

Ações Afirmativas na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Guilherme Paiva de Carvalho*, Ana Quitéria da Silva Vieira**

Resumo

O artigo analisa a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com a implementação de políticas de ação afirmativa por meio de cotas raciais. Para tanto, o estudo se baseia em uma análise sobre a trajetória educacional e a escolaridade de pais e mães de estudantes cotistas, que tiveram acesso ao ensino superior público por meio de políticas de ação afirmativa. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa com o uso de entrevistas semiestruturadas com 15 (quinze) estudantes matriculados/as em cursos de graduação nas áreas das Ciências Sociais, Educação e Ciências da Saúde. Como resultados da investigação, o estudo evidencia que a maioria dos/as estudantes entrevistados/as na pesquisa estudou em escolas públicas. No tocante à escolaridade dos pais e mães dos/as entrevistados/as, 33,3% não concluíram a educação básica e 20% possuem apenas um dos pais com o ensino básico concluído. A partir da experiência da UERN, a pesquisa ressalta a importância da manutenção de políticas de ação afirmativa e a necessidade de análises sobre as dificuldades para a permanência no ensino superior.

Palavras-chave: ação afirmativa; cotas raciais; ensino superior.

Affirmative Actions in the University of State of Rio Grande do Norte

Abstract

The article analyzes the experience of the University of State of Rio Grande do Norte (UERN) with the implementation of policies of affirmative action through racial quotas. For that, the study is based in an analysis of the educational trajectory and the education of fathers and mothers of students who had access to higher education through policies of affirmative action. The research adopted a qualitative approach with the use of semi-structured interviews with 15 (fifteen) students linked to undergraduate courses of Social Sciences Areas, Education and Health Sciences. As a result of the investigation, the study shows that the majority of students interviewed studied in public schools. Regarding the educational level of the interviewees' parents, 33,3% did not complete basic education and 20% have only one parent who completed basic education. From experience in the UERN, the research emphasizes the importance in the maintenance of affirmative action policies and the need for analysis about the difficulties of permanence in higher education.

Keywords: affirmative action; quotas racial; higher education.

Acción Afirmativas en la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte

Resumen

El artículo analiza la experiencia de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte (UERN) con la implementación de políticas de acción afirmativa a través de cuotas raciales. Para ello, el estudio se base en un análisis de la trayectoria educativa de padres y madres de estudiantes cubiertos por cuotas raciales, que tuvieron acceso a la educación superior pública a través de políticas de acción afirmativa. La investigación adoptó un enfoque cualitativo

* Doutorado em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas (PPGCISH/UERN). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Pesquisador do Grupo de Estudos Culturais (GRUESC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1165-5761>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3595938663091810>. E-mail: guilhermepaiva@uern.br.

** Mestrado em Ciências Sociais e Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGCISH/UERN). Residente em Direito na Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Norte. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Educação Jurídica, Justiça Restaurativa e Socioeducação (Ufersa - Mossoró). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-5406-2861>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4702520831172527>. E-mail: anaqrsilva@gmail.com.

mediante el uso de entrevistas semiestructuradas a 15 (quinze) estudiantes matriculados en carreras de pregrado en las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación y Ciencias de la Salud. Como resultados de la investigación, el estudio muestra que la mayoría de los estudiantes en la investigación estudiaron en escuelas públicas. En lo que respecta a la escolaridad de los padres y madres de los/las entrevistados/as, el 33,3% no concluyó la educación básica y el 20% tiene solo a uno de los padres con la educación básica finalizada. A partir de la experiencia de la UERN, la investigación destaca la importancia de mantener políticas de acción afirmativa y la necesidad de análisis de las dificultades para permanecer en la educación superior.

Palabras clave: acción afirmativa; cuotas raciales; educación superior.

INTRODUÇÃO

O presente estudo¹ analisa a experiência da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) na implementação de políticas de ação afirmativa por meio de cotas raciais. A partir de uma amostragem referente a estudantes que tiveram acesso à universidade por meio de cotas raciais, a pesquisa se baseou em uma metodologia qualitativa com o uso de entrevistas semiestructuradas. Como objeto de análise, a investigação examinou a trajetória educacional e a escolarização de familiares de estudantes cotistas da UERN. No período de agosto a setembro de 2023, foram realizadas 15 (quinze) entrevistas com estudantes dos Cursos de Graduação em Ciências Sociais, Direito, Comunicação Social, Pedagogia, Medicina e Enfermagem, sendo 7 (sete) do gênero feminino e 8 (oito) do gênero masculino.

Para tratar das desigualdades sociais na sociedade brasileira, é preciso considerar as relações étnico-raciais, o racismo e os processos de exclusão. Em sua formação histórico-social, o Brasil se constitui a partir da colonização e de modos de produção baseados na escravização. Assim, o dispositivo racial consiste em um fator importante para a compreensão das relações étnico-raciais e para a análise das desigualdades sociais que caracterizam as estruturas simbólicas, epistemológicas e sistêmicas da sociedade brasileira (Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020; Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

Na perspectiva de Sueli Carneiro (2023), o dispositivo racial envolve práticas discursivas, sistemas normativos, instituições, e concepções epistemológicas, filosóficas e morais que constituem sujeitos. Para tratar do dispositivo racial que estrutura as relações étnicas na sociedade brasileira, Sueli Carneiro (2023) baseia-se na noção de dispositivo formulada por Foucault (1979). O dispositivo racial inferioriza indivíduos e grupos étnicos. Na sociedade brasileira, as relações étnico-raciais são compreendidas “como um domínio que

¹ A pesquisa conta com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio de Bolsa de Produtividade em Pesquisa, e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

produz e articula poderes, saberes e modos de subjetivação” (Carneiro, 2023, p. 22). Na visão de Sílvia Almeida (2018), o racismo estrutural existente no país caracteriza-se como uma estrutura econômica, política e cultural.

Para analisar as desigualdades e os processos de exclusão no Brasil é primordial considerar as interconexões entre colonialismo, racismo e estratificação social. Em processos de socialização, pessoas e grupos sociais internalizam discursos, noções morais, concepções epistemológicas e filosóficas. Desse modo, o dispositivo racial reproduz a subalternização, a estratificação social e a exclusão. A colonização e a escravidão refletem-se na reprodução das desigualdades sociais e na exclusão de grupos étnicos indígenas e afrodescendentes (Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020; Gonzalez; Hasenbalg, 1982).

Como ressalta Kabengele Munanga (1999, p. 15), “o processo de formação da identidade nacional no Brasil recorreu” a concepções epistemológicas e filosóficas racistas para sustentar a superioridade do indivíduo branco. Intelectuais brasileiros do século XIX, como João Batista Lacerda, Sílvia Romero, Nina Rodrigues, dentre outros, basearam-se nas teorias evolucionistas e no determinismo biológico para estabelecer diferenciações raciais e hierarquizações étnicas. Como mostra Lília Schwarcz (1993, p. 208), na visão de Nina Rodrigues, por exemplo, a população negra era considerada “em seu conjunto [...] um impedimento à civilização branca, ou melhor, ‘um dos fatores de nossa inferioridade como povo’”.

Discursos e concepções epistemológicas racistas foram reproduzidas em instituições como as primeiras faculdades de direito e medicina, criadas nas cidades de São Paulo e Recife, durante o século XIX e no início do século XX. Ademais, as concepções de mestiçagem e branqueamento da população brasileira aparecem nos escritos de intelectuais como João Batista Lacerda, médico formado pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. No período de 1885 até a sua morte, em 1915, o médico e escritor ocupou o cargo de diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro (Schwarcz, 1993). No Primeiro Congresso Universal de Raças, realizado em Londres, no ano de 1911, João Batista Lacerda defendeu que “o Brasil mestiço” teria “no branqueamento em um século sua perspectiva, saída e solução” (Schwarcz, 1993, p. 15-16).

Frantz Fanon (2008) correlaciona a colonização com a psicopatologia do indivíduo colonizado. Nos povos colonizados, forma-se “um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural [...]” (Fanon, 2008, p. 34). O homem branco

colonizador sustenta a superioridade da sua cultura e a inferioridade das estruturas simbólicas dos povos colonizados. De acordo com Aníbal Quijano (2014, p. 287), no século XVIII, os discursos da tradição iluminista formularam o mito da Europa moderna, concebendo dicotomias, diferenças e hierarquizações entre o moderno e o primitivo com base em teorias raciais.

No tocante às desigualdades educacionais, Bourdieu e Passeron (1992, p. 176) mostram como a instituição escolar reproduz “a estrutura das relações de classe”, garantindo “a estabilidade social pela seleção controlada de um número limitado de indivíduos [...]”. Como ressalta Bourdieu (1998), o sistema educacional concede privilégios para crianças e jovens pertencentes às classes mais favorecidas economicamente, perpetuando as desigualdades sociais. Crianças e jovens que pertencem aos grupos privilegiados pelo sistema têm acesso a “posições escolares mais prestigiosas e mais ‘rentáveis’” (Dubet, 2019, p. 8). Contudo, as desigualdades existentes na sociedade brasileira associam-se a fatores históricos, culturais e relações étnico-raciais relacionadas com o dispositivo racial e o racismo (Carneiro, 2023; Gonzalez, 2020).

No Brasil, as desigualdades sociais estão associadas a dispositivos estruturais que excluem grupos étnicos indígenas e afrodescendentes do acesso ao ensino superior. Jorge de Carvalho (2001; 2004), Rita Segato (2004) e Delcele Queiroz (2004) evidenciam a exclusão racial existente no sistema universitário brasileiro. Desde a sua criação até o limiar do século XXI, o sistema universitário brasileiro caracterizou-se como um espaço ocupado por pessoas brancas. Na criação de instituições como a Faculdade Nacional de Filosofia e a Universidade de São Paulo (USP), na década de 1930, permaneceu ausente o questionamento acerca da exclusão racial existente na sociedade brasileira (Carvalho, 2004). Em 1983, quando exercia o cargo de deputado federal, Abdias Nascimento propôs, “em seu projeto de Lei n. 1332, [...] uma ‘ação compensatória’, que estabeleceria mecanismos de compensação para o afro-brasileiro após séculos de discriminação” (Moehlecke, 2002).

Em pesquisas realizadas no final da década de 1990 e no ano 2000, Delcele Queiroz (2004) destacou a exclusão racial como característica de universidades federais do Brasil. Na época, foram analisados dados sobre a presença de estudantes negros/as na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na Universidade de Brasília (UnB) e na Universidade Federal da

Bahia (UFBA). A UFPR tinha 86,5% de estudantes brancos/as, enquanto na UFRJ o percentual alcançou 76,8% e a UnB 63,7%.

A partir de pesquisas realizadas na UnB, Jorge Carvalho (2001, p. 17) mostrou que no curso de “Odontologia, um curso chamado de prestígio, que garante altos salários, apenas 0,7% dos alunos que se formaram no ano 2000 eram negros, pretos e pardos juntos”. Além da exclusão racial de estudantes, destaca-se o fato de que, de acordo com Carvalho (2001), no início do século XXI, a maioria do corpo docente das universidades públicas brasileiras era composta por pessoas brancas. Dessa maneira, a elite intelectual branca passou a ocupar o espaço universitário no Brasil.

O dispositivo racial sanciona e legitima as desigualdades sociais (Carneiro, 2023). Na sociedade brasileira, a exclusão social consiste em “uma estrutura profunda de ordem psíquica, cognitiva, ontológica e não meramente socioeconômica” que teve sua gênese na “exploração escravocrata” (Segato, 2004, p. 67). Na visão de Rita Segato (2004, p. 67), no Brasil, o racismo reproduz e garante “a permanência da exclusão das pessoas negras”.

Na primeira década do século XXI, universidades públicas implementaram políticas de ação afirmativa para o acesso da população negra no ensino superior. No Rio de Janeiro, a Lei 3.524, sancionada em 28 de dezembro de 2000, reservou 50% das vagas para estudantes de escolas públicas (César, 2003). Em 2001, a Lei Estadual 3.708 alterou a referida norma, reservando 40% das vagas para estudantes negros/as e pardos/as. Na primeira década do século XXI, estudos no campo das Ciências Jurídicas demonstraram a legitimidade da adoção de políticas de cotas raciais para o ingresso no ensino superior no Brasil (César, 2007).

Dessa maneira, o desenho das políticas de ação afirmativa foi sintetizado por meio das Leis Estaduais 4.151/2003 e 5.074/2007, que alteraram a proporção e distribuição das vagas reservadas para 20% de alunos/as oriundos/as da escola pública, 20% de “candidatos negros” e 5% de pessoas com deficiência, indígenas e filhos/as de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço (Feres et al., 2018).

A adoção de ações afirmativas, nesse caso raciais, pela UnB, em 2003, nacionalizou a discussão, saindo dos limites do estado do Rio de Janeiro. A UnB foi a primeira universidade federal a adotar políticas desse tipo. E, ao contrário das instituições de ensino superior municipais ou estaduais, as universidades federais são dotadas de grande autonomia

administrativa assegurada pela Constituição Federal de 1988. Assim, a iniciativa da UnB demonstrava que as universidades federais não estavam à margem do debate em torno das ações afirmativas raciais, abrindo precedente para que outras instituições do mesmo seguimento adotassem políticas semelhantes de forma autônoma. Em 2012, a Lei Federal nº 12.711 reservou vagas para o ingresso de estudantes de escolas públicas e autodeclarados/as pretos/as, pardos/as, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior.

No caso específico do Rio Grande do Norte, inicialmente, adotou-se a reserva de vagas para estudantes de escolas públicas. Por meio da Lei Estadual nº 8.258, de 27 de dezembro de 2002, foram reservadas 50% das vagas para estudantes de escolas públicas. Assim, a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), juntamente com as universidades estaduais do Rio de Janeiro, é pioneira na implementação de políticas de ação afirmativa e acesso ao ensino superior público. Contudo, as cotas raciais só passaram a ser implementadas no ano de 2019, por meio da Lei Estadual nº 10.480.

Trajetória educacional de estudantes cotistas da UERN

A análise das trajetórias educacionais de estudantes cotistas propicia uma visão acerca das condições socioeconômicas e do acesso ao capital cultural desse público. Essa temática não apenas nos permite identificar as barreiras enfrentadas por estudantes em seu percurso acadêmico, mas também nos auxilia na compreensão dos perfis inseridos na Universidade por meio da política de cotas, implementada no ano letivo de 2020.

Com o intuito de preservar o anonimato dos/as estudantes entrevistados/as adotou-se o termo *Sujeito* para se referir às narrativas. Inicialmente, é essencial reconhecer que as trajetórias educacionais são influenciadas por uma série de fatores, incluindo o contexto socioeconômico dos/as estudantes, o acesso a recursos educacionais, as políticas públicas voltadas para a educação e as oportunidades disponíveis em seus contextos familiares. Esses elementos interagem de maneira complexa e moldam o percurso acadêmico de cada indivíduo. Por isso, selecionamos algumas perguntas da entrevista voltadas à compreensão desse aspecto na trajetória de cada participante da pesquisa.

Esse aspecto abrange uma ampla gama de variáveis que desempenham um papel crucial na determinação das trajetórias educacionais dos/as estudantes. Essas variáveis incluem não apenas a renda familiar, mas também o nível de escolaridade de pais e mães, o

acesso a bens culturais e materiais, entre outros fatores que podem influenciar significativamente o percurso acadêmico e as oportunidades educacionais dos indivíduos.

Com relação a essa dimensão da pesquisa, optamos por selecionar perguntas específicas para investigar e compreender a realidade enfrentada pelos sujeitos da pesquisa antes do ingresso no ensino superior. Essas perguntas buscaram explorar não apenas as condições socioeconômicas dos/as estudantes participantes, mas também o contexto familiar em que estão inseridos/as, proporcionando uma visão mais abrangente e detalhada de suas experiências prévias à entrada na universidade.

Durante as narrativas dos/as participantes da pesquisa, foram relatadas situações particularmente relevantes, que evidenciaram as principais dificuldades enfrentadas ao longo de seus percursos até chegarem às escolas durante o ensino básico. Essas experiências demonstraram de maneira contundente que o “ponto de partida” para cada estudante não é uniforme, revelando as disparidades socioeconômicas e estruturais que marcam o sistema educacional brasileiro (Bastos, 1998, p. 183). Um aspecto que merece destaque é o fato de a maioria ter cursado toda a trajetória educacional em escolas públicas, com algumas exceções. Assim como outros casos de estudantes que participaram da pesquisa, uma das pessoas entrevistadas afirmou que estudou “*sempre em escolas públicas*”, só mudando “*de escola do ensino fundamental para o médio*” (Sujeito 07).

Uma das narrativas menciona o tempo para chegar na escola: “*quando eu ia a pé, demorava quase 1 hora*” (Sujeito 4). O relato evidencia a grande barreira enfrentada diariamente para acessar o direito à educação. As dificuldades no deslocamento para a escola foram mencionadas por outros/as estudantes entrevistados/as, como consta no relato a seguir: “*No fundamental, uma meia hora a pé. No ensino médio, em torno de 45 minutos, 50, porque eu ia uma parte a pé e outra pegava ônibus*” (Sujeito 10). Na pesquisa, observou-se a frequente menção às dificuldades de deslocamento, em diferentes localidades do país, como na narrativa a seguir: “*No ensino médio, demorava quase uma hora de metrô. Eu sou de Brasília*” (Sujeito 12).

Estudantes que residem em áreas periféricas e rurais das cidades enfrentam desafios significativos para chegar às suas escolas, o que contradiz a ideia de mérito pessoal, na qual se pressupõe que aqueles/as que se esforçam mais serão recompensados/as de forma mais justa. Como aponta Castro (2014), o mérito muitas vezes se revela como uma questão de

sorte, não devendo o Estado pautar suas políticas públicas nesse critério. Outras falas reforçam essa realidade:

No fundamental, a escola era em um sítio próximo. Então, demorava de 10 a 15 minutos em um carro da prefeitura. Mas no ensino médio era em torno de 1 hora. Hoje, na faculdade, eu vou e volto todos os dias para Mossoró e demoro cerca de 1 hora e 30 minutos (Sujeito 06).

No início do ensino médio, eu tive dificuldades de transporte, porque a escola era em outra cidade e a gente tinha que se virar, porque não tínhamos transporte inicialmente (Sujeito 09).

A minha escola do ensino médio ficava a 70 km de onde eu morava. Por mais que a prefeitura fornecesse carro, durante os 3 anos, eu ainda andava diariamente 2 km para pegar o ônibus, por ser da zona rural (Sujeito 11).

As falas dos/as estudantes destacam as dificuldades enfrentadas por crianças, adolescentes e jovens que residem em áreas afastadas dos grandes centros urbanos. Outras narrativas mencionaram a distância entre a casa e a escola, como o seguinte relato: “No fundamental eu estudava em outra cidade e demorava 40 minutos de van, mas no médio era uns 15 minutos a pé. Hoje, para ir à universidade, vou a pé, porque moro perto” (Sujeito 03).

Em regiões do interior e do meio rural, estudantes dependem exclusivamente de ônibus ou vans escolares para se deslocarem até as instituições de ensino. Entretanto, a disponibilidade e a regularidade desses serviços nem sempre atendem à crescente demanda, o que resulta em atrasos frequentes e, em alguns casos, na impossibilidade de acesso ao transporte escolar. Isso prejudica diretamente a frequência e a pontualidade dos/as estudantes nas aulas. Poucos dos/as entrevistados/as afirmaram não ter enfrentado dificuldades no percurso escolar do ensino fundamental ao médio.

Para aqueles/as que não contam com o transporte público, a alternativa, muitas vezes, é enfrentar longas jornadas a pé até chegarem às escolas, o que representa um desafio significativo para os/as estudantes, consumindo tempo e energia que poderiam ser dedicados aos estudos ou a outras atividades educacionais. Essa realidade evidencia as disparidades no acesso à educação e destaca as desigualdades existentes em diferentes perspectivas sociais. Estudantes que precisam percorrer vários quilômetros diariamente para chegar à escola deparam-se com uma realidade desoladora, como a descrita em uma das entrevistas:

Assim, não sei se você sabe como é a escola pública, mas falta professor, falta água, falta merenda. Em relação à estrutura da escola em si também deixou muito a desejar. Então, tive dificuldades estruturais, dificuldades financeiras, dificuldades na parte do próprio ensino. Havia essa necessidade de

professores. Inclusive eu passei o ensino médio quase todo sem professores de física e química, só vim ter no finalzinho do segundo ano do ensino médio. E isso querendo ou não influência na minha aprovação. Minhas notas ficaram lá embaixo nas áreas de exatas e ciências naturais porque foi justamente por conta dessa defasagem (Sujeito 01).

Essa narrativa ilustra uma realidade desafiadora em muitas escolas públicas, nas quais a precariedade da infraestrutura física e emocional é uma triste realidade. Em vez de ser um ambiente acolhedor que oferece o mínimo de estrutura física e apoio emocional, com profissionais capacitados/as e devidamente remunerados/as, alimentação saudável e espaços de lazer, a escola pública no Brasil revela-se como um reflexo das desigualdades sociais e dos desafios enfrentados pelos/as estudantes, tornando-se uma instituição que impõe um caminho mais árduo para o acesso ao conhecimento.

A falta de incentivo à qualificação docente, a escassez de recursos básicos como água e merenda, bem como a ausência de espaços adequados para atividades recreativas e de aprendizagem transformam a experiência escolar em uma batalha constante contra as adversidades. Em vez de ser um ambiente que estimule o desenvolvimento integral dos/as estudantes, a escola se torna um obstáculo adicional no caminho rumo à educação e ao desenvolvimento pessoal. Essa realidade reflete as profundas desigualdades presentes no sistema educacional, no qual as escolas públicas localizadas em áreas mais carentes enfrentam uma série de desafios estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino oferecido.

A estruturação das escolas públicas, muitas vezes, reflete um processo ordenado, porém com objetivos que perpetuam as desigualdades existentes na sociedade. Conforme abordado por Bourdieu (1999), o funcionamento da sociedade é concebido de modo a reproduzir a estratificação social, garantindo que as classes dominantes permaneçam nos espaços de privilégio. Nesse contexto, as escolas públicas, que deveriam ser espaços de aprendizado e acesso ao conhecimento, frequentemente reproduzem as disparidades socioeconômicas e estruturais. No caso específico da sociedade brasileira, acrescentam-se fatores não abordados por Bourdieu (1999), como as especificidades do racismo estrutural e o dispositivo racial (Almeida, 2018; Gonzalez, 2020; Carneiro, 2023).

Uma questão considerada relevante na análise das narrativas dos/as estudantes envolvidos/as na pesquisa diz respeito à renda familiar, exemplificada pelas afirmações a seguir:

Eu não tenho nenhuma relação com meu pai. A minha mãe não trabalha, ela possui deficiência cognitiva e aí ela recebe um benefício pela lei do amparo. E aí a nossa maior renda vinha desse benefício (Sujeito 01).

[...] minha mãe tem auxílio do governo, aí ela manda metade pra mim e fica com metade (Sujeito 11).

[...] pra mim foi difícil trabalhar e estudar. Atualmente, tô desempregado. Desde o 2º período da faculdade tive de optar entre trabalhar ou estudar e fui demitido. Tô vivendo com o auxílio do governo e com a ajuda da minha mãe (Sujeito 14).

As narrativas evidenciam as múltiplas complexidades envolvidas no processo educacional brasileiro e os desafios enfrentados para a concretização dos objetivos acadêmicos. Entre esses desafios, destaca-se de maneira proeminente a questão da renda familiar, a qual para muitos/as estudantes, o suporte financeiro proveniente de programas governamentais, como auxílios financeiros, é crucial para viabilizar os estudos. Outros/as entrevistados/as mencionaram o apoio financeiro como um meio para a realização dos estudos em uma escola privada. Após ser questionado sobre a escola uma das pessoas entrevistadas respondeu da seguinte forma: “*meu pai ensina lá [na escola que ele frequentou] e aí eu conseguia bolsa para estudar*” (Sujeito 02). Em outras narrativas foi citado o apoio de projetos educacionais, como no relato do Sujeito 05: “*participei do ‘Educa Mais’ e era bolsista*” (Sujeito 05).

Vivendo em um contexto familiar de baixa renda, a fala do Sujeito 11 revela a difícil realidade e os entraves inerentes à busca por uma manutenção eficaz das necessidades básicas, refletindo nas barreiras que serão enfrentadas pelas famílias de baixa renda durante o percurso escolar. Para essas famílias, o auxílio governamental é essencial.

Além disso, para muitos/as estudantes, conciliar trabalho e estudo se torna uma necessidade imperativa, como demonstrada pelo Sujeito 14, que resume essa realidade e destaca os desafios enfrentados por aqueles/as que precisam equilibrar as demandas acadêmicas com as responsabilidades profissionais. A pressão financeira e a necessidade de contribuir para o sustento familiar muitas vezes tornam essa tarefa ainda mais árdua.

As adversidades financeiras, o acesso precário ao transporte e o dilema entre trabalhar ou dedicar-se integralmente aos estudos evidenciam as dificuldades de acesso ao ensino superior. Além de ultrapassar os obstáculos iniciais da matrícula, os/as estudantes enfrentam uma série de outras barreiras que precisam ser superadas para garantir sua permanência e sucesso nesse nível de ensino. Essas barreiras não se limitam apenas ao aspecto

financeiro, mas também envolvem o de apoio acadêmico e emocional necessário para enfrentar os desafios da trajetória educacional.

Assim, a garantia de acesso a recursos financeiros, aliada a um sistema de transporte acessível e eficiente, bem como ao fornecimento de apoio acadêmico e emocional, torna-se fundamental para permitir que os/as estudantes superem as dificuldades ao longo de seu percurso escolar. Essa abordagem holística é essencial para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades no contexto educacional. Compreender essas questões é fundamental para garantir que todos/as os/as estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham igualdade de oportunidades no acesso e na permanência no ensino superior.

Essas dificuldades refletem-se não só na permanência, mas também no acesso, sendo que as ações afirmativas compõem o conjunto maior de políticas voltadas à promoção da equidade. O Sujeito 14 fez o seguinte relato sobre sua trajetória educacional: *“eu só consegui entrar na faculdade 10 anos depois de terminar o ensino médio” (Sujeito 14)*. A narrativa evidencia os obstáculos que esses grupos precisam superar para alcançar seus objetivos educacionais. A persistência em buscar integração no ambiente acadêmico, mesmo de maneira “tardia”, revela uma determinação extraordinária diante das adversidades enfrentadas.

Tal resiliência pode ser percebida à luz de Melo, Campos e Zarias (2015) que afirmam que o diploma universitário possui um valor simbólico específico, representando não apenas a conquista individual, mas também a possibilidade de ascensão social para famílias historicamente excluídas do acesso a bens culturais e a uma educação de qualidade. Nesse sentido, a educação superior é percebida como um meio de alcançar não apenas realizações pessoais, mas também uma transformação significativa nas condições de vida e nas perspectivas futuras. No tópico a seguir destacam-se o tipo de escola e a escolaridade da família dos sujeitos da pesquisa.

Escolaridade de pais e mães de estudantes cotistas da UERN

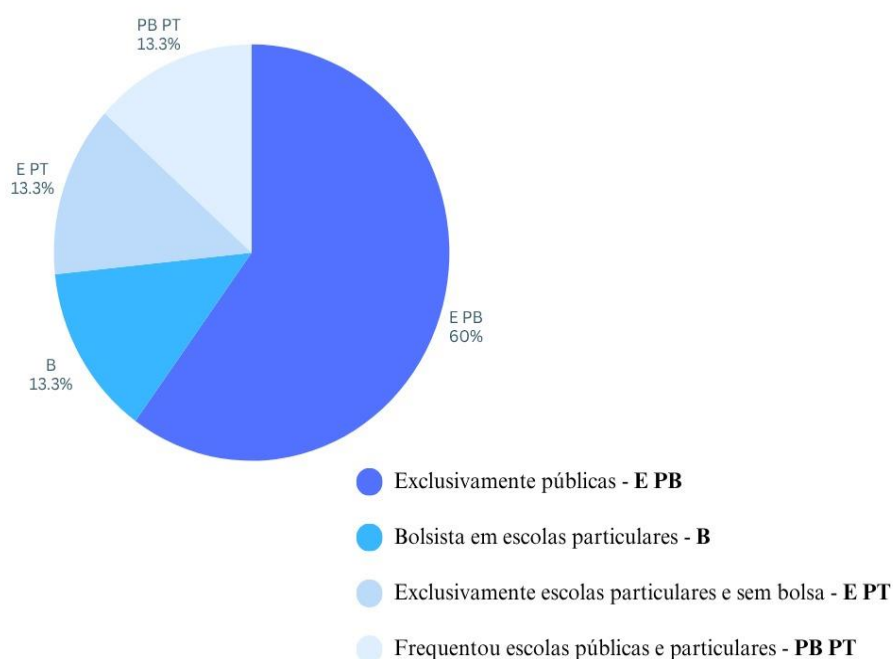
Com o intuito de aprofundar a compreensão dos perfis dos/as estudantes negros/as no contexto específico da instituição de ensino estudada, considerou-se o tipo de escola (pública ou privada) dos/as cotistas admitidos/as pelo critério racial. Para isso, dirigimos nossa

investigação, por meio das perguntas da entrevista, com o propósito de identificar as escolas frequentadas por esses estudantes durante a educação básica.

A partir dos/as 15 estudantes que aceitaram participar da pesquisa, identificamos que uma parcela significativa, correspondente a 60% do total, relatou ter frequentado exclusivamente escolas públicas, e 13,3% disse ter sido beneficiada com bolsas de estudo em instituições particulares. É interessante notar que essas bolsas, de acordo com os relatos dos sujeitos da pesquisa, foram obtidas por meio de programas governamentais ou, em alguns casos, devido à ocupação dos pais como professores/as na instituição de ensino em questão.

Esses dados revelam aspectos importantes sobre o contexto educacional dos/as estudantes negros/as admitidos/as por meio das cotas raciais. Indicam que a maioria dessas pessoas enfrentou desafios socioeconômicos durante sua formação escolar, frequentando principalmente escolas públicas. Além disso, a existência de bolsas de estudo, provenientes tanto de iniciativas governamentais quanto de vínculos familiares com o ambiente acadêmico, destaca a importância de apoios externos para o acesso ao ensino superior. Essas informações podem ser mais claramente visualizadas por meio do gráfico apresentado a seguir:

Gráfico 1 - Escolas frequentadas pelos/as estudantes na educação básica.



Fonte: Pesquisa de campo.

A análise dos dados da presente pesquisa aproxima-se de resultados de um estudo conduzido pela própria UERN (2017), no ano de 2017. Na pesquisa de 2017, 89,2% dos/as

estudantes da Instituição haviam frequentado exclusivamente escolas públicas. É importante salientar que essa porcentagem abrange estudantes de todas as identidades raciais. Apesar de ser pioneira na adoção de políticas de ação afirmativa por meio de cotas sociais, a Universidade não desenvolveu estudos para acompanhar os/as estudantes cotistas. Ao ser solicitada a repassar dados sobre a evasão de estudantes cotistas, o setor responsável pela área do ensino na UERN não respondeu ao pedido.

A análise dos dados revela um cenário significativo quanto à origem educacional de estudantes cotistas da UERN. No grupo de cotistas que participaram da pesquisa observa-se a predominância de experiências educacionais em escolas públicas. De modo análogo, a pesquisa realizada pela UERN, em 2017, evidenciou o predomínio de estudantes que frequentaram escolas públicas durante o ensino médio. Essa alta porcentagem reflete a predominância do público da instituição. Apesar da inexistência de pesquisas durante mais de uma década da adoção de cotas sociais, presume-se que as ações afirmativas propiciaram a formação de um perfil estudantil proveniente de escolas públicas.

Nesse sentido, a UERN desempenha um papel fundamental no cenário educacional da região, sobretudo por proporcionar oportunidades de acesso ao ensino superior para estudantes de origens sociais menos favorecidas. A Instituição pode ser considerada como um agente de inclusão social e de promoção da igualdade de oportunidades. De acordo com a pesquisa realizada em 2017, a maioria das famílias dos/as estudantes é de baixa renda. Esse perfil mostra que as políticas de ação afirmativa implementadas promovem o acesso ao ensino superior para estudantes pertencentes a classes populares. É necessário que a gestão da Universidade se conscientize sobre a importância da realização de pesquisas sobre os impactos de suas políticas de ação afirmativa.

Ademais, a presença significativa de alunos/as vindos/as de escolas públicas de famílias de baixa renda, em sua maioria, oferece oportunidades de acesso ao ensino superior. Dessa forma, a UERN não apenas forma profissionais qualificados/as, mas também desempenha um papel fundamental na promoção do desenvolvimento social, econômico e cultural, representando uma opção de qualificação profissional para grupos pertencentes às classes mais baixas.

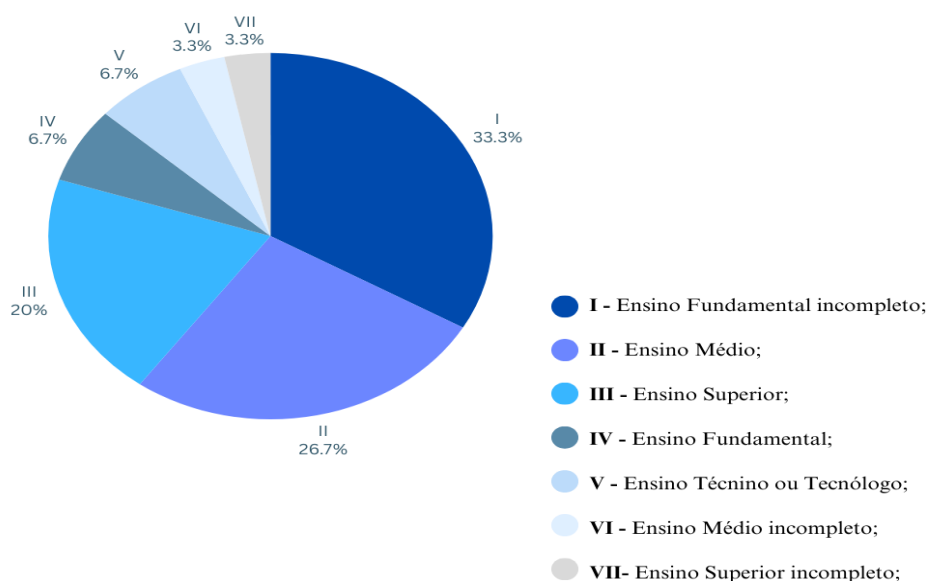
Outro diferencial da Instituição ajuda a compreender o motivo da maioria dos sujeitos da pesquisa ter frequentado escolas particulares e ainda assim ingressarem na

graduação por meio das cotas. A Lei Estadual 10.480/2019 estabelece a cota social subdividida em duas modalidades distintas. A primeira modalidade destina-se a candidatos/as que tenham cursado integralmente os ensinos fundamental e médio em escolas públicas. Já a segunda modalidade é reservada para candidatos/as autodeclarados/as pretos/as, pardos/as ou indígenas. Importante ressaltar que essas duas categorias são independentes uma da outra, o que significa que um/a candidato/a não precisa cumprir os critérios de ambas para ser contemplado/a com a reserva de vagas. Essa abordagem flexível e inclusiva visa garantir oportunidades de acesso ao ensino superior para diversos grupos sociais.

Isso significa que os/as estudantes podem ter frequentado escolas particulares e advir de um contexto socioeconômico mais privilegiado. Dessa maneira, candidatos/as que frequentaram escolas privadas têm o direito de ser contemplados/as pela reserva de vagas para pessoas negras, considerando, assim, o enfrentamento de dificuldades associadas ao racismo estrutural e ao dispositivo racial (Carneiro, 2023). É importante notar que, como destacado por Moehlecke (2002), teorias que abordam as ações afirmativas sustentam que uma política baseada apenas em critérios socioeconômicos já contemplaria, de certa forma, a população negra. No entanto, a implementação de cotas raciais reconhece a especificidade das barreiras enfrentadas por pessoas negras, visando superar séculos de exclusão e discriminação racial.

No que se refere às trajetórias e aos contextos socioeconômicos dos sujeitos da pesquisa, é importante destacar também a escolaridade de pais e mães.

Gráfico 02 - Nível de escolaridade dos pais.

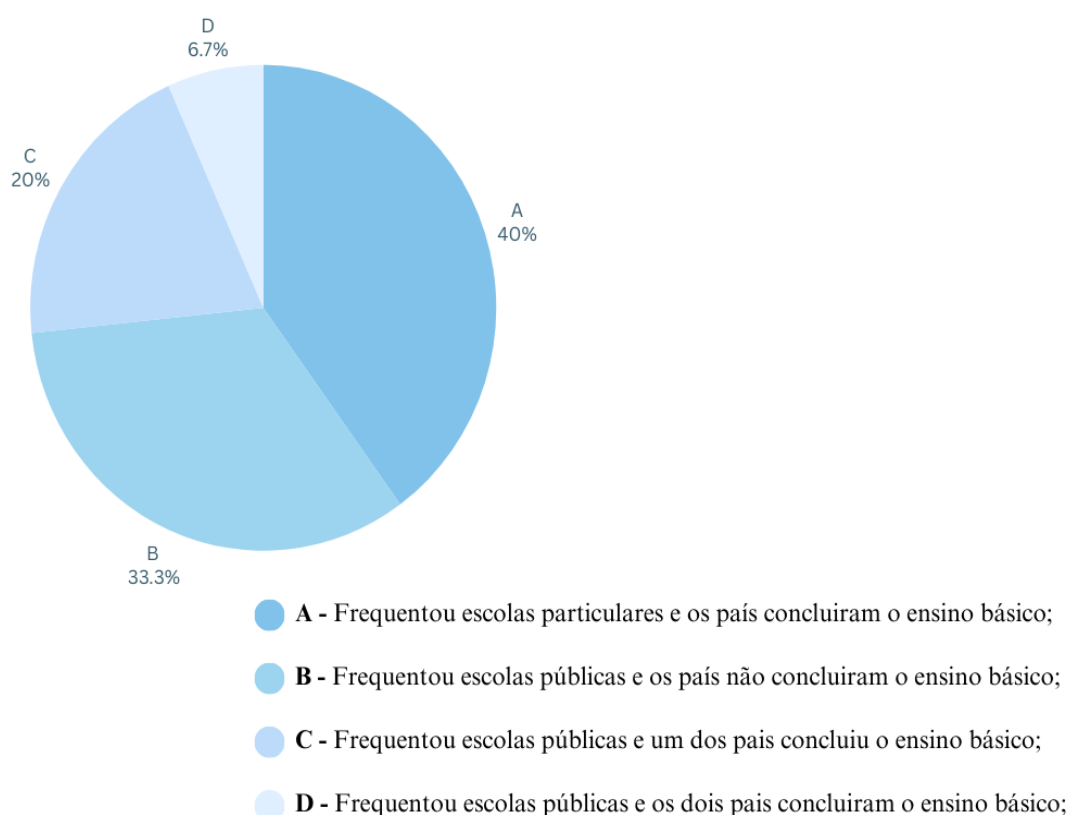


Fonte: Pesquisa de campo.

Os dados levam-nos a uma reflexão sobre a realidade educacional brasileira e a necessidade de manutenção das políticas de ação afirmativa no país. A escolaridade de pais e mães desempenha um papel fundamental na trajetória educacional e no desenvolvimento acadêmico de estudantes cotistas. Observa-se que uma grande parcela (33,3%) não completou o ensino fundamental. A baixa escolaridade de pais e mães é considerada por Bourdieu (1998, p. 47-48) como um fator que reproduz “a estratificação social”, bem como a “escolha dos destinos” e a “atitude com relação ao futuro”, em pesquisas sobre o sistema educacional francês. No caso específico da UERN, estudantes cotistas, cujos pais e mães não completaram o ensino fundamental, tiveram acesso ao ensino superior por meio de políticas de ação afirmativa baseadas em cotas raciais. Além disso, os dados indicam que as referidas políticas promovem a ampliação do acesso e a qualificação para pessoas com condições socioeconômicas desfavoráveis, que enfrentaram dificuldades durante o percurso escolar.

O gráfico a seguir confronta a trajetória educacional dos/as estudantes com a escolaridade de pais e mães.

Gráfico 3 - Trajetória educacional e escolaridade de pais e mães.



Fonte: Pesquisa de campo.

Ao analisarmos os dados que abrangem tanto as trajetórias educacionais dos sujeitos da pesquisa quanto o nível de escolaridade de pais e mães, é possível identificar padrões e tendências que lançam luz sobre as origens e experiências educacionais dos/as estudantes cotistas da UERN. Um aspecto que se destaca é o fato de que, no grupo de estudantes que frequentaram escolas particulares, seja de forma exclusiva ou por meio de bolsas de estudo, os pais e as mães completaram a educação básica. Essa observação sugere uma possível correlação entre a formação educacional da primeira geração, o acesso ao capital cultural e a presença de um *ethos* de ascensão social (Bourdieu, 1998).

Ao analisar a interseção entre as trajetórias dos/as estudantes entrevistados/as e o nível educacional de seus pais e mães, torna-se evidente a existência de um ciclo que pode ser interrompido por meio das ações afirmativas. Embora as instituições de ensino, incluindo as universidades, muitas vezes reproduzam a cultura dominante, como argumentado por Bourdieu e Passeron (1992), as políticas de cotas surgem como uma oportunidade para promover mudanças significativas nesse cenário. Essas políticas de inclusão, como as cotas raciais e sociais, têm o potencial de romper o ciclo de reprodução das desigualdades ao oferecer oportunidades educacionais mais equitativas para grupos historicamente marginalizados. Ademais, as ações afirmativas tiveram como reflexo a inclusão do debate sobre as relações étnico-raciais no meio acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grau de escolaridade das famílias dos/as estudantes entrevistados/as na pesquisa evidencia um índice significativo de não conclusão do ensino básico. Essa informação lança luz sobre um aspecto adicional da realidade dos/as estudantes que compõem o público da UERN. Reflete não apenas as experiências individuais dos/as alunos/as, mas também as condições socioeconômicas e educacionais de suas famílias. A alta incidência de pais e mães com baixa escolaridade sugere a existência de desafios estruturais e socioeconômicos que podem influenciar o desempenho acadêmico e as oportunidades de educação dos/as estudantes. Essa análise é fundamental para a melhor compreensão do público atendido pela Instituição, bem como sobre o contexto em que esses/as alunos/as estão inseridos/as, permitindo o aprimoramento de políticas e estratégias educacionais que atendam às suas especificidades e promovam maior equidade.

No encadeamento dessa análise, um dado particular chama a atenção: todos os pais e mães que não concluíram o nível básico de educação matricularam seus filhos e filhas exclusivamente em escolas públicas durante o ensino fundamental e médio. Essa observação suscita reflexões importantes sobre as barreiras enfrentadas por famílias, considerando as variáveis referentes ao nível de escolaridade e à renda familiar. Tal padrão reforça a necessidade de políticas públicas e institucionais que reconheçam as desigualdades educacionais de base e atuem para mitigá-las. A observação desse padrão nos leva a refletir sobre a necessidade premente de adotar uma abordagem mais abrangente e inclusiva na educação, que leve em consideração não apenas as habilidades e aptidões individuais dos/as alunos/as, mas também seu contexto social. Esse contexto social inclui uma série de variáveis, como o nível educacional dos pais e mães, a renda familiar, o acesso a recursos educacionais e culturais, entre outros.

Nesse sentido, as ações afirmativas desempenham um papel crucial. Ao considerar as disparidades socioeconômicas e estruturais que permeiam o sistema educacional, as políticas de ação afirmativa buscam corrigir desigualdades históricas e proporcionar oportunidades de acesso ao conhecimento e a qualificação profissional, independentemente das condições socioeconômicas ou da identidade étnico-racial. A UERN, por exemplo, como instituição de ensino comprometida com a promoção da equidade e da inclusão, reconhece que a trajetória educacional e o contexto social de cada candidato/a são aspectos essenciais a serem considerados. Ao compreender que a vida estudantil dos candidatos é uma jornada que envolve diversos desafios e experiências, a UERN demonstra sua vocação em proporcionar uma educação inclusiva.

Contudo, torna-se imprescindível o fortalecimento do acompanhamento institucional dos/as estudantes cotistas, por meio de programas permanentes de monitoramento e apoio acadêmico, psicológico e social. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de pesquisas institucionais periódicas que avaliem o impacto das políticas de cotas no desempenho e na permanência estudantil, subsidiando futuras ações voltadas à redução da evasão e à promoção da equidade.

Ao garantir a reserva de vagas para grupos historicamente marginalizados, as ações afirmativas promovem a diversidade e a inclusão nas instituições de ensino superior. Essas políticas não apenas abrem portas para indivíduos que enfrentam obstáculos significativos em seu percurso educacional, mas também enriquecem o ambiente acadêmico, promovendo o

diálogo intercultural e a troca de experiências entre diferentes grupos sociais. As políticas de ação afirmativa representam um compromisso tangível com a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial pleno, independentemente de suas circunstâncias de origem.

Em suma, a análise das trajetórias educacionais e dos perfis socioeconômicos dos/as estudantes é essencial para compreensão das dificuldades enfrentadas pelo corpo discente da instituição, bem como para a formulação de políticas e práticas que promovam uma educação mais equitativa e inclusiva. Ao compreendermos as diferentes realidades enfrentadas pelos/as estudantes e as barreiras acadêmicas de cada um/a, é possível desenvolver estratégias mais eficazes para garantir que todos os alunos e alunas tenham acesso a uma educação de qualidade e oportunidades iguais de realização pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CARVALHO, José Jorge. As propostas de cotas para negros e o racismo acadêmico no Brasil. **Sociedade e Cultura**, vol.4, p. 13-30, 2001.
- CARVALHO, José Jorge. Uma Proposta de Cotas para Negros e Índios na Universidade de Brasília. **O público e o privado**, n. 3, p. 9-59, 2004.
- CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Ações afirmativas no Brasil: e agora, doutor? **Ciência Hoje**, São Paulo, v. 33, n. 195, p. 26-32, 2003.
- CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: um acerto de contas e de legitimidade. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, v.2, n.19, p.55-64, 2005.
- DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, vol. 13, n. 46, 2019.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERES, J.J., CAMPOS, L.A., DAFLON, V.T., and VENTURINI, A.C. História da ação afirmativa no Brasil. **Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]**. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 65-89. 2018. Sociedade e política collection. ISBN: 978-65-990364-7-7. <https://doi.org/10.7476/9786599036477.0006>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Negro e a Universidade Brasileira. **HAOL**, n. 3, p. 73-82, 2004.

QUIJANO, Aníbal. “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y l ades/colonialidad del poder. **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

SEGATO, Rita. Por que reagimos às cotas para negros? **O público e o privado**, n. 3, p. 61-81, 2004.

Recebido em: Maio/2024.

Aprovado em: Agosto/2025.