação de políticas públicas que provoquem um processo de equidade, assim como a geração de reflexões acadêmicas de como operam esses mecanismos.

Não reconhecer as mais variadas formas de racismo nos orienta a não reconhecermos a real necessidade de instituir estratégias de correção para contestar a disposição natural de favorecer o branco em todas as esferas da vida social brasileira. Neste sentido, Segato (2006) destaca quatro principais tipos de racismo vivenciados em nossa sociedade: **1) Um racismo prático; 2) Um racismo axiológico; 3) Um racismo emotivo; 4) Um racismo político e, em alguns países, até partidário.**

Conhecer esses conceitos é importante para estabelecer a análise da discussão sobre o espaço escolar e as demais instituições, pois, de acordo com a autora, o primeiro desses quatro tipos é o mais repetido no Brasil. Apresenta-se como uma modesta forma de discriminação racial, no entanto, está distante de ser a mais inocente. É a que mais danos causa à vida escolar dos estudantes negros e negras e da qual é mais complicada resguardar-se, pois age indiretamente, como podemos analisar na análise da pró-reitora com o tema:

Eu marco posição o tempo inteiro a essa questão: porque cotas, porque não cotas [...] afirmo a necessidade do público negro, do porquê que precisamos trazê-los para a instituição. Porque as pessoas sempre entendem, aceitam a pessoa com necessidade especial, mas os negros e indígenas não encontram tanta aceitação em relação às cotas. Hoje ainda na reitoria (2015) não questiono só o preconceito racial, mas também a homofobia e o preconceito contra LGBTTI, porque foi aprovada uma legislação e temos estudante trans nas escolas e esse estudante trans, hoje podem usar o nome social, desde 2012 o sistema acadêmico já permitia que o estudante trans usasse o nome social, mas só atualmente consegui regularizar recentemente. Não que esteja comparando isso a cotas para estudantes trans, mas questiono que

uma universidade tem que estar preocupada com o estudante que ela recebe, então nesse sentido nós temos que sim pensar que os alunos negros, quilombolas, indígenas, trans e demais excluídos historicamente tenham acesso e permanência na universidade (Entrevista com a pró-reitora).

“A ação silenciosa da discriminação automática torna o racismo uma prática estabelecida, costumeira, mas dificilmente detectável” (SEGATO, 2006, p. 6), o que nos convida a estabelecer um olhar que se preocupe com essas questões, como destaca a pró-reitora em sua fala sobre marcar posição o tempo inteiro sobre essas questões. Podemos pensar que só é necessária essa defesa, porque, historicamente, sempre houve um ataque. Somente quando as análises se aprofundam e se é quantificado o número de negras e negros que avançam em sua escolaridade que fica aparente a implicação social desses incalculáveis gestos minúsculos e cotidianos (SEGATO, 2006).

Ainda de acordo com Rozas (2009), o Sistema de Cotas não significa também a legalização do Ensino Superior da forma como está organizado hoje, mas que o reconhecimento de que o acesso a ele é importante para elevar a concorrência de homens e mulheres negras pelas possibilidades que o conjunto da sociedade brasileira cria. A maior presença de homens e mulheres negras nos cursos de graduação não é suficiente para modificar os modelos sobre os quais se ajustam a educação brasileira, já que o corpo de gestores permanece nas mãos de homens brancos (ROZAS, 2009).

Quadro 2 - Documentos analisados: candidatos habilitados e não habilitados a prestar o vestibular pelo sistema de cotas - PROCAN.

Fonte: Pró-Reitoria de Ensino/UEMG.

Situação dos candidatos	2010	2011	2012	2013
Habilitados	452	362	643	520
Não habilitados	233	337	214	247

Para Bandeira (2013), esse cenário torna-se frágil quando comparamos os dados de inscritos com os da documentação postada/analísada. Para participar do PROCAN/UEMG, os candidatos devem apresentar renda mensal por pessoa do núcleo familiar no valor de até 1 ½ (um e meio) salário mínimo vigente no estado de Minas Gerais e fazer parte de uma das Categorias, previstas na Lei Estadual nº 22.570/2017, listadas abaixo:

CATEGORIA I – candidatos declarados negros, de baixa renda e egressos de escola pública – reserva de 24% (vinte e quatro por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato passará por análise socioeconômica, e, portanto, deverá apresentar documentação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário de inscrição. O candidato também deve apresentar junto à documentação, uma autodeclaração de sua raça/cor.

CATEGORIA II – candidatos declarados indígenas, de baixa renda e egressos de escola pública – reserva de 5% (cinco por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato passará por análise socioeconômica, e, portanto, deverá apresentar documentação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário de inscrição. O candidato também deve apresentar junto à documentação, uma autodeclaração de sua raça/etnia, com referências da FUNAI – Fundação Nacional do Índio.

CATEGORIA III – outros candidatos de baixa renda e egressos de escola pública – reserva de 16% (dezesesseis por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato passará por análise socioeconômica, e, portanto, deverá apresentar documentação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário de inscrição.

CATEGORIA IV – pessoas com deficiência – reserva de 5% (cinco por cento) das vagas de cada curso de graduação; O candidato com deficiência, deverá apresentar laudo médico atualizado (data da emissão: máximo de 6 meses), original, conforme Lei Estadual nº 13.465, de 12 de janeiro de 2000. Caso os candidatos acima, queiram participar da isenção da taxa de inscrição do Vestibular UEMG, passarão por análise socioeconômica, e, portanto, deverão apresentar documen-

tação que comprove as informações prestadas quando do preenchimento do formulário do PROCAN.

MODALIDADE II – ISENÇÃO DA TAXA DE INSCRIÇÃO (Lei Estadual nº 15.150/2004) Candidatos que se encontrem em situação de baixa renda, conforme critérios definidos nos respectivos editais de cada edição do Vestibular UEMG. O número de candidatos contemplados pela ISENÇÃO corresponderá a 10% (dez por cento) do total de vagas de cada curso (UEMG, 2017, p. 3-4).

O crescimento dessa última etapa de 2010 para 2013 é de 12% e não equivale ao percentual de inscritos. Dessa forma, observa-se que, em 2010, apenas 49,6% dos 1.380 inscritos, observados no quadro 1, postaram a documentação necessária para participar do programa. Em 2011, apesar do número de inscritos ter sofrido uma queda, há um aumento considerável por parte dos que enviaram a documentação; dos 980 inscritos 71,3% realizaram a ação. Já em 2012 e 2013, a situação se agrava novamente, pois, dos 2240 inscritos no primeiro, somente 38,3% cumpriram essa etapa e, no segundo, dos 2316 inscritos, somente 33,1% fizeram-na (BANDEIRA *et al*; 2013, p. 46). Quais são as possibilidades de mudar esse cenário? Como se dá a divulgação dessa etapa?

Ainda de acordo com Bandeira *et al* (2013), a luta dos negros pelo seu espaço na sociedade vem se consolidando, garantindo seus direitos. Mas os índices ainda não são satisfatórios, pois dados que indicam a presença de negros e pardos matriculados no ensino superior, embora tenha aumentado, mostram que, ainda assim, o número de brancos se faz superior. Mesmo tendo no Brasil uma população de milhões de pessoas que se autodeclaram negras e/ou pardas, o que corresponde a 50,8% da população, segundo o censo do IBGE/2010, apenas 35,8% delas tiveram acesso ao ensino superior em 2011. Na UEMG, até 2013, os dados se mostravam semelhantes:

Os dados recentes de todas as unidades da UEMG, retirados pelo Sistema WebGiz, em outubro de 2013, mostram que dos 5.166 estudantes matriculados, 1.548 se identificaram como negros e pardos. O que representa quase 30% do corpo

discente da Universidade. Os maiores índices de estudantes negros e pardos encontram-se distribuídos no Campus Belo Horizonte – 691, na Unidade de João Monlevade – 654 e na Unidade de Frutal – 131, representando em conjunto 95% dos discentes afrodescendentes. Já as Unidades Acadêmicas de Ubá, Barbacena e Poços de Caldas matricularam juntas, 72 estudantes autodeclarados negros e pardos (BANDEIRA *et al*; 2013, p. 19).

As mulheres [brancas] começaram sua luta recentemente, mas já conseguem resultados que os negros não obtêm. Isso não basta para mostrar que as situações não são iguais. As mulheres lutam dentro da sociedade, enquanto os negros não fazem parte da sociedade que manda (1997, p. 136).

São as mulheres negras que recebem os piores rendimentos no mercado de trabalho; são maioria entre as profissões menos valorizadas no mercado; são maltratadas nos serviços públicos de saúde e têm a beleza desvalorizada pelo ideário masculino, branco e ocidental presente em nossa sociedade. Por isso, há a necessidade de levantar essa questão à pró-reitora, onde questionamos se a trajetória das estudantes negras vem sendo acompanhada nas unidades. De acordo com a Pró-reitora, “infelizmente a trajetória dessas mulheres não se faz presente, pois, os grupos de pesquisa são poucos”, mas ela destaca que tal tema estaria presente na próxima reunião de coordenação das licenciaturas na universidade.

Em relação ao rendimento dos cotistas nas universidades, resultados de pesquisa, tais como indicam Gomes (2012), Munanga (2013) e Santos (2013), destacam que ações afirmativas como as cotas raciais alcançam êxito, sem causar qualquer prejuízo para o padrão acadêmico das universidades. Suas pesquisas demonstram que o índice de concluintes no ensino superior é maior no grupo de cotistas.

Perceber a necessidade de adaptar o currículo às realidades presentes em sala de aula é muito importante para permitir o debate e manifestações latentes no que se refere aos temas que estão se inserindo aos poucos no cenário acadêmico. A professora demonstra compromisso

profissional e conhecimento das diversas temáticas que surgem para o debate em sala de aula ao trazer os temas para este espaço.

Ao pesquisar sobre a inserção das cotas na UEMG, deparamo-nos já a princípio com argumentos que questionam a importância dessa política pública, o que significa que todo trabalho de valorização e aprofundamento do tema na universidade será de conscientização e, sem dúvidas, de alguns enfrentamentos.

Algumas considerações

Sabemos que o racismo, no Brasil, entre discursos contrários e fundamentações científicas, nunca deixou de existir, trazendo prejuízos históricos aos homens e mulheres negras desse país. Não existem dúvidas entre nós pesquisadores sobre a necessidade da inclusão no cotidiano escolar de reflexões científicas que derrubem imposições errôneas e ignorantes à sociedade. O conhecimento científico não pode se limitar às salas de aula e deve contribuir significativamente na construção da identidade brasileira, permitindo a releitura de visões hegemônicas do mundo.

A discriminação racial causa uma profunda estratificação, eliminando a maioria dos negros e negras de direitos fundamentais ao exercício da cidadania. As cotas possuem a finalidade específica de ajudar a enfrentar os efeitos desse tipo de discriminação e têm sido utilizadas para reduzir as disparidades entre negros e brancos. Elas vêm para ajudar a possibilitar o princípio da igualdade material, combatendo, inclusive, os efeitos da discriminação de gênero, de idade, de origem nacional etc. (BRASIL, 2012).

Nas universidades, o racismo institucional tem sido o que mais se propaga. Existem diversas frentes de trabalho nestes espaços para lutarem contra esse modelo vigente, mas ainda faltam muitas intervenções. A implementação do sistema de cotas na Universidade do Estado de Minas Gerais trouxe posicionamentos negativos desde sua

gênese, mas sua implementação gerou discussão e mudança de postura entre seus profissionais e estudantes. Nosso trabalho continuará, e buscaremos agora compreender como os estudantes cotistas lidam com essa temática no espaço acadêmico.

É necessário que tais Ações Afirmativas garantam o acesso desses sujeitos ao mercado de trabalho, assim como a permanência destes na própria unidade acadêmica. Verificou-se que, nos caminhos do processo identificatório na construção da vida acadêmica dos estudantes cotistas, as diferenças e as dificuldades tem se dado pela via das discriminações raciais, relacionadas às questões de gênero e classe. As políticas de inclusão racial e de gênero precisam estar bem amarradas nas instituições, para que se permita assegurar o pleno desenvolvimento de tais ações. Pode-se compreender que a produção da pesquisa qualitativa de cotistas que conseguiram ingressar na graduação pode produzir conhecimentos importantes sobre discriminação no sistema educacional. Este estudo possibilitou dados novos sobre o acesso de mulheres e homens negros ao ensino superior e levanta questionamentos sobre sua permanência e acesso ao mercado de trabalho. Esses são temas que nos instigam a dar continuidade ao trabalho.

Referências

- BANDEIRA, Ana Carolina Alves; COSTA, Cristiane Carla; REZENDE, Danielle Paulon; CARVALHO JÚNIOR, José Júlio de; LUZ, Maria de Fátima da. **PROCAN-UEMG: Limites e desafios de acesso à Universidade pelos grupos sub-representados**. Monografia: Pós-Graduação. Universidade do Estado de Minas Gerais – Faculdade de Políticas Públicas Tancredo Neves. Belo Horizonte – Novembro / 2013.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. In: Carone, Iray e Bento, Maria Aparecida Silva orgs. **Psicologia Social do Racismo – Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Vozes, Petrópolis, 2002.
- BOURDIEU, Pierre; Champagne, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (org.) **A miséria do mundo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1997.
- BRASIL. Lei Nº 12.711. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. 29 de agosto de 2012. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viv_Identificacao/lei%2012.711-2012?OpenDocument>. Acesso em: mai. 2014.
- BRITO, Elenice. Ações Afirmativas: um bom caminho à percorrer. In: **Afirmando Direitos Acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Gomes, Nilma e Martins, Aracy (orgs) Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- CARDOSO, C. B. **Efeitos da Política de Cotas na Universidade de Brasília: Uma Análise do Rendimento e da evasão**. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/44.pdf>>. Acesso em: jan. 2016.
- CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 115-40.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**.1/2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>>. Acesso em: jun. 2015.
- FABRINI, Fabrício. **Cotas provocam revolta na UEMG**. Dezembro de 2006. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2006/12/11/428131/otas-provocam-revolta-na-uemg.html>>. Acesso em: mai. 2015.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. **“Cotas raciais: construindo um país dividido?”**. Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Niterói, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004. Dossiê Ação Afirmativa.

GÓIS, João B. Hora. **Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 743-768, setembro-dezembro/2008.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação**. Rio de Janeiro, Revista Brasileira de Educação, 2003.

HARDING, Sandra. **A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminista**. In: Signs, Journal of Women in Culture and Society, vol.II, n 2 4, Verão, 1986, p. 645-664.

MATOS, Marlise. **Teorias de gênero ou teorias e Gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(2): 333-357, maio-agosto/2008.

MEYER, Dagmar Esther; PARAÍSO, Marluce Alves. Metodologia de pesquisa pós-crítica ou sobre como fazemos nossas investigações. ____ **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo horizonte. Mazza, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica /organização**. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. 270 p.

JULIO, Ana Luíza dos Santos; STREY, Marlene Neves. **Negros e negras no ensino superior: singularidade para a permanência**. Disponível em: <<http://repositorio.pucrs.br:8080/dspace/handle/10923/4847>>. Acesso em: jul. 2015.

JULIO, Ana Luíza dos Santos; STREY, Marlene Neves. **A educação das relações violentas e sua naturalização: a experiência de mulheres negras na vila cruzeiro em porto alegre**. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/sertaozinho/revista/volumes_antteriores/volume1numero3/ARTIGOS/7.pdf>. Acesso em: abr. 2014.

LORDE, Audre. Não há hierarquias de opressão. In: Textos escolhidos de Audre Lorde. **Edições Lesbofeministas Independentes**. Disponível em: <<https://we.riseup.net/assets/99741/AUDRE%20LORDE.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / Guacira Lopes Louro (organizadora). Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva – Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 176p.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/10.pdf>>. Acesso em: jul. 2015.

REINHARDZ, Shulamit. **Feminist Methods in social research**. New York. Oxford University Press. 1992.

RIBEIRO, Matilde. Mulheres negras: uma trajetória de criatividade, determinação e organização. **Revista Estudos Feministas**, vol. 16, núm. 3, septiembre-diciembre, 2008, pp. 987-1004.

ROZAS, Luiza Barros. **Cotas para negros nas universidades públicas e a sua inserção na realidade jurídica brasileira – por uma nova compreensão epistemológica do princípio constitucional da igualdade**. (Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009). Disponível em: <file:///D:/Temp/Luiza_Barros_Rozas_Dissertacao.pdf>. Acesso em: jul. 2015.

SANTANA, A. O. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC-SECAD, 2005. p. 39-67.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: GERNER, Júlio (org.). **O preconceito**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1997, pp. 133-144.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. In: SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002, pp. 157-161.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, n.º 16, p. 5-22, 1990.

SEGATO, Rita L. **Cotas: por que reagimos?** REVISTA USP, São Paulo, n.68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005/2006.