

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS – UNIMONTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SOCIAL -
PPGDS

MÔNICA NOGUEIRA CAMARGO

***A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL
DOS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS PARA
AFRODESCENDENTES***

Montes Claros - MG
Março de 2018

MÔNICA NOGUEIRA CAMARGO

***A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO
SISTEMA DE COTAS PARA AFRODESCENDENTES***

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Helena de Souza Ide
Coorientadora: Prof^ª. Dra. Maria Railma Alves

**Montes Claros - MG
Março de 2018**

C172t Camargo, Mônica Nogueira.
A trajetória educacional e profissional dos egressos do Sistema de Cotas para Afrodescendentes [manuscrito] / Mônica Nogueira Camargo. – Montes Claros, 2018.
132 f. : il.

Bibliografia: f. 118-124.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2018.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Helena de Souza Ide.
Coorientadora: Profa. Dra. Maria Railma Alves.

1. Raça. 2. Ações afirmativas – Ensino Superior. 3. Egressos. 4. Afrodescendentes – Cotas. I. Ide, Maria Helena de Souza. II. Alves, Maria Railma. III. Universidade Estadual de Montes Claros. IV. Título.

MÔNICA NOGUEIRA CAMARGO

**A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS
DO SISTEMA DE COTAS PARA AFRODESCENDENTES**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Social junto ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

Orientadora: **Dra. MARIA HELENA DE SOUZA IDE.**

Coorientadora: **Dra. MARIA RAILMA ALVES.**

MEMBROS DA BANCA:

Prof^ª. Dra. Maria Helena de Souza Ide (PPGDS – UNIMONTES)

Prof^ª. Dra. Maria Railma Alves

Prof^ª. Dra Ilva Ruas Abreu (PPGH – UNIMONTES)

Prof. Dr. Gilson Cássio de Oliveira Santos (FASA)

“Não fiz o melhor, mas fiz tudo para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas não sou o que era antes.”

Martin Luther King (1963)

Dedico este trabalho aos negros e negras, cotistas ou não, que historicamente enfrentam o racismo e o preconceito da nossa sociedade.

AGRADECIMENTOS

A presente dissertação de mestrado não poderia chegar a bom porto sem o precioso apoio de várias pessoas.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer a Deus por haver me sustentado nessa árdua caminhada de intenso aprendizado e crescimento pessoal, e por dar-me coragem, fazendo-me persistir e crer que esse sonho seria possível. Agradeço a Ele por todas as vitórias e conquistas alcançadas durante a minha vida.

À minha família e à minha querida mãe, que, apesar de privada do acesso à educação formal, sempre me incentivou a estudar e foi capaz de expressar, em seus gestos, a importância de buscar o conhecimento, visando à construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

Aos meus irmãos pelo apoio e pela compreensão do tempo de convívio muitas vezes sacrificado para a realização deste trabalho.

Agradeço, especialmente, aos meus filhos Luana Camargo e Pablo Ruan, que demonstraram paciência, abnegação e companheirismo, ofertando seu apoio e carinho. Vocês são o maior presente que Deus poderia ter me dado nesta vida.

Ao meu namorado, Mauro Jeferson, por acreditar, assim como eu, que é possível vencer desafios internos, finalizar jornadas e iniciar outras tantas.

À Prof^a Dr^a Maria Helena de Souza Ide, minha orientadora, pela confiança em mim depositada, pelas observações sempre argutas e pelo profissionalismo com que conduziu essa orientação. Muito mais que uma orientadora, demonstrou sabedoria, competência, grande determinação, dinamismo e carisma, que a tornam uma pessoa muito especial - o que faz com que todos queiram estar à sua volta. Muito obrigada, Bárbara, por tudo. Este trabalho tem muito de você.

À Prof^a Dr^a Maria Railma Alves, que assumiu a tarefa de coorientação desta dissertação, pela competência científica e acompanhamento do trabalho, pela disponibilidade e generosidade reveladas ao longo destes anos de pesquisa e escrita, assim como pelas críticas, correções e sugestões relevantes feitas durante a orientação. Um agradecimento carinhoso por todos os momentos de paciência e compreensão. Para mim foi um grande prazer poder trabalhar ao seu lado.

Às professoras Maria da Luz Alves Ferreira e Ilva Ruas, pela participação na banca de qualificação deste trabalho e pelas fecundas contribuições dadas.

Ao Prof. José Jorge Francisco de Santana, pela orientação estatística.

Aos colegas, professores e secretárias do Curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, pelos momentos de troca, partilha de angústias, mas, principalmente, pela alegria e amizade compartilhada nos nossos encontros nestes dois anos.

Agradeço à professora e amiga Claudia Regina Santos de Almeida, pela adoção, afeto e vibração de cada passo; por estar sempre junto a mim, em pensamento e sentimento.

À equipe da Comissão Técnica de Concurso (COTEC) e à Secretaria Geral de Cursos da Unimontes, pelo fornecimento de informações para a pesquisa - o que representa os processos burocráticos e o contato com os egressos.

Agradeço a contribuição e generosidade dos egressos que, tão gentilmente, me cederam parte de seu tempo, oferecendo, a partir de suas lembranças, um cenário que ia, aos poucos, ficando mais claro para mim, ao mesmo tempo em que revelava toda a complexidade da situação.

Aos amigos, peço perdão pelas ausências e agradeço pelo incentivo.

RESUMO

A presente pesquisa - A trajetória educacional e profissional dos egressos do sistema de cotas para afrodescendentes – investiga as trajetórias percorridas por tais egressos e os possíveis efeitos dessas transformações sobre os contextos de titulação e inserção profissional. No intuito de responder a esses questionamentos, defini como objetivo geral analisar a trajetória educacional e profissional dos egressos afrodescendentes da UNIMONTES. Em decorrência dessa intencionalidade, seus objetivos específicos foram assim formulados: verificar a contribuição do ensino superior, possibilitada pelo sistema de cotas afrodescendente, para a inserção no mercado de trabalho e continuidade nos estudos; conhecer os motivos que levaram os participantes a ingressar no ensino superior através das ações afirmativas; analisar os processos de acesso e permanência do sistema de cotas afrodescendente (carente) na UNIMONTES; verificar se o estudante sofreu práticas discriminatórias na Universidade e como reagiu perante as mesmas; compreender a relação entre as expectativas iniciais e as contribuições do ensino superior para a superação das desigualdades raciais. No que se refere à metodologia, foram utilizadas a qualitativa e a quantitativa. A primeira concerne às abordagens sobre os aspectos teóricos da questão racial brasileira e ações afirmativas no ensino superior. Também foi utilizada a análise documental, quando da pesquisa de documentos institucionais internos da UNIMONTES. A metodologia quantitativa garantiu a precisão dos resultados e a sua interpretação. Como instrumento para coleta de dados, foi enviado um questionário com 39 questões para 45 egressos que aceitaram participar desta pesquisa. Os resultados identificaram elevada proporção de egressos inseridos no mercado de trabalho e atuando na mesma área de formação. Ademais, proporcionaram informações sobre renda, trabalho antes e depois da conclusão do curso superior, continuidade dos estudos, racismo, preconceito e discriminação.

Palavras-chave: Raça, Ações Afirmativas, Egressos, Ensino Superior.

ABSTRACT

The present research "The educational and professional trajectory of graduates of the quota system for Afrodescendants" investigates the trajectories covered by such graduates and the possible effects of these transformations on the contexts of professional insertion. With the purpose of answering these questions, I defined as a general objective to analyze the educational and professional trajectory of the Afrodescendants of UNIMONTES. As a result of this purpose, its specific objectives were formulated as follows: to verify the contribution of higher education, made possible by the Afrodescendant quota system, for insertion in the labor market and continuity in studies; to know the reasons that led the participants to enter higher education through affirmative action; to analyze the processes of access and permanence of the Afrodescendant (needy) quota system in UNIMONTES; to verify if the student has undergone discriminatory practices in the University and how he reacted to them; to understand the relationship between initial expectations and higher education contributions to overcoming racial inequalities. Regarding the methodology, qualitative and quantitative methods were used. The first concerns the approaches on the theoretical aspects of the Brazilian racial question and affirmative actions in higher education. Documentary analysis was also used when researching UNIMONTES internal institutional documents. The quantitative methodology ensured the accuracy of the results and their interpretation. As a tool for data collection, a questionnaire with 39 questions was sent to 45 graduates who accepted to participate in this research. The results identified a high proportion of graduates entering the labor market and working in the same training area. In addition, they provided information on income, work before and after college, continuity of studies, racism, prejudice, and discrimination.

Keywords: Race, Affirmative Actions, Graduates, Higher Education.

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Total de candidatos aprovados por categoria no processo seletivo 1/2005	19
Tabela 2 – População por cor e renda mensal	47
Tabela 3 – Taxa de escolarização segundo cor/raça e nível de ensino - Brasil, de 2005 a 2015 ..	48
Tabela 4 – Porcentagem de vagas reservadas às categorias nos processos seletivos para admissão nas universidades públicas estaduais de Minas Gerais	66
Tabela 5 – Total de Aprovados por Categoria da UNIMONTES no processo seletivo 1/2005....	72
Tabela 6 – Total de candidatos aprovados na categoria afrodescendente, carente, por curso no processo seletivo 1/2005 da UNIMONTES	73
Tabela 7 – Total de egressos categoria afrodescendente, carente, por curso que responderam ao questionário	77
Tabela 8 – Distribuição dos egressos segundo o sexo (Questão 2)	78
Tabela 9 – Distribuição dos egressos segundo (Questão 07)	78
Tabela 10 – Naturalidade dos egressos pesquisados (Questão 05)	79
Tabela 11 – Egressos que trabalhavam no momento em que ingressaram na UNIMONTES	79
Tabela 12 – As ocupações/profissões dos pesquisados no momento em que ingressaram no ensino superior.....	80
Tabela 13 – Renda Mensal em salários mínimos quando ingressaram na UNIMONTES (Questão 6)	81
Tabela 14 – Como você se manteve no decorrer do seu curso (Questão 12).....	82
Tabela 15 – Atividades extracurriculares durante a graduação (Questão 13)	83
Tabela 16 – Continuidade dos estudos (Questão 14)	84
Tabela 17 – Se não está cursando, pretende cursar? (Questão 15).....	84
Tabela 18 – Trabalho: ocupação atual (Questão 17)	85
Tabela 19 – As ocupações/profissões dos egressos na atualidade (Questão 17).....	86
Tabela 20 – Renda mensal atual (Questão 18)	87
Tabela 21 – Dificuldades encontradas depois de formado (Questão 20)	88
Tabela 22 – Motivos pela escolha da UNIMONTES (Questão 23)	89
Tabela 23 – Dedicção aos estudos durante o curso (Questão 25).....	89
Tabela 24 – A condição de graduado proporcionou (Questão 26)	90

Tabela 25 – Relação da graduação com a profissão atual (Questão 27)	91
Tabela 26 – Motivos pelos quais não estão exercendo atividade profissional na área de formação (Questão 28).....	91
Tabela 27 – Na sua análise, o curso superior (Questão 29).....	92
Tabela 28 – Vínculos que mantém com a Unimontes (Questão 24)	92
Tabela 29 – Concordância quanto ao preconceito racial (Questão 31)	93
Tabela 30 – Sofreu algum tipo de preconceito quanto à cor/raça na UNIMONTES (Questão 32)	94
Tabela 31 – Já presenciou alguma atitude racista na UNIMONTES (Questão 33)	95
Tabela 32 – Já sofreu algum preconceito quanto à sua cor/raça na sociedade (Questão 34)	95
Tabela 33 – Descrição do preconceito racial sofrido (Questão 34).....	96
Tabela 34 – Durante o curso os professores abordaram a temática da diversidade racial	98
Tabela 35 – Em relação ao ambiente na UNIMONTES, você percebeu tratamento preconceituoso em relação aos estudantes negros (Questão 36)	100
Tabela 36 – Fatores que contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades (Questão 37).....	101
Tabela 37 – Quando do ingresso no ensino superior, por meio do sistema de reserva de vagas, na UNIMONTES, você recebeu algum tipo de apoio da instituição (Questão 38)	101
Tabela 38 – Estatística descritiva dos indicadores (n=45)	105
Tabela 39 – Teste t dos indicadores econômicos antes e depois da graduação (n=45).....	108
Tabela 40 – Teste t dos indicadores de preconceito de raça/cor (n=45).....	109
Tabela 41 – Parâmetros estimados no modelo de regressão linear múltipla (n=45)	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CCBS	Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCET	Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas
CCH	Centro de Ciências Humanas
CCSA	Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CEAD/Unimontes	Centro de Educação a Distância da Unimontes
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COTEC	Comissão Técnica de Concursos
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEM	Democratas
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEMIG	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNM	Fundação Norte Mineira de Ensino Superior
HUCF	Hospital Universitário Clemente de Faria
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICA	Indicador de Continuidade Acadêmica
IEA	Indicador Econômico Antes da Graduação
IED	Indicador Econômico Depois da Graduação
IES	Instituições de Ensino Superior
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPRI	Indicador de Preconceito Racial Interno
IPRE	Indicador de Preconceito Racial Externo
ITA	Indicador de Trajetória Acadêmica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAES	Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	Statistical Package for the Social Science
STF	Supremo Tribunal Federal
SUS	Sistema Único de Saúde
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UNF	Universidade do Norte Fluminense

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I: RAÇA E RELAÇÕES RACIAIS – REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS	
HISTÓRICO-CULTURAIS	23
1.1 A Construção do Conceito de Raça	23
1.2 Relações Raciais: Questões Conceituais	25
1.3 Raça/Cor.....	28
1.4 Racismo e Suas Teorias.....	31
1.5 O Racismo, a Discriminação e o Preconceito Racial no Brasil.....	33
1.6 Democracia Racial: Oportunidade Para Todos.....	37
1.7 A Democracia Racial Como Mito	40
1.8 A Desigualdade Racial no Brasil	43
CAPÍTULO II: POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS	
.....	51
2.1 O Conceito de Ação Afirmativa	54
2.2 Ações Afirmativas nos Estados Unidos.....	56
2.2.1 Ações Afirmativas no Brasil	58
2.3 Política de Ações Afirmativas no Ensino Superior.....	60
2.4 Argumentos Contra as Cotas Raciais nas Instituições de Ensino Superior.....	63
2.5 As Ações Afirmativas no Estado de Minas Gerais	66
2.6 O Locus da Ação: UNIMONTES.....	68
2.7 A UNIMONTES e As Cotas: Implantação do Processo.....	70
CAPÍTULO III: A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL	
DOS EGRESSOS.....	76
3.1 Construção de Indicadores Sobre a Trajetória Educacional e Profissional dos	
Egressos do Sistema de Cotas Para Afrodescendentes.....	103
3.1.1 Análise Descritiva dos Indicadores.....	105
3.2 Indicadores Econômicos Antes e Depois da Graduação – Teste de Comparação de	
Médias (Teste t Para Amostras Emparelhadas)	106

3.3 Análise dos Indicadores de Preconceito de Raça/Cor Externo e Interno à Instituição – Teste de Comparação de Médias (Teste t Para Amostras Emparelhadas).....	108
3.4 Modelo de Regressão Linear Múltipla – Variável Dependente: Indicador Econômico Depois da Graduação, Variáveis Independentes: Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA) e Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA).....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE.....	127

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como pressuposto analisar a trajetória educacional e profissional dos egressos que adentraram na Universidade Estadual de Montes Claros no primeiro processo seletivo do Sistema de Reserva de Vagas (Edital 1/2005), na categoria afrodescendente (carente).

As instituições de ensino superior, no desígnio de sua autonomia, vêm estabelecendo mecanismos que promovam integração dos jovens pertencentes a grupos sociais menos privilegiados, destinando-lhes vagas específicas para ingresso nos cursos superiores. As ações afirmativas podem ser definidas como “um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional” (GOMES, 2003, p. 27).

Nesse sentido, com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata - sob os auspícios da Organização das Nações Unidas (ONU) –, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, o enfrentamento do governo brasileiro perante a questão racial foi considerado um marco importante na história (GUIMARÃES, 2013). De fato, na referida conferência, reafirmou-se a necessidade de intensificar os esforços para o enfrentamento do racismo e da discriminação, já que, “em Durban, o empenho pessoal do presidente levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da ‘democracia racial’, reconhecendo, em fórum internacional, as desigualdades raciais do país” (GUIMARÃES, 2013, p. 255-256). Nessa perspectiva, as ações afirmativas pretendem equilibrar uma situação de desigualdade historicamente construída, promovendo o aumento da presença negra na educação, no emprego e em outras esferas da vida pública.

Diversas iniciativas foram realizadas para a implantação do sistema de reserva de vagas, principalmente nos planos estadual e municipal, com destaque para o final do ano de 2001, após a conferência de Durban, na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, quando se estabeleceu uma porcentagem das vagas das universidades estaduais para pretos e pardos. Em seguida, começou a se destacar uma mobilização para que as universidades federais adotassem programas de ação afirmativa, como a Universidade de Brasília, a Universidade Federal da Bahia, a Universidade Federal do Paraná e a Universidade Federal de São Carlos (GUIMARÃES, 2013).

Acompanhando a tendência nacional, o Estado de Minas Gerais, consoante à Lei nº 15.259, de 27 de julho de 2004, implantou na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES –, para os cursos de graduação, vagas para os candidatos que se enquadram nas seguintes categorias, com os respectivos percentuais de reserva:

- CATEGORIA I: afrodescendentes, desde que carentes – 20% na reserva de percentual das vagas de cada curso;
- CATEGORIA II: egressos de escola pública, desde que carentes – 20% na reserva de percentual das vagas de cada curso;
- CATEGORIA III: portadores de deficiência e indígenas – 5% na reserva de percentual das vagas de cada curso.

No mesmo ano em que a lei foi instituída, a UNIMONTES expediu a Resolução nº 104/2004, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, que regulamenta o sistema de reserva de vagas em cursos de graduação e cursos técnicos de nível médio. A Resolução nº 104 CEPEX/2004, considera a Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004 e institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – e na Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES.

Ainda sobre a Resolução nº 104 CEPEX/2004, esta destaca sobre “a necessidade urgente de a matéria ser regulamentada para permitir a elaboração e publicação em tempo hábil do edital do 1º Processo Seletivo/2005, o qual deverá atender todos os dispositivos legais vigentes, inclusive a lei estadual já mencionada”.

Desse modo, foi instituído, no ano de 2005, o sistema de reserva de vagas para todos os cursos da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Os processos seletivos com cotas¹, através do sistema tradicional, foram realizados por 10 anos consecutivos (2005/2015). A partir de janeiro de 2016, a Unimontes passou a fazer parte das instituições de ensino participantes do Sistema de Seleção Unificada (SISU), onde a seleção de novos alunos considera, exclusivamente, as notas do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

¹ Optamos por utilizar o termo sistema de cotas seguindo a forma estabelecida pela Lei Nacional nº 12.711, sancionada em agosto de 2012. Como também reserva de vagas, conforme Lei nº 15.259/04, do Estado de Minas Gerais, que Institui sistema de reserva de vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais – Uemg – e na Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes

Considerando que as políticas de ação afirmativa surgem como proposta de solução para as questões da discriminação e da desigualdade sociorracial no Brasil, a presente pesquisa tem como problematização as seguintes questões:

- Que trajetórias educacionais e profissionais têm percorrido os egressos do sistema de reserva de vagas para afrodescendentes carentes após a conclusão da graduação?
- Em que medida a conclusão do curso de graduação contribuiu para alterar os indicadores socioeconômicos dos egressos do sistema de reserva de vagas para afrodescendentes carentes?

Essa escolha deveu-se ao fato de que as discussões sobre políticas de cotas raciais têm se tornado um tema recorrente na produção científica brasileira, mas ainda são escassos os estudos que tratam das implicações da Lei 15.259, de 27 de julho de 2004², sancionada há 12 anos no Estado de Minas Gerais. Assim, dada a relevância das ações afirmativas, cujo propósito é minimizar as injustiças sociais (desigualdade no acesso à educação, saúde, moradia, alimentação, etc.) que afligem grande parcela da população negra, justificam-se as conjecturas apresentadas neste estudo, o qual visa a analisar as medidas adotadas com vistas à inclusão dos grupos afrodescendentes (carentes) sistematicamente excluídos, contemplados a partir da referida Lei.

A fim de responder à questão proposta, este estudo tem como objetivo geral analisar a trajetória educacional e profissional dos egressos afrodescendentes da UNIMONTES. Como objetivos específicos buscam-se:

- Verificar a contribuição do ensino superior, possibilitada pelo sistema de cotas afrodescendente, para inserção no mercado de trabalho e continuidade nos estudos;
- Conhecer os motivos que levaram os participantes a ingressar no ensino superior através das ações afirmativas;
- Analisar os processos de acesso e permanência do sistema de cotas afrodescendente (carente) na UNIMONTES;
- Verificar se o estudante sofreu práticas discriminárias na Universidade e como reagiu perante as mesmas;

² Disponível em:

<<http://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=Lei&num=15259&ano=2004>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

- Compreender a relação entre as expectativas iniciais e as contribuições do ensino superior para a superação das desigualdades raciais.

Este trabalho investigou, através da realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, a trajetória educacional e profissional de um grupo de 45 alunos que concluíram o curso superior na Universidade em questão, através da modalidade concorrência com reserva de vagas na categoria afrodescendente, carente, e que aceitaram participar deste estudo.

A metodologia qualitativa foi utilizada com a finalidade de alcançar uma compreensão mais ampla e contextualizada desses fatores, considerando as interações e influência dos mesmos entre si. Utilizou-se a revisão bibliográfica para a construção da fundamentação teórica e a pesquisa documental foi empregada para coletar e analisar os documentos institucionais internos, como resoluções, editais do processo seletivo e portarias da Universidade Estadual de Montes Claros, disponibilizados pela Secretaria Geral da Universidade e pela Comissão Técnica de Concursos (COTEC), os quais representam os processos burocráticos e registros para o desenvolvimento das atividades da instituição. O acesso a esses documentos possibilitou a obtenção de dados, bem como o contato com os egressos.

Desse modo, no primeiro momento, para o presente trabalho, buscamos a fundamentação teórica na literatura disponível em livros, revistas, publicações avulsas, imprensa escrita e eletrônica disponibilizada pela Internet. Essa revisão contribuiu para o conhecimento das publicações existentes e os aspectos que já foram abordados sobre o referido tema.

A metodologia quantitativa foi necessária para garantir a precisão dos resultados e interpretação, assim como para evitar distorções de análise, permitindo, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. Como instrumento para coleta de dados foi enviado um questionário com 39 questões. Dos formados, 58 foram localizados e 45 aceitaram participar desta pesquisa. O contato com os entrevistados foi estabelecido por meio de ligações telefônicas e redes sociais, momento em que foram expostos os objetivos e relevância da pesquisa.

De acordo com o Edital 1/2005 da COTEC, foram ofertadas 180 vagas, em 23 cursos de graduação na referida categoria, ou seja, afrodescendente, carente. Destas, 145 foram preenchidas, sendo que 101 concluíram o curso superior na UNIMONTES e 44 são considerados desistentes e/ou reprovados. A Tabela 1 apresenta o total de candidatos aprovados no processo seletivo 1/2005 da UNIMONTES.

Tabela 1 – Total de aprovados por categoria no processo seletivo 1/2005 (UNIMONTES)

MODALIDADE	CATEGORIA	TOTAL
Modalidade I	Afrodescendente, Carente	145
Modalidade I	Egresso da Escola Pública, Carente	188
Modalidade I	Portador de Deficiência	14
Modalidade II	Sem Reserva de Vagas ou Sistema Universal	526
TOTAL	-	873

Fonte: Comissão Técnica de Concursos da Unimontes (2017).

Para localizar os ex-alunos foi realizada uma busca nas duas principais redes sociais existentes na internet (Facebook e Whatsapp), onde foram encontrados mais de 50% dos entrevistados, ligados a grupos e comunidades. Tratam-se de grupos de alunos e ex-alunos das respectivas áreas que possuem de oito participantes até a maior comunidade em funcionamento, que contabiliza mais de 200 inscritos. Os membros presentes nessas comunidades dedicam-se a participar de fóruns abertos sobre assuntos pertinentes à formação, mercado de trabalho e discussões de teorias e ideologias.

Como boa parte dos grupos é restrita a seus membros e nem todos os integrantes das comunidades disponibilizam algum dado para que possam ser contatados, eles foram localizados inicialmente por meio de uma consulta às páginas pessoais existentes - 25 egressos cujas informações para contato estavam disponíveis. Em seguida, foram enviados a todos eles, através do Facebook, endereços de e-mail e Whatsapp, um questionário com 39 questões acerca da sua formação e inserção profissional, com o objetivo de ampliar a gama de possibilidades referentes às trajetórias educacionais e profissionais realizadas pelos egressos. O grau de aceitação surpreendeu no primeiro momento, quando foi exposto o objetivo e relevância da pesquisa. Porém, o retorno foi lento e para alguns foi necessário usar de muita insistência e enviar várias mensagens. Assim, foram encaminhados 58 questionários e, destes, 45 foram respondidos por ex-alunos oriundos de quase todos os cursos - e muitos residentes em várias cidades do estado de Minas e de outros estados da federação. Os outros egressos que responderam ao questionário foram recrutados por meio da técnica conhecida como “bola de neve” (BIERNACKI; WALDORF, 1981).

A execução da metodologia em bola de neve foi construída da seguinte maneira: utilizamos a relação de egressos, fornecida pela secretaria geral, para localizar os ex-alunos; em

seguida, solicitamos que as pessoas contatadas através das redes sociais e/ou telefone indicassem contatos dos colegas com as características desejadas, a partir de sua própria rede pessoal, e assim, sucessivamente. Dessa forma, a conjugação desses recortes possibilitou o recrutamento dos 45 questionários respondidos. O resultado desse processo foi a criação de uma base de dados com as respostas dos questionários, originários de diferentes formações, que permitiu o acesso às trajetórias educacionais e profissionais desses egressos.

Com esse recorte foi possível estabelecer em paralelo os caminhos percorridos pelos titulados em diferentes áreas de formação e analisar eventuais variações nas suas estratégias de inserção profissional e na continuidade dos estudos. A análise dessas trajetórias foi realizada a partir de dois eixos principais: o perfil socioeconômico e a trajetória acadêmica, enquanto estudante com ingresso na UNIMONTES pelo Sistema de Reserva de Vagas para afrodescendente.

Os dados obtidos através do questionário foram tabulados no software estatístico Statistical Package for the Social Science (SPSS), versão 18.0, e o software Microsoft Excel 2016, que também foi utilizado para a geração de gráficos e tabelas. Eles permitiram a realização da estatística descritiva das variáveis utilizadas, sendo que a estatística descritiva tem como objetivo a organização, sumarização e descrição dos dados. Para tal, utiliza-se de medidas de posição e de dispersão. As medidas de posição permitem a compreensão sobre o posicionamento da distribuição dos valores da variável em análise. Neste estudo, utilizou-se a média aritmética, o desvio-padrão e o coeficiente de variação (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

O SPSS também foi utilizado para a análise de correlação e Regressão Linear Múltipla, a qual foi calculada e analisada para as seguintes variáveis: Indicador Econômico Depois da Graduação (variável dependente); Indicador de Trajetória Acadêmica e Indicador de Continuidade Acadêmica (variáveis independentes); e para o Teste de Comparação de Médias (Teste t para amostras emparelhadas), o qual foi utilizado para os indicadores das relações raciais, tanto na UNIMONTES quanto na sociedade.

As variáveis para a análise da trajetória profissional e educacional dos egressos do sistema de cotas para afrodescendente da UNIMONTES foram as seguintes:

- Indicador Econômico Antes da Graduação – IEA: variáveis relacionadas à renda, trabalho antes da conclusão do curso superior e como se manteve durante a graduação;

- Indicador Econômico Depois da Graduação – IED: variáveis relacionadas à renda e trabalho atuais e inserção no mercado de trabalho;
- Indicador de Trajetória Acadêmica – ITA: variáveis relacionadas à iniciação científica, estágio e participação em eventos durante a graduação;
- Indicador de Continuidade Acadêmica – ICA: variáveis relacionadas à continuidade dos estudos em outra graduação ou na pós-graduação (lato sensu e stricto sensu);
- Indicador de Preconceito Racial Interno – IPRI: variáveis relacionadas ao preconceito racial contra si ou outrem nas dependências da UNIMONTES;
- Indicador de Preconceito Racial Externo – IPRE: variáveis relacionadas ao preconceito racial na sociedade.

Para a contextura deste estudo o mesmo foi estruturado em três capítulos. No Capítulo I apresentamos uma abordagem conceitual das noções de raça e como se dão as interações raciais no Brasil, tendo como fundamentação teórica autores como: Azevedo (1987), Fernandes (1978), Hasenbalg (1979), Guimarães (1999), Freyre (2003) e Telles (2003), que discutem a respeito da questão racial. Ainda sobre as reflexões desse capítulo, discutiu-se a categoria raça e buscou-se analisar o contexto histórico da questão racial no Brasil, apresentando as principais construções teóricas acerca do sistema de relações raciais difundidas no país.

No Capítulo II, intitulado “Políticas de Ação Afirmativa – Desafios e Perspectivas”, discute-se a construção histórica dessas ações para a população negra, enfatizando uma reflexão sobre cotas no ensino superior. Ainda nesse capítulo foram analisadas as ações afirmativas a partir da experiência implantada na Universidade Estadual de Montes Claros, buscando analisar como se deu o processo de implantação, quais os conflitos e enfrentamentos e as contribuições do ensino superior para redução da desigualdade social.

A partir das discussões delineadas nos dois primeiros capítulos e dos elementos teóricos levantados, o Capítulo III analisa a experiência dos egressos do sistema de cotas para afrodescendente carente da UNIMONTES, que exercem diferentes atividades profissionais e estão inseridos nos mais distintos espaços de atuação, dentro e fora do ambiente acadêmico. Após a aplicação de um questionário exploratório com questões abertas e fechadas para 45 ex-alunos de diferentes contextos de formação, buscamos investigar as informações essenciais que marcaram suas trajetórias educacionais e profissionais após a conclusão da graduação, bem como a compreensão acerca desse processo.

A análise realizada no terceiro capítulo visa, assim, apreender as principais informações que envolvem a trajetória compreendida pelos egressos do sistema de cotas afrodescendente, entre a sua formação no curso superior e os destinos profissionais e educacionais a ele relacionados. Trata-se, em suma, de uma tentativa de sistematização, à luz da literatura analisada e das observações produzidas que cercam o hoje e o passado recente desses egressos. São os destinos desses graduados a base da pesquisa que este estudo pretende fornecer, como uma contribuição ao tema em questão.

Por fim, ainda neste capítulo, consta o balanço final dos resultados alcançados, que permitem mostrar que o curso superior transformou a vida dos egressos em diversos aspectos. Aumentou a bagagem de conhecimento, preparou para o mercado de trabalho e contribuiu no avanço intelectual dos entrevistados. Além disso, proporcionou inserção no mercado de trabalho em ocupações de maior prestígio social e o aumento da renda dessas pessoas.

CAPÍTULO I: RAÇA E RELAÇÕES RACIAIS – REFLEXÕES SOBRE PROCESSOS HISTÓRICO-CULTURAIS

O presente capítulo possui como objetivo apresentar uma reflexão sobre o conceito de raça, considerando os aspectos históricos e as especificidades das relações raciais na sociedade humana. Para tanto, buscou-se embasamento nas proposições de autores como Fernandes (1978), Telles (2003), Munanga (2003), Ianni (2004), Hall (2006), Jaccoub (2008) e Guimarães (1999; 2003; 2008).

O conceito de raça muitas vezes apresenta perspectivas teóricas e ideológicas diferentes, gerando discordâncias entre os autores que tratam sobre o tema. Portanto, é importante discorrer sobre o processo histórico desse conceito e analisar os termos raça e racismo, bem como compreender a respeito do mito de uma democracia racial no Brasil. O debate acerca desses tópicos possibilitará abranger não só a teorização sobre a temática racial, como também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais.

1.1 A Construção do Conceito de Raça

As teorias raciais fundamentadas em critérios biológicos surgiram no século XIX como forma de explicar as origens e características dos indivíduos humanos. Nesse período, foram acrescentados outros critérios morfológicos, tais como: a forma do nariz, dos lábios, do queixo, do crânio e do ângulo facial. Essas explicações tinham como fundamento estabelecer a relação existente entre características físicas e competência intelectual das pessoas, classificando povos humanos mediante supostos estágios de desenvolvimento (MUNANGA, 2003). Nessa forma de classificação, a sociedade europeia foi qualificada como mais avançada, sendo as nações africanas categorizadas como atrasadas e primitivas.

Ao discutir a noção de raça, Haufbauer (2003, p. 2) enfatiza que a sua transformação em conceito científico deu-se no século XIX e foi, “sobretudo a partir da segunda metade deste século, que a ‘raça’ torna-se de fato uma categoria biológica”. Até então, as diferenças humanas eram entendidas, ainda pela maioria dos pensadores, como uma consequência da influência do clima e da geografia. Assim, muitas das concepções raciais do final do século XVIII contavam com a possibilidade de uma mudança da cor de pele, caso um determinado grupo migrasse para

uma região mais quente ou mais fria (HAUFBAUER, 2003). Com isso, postulavam que as características físico-biológicas fossem o fator determinante de todas as diferenças observáveis na vida social.

Munanga (2003) destaca que foi com a construção da ideia em torno da escala de valores entre as chamadas raças que os indivíduos da raça branca foram determinados superiores aos da raça negra ou amarela e, portanto, aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra, mais escura de todas e, conseqüentemente, considerada a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, por isso, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.

No século XX, surgem pesquisas comparativas que possibilitam descobrir a questão de raça como errônea, mesmo dentro da concepção científica, devido à pouca variabilidade genética. Pessoas de populações diferentes podem ter mais similaridade genética que dois indivíduos da mesma população - um marcador genético característico de uma raça que pode ser encontrado em outra raça. Desse modo, todas as divergências encontradas na própria ciência biológica (genética humana, biologia molecular, bioquímica) levaram à conclusão de que a raça não é uma realidade biológica, mas apenas um conceito, ou seja, biológica e cientificamente as raças não existem, conforme explica Munanga (2003). Portanto, no século XX, o conceito de raça foi abandonado, não havendo então como classificar a diversidade humana.

Vale salientar que, embora a biologia já tenha chegado a essas conclusões, é preciso atentar para o fato de que as marcas deixadas pela classificação da espécie humana através da cor da pele e das características morfológicas ainda persistem nas atitudes de grande parte da população mundial. Nessas atitudes, percebemos a manifestação do racismo, fruto da construção histórica de raça. Nessa mesma direção, Santos (2007) corrobora que apesar de o conceito de raça ter sido desconstruído, as pessoas ainda fazem uso de classificações sociais e raciais no cotidiano. O conceito de raça passou a ser uma ideia aceita e reproduzida pelo senso comum, tornando-se uma categoria de uso popular poderosa.

Assim, desde a metade do século XX surge a necessidade de teorizar as raças como o que elas são, ou seja, constructos sociais, uma vez que a raça não existe cientificamente, mas socialmente, como forma de classificar e identificar as ações dos seres humanos. É nesse sentido que o conceito de raça estende-se da biologia e da genética a um espaço nas ciências humanas e sociais, principalmente a antropologia e a sociologia.

1.2 Relações Raciais: Questões Conceituais

As reflexões sobre a temática racial têm diferentes interpretações devido ao seu campo semântico e à sua dimensão temporal. Tais conceitos são modificados culturalmente não só em relação à temporalidade, mas também considerando sua origem. Guimarães (2003), em análise sobre a forma metodológica para se trabalhar com raça, observa que os conceitos só podem ser entendidos no seu contexto discursivo, estabelecendo distinção entre os conceitos utilizados nas Ciências Sociais: conceitos analíticos, que são retirados de determinada teoria, da qual é parte da dimensão analítica; e conceitos nativos, retirados da prática cotidiana, naturalizados. Conforme esclarece Guimarães (2008):

Um conceito ou categoria analítica é o que permite a análise de um determinado conjunto de fenômenos, e faz sentido apenas no corpo de uma teoria. Quando falamos de conceito nativo, ao contrário, é porque estamos trabalhando com uma categoria que tem sentido no mundo prático, efetivo. Ou seja, possui um sentido histórico, um sentido específico para um determinado grupo humano (GUIMARÃES, 2008, p. 64).

Nessa perspectiva, o autor pondera que qualquer um desses conceitos só faz sentido no contexto de uma teoria específica ou de um momento histórico específico. Assim, raça só pode ser compreendida em dois aspectos analíticos, ou seja, dois aspectos científicos enquanto estudado pela biologia genética e pela sociologia.

No entanto, Guimarães (1999) faz uma crítica aos estudos que atribuem à ideia de raça um caráter biológico, por entender que o conceito de raça, associado a uma realidade natural, dá aporte ao preconceito. Faz-se necessária, portanto, uma análise através das ciências sociais, afastando-se de argumentações genéticas e naturais.

Raça é um conceito que não corresponde a nenhuma realidade natural. Trata-se, ao contrário, de um conceito que denota tão-somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social. (GUIMARÃES, 1999, p. 11).

Neste estudo, ao abordarmos a categoria raça, vale considerar que conforme pesquisas de Guimarães (1999) o conceito de raça é entendido como uma construção social, para ser, assim, usada como constructo analítico a fim de compreender os fatos históricos marcados pelo racismo e acolhidos no contexto de sociedades racializadas. Para tanto, abordamos a raça neste trabalho

como uma ideia, e não como fator biológico, diante de suas raízes no pensamento social que, ao final do século XIX e início do século XX, legitimara-se por meio de uma ideologia que permitiu hierarquizar determinados grupos sociais.

Dessa forma, podemos entender que biologicamente existe apenas a raça humana, sem qualquer subdivisão da espécie; porém, dentro das ciências sociais, é pertinente e necessária a utilização desse conceito para entender a classificação dos seres humanos mediante a cor da pele, textura do cabelo, formato de nariz e lábios, dentre outros atributos de ordem física e estética. Negar a existência da raça colabora com a perpetuação do racismo ao longo dos séculos e os desdobramentos que ele tem causado para uma parcela da população.

No entendimento de Ianni (2004), embora a raça esteja relacionada às características biológicas, a ideia de que as raças tenham muito mais a ver com categorias históricas e transitórias que se constituem na dinâmica das relações sociais é corroborada, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas e culturais. Assim,

[...] ‘raça’ não é uma condição biológica como a etnia, mas uma condição social, psicossocial e cultural, criada, reiterada e desenvolvida na trama das relações sociais, envolvendo jogos de forças sociais e progressos de dominação e apropriação (IANNI, 2004, p. 23).

Desse modo, é preciso compreender que dentro das relações de dominação e poder existentes na sociedade, como afirma Ianni (2004), racializar uns e outros pela classificação e hierarquização revela-se uma técnica política, garantindo a articulação sistêmica em que se fundam as estruturas de poder. Podemos exemplificar essas práticas na escola, nos locais de entretenimento, no trabalho ou em qualquer outro lugar da sociedade que, através da racialização e estigmatização do outro, inibe aspirações, acentuando a aparição de estereótipos e preconceitos. Ianni (2004, p. 23) enfatiza que “sob todos os aspectos, a raça é sempre ‘racialização’, trama de relações no contraponto e nas tensões ‘identidade’, ‘alteridade’, ‘diversidade’, compreendendo integração e fragmentação, hierarquização e alienação”.

Nesse sentido, é importante refletir sobre os enigmas escondidos na questão racial, uma vez que a categoria raça é algo construído socialmente e pode levar à multiplicação de xenofobias, etnicismos, intolerâncias, preconceitos, segregações, racismos e ideologias raciais. Dentre vários pontos abordados sobre as tramas das relações sociais que reforçam os preconceitos com base na raça das pessoas, está o que é chamado de ideologia racial, que consiste em

desenvolver uma série de símbolos ou emblemas com os quais os indivíduos justificam as desigualdades e os conflitos raciais (IANNI, 2004).

Um segredo da constituição da “raça”, como categoria social, está na acentuação de algum signo, traço. Característica ou marca fenotípica por parte de uns e de outros, na trama das relações sociais. Simultaneamente, na medida em que o indivíduo em causa, podendo ser negro, índio, árabe, judeu, chinês, japonês, hindu, angolano, paraguaio ou porto-riquenho, está em relação com outros, aos poucos é identificado, classificado, hierarquizado, priorizado ou subalternizado. Mesmo porque uns e outros, indivíduos, grupos, famílias e coletividades estão inseridos em processos de cooperação, divisão social do trabalho, hierarquização, dominação e alienação, e transformação da marca em estigma, o que se manifesta na xenofobia, etnicismo, preconceito, segregação (IANNI, 2004, p. 24).

Não há como negar o peso da dimensão das relações raciais nos profundos problemas sociais que assolam o país, principalmente no caso brasileiro, já que o Brasil é multirracial, e que a raça aqui serve de base para as relações sociais, “(...) bloqueando relações, possibilidades de participação, inibindo aspirações, mutilando práxis humana, acentuando a alienação de uns e de outros, indivíduos e coletividades” (IANNI, 2004, p. 23).

Dessa forma, em uma perspectiva ampliada sobre a questão racial, Ianni (2004) assinala que esse debate, apesar de ser uma provocação da atualidade, está remetido ao passado, um enigma que atravessa os tempos, modificando-se conforme as forças sociais de cada época, sem que, por isso, seja superada. O autor enfatiza que a questão racial revela os aspectos do funcionamento da sociedade, como a coexistência de valores divergentes: identidade e alteridade, diversidade e desigualdade, cooperação e hierarquização, dominação e alienação.

Com efeito, há de se admitir que o conceito de raça é complexo e indeterminado, podendo remeter a um objeto de difícil definição. Porém, a abertura para o debate sobre essa concepção pressupõe o reconhecimento da desigualdade estrutural existente na sociedade.

De certa forma, a discussão em torno da ideia de raça está associada ao fenômeno do racismo brasileiro, visto que se articula com a ideia de cor, bem como com os estereótipos negativos sobre a população negra. De tal modo, através dos estudos das relações raciais, pode-se afirmar a existência do racismo no Brasil, o qual é legitimado pela ideia de raça - e é por meio dessa categoria que os movimentos sociais se articulam na luta antirracista.

1.3 Raça/Cor

As diferenças fenotípicas, como a cor da pele e outros critérios morfológicos, tornaram-se importantes objetos de análises nas relações sociais. Quando se trata das discussões que envolvem raça e cor no Brasil, Telles (2003, p. 104) esclarece que o termo cor equivale ao “termo em inglês *race* e é usado para expressar uma combinação de características físicas, inclusive a cor da pele, o tipo de cabelo, a forma do nariz e dos lábios, sendo que os traços físicos das categorias não-brancas normalmente possuem conotações negativas”. Telles (2003) explica que o Brasil, embora de forma um pouco distinta de outros países, é permeado pelo racismo, já que os brasileiros preferem a noção de cor em vez da de raça, porque esse primeiro termo capta melhor a fluidez das relações raciais. Contudo, a noção de cor dos brasileiros é equivalente ao conceito de raça, “pois está associada à ideologia racial que hierarquiza as pessoas de cores diferentes. Independentemente do uso do conceito de cor ou raça, as pessoas são tipicamente racializadas e seu status depende de sua categorização racial ou de cor” (TELLES, 2003, p. 304).

No Brasil, dá-se preferência ao termo cor porque esta capta a ideia de continuidade entre as categorias de raça que se sobrepõem. De forma semelhante, a ideia essencialista de que cada indivíduo pertence a um grupo racial é menos comum no Brasil do que nos Estados Unidos. Isso principalmente por causa da ideologia do branqueamento no Brasil, que permitiu uma flexibilidade significativa na classificação racial. No entanto, tal como o termo raça, a cor de uma pessoa no Brasil normalmente carrega conotações sobre o valor e o status comuns às ideologias raciais em outras partes do mundo (TELLES, 2003, p. 104).

Em relação à análise sobre o conceito de cor ou ao seu uso no Brasil, Guimarães (2003) esclarece que para entender o conceito de raça é necessário compreender também o de cor. Nas Ciências Sociais, cor é um conceito nativo, usado para classificar pessoas nas mais diversas sociedades. De acordo com Guimarães (2003, p. 103), “cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negras, mulatas ou pardas é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação”. Cor nunca é um conceito analítico, a não ser talvez na pintura, na estética, na fotografia. Na arte certamente ele é um conceito analítico, mas nas ciências sociais ele é sempre nativo. As raças são, cientificamente, uma construção social e devem ser estudadas por um ramo próprio da sociologia ou das ciências sociais (GUIMARÃES, 2003).

Nesse sentido, as diferenças fenotípicas, como a cor da pele e outros critérios morfológicos, se tornaram importantes objetos de análises nas relações sociais. Para Guimarães

(2011, p. 266), “cor, no Brasil, é mais que cor de pele: na nossa classificação, a textura do cabelo e o formato de nariz e lábios, além de traços culturais, são elementos importantes na definição de cor (preto, pardo, amarelo e branco)”.

Diversos estudos que se seguiram de 1940 a 1960 possibilitaram identificar a associação do sistema de classificação brasileiro com hierarquização social. Guimarães (1999) considerava que tanto no Brasil quanto na América Latina não haveria preconceito racial, mas “preconceito de cor”, isso devido à particularidade da forma de classificação racial de diversos países baseada na aparência, e não na origem. É nesse sentido que Oracy Nogueira (1985) defende a ideia de que no Brasil existia um tipo diferente de preconceito racial, o “preconceito de marca” (estabelecido em marcadores de aparência), que não se confundia com o tipo de preconceito racial dos Estados Unidos, o “preconceito de origem” (raça/ascendência).

Florestan Fernandes (1978) já havia mencionado que o preconceito de cor deveria ser usado como uma noção nativa para se referir à forma particular de discriminação racial que oprime os negros brasileiros. Trata-se de discriminação em que a cor é vista como fator objetivo natural e a raça como um fator subjetivo e científico. Sob esse aspecto, Guimarães (2003) argumenta que

[...] a moderna classificação dos seres humanos em raças tomou a antiga nomenclatura das cores, a classificação de povos e de pessoas por cor, e a ela assimilou sua hierarquia própria e racista. A nomenclatura propriamente racista – caucasóide, negróide, mongolóide e outras já esquecidas – cedeu à classificação e à simbologia das cores, vigentes anteriormente, mas deu-lhes um novo alento e significado (GUIMARÃES, 2003, p. 69).

Desse modo, essas construções conceituais fazem parte das práticas cotidianas vivenciadas pelos brasileiros e tais terminologias, na trama das relações raciais, estabelecem num emaranhado de relações que ganham sentido apenas no mundo social. Tendo em vista que essas relações raciais remetem à maneira como as diferentes raças interagem entre si, cor e raça se tornam uma categoria social fundamental para que se possa entender as relações sociais e raciais brasileiras. No entanto, Guimarães (2003) critica a categoria cor com base nos seguintes argumentos:

Parto da crítica à categoria ‘cor’, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é orientada pela ideia de raça, ou seja, que a classificação das pessoas por cor é orientada por um discurso sobre qualidades, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das ‘subespécies humanas’. (...) O meu argumento é o

seguinte: ‘cor’ não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a idéia de raça que orienta essa forma de classificação. Se pensarmos em ‘raça’ como uma categoria que expressa um modo de classificação baseado na idéia de raça, podemos afirmar que estamos tratando de um conceito sociológico, certamente não realista, no sentido ontológico, pois não reflete algo existente no mundo real, mas um conceito analítico nominalista, no sentido de que se refere a algo que orienta e ordena o discurso sobre a vida social. (GUIMARÃES, 2003, p. 103-104).

Assim sendo, as categorias cor e raça encontram-se entrelaçadas e tornam-se indissociáveis da discussão sobre desigualdade racial e racismo. Os autores Oracy Nogueira (1985), Thales de Azevedo (1987), Florestan Fernandes (1978), Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (1999), Edward Telles (2003) e outros mais afirmam que, no Brasil e na América Latina em geral (com algumas exceções), não houve um sistema legal de segregação racial após a abolição da escravatura, portanto a hierarquização entre as raças se deu pela aparência, marcadamente pela cor da pele.

Ianni (2004), ao analisar as relações raciais, ressalta que a discussão acerca destas questões se mostra como um desafio do presente. Todavia, cabe ressaltar que trata-se de algo há muito existente. O referido autor pondera que a questão racial no Brasil

Modifica-se ao acaso das situações, das formas de sociabilidade e dos jogos das forças sociais, mas reitera-se continuamente, modificada, mas persistente. Esse é o enigma com o qual se defrontam uns e outros, intolerantes e tolerantes, discriminados e preconceituosos, segregados e arrogantes, subordinados e dominantes, em todo o mundo. (IANNI, 2004, p. 21).

Apesar de estar atualmente associada à política contra o racismo, o conceito de raça é, antes de tudo, um viés necessário para que se possa analisar as interações raciais no Brasil. Assim, somente através dessa categoria é possível verificar as discriminações e disparidades presentes nas relações entre brancos e pretos, além de comprovar que as desigualdades no Brasil estão relacionadas à cor/raça de cada um. Telles (2003, p. 301-303) assegura que o “racismo e a discriminação racial existem em todos os países multirraciais; no entanto, os brasileiros criaram seu próprio sistema de relações raciais sendo que as classificações raciais, no caso brasileiro, são especialmente ambíguas ou fluídas”.

É nesse sentido que o conceito de raça e como se dão as interações raciais são fundamentais para uma compreensão da sociedade brasileira, uma vez que o Brasil é exemplo de relações raciais, pois sua formação é composta de grande diversidade de povos e sua história esconde muitas desigualdades sociais. Assim, é importante enfatizar que, em muitos momentos

do processo histórico das relações entre os diferentes grupos, a raça negra foi vinculada ideologicamente como uma categoria inferior. A seguir, para as proposições deste estudo, abordaremos o conceito de racismo e o racismo no Brasil.

1.4 Racismo e Suas Teorias

Do mesmo modo que o termo raça, a expressão racismo tem sido usada com diferentes conceituações. Munanga (2003) assevera que o termo racismo foi introduzido no vocabulário ocidental em 1920, atribuindo-lhe uma conceituação estritamente ideológica, sendo entendido como

[...] uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural (MUNANGA, 2003, p. 5).

As teorias que alimentaram o racismo não representam uma simples análise dos nossos hábitos. Estende-se por longos períodos, passando do século XVIII ao XIX pelas teorias racialistas e, na contemporaneidade, com o racismo. Essa problemática, de cunho secular e que ultrapassa os limites territoriais, é portadora de um estigma corporal que inferioriza os negros, conceito resultante de um processo de conteúdo meramente político e ideológico.

Na abordagem de Appiah (1997), o conceito de raça foi um princípio organizador geral para o pensamento do pan-africanismo e da negritude³. Em uma ampla revisão da filosofia ocidental, desde os gregos até os pós-modernos, aponta-se para o papel central do conceito de raça no pensamento ocidental, sobretudo a partir do Iluminismo. O autor traça uma “anatomia das atitudes raciais”, onde são definidos três conceitos principais: racialismo, racismo extrínseco e racismo intrínseco. Ambos os racismos são ideológicos, mas há algumas diferenças entre eles. O racialismo, segundo Appiah (1997, p. 33), seria baseado em:

³ Kwame Anthony Appiah, no seu livro “Na casa de meu pai”, analisa primordialmente a questão da invenção do pan-africanismo e do pan-negrismo como idealizadores de um pensamento geral para a África baseado nos conceitos de raça.

Características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça (APPIAH, 1997, p. 33).

O racialismo é um pressuposto de outras doutrinas que foram chamadas de racismo. Uma dessas doutrinas é o racismo extrínseco, fundamentado em distinções morais entre os membros das diferentes raças. Tais racistas acreditam que a essência racial implica certas qualidades moralmente relevantes. Qualquer prova de que tais diferenças não existam deveriam impedir o racismo extrínseco, se esse fosse puramente extrínseco (APPIAH, 1997). Porém, nenhum racismo é unicamente extrínseco e um dos formatos dele seria a opressão.

A base da discriminação que os racistas extrínsecos fazem entre os povos é sua crença de que os membros das diferentes raças diferem em aspectos que justificam o tratamento diferencial; aspectos – como a honestidade, a coragem ou a inteligência – incontrovertidamente considerados (ao menos na maioria das culturas contemporâneas) aceitáveis como base para o tratamento diferencial das pessoas (APPIAH, 1997, p. 33).

Já os racistas intrínsecos, segundo Appiah (1997), estabelecem diferenças morais entre os povos das distintas raças, pois acreditam que cada raça tem um status moral diferente, independentemente das características partilhadas por seus membros. A doutrina racista intrínseca

[...] sustenta que o simples fato de ser de uma mesma raça é razão suficiente para preferir uma pessoa a outra. Para um racista intrínseco, nenhuma quantidade de provas de que um membro de outra raça é capaz de realizações morais, intelectuais ou culturais, ou de que tem características que, em membros de sua própria raça, haveriam de torná-lo admirável ou atraente, serve de base para tratar essa pessoa como ele trataria os membros similarmente dotados de sua própria raça (APPIAH, 1997, p. 35).

As teorias racialistas do século XIX que alimentaram o racismo foram construídas de forma clara ou velada e consideraram que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. Essas teorias expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprias de uma sociedade desigual.

Por sua vez, Guimarães (1999) esclarece que o termo racismo refere-se a uma ideologia social de inferioridade, usada para justificar o tratamento que comumente acompanha atitudes negativas, presentes nas práticas sociais e nos discursos (um racismo de atitudes).

O racismo origina-se da elaboração e da expansão de uma doutrina que justificava a desigualdade entre os seres humanos (seja em situação de cativo ou de conquista), não pela força ou pelo poder dos conquistadores (justificativa política que acompanhou todas as conquistas anteriores), mas pela desigualdade imanente entre as raças humanas (inferioridade intelectual, moral, cultural e psíquica dos conquistados ou escravizados) (GUIMARÃES, 1999a, p. 104).

Pelo exposto, é possível abranger que no século XIX as teorias raciais utilizavam argumentos das ciências naturais para explicar as relações sociais e raciais, justificando a ordem social vigente como produto de preceitos naturais. Essa hierarquia gerada pelo racismo científico foi embasada em leis que saíam do domínio humano, explicando a superioridade das classes dominantes dentro e fora de seus limites territoriais.

Dessa forma, a tese da existência de raças superiores e inferiores serviu como pretexto para que os governos europeus justificassem seus domínios na Ásia e na África no período do imperialismo (século XIX e parte do século XX), criando condições favoráveis para o aumento do preconceito contra os povos desses continentes, os quais, por muito tempo, foram vistos como inferiores (MUNANGA, 2003)

Assim, as ideias racistas da Europa foram transplantadas para o Brasil, passando a exercer grande influência na visão da elite brasileira sobre o negro. A seguir, apresentaremos o contexto histórico do racismo brasileiro.

1.5 O Racismo, a Discriminação e o Preconceito Racial no Brasil

No contexto brasileiro, o racismo surge como doutrina científica no século XIX em meio à reivindicação para o fim da escravidão. Nesse período, muitos intelectuais, tais como Nina Rodrigues e Sílvio Romero, aceitaram a tese da existência de uma raça superior. Os referidos autores defendiam que o branqueamento da população seria uma forma de superar a mistura de cores que caracterizava o povo brasileiro (GUIMARÃES, 1999).

Assim, Sílvio Romero (1851-1914) defendia a imigração como fator constitutivo de uma raça brasileira, adotando uma visão científicista de caráter biológico, por meio da qual explicava a realidade brasileira sob a ótica do darwinismo social, ou seja, concebia o Brasil como produto de três raças – o branco europeu, o negro africano e o índio –, sendo a raça ariana superior às demais. (AZEVEDO, 1987, p. 60).

Desse modo, Silvio Romero, a partir da sua sistematização racial, acreditou na desigualdade natural das raças, mantendo os brancos no topo da hierarquia humana, de maneira que as suas ideias transcorriam em harmonia com alguns intelectuais europeus de prestígio da época. A tese acerca da superioridade do homem branco foi amplamente aceita, não apenas pela maioria dos intelectuais brasileiros, mas por quase todo o pensamento ocidental.

Segundo esclarece Telles (2003), Silvio Romero acreditava que os negros e os índios eram seres inferiores e que a miscigenação era algo positivo. Sem abrir mão da linguagem racializada, Romero considerava que os brancos e os negros puros no país já estavam mestiçados pelas ideias e costumes, mesmo que não estivessem mesclados pelo sangue.

Sobre Nina Rodrigues (1862-1906), Telles (2003) expõe que o crítico literário foi precursor nos estudos a respeito dos povos africanos, considerando-os inferiores por natureza e desenvolvendo ideias de segregação racial nas leis criminais. Ainda conforme Telles (2003), Nina Rodrigues foi um intelectual reconhecido e influenciado pela eugenia, tendo sido o primeiro brasileiro a realizar um estudo etnográfico sobre a origem da população africana. O intelectual compreendia a necessidade de se fazer levantamentos sobre a língua e a religião dos africanos e esse interesse pela pesquisa tornou suas ideias bem aceitas no meio acadêmico, embora suas conclusões tenham seguido o mesmo princípio das ideias racistas da época.

Nesse momento, observamos que conclusões como as de Sílvio Romero e Nina Rodrigues, para quem a mestiçagem brasileira seria a própria solução para a degeneração do país, passam a direcionar o pensamento nacional. Dessa forma, enaltecer a mestiçagem e o branqueamento tornou-se a sustentação principal da política de imigração do Brasil. Conforme afirma Telles (2003),

Assim como em outros países latino americanos, a elite no Brasil trouxe e subsidiou imigrantes europeus para “melhorar a qualidade” de sua força de trabalho e substituir os ex-escravos. O estado de São Paulo em particular, em conluio com os fazendeiros de café, encorajou, recrutou e subsidiou a imigração europeia, enquanto o governo federal restringia a imigração asiática até 1910. Esta nova leva de mão-de-obra substituiu a população de ex-escravos africanos em lugares como São Paulo, ao mesmo tempo que agia como um “agente civilizador”, embranquecendo o pool genético brasileiro. Esperava-se que os imigrantes brancos acabassem se mesclando à população nativa, de modo a diluir a grande população negra. Mesmo com o fim da escravidão, os trabalhadores negros e mulatos permanecem economicamente marginalizados e esquecidos pelo Estado (TELLES, 2003, p. 46).

Esse posicionamento evidencia a reafirmação da superioridade branca, que se constitui em ações diversas de exclusão e marginalização. Ao abordar a questão do racismo, Gomes (2005) mostra a complexidade com relação ao termo e enfatiza a necessidade de um olhar cuidadoso e atento quando nos aproximamos da questão racial. Conforme o autor, por um lado o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão e, por vezes, do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo e outros. Por outro lado, também pode ser resultado da ideologia de raça, apropriado pela sociedade para justificar a crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores – e que tenta impor como única.

Dessa maneira, ao considerar que o racismo consiste em um comportamento social presente na história da civilização, Gomes (2005) distingue os dois tipos de racismo através de uma maneira individual ou institucional. Em nível individual, o racismo apresenta-se mediante a prática de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros, através de agressões, violência, destruição de bens ou propriedades e até homicídios. O racismo advindo de atitudes individuais é manifestado por meio de estereótipos e comportamentos - apesar de ter sido questionado no meio acadêmico -, e continua presente na mídia, de forma camuflada, e nos discursos populares.

Já o racismo institucional consiste no apoio empreendido pelo Estado, de forma direta ou indireta, e implica práticas discriminatórias sistemáticas, realizadas através de perseguição, genocídio, entre outros. Tais práticas podem ser manifestadas sob a forma de isolamento ou segregação da parcela negra a determinados locais, escolas e empregos. Essas práticas racistas podem ser detectadas nos livros didáticos que trazem a figura do negro com imagens deturpadas e estereotipadas na mídia, através de propagandas, publicidade e novelas, as quais insistem em retratar os negros e outras minorias de maneira indevida e equivocada (GOMES, 2005). O racismo institucional é identificado também nos Sistemas de Ensino, onde uma minoria consegue chegar ao ensino superior devido a barreiras invisíveis que são impostas, como frequentar cursos preparatórios e a indisponibilidade de tempo devido à sobrecarga de trabalho.

Seguindo essa disposição das discussões de alguns termos e conceitos presentes nos debates das relações raciais no Brasil, Jaccoud e Beghin (2002) estabelecem a diferenciação dos conceitos de racismo e suas maneiras de expressão, bem como sua distinção em relação aos termos “preconceito racial” e “discriminação racial”. As autoras consideram o racismo como

[...] uma ideologia que apregoa a existência de hierarquia entre grupos raciais. Preconceito racial será entendido como toda predisposição negativa em face de um indivíduo, grupo ou instituição assentada em generalizações estigmatizantes sobre a raça a que é identificado. Discriminação racial é definida como toda e qualquer distinção, exclusão ou preferência racial que tenha por efeito anular a igualdade de oportunidade e tratamento entre os indivíduos ou grupos (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 39).

O racismo parte do pressuposto da superioridade de um grupo racial sobre o outro. O preconceito racial, por sua vez, limita-se à construção de uma ideia negativa ou de um julgamento prévio sobre alguém. Trata-se de um conceito ou opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos, e inclui a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro (GOMES, 2005).

O preconceito racial no Brasil envolve atitudes e comportamentos negativos das pessoas em função da cor da pele. Como pontua Hasenbalg (1979, p. 1), “a essência do preconceito racial reside na negação total ou parcial da humanidade do negro e outros não brancos e constitui a justificativa para exercitar o domínio sobre os povos de cor”, ou seja, o negro é considerado um objeto, uma coisa, o que descaracteriza-o enquanto ser humano.

É nesse sentido que o preconceito e a discriminação racial operaram como critérios adstritos na alocação de posições no mercado de trabalho, favorecendo, demasiadamente, aos brancos. Mesmo depois de mais de cem anos da abolição da escravatura, a raça tem sido mantida como “símbolo de posição subalterna na divisão hierárquica do trabalho e continua a fornecer a lógica para confinar os membros dos grupos raciais subordinados àquilo que o código racial da sociedade define como ‘seus lugares apropriados’” (HASENBALG, 1979, p. 83).

Ao tratar do conceito de discriminação, Jaccoud e Beghin (2002, p. 39) apresentam duas formas de discriminação: “A discriminação racial direta seria aquela derivada de atos concretos de discriminação, em que o discriminado é excluído expressamente em razão de sua cor”; e a discriminação indireta, que é entendida pelas autoras como a mais perversa, pois se alimenta de estereótipos, considerados legítimos, exercidos sobre as práticas administrativas e institucionais. Segundo as autoras,

Esse tipo de discriminação, de caráter dissimulado, também chamado de discriminação “invisível”, torna-se expresso nitidamente por meio de indicadores de desigualdade entre grupos. A discriminação indireta é identificada quando os resultados de determinados indicadores socioeconômicos são sistematicamente desfavoráveis para um subgrupo etnicamente definido em face dos resultados médios da população (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 40).

Durante o século XX, mesmo com as mudanças no campo da modernização da economia, da urbanização ou da ampliação de oportunidades educacionais e profissionais, a redução das desigualdades raciais ocorreu de forma lenta e sem grandes impactos econômicos, culturais e sociais para a vida de homens e mulheres negras. Foi possível notar, ainda, “a piora da posição relativa dos negros nas posições superiores da estrutura de ocupações, derivada, em grande parte, da crescente desigualdade de acesso de brancos e negros no ensino superior” (JACCOUD, 2008, p. 58).

Nessa direção, é importante abordar a democracia racial, que há muito vem sendo utilizada como forma de mascarar o racismo, a discriminação e o preconceito presentes nas relações sociais brasileiras. Assim, no tópico seguinte, assinalamos algumas reflexões sobre a democracia racial, que pode ser percebida como um mito.

1.6 Democracia Racial: Oportunidade Para Todos?

Para entendermos a importância da democracia racial como fundamento para atitudes discriminatórias nas relações raciais da sociedade brasileira, é necessário analisar o processo no qual tal conceito foi constituído. Durante muito tempo foram atribuídos aos negros adjetivos grotescos como raça ‘inferior’, ‘não civilizados’ e ‘incapazes’, relacionando-os à figura de miseráveis. No transcorrer dos séculos, a teoria do branqueamento encontrou espaço e passou a ser entendida como miscigenação. Essa teoria, como aponta Jaccoud (2008, p. 55), está “assentada em uma interpretação benevolente do passado escravista e em uma visão otimista da tolerância e da mestiçagem”, já que “a democracia racial reinventa uma história de boa convivência e paz social que caracterizaria o Brasil”.

Na década de 1930, o racismo científico começa a perder força e a mistura de raças passa a ser vista como algo benéfico. Nesse período, verifica-se uma incorporação positiva de aspectos da cultura negra à construção de uma identidade brasileira mestiça, pautada na assimilação cultural e sincretismo. Desse modo, a miscigenação passa a ser considerada como símbolo mais importante da cultura brasileira, sendo formulada uma nova ideologia, a democracia racial (TELLES, 2010).

Assim, novas interpretações são introduzidas para a realidade brasileira, recusando o determinismo biológico e abandonando as ideias negativas que estavam relacionadas com a

questão racial. Nessa perspectiva, conforme aponta Jaccoud (2008, p. 55), o ideal de mestiçagem é construído numa perspectiva mais otimista, valorizando o aspecto cultural. A autora ressalta que “a ideia de raça foi gradativamente dando lugar, nas ciências sociais, à ideia de cultura e o ideal do branqueamento foi ultrapassado, em termos de projeto nacional, pela afirmação e valorização do ‘povo brasileiro’”.

Com isso, o fato da propagação da ideia de que o Brasil seria um país formado pela união das três raças (brancos, negros e índios) fez com que a discriminação racial fosse tratada como uma questão irreal na cultura brasileira. Gilberto Freyre, em 1933, na obra “Casa Grande & Senzala”, divulgou uma imagem do Brasil que permitia a convivência harmoniosa entre as raças, onde o país se apresenta como um paraíso tropical e elabora representações não conflitivas das relações raciais, como Telles (2003) esclarece:

Freyre argumentava que o Brasil era o único dentre as sociedades ocidentais por sua fusão serena dos povos e culturas europeias, indígenas e africanas. Assim, ele sustentava que a sociedade brasileira estava livre do racismo que afligia o resto do mundo. A noção de que o sistema escravagista e as relações raciais tinham sido mais benignos no Brasil do que nos Estados Unidos já era aceita; entretanto, Freyre transformou tal contraste num aspecto central do nacionalismo brasileiro, conferindo-lhe um status científico, literário e cultural que duraria pelo menos até a década de 80 (TELLES, 2003, p. 50).

Desse modo, tal perspectiva teórica esteve presente no pensamento social brasileiro no século XX e sua formulação incentivou a imigração, especialmente de países europeus, considerada como mais adequada aos ideais de civilidade. Guimarães (2004), ao analisar a procedência do termo democracia racial, destaca que este foi usado pela primeira vez por Arthur Ramos, em 1941, durante um seminário de discussão sobre a democracia no mundo pós-fascista.

No entanto, como esclarece Guimarães (2001, p. 148), em 1952 Charles Wagley escreveu, na introdução ao primeiro volume de uma série de estudos patrocinados pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO) sobre relações entre negros e brancos no Brasil: “O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”. Assim, Arthur Ramos, Roger Bastide e Wagley introduziram na literatura a expressão que se tornaria não apenas célebre, mas resumiria o pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais.

Nesse contexto, a contribuição de Freyre, mesmo não tendo nomeado o termo “democracia racial” em suas obras, foi o marco para a propagação dessa ideologia, que mais tarde

foi denunciada como um mito da cultura brasileira. Outros intelectuais renomados também contribuíram para disseminação desse sistema, como Jorge Amado, que retratava a brasilidade e a miscigenação das raças e das culturas como fator positivo, através dos seus romances.

Gomes (2005) pondera que a disseminação do discurso de que existia uma convivência harmoniosa entre índios, negros e brancos no Brasil teve sua maior divulgação após a publicação da obra *Casa Grande & Senzala*, de Freyre (1933).

O sociólogo Gilberto Freyre, por meio do seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), publicado na década de 30, tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que, no Brasil, as três “raças” formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas a outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo. Freyre acreditava no caráter mais ameno do colonizador português para com as populações indígenas e negras por ele escravizadas, nas relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais. O seu livro foi lido amplamente e traduzido da língua portuguesa para várias línguas estrangeiras, assim como as suas ideias e interpretações. Assim, esse autor ajudou a propagar a ideia de que no Brasil existia uma harmonia entre as raças, a qual já havia sido anunciada anteriormente por outros intérpretes do Brasil, mas que se expandiu e se tornou conhecida nacional e internacionalmente com os estudos de Gilberto Freyre (GOMES, 2005, p. 58).

O papel dos intelectuais brasileiros da época foi essencial para a disseminação do mito da democracia racial e para transformá-la em ideologia dominante. Ela se apresenta por meio de um conjunto de crenças e práticas sobre raça que foi propagado para o Brasil e exterior, que “imposto” como ideologia oficial, contribuiu para impedir o negro de se organizar política e socialmente.

Hasenbalg (1979, p. 237) relata sobre o papel do Estado na consolidação dessa ideologia: “as noções acerca da democracia racial foram formuladas por intelectuais a partir das ideias preexistentes, e no caso do Brasil, foram encampadas pelo Estado e oferecem a definição oficial da situação. Mais ainda, essas ideias estão incorporadas no senso comum racial da população”.

Assim, a propagação da ideologia de uma sociedade racialmente democrática evidencia uma estratégia política que, ao mesmo tempo em que isenta o poder dominante de tomar atitudes concretas contra a discriminação real, desestimula os negros de lutarem contra tal situação. Como afirma Telles (2003, p. 17), a mistura racial na América Latina tende a ser romantizada e aceita como visão de nacionalidade e cidadania chancelada pelo Estado e as “elites da América Latina

vêm há tempos prescrevendo suas formas de mestizaje como receitas para um sistema positivo de relações humanas, livre das divisões raciais encontradas na sociedade norte-americana”.

Nessa perspectiva, cria-se, então, uma nova visão sobre o contexto histórico da questão racial no Brasil. Contudo, vale ressaltar que até a década de 1930 o racismo científico imperava na produção do conhecimento da época, justificando a superioridade dos povos colonizadores. Então, rompe-se com o conceito de raça construído sobre a visão biológica de demarcação da superioridade branca e passa-se pela miscigenação continuada entre as três as raças.

Sendo assim, a democracia racial foi, para muitos, a nova abordagem para os avanços da ciência e, embora tenha se constituído como um marco na história do racismo brasileiro, outra tese também fez parte da nossa agenda política e social: a construção do mito da democracia racial, estabelecendo um discurso de denúncia e enfrentamento do racismo.

1.7 A Democracia Racial Como Mito

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), na década de 1950, patrocinou um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil. A origem desse projeto estava associada à agenda antirracista formulada no final dos anos 1940 sob o impacto do racismo e da Segunda Guerra Mundial. O Projeto UNESCO, como ficou conhecido, tinha como objetivo analisar as razões da existência de relações harmoniosas entre as raças no Brasil (MAIO, 1999).

A ideologia da democracia racial já vinha sendo questionada pelos movimentos sociais. No meio acadêmico, essa crítica se tornou mais incisiva a partir do relatório produzido pelo Projeto UNESCO, que evidenciou o preconceito e a discriminação racial no Brasil e a correlação entre cor ou raça e status socioeconômico. Nesse contexto, podemos destacar o trabalho do sociólogo Florestan Fernandes ao denunciar a inexistência de uma democracia racial no país (TELLES, 2003).

Segundo Florestan Fernandes (1978, p. 24), para que haja alguma harmonia nas relações raciais de pessoas pertencentes a raças distintas é necessário igualdade racial, econômica e política: “a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça”.

Assim, com análises diferentes das apresentadas por Freyre (1933), Florestan Fernandes (1978) também reconhece a existência da problemática racial e, para ele, Freyre defendia, sim, a ideia de democracia racial no Brasil. No entanto, Fernandes confirma a existência da desigualdade e da discriminação ao relatar que, no momento de crise econômica final da ordem escravista, a “vítima” maior foi o negro, pois “teve de competir com o trabalhador branco, especialmente o imigrante, viu-se refugiado e repellido para os porões, os cortiços e a anomia social crônica” (FERNANDES, 1978, p. 46).

Nesse sentido, o posicionamento adotado por Florestan Fernandes (1978) contraria a visão de Gilberto Freyre a respeito da harmonia racial brasileira e, em 1964, denuncia a democracia racial como um mito, “acreditando que tudo poderia ser diferente se tal ideologia tivesse realmente caído nas mãos do povo” (GUIMARÃES 2004, p. 21).

A denúncia do mito da democracia racial, feita por Florestan Fernandes em 1964, respaldou toda a mobilização e protestos negros nas décadas seguintes, sintetizando a distância entre o discurso e a prática dos preconceitos, da discriminação e das desigualdades entre brancos e negros no Brasil. Essa denúncia passa a ser a principal arma ideológica do movimento negro, que ganha espaço para reivindicar uma sociedade onde exista de fato uma verdadeira e autêntica democracia racial.

Nas proposições de Guimarães,

O que continua em jogo, portanto, é a distância entre discursos e práticas das relações raciais no Brasil, tal como Florestan e Bastide argumentavam nos idos anos 1950. Ainda que para as ciências sociais o mito não possa ser pensado da maneira maniqueísta como Freyre e Florestan o pensaram, transpondo-o diretamente para a política, permanecem os fatos das desigualdades entre brancos e negros no Brasil, apesar do modo como se classificam as pessoas. (GUIMARÃES, 2004, p. 161).

Nesse sentido, cada vez mais fragilizado, o mito da democracia racial brasileira não mais era visto como algo consensual por ativistas negros e pela esquerda intelectual. Assim, a maturidade do movimento negro não somente clamou por igualdade formal, mas também, de fato, por inclusão. Com isso, o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu a força estruturante do racismo e, assim, abriu espaço para a discussão de políticas afirmativas para a população negra (SANTOS, 2007).

Dessa forma, a implementação de políticas de ação afirmativa, embora o debate governamental acerca da temática por parte do governo federal, somente foi levada adiante pela

iniciativa da sociedade civil, representada pelo movimento negro nacional, após a realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância promovida pela ONU, em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul (SANTOS, 2007). Um dos méritos da implementação das ações afirmativas em benefício da população negra foi colocar, definitivamente, o tema das desigualdades raciais na agenda pública, bem como, também, trazer à tona as discussões sobre a chamada democracia racial brasileira.

A mudança da democracia racial para a ação afirmativa representa um momento dramático na história brasileira. Ocorrendo nos anos 1990, a transição consistiu no reconhecimento do racismo pelo governo brasileiro e pela sociedade em geral, porém, os detratores disseram que as ações afirmativas em benefício da população negra, como o sistema de cotas, criariam uma divisão na sociedade, onde nunca existiu o preconceito e a discriminação.

Nesse sentido, é notório que ainda impera em nosso país a ideia de que brancos, negros, índios e várias etnias que formam nossa população vivem em plena harmonia. Em parte, como foi visto anteriormente, essa ideia encontrou respaldo na obra *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre. Muitas pessoas consideravam esse entendimento único e verdadeiro, especialmente na comparação do Brasil com os Estados Unidos, onde determinadas leis privavam o cidadão não branco de uma série de direitos, que incluíam restrições ao casamento e regras diferentes de transportes e banheiros públicos.

É verdade que não tivemos experiência similar no Brasil de forma tão declarada e, apesar das ciências sociais terem repensado profundamente a teoria de Gilberto Freyre, muitos ainda insistem em sua validade. Nesse sentido, Hasenbalg (1979, p. 255) acerta ao dizer que o Brasil criou o melhor dos dois mundos, pois consegue manter simultaneamente “a estrutura de privilégio branco e a subordinação não-branca” e evita “a constituição da raça como princípio de identidade coletiva e ação política”.

No entanto, nós não somos o paraíso da democracia racial e isso já foi percebido há tempos, através da Lei Afonso Arinos⁴, promulgada em 1951, que defendia como sendo contravenção a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou

⁴ Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

de cor. Também, a Constituição de 1988⁵ tornou a prática do racismo um crime sujeito à pena de prisão inafiançável e imprescritível; e do Estatuto da Igualdade racial⁶, aprovado em 2010, que reúne diversas ações afirmativas direcionadas a enfrentar o problema da discriminação e da desigualdade entre os grupos raciais na sociedade brasileira. Portanto, pelo menos a partir de meados do século passado, a legislação brasileira já dava prova de que a democracia racial não é verdadeira.

Dessa forma, para um entendimento sobre a desigualdade racial, faz-se necessária a inserção desse tema no contexto geral de desigualdade. A seguir, recorreremos aos indicadores sociais de um período anterior às discussões sobre cotas com o objetivo de sistematizar e analisar a dimensão das desigualdades raciais no Brasil.

1.8 A Desigualdade Racial no Brasil

O Brasil é considerado campeão mundial de má distribuição de renda. O relatório do ano 2000 do Banco Mundial apresentou o Brasil no terceiro lugar do índice Gini, a medição mais tradicional de desigualdade de renda, entre 150 países, precedido apenas pela Suazilândia e Serra Leoa (SUPLICY, 2000).

Para autores como Telles (2012), Hasenbalg (1979) e Guimarães (1999), as desigualdades encontradas no Brasil são a origem de quase todos os principais problemas sociais, inclusive a pobreza e a má distribuição dos recursos como a educação e saúde, os altos índices de criminalidade e a falta de integração social e política da maioria da população. Essas desigualdades vêm demonstrando persistência, atravessando períodos de crescimento econômico e de estagnação.

No entanto, o universo das desigualdades brasileiras é bastante conhecido e estudado. Existe uma desigualdade oriunda da má distribuição de renda regional nas áreas rurais e urbanas, entre centro e periferia e entre brancos e negros. As consequências da desigualdade social em países subdesenvolvidos são estampadas por meio da pobreza, da violência, da miséria e da marginalização.

⁵ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2006/09/19/legislacao-anti-racista-avanca-desde-a-constituicao-de-1988>>. Acesso em: 15 jul. 2017.

⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 07/03/2018.

Apesar de pouco divulgadas, mas de uma dimensão estruturante da desigualdade brasileira, disparidades entre raças chamam a atenção. A miscigenação intensa da população no início da colonização, a ausência de segregação legal e do ódio racial na sociedade brasileira evidenciam a democracia racial e ocultam um abismo entre negros e brancos. Estudos são necessários para a compreensão dessa realidade. “O Homem Cordial”, na formação do Brasil, tal como propôs o historiador Sérgio Buarque de Holanda (Raízes do Brasil, 1933), e a “harmonia racial”, de Gilberto Freyre (Casa Grande & Senzala, 1936), têm contribuído na aparência de encurtamento das distâncias sociais, contribuindo para que as situações de conflito resultem em conciliação, ocultando o distanciamento existente entre as condições econômicas e sociais entre negros e brancos. Como observa Telles (2012):

A nação brasileira, como imaginada pela elite em um período anterior, reflete a experiência nacional e, por sua vez, teve grandes implicações na forma como esta sociedade evoluiu. Mas a grande mistura racial e a fluidez das relações raciais não significam um consolo para a maioria dos negros brasileiros, que vivem na pobreza ou próximos dela. O racismo e a desigualdade racial, junto com uma alta desigualdade na estrutura de classe, persistem na exclusão de pessoas negras e as impedem de gozar as oportunidades surgidas com o desenvolvimento econômico brasileiro e a restituição dos direitos de cidadania (TELLES, 2012, p. 184).

São evidentes as marcas dessas disparidades sociais existentes entre a população negra brasileira, que se manifestam com grande clareza tanto na presença dos negros e seus descendentes nas favelas, e nas piores ocupações, quanto na sua ausência nas universidades e ocupações de prestígio e de alta remuneração.

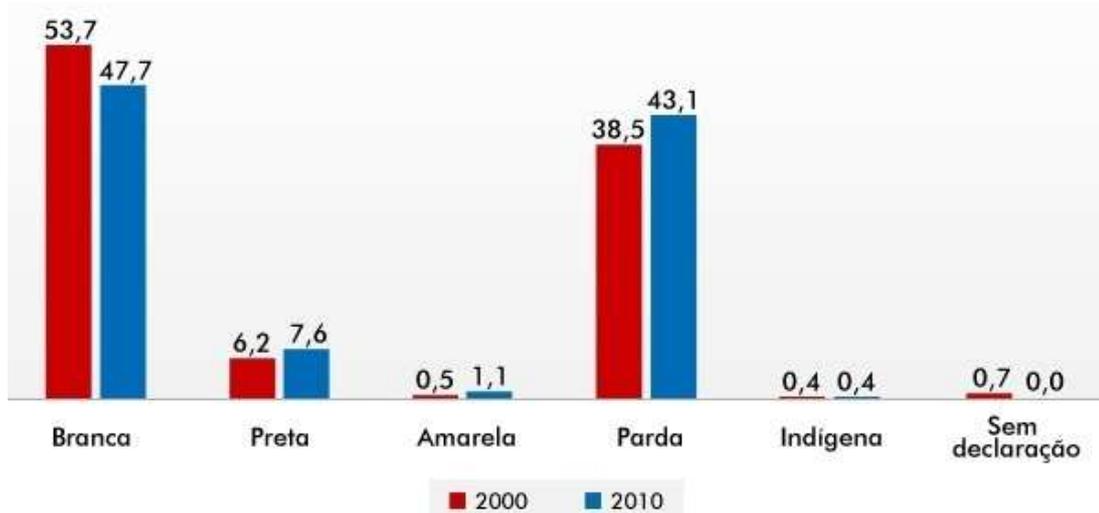
Estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), baseados em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), também analisados por vários cientistas sociais, permitiram demonstrar que a desigualdade social tem um componente racial que a agrava. Em 1999, cerca de 34% dos brasileiros eram pobres, isto é, não dispunham de uma renda familiar mínima para suprir os gastos básicos com alimentação, transportes, moradia. Além disso, 12% viviam abaixo da linha de indigência, ou seja, não tinham condições de se alimentar com a quantidade mínima de 2.000 calorias diárias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde – (OMS). Na maioria dos países com renda per capita semelhante à brasileira, onde os níveis de pobreza são notadamente inferiores, tenderíamos a ter cerca de 10% de pobres ao invés dos 34% (HENRIQUE, 2001), o que demonstra que não éramos exatamente um país pobre, e sim, desigual.

Nesse contexto, para considerar que a raça não tem influência na condição social dos indivíduos, seria necessário que a proporção de pobres, brancos e negros, acompanhasse a proporção da população total. Segundo a pesquisa nacional por amostra de domicílio feita pelo IBGE no ano de 1999, os negros representavam 45% da população brasileira, que correspondiam a 64% da população pobre e a 69% da população indigente. Os brancos, por sua vez, eram 54% da população total, sendo somente 36% dos pobres e 31% dos indigentes. Em outras palavras, dos 53 milhões de brasileiros pobres, 15,9 milhões são brancos, 30,1 milhões são pardos e 3,6, pretos. Entre os 22 milhões de indigentes temos 6,8 milhões de brancos, 13,6 milhões de pardos e 1,5 de pretos, ou seja, apesar de serem menos da metade da população, quando somados pretos e pardos, no assunto pobreza, estes ultrapassam os brancos com folga. (HENRIQUES, 2001).

Apesar desse quadro, há pouco tempo as desigualdades raciais começaram a adquirir expressão estatística clara, através de levantamentos divulgados com a chancela dos órgãos governamentais. Um exemplo desse fato foram os dados divulgados no Censo 2010 do IBGE, em que 51 % da população brasileira se autodeclarou preta ou parda. O dado que chama a atenção é o crescimento da população considerando o critério de cor/raça, de 2000 para 2010, que subiu de 44,1% para 51%.

Como mencionado, o perfil dos brasileiros mudou e mais da metade da população não se autodeclarava branca. A distribuição da população por cor ou raça obtida pelo Censo Demográfico 2010 difere daquela obtida em 2000. Percebe-se uma redução da proporção de pessoas que se declararam brancas e o crescimento das que se declararam pretas, pardas ou amarelas. Segundo o IBGE, em 2010 o Brasil contava com uma população de 191 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1%) e 817 mil como indígenas (0,4%).

Gráfico 1 – Distribuição percentual da população residente, segundo a cor ou raça, no Brasil (2000/2010)⁷



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Esse crescimento está relacionado com a visibilidade que tem sido dada à temática racial nos últimos anos, tornando possível que as pessoas reformulem questões relacionadas às suas identidades. Outra observação: esse aumento tem a ver com um processo de mudança na compreensão da própria cor, consequência de todo o trabalho de valorização da cultura negra realizado há décadas pelo movimento negro, das conquistas com implantação das políticas afirmativas nos últimos anos e de um debate mais aberto nos meios de comunicação sobre a temática. Como esclarece Guimarães (2008, p. 40), “nesse caso é importante mencionar a importância do movimento negro e de pesquisadores do tema, que dentro de um contexto de redemocratização do país, lograram o retorno do quesito cor no questionário censitário”.

O fato é que não temos uma convivência harmônica, como pregava a democracia racial nos anos 30; pelo contrário, as desigualdades entre pretos, pardos e brancos, reveladas pelo censo, são incontestáveis. A população negra, em geral, continua a receber menores salários que a população branca. Entre as mulheres negras, a situação é lamentável. De acordo com os dados do IBGE (2010), entre a população com rendimento mais alto (os que ganham mais de 30 salários

⁷ No Censo Demográfico 2010, a investigação da cor ou raça foi realizada para a totalidade da população brasileira, em contraste com o que ocorreu nos três últimos levantamentos (1980, 1991 e 2000), onde tal investigação constava somente do Questionário da Amostra. Tal decisão se baseou na importância de uma caracterização completa da população brasileira em suas principais componentes (sexo, idade, cor), cujas informações básicas constantes do conjunto universo do Censo Demográfico configuram-se como importantes instrumentos de análise da dinâmica demográfica e da situação socioeconômica da população. (IBGE/2010).

mínimos por mês), existem 178.574 homens brancos e apenas 838 mulheres negras. Por outro lado, entre a população com menor rendimento (os que ganham até 1/4 do salário mínimo), existem 418.013 homens brancos e 2.501.852 mulheres negras e pardas. Veja os dados percentuais na tabela abaixo.

Tabela 2 – População por cor e renda mensal

POPULAÇÃO POR COR E RENDA MENSAL		PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE				TOTAL
		COR*		PRETOS E PARDOS		
		BRANCA	%		%	
Homens	Até ¼ salários mínimos**	418.013	28.02	1.047.679	70.22	1.492.032
	Mais de 30 salários mínimos	178.574	84.10	29.421	13.86	212.344
Mulheres	Até ¼ salários mínimos**	986.502	27.73	2.501.852	70.33	3.557.348
	Mais de 30 salários mínimos	49.234	84.73	7.682	13.22	58.107

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (2010).

Nota: *Dados manipulados a partir de dados do IBGE, Censo Demográfico 2010. Não constam todas as categorias de cor e raça; **Salário Mínimo utilizado: R\$ 510,00.

A desigualdade no acesso à educação também é vista como fator determinante nas características socioeconômicas da população. Os níveis educacionais dos indivíduos definem, em grande medida, suas oportunidades de emprego e renda e afetam também sua inserção econômica, social e política. De acordo com Guimarães (1999):

O racismo se perpetua por meio de restrições fatuais da cidadania, por meio da imposição de distâncias sociais criadas por diferenças enormes de renda e de educação, por meio de desigualdades sociais que separam brancos de negros, ricos de pobres, nordestinos de sulistas. (GUIMARÃES, 1999, p. 59)

No entanto, nos últimos anos, o percentual de negros no nível superior deu um salto. Em 2005, um ano após a implementação das ações afirmativas como as cotas, apenas 5,5% dos jovens negros chegaram ao nível superior; em 2015, eles representaram 12,5%. Apesar de o acesso dos negros à universidade ter tido um aumento significativo na última década, a proporção dos estudantes pretos ou pardos que frequentam o ensino superior ainda não chegou ao mesmo nível que os jovens brancos, onde o percentual destes equivale a mais da metade dos negros, que eram 25%, em 2015, e 17,2%, em 2005. De acordo com os dados do IBGE (2005-2015), percebe-se que a dificuldade de acesso dos estudantes negros ao diploma universitário são reflexo do

atraso escolar. Na idade em que deveriam estar na faculdade, os negros estão cursando os níveis fundamental ou médio. Esses indicadores demonstram a persistência das desigualdades raciais no Brasil, em conformidade com a falta de investimento de políticas de integração social aos descendentes de escravos (Tabela 3).

Tabela 3 – Taxa de escolarização segundo cor/raça e nível de ensino no Brasil, de 2005 a 2015

COR/ RAÇA	NÍVEL DE ENSINO	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Total	Infantil	40,2	42,9	44,4	45,8	46,7	49,2	49,3	51,7	52,5	53,4
	0 a 3 anos	13,0	15,4	17,1	18,1	18,4	20,8	21,3	23,3	24,7	25,7
	4 a 6 anos	71,9	76,0	77,6	79,9	81,3	83,6	84,3	86,7	87,6	88,8
	Fundamental	94,4	94,8	94,6	95,0	95,4	95,6	96,1	96,1	96,3	96,5
	Médio	45,1	46,8	47,9	50,4	50,8	51,7	54,0	55,2	56,3	57,0
	Superior	11,1	12,4	13,0	13,6	14,4	14,6	15,1	16,3	17,4	17,8
Branca	Infantil	41,0	43,9	45,3	46,8	47,0	49,7	50,0	52,3	54,0	54,5
	0 a 3 anos	14,5	17,1	19,4	20,7	20,2	23,3	24,7	26,2	28,7	29,5
	4 a 6 anos	74,2	78,4	79,8	81,9	82,6	85,1	85,6	88,3	89,7	89,9
	Fundamental	95,4	95,7	95,2	95,4	95,7	96,0	96,2	96,2	96,4	96,8
	Médio	56,5	58,3	58,6	61,0	60,3	60,0	62,9	63,7	64,7	64,6
	Superior	17,2	19,1	19,8	20,5	21,3	21,0	22,2	23,4	24,9	25,0
Negra	Infantil	39,6	42,1	43,6	44,9	46,4	48,8	48,6	51,1	51,1	52,3
	0 a 3 anos	11,5	13,8	14,8	15,4	16,7	18,3	17,9	20,4	20,8	22,0
	4 a 6 anos	69,9	73,9	75,7	78,1	80,1	82,4	83,3	85,4	85,9	87,9
	Fundamental	93,6	94,2	94,0	94,7	95,1	95,2	96,0	96,0	96,3	96,3
	Médio	35,5	37,2	39,2	42,1	43,4	45,3	47,8	49,3	50,6	52,0
	Superior	5,5	6,3	6,9	7,6	8,3	9,1	9,6	10,7	11,8	12,5

Fonte: Retrato das desigualdades de gênero e raça (IBGE/PNAD).

Diversos trabalhos, desenvolvidos recentemente na área dos Estudos Urbanos no Brasil, dentre eles os de Arretche (2016) e de Ribeiro e Schlegel (2015), têm investigado as inter-relações entre pobreza, segregação urbana e desigualdade no acesso às políticas públicas, buscando decifrar as suas dinâmicas e contribuir para o aprimoramento das políticas públicas que incidem sobre os distintos territórios e suas populações.

Arretche (2016), por exemplo, adota uma perspectiva de longo prazo para sintetizar resultados empíricos relativos a múltiplas dimensões das desigualdades. A interpretação da autora aponta para uma queda generalizada da desigualdade em muitas áreas. Seu estudo sobre as trajetórias das desigualdades nos últimos cinquenta anos demonstra que o Brasil passou por um

importante processo de redução de desigualdade, sobretudo a partir de 2003, que evidenciou uma expressiva melhora em indicadores relacionados ao acesso à educação, à renda e à maioria dos serviços públicos de diversas naturezas (saúde, habitação, saneamento, assistência, entre outros), impactando positivamente na qualidade de vida dos seus cidadãos. Nesses estudos, a referida autora esclarece que a desigualdade foi reduzida predominantemente pela política de inclusão e valorização do salário mínimo.

No entanto, Arretche (2016) enfatiza que, apesar de resultados otimistas de alguns indicadores, dados mais desagregados apontam que as políticas públicas não favoreceram a população de maneira equânime, o que acabou por reforçar, muitas vezes, os déficits já vividos por parte de populações residentes em municípios que apresentam menor dinamicidade econômica e capacidades estatais reduzidas, levando-os, em função disso, a maiores dificuldades de acesso às políticas públicas.

De fato, Ribeiro e Schlegel (2015) apontam para desigualdades raciais na educação superior brasileira que comprometem a garantia do direito pleno à educação para amplos setores da população. Por se tratar de um nível de ensino mais adiantado da escolarização, essas diferenças se acentuam à medida que se acumulam desigualdades construídas ao longo da trajetória de estudantes. Como vimos na Tabela 3, é entre o público de 18 a 24 anos de idade, nos ensinos médio e superior, que as taxas de escolarização são mais baixas e as desigualdades raciais ainda mais expressivas.

Mesmo diante desse panorama negativo quanto à inclusão racial na educação superior, há de se reconhecer importantes avanços. A implantação das políticas de ação afirmativa, encampadas principalmente por setores da militância antirracista com o apoio de outros movimentos, contribuiu para a inserção do negro no ensino superior.

No entanto, Ribeiro e Schlegel (2015) destacam a problemática da estratificação horizontal da educação superior no Brasil. Os autores observam como as desigualdades se comportam quando se aumenta o acesso por todos a determinado nível de escolarização. Nesse sentido, os privilégios do ponto de vista socioeconômico asseguram uma desigualdade horizontal no nível superior, ou seja, uns frequentam escolas melhores que outros.

Ribeiro e Schlegel (2015) usam os Censos Demográficos de 1960 a 2010 para analisar as desigualdades de oportunidades educacionais, ou seja, como as condições socioeconômicas da família afetam as chances de progressão educacional dos indivíduos. Segundo os autores, entre os

formandos em cursos superiores em 1960, cerca de 95% eram brancos e 5% não eram brancos (contendo, além de negros, outras minorias como amarelos e indígenas). Já em 2010, o número de formandos foi para 75% de brancos e 25% de não brancos.

Apesar desse aumento, Ribeiro e Schlegel (2015) enfatizam que os negros não constituíram maioria entre os formados de nenhum dos 25 importantes cursos de graduação analisados em sua pesquisa. Também, sobre o ingresso de pretos, pardos e indígenas no ensino superior, com a implantação das políticas públicas afirmativas, de uma maneira geral, os estudos apontam para “[...] uma hierarquização horizontal – hierarquização existente dentro de um mesmo nível educacional” (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 134), considerando diferenças no ingresso de brancos e não brancos, conforme concluíram em suas análises.

Desse modo, dentre as 25 carreiras analisadas na pesquisa, nos últimos cinquenta anos, Medicina continua sendo a que detém mais profissionais brancos, sendo “[...] a única área que destoa das demais carreiras, por ter mantido a proporção de brancos entre 2000 e o último censo”, como apontam Ribeiro e Schlegel (2015, p. 145). Em termos de carreiras universitárias, através da estratificação horizontal apoiada nas análises das pesquisas dos autores, é possível compreender como o sexo e cor/raça estão associados a diferentes carreiras e remunerações.

Assim, apesar dos avanços verificados, as situações de desigualdades raciais persistem do ponto de vista de cor/raça, onde o crescimento foi mais tímido. Superar o preconceito e empenhar determinação para encontrar espaço no mercado de trabalho continua sendo um desafio para mais de 50% da população brasileira que se autodeclara preta ou parda, conforme aponta o último Censo do IBGE, de 2010. Nesse sentido, as ações afirmativas de acesso ao ensino superior são importantes porque promovem o aumento da presença negra e de outras minorias étnicas na educação, mercado de trabalho e nas demais esferas da vida pública, como também atingem o espaço de privilégio da classe média e dos ricos, onde predomina a presença da população branca.

CAPÍTULO II: POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA – DESAFIOS E PERSPECTIVAS

O Brasil, entre os séculos XX e XXI, foi marcado por mudanças significativas para a população negra⁸ na área educacional. As reivindicações dos Movimentos Negros, marcadas por grandes lutas e embates, visando a aumentar a quantidade de afro-brasileiros no ensino superior, têm obtido algumas respostas positivas, “mesmo sob fortes pressões em sentido contrário, especialmente pressões da grande imprensa e de parte significativa da intelectualidade brasileira” (SANTOS, 2007, p. 188).

A III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, promovida pela ONU e realizada em Durban, na África do Sul, em 2001, foi um marco importante na história brasileira, pois, por seu intermédio, fortaleceu-se o debate sobre o tema e estimulou-se a apresentação de propostas em torno de políticas de ação afirmativa (BEGHIN; JACCOUD, 2002).

A Declaração de Durban aponta para a necessidade de se desenvolver estratégias eficientes e mecanismos de implementação de políticas públicas para alcançar a igualdade plena e efetiva. O Brasil teve uma participação de destaque tanto nas reuniões preparatórias como na própria Conferência, quando foram consideradas prioritárias nas consignações do governo brasileiro as áreas da saúde, trabalho e educação. Assim, o Brasil ratifica a Declaração de Durban, que explicita:

Art. 108: Reconhecemos a necessidade de se adotar medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais em alguns casos devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (RELATÓRIO DE DURBAN, 2001, p. 3-10).

Percebe-se o efeito de Durban ainda na gestão do governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual apresentou um conjunto de ações específicas com intuito de atender às demandas

⁸ População negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga (BRASIL, 2010, p. 3).

da Conferência. Em termos institucionais, foram criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, para propor políticas públicas afirmativas; o Programa Diversidade na Universidade; e o Programa Brasil Gênero e Raça, do Ministério do Trabalho. Além disso, os Ministérios da Justiça, do Desenvolvimento Agrário e das Relações Exteriores instituíram ações afirmativas em suas pastas. Embora existisse a perspectiva transversal envolvendo diversos órgãos governamentais, a temática racial, no governo FHC, encontrava-se vinculada à agenda da Secretaria dos Direitos Humanos (LIMA, 2010). No mandato de FHC, a ação com maior destaque foi a posição oficial assumida pelo Estado brasileiro durante a Conferência. Nesse sentido, Lima (2010) dispõe que:

Embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foi promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra (LIMA, 2010, p. 3).

Após a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, a questão racial brasileira foi colocada definitivamente na agenda política do país, momento que marcou uma mudança na condução das políticas raciais, reflexo da Conferência, com uma nova abordagem em relação ao Movimento Negro. No primeiro mês de governo Lula, foi assinada a Lei 10.639/2003, que aprovou tanto a obrigatoriedade, nos ensinos fundamental e médio, do estudo de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, quanto a inserção, no calendário escolar, do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL/SEPPPIR, 2003).

Além dessa iniciativa, de considerável valor simbólico para a população negra, o governo do Presidente Lula, sob a pressão dos movimentos sociais, criou uma secretaria voltada para a questão étnico-racial – a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPPIR⁹, com status de ministério, ainda no ano de 2003. O artigo 2º da lei de criação atribui à SEPPPIR a função de “assessorar direta e imediatamente o Presidente da República na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial”, com vistas à consolidação do tema da igualdade racial (BRASIL/SEPPPIR, 2003, p. 1). O presidente Lula, na época, também reconheceu oficialmente a existência da discriminação racial contra os

⁹ Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial – 21 de março, data de criação da SEPPPIR.

negros no Brasil. Nessa direção, o presidente deu continuidade ao rompimento com o antigo discurso da democracia racial.

O Presidente Lula não só criou a SEPPIR, como também enviou ao Congresso Nacional brasileiro o Projeto de Lei nº 3.627¹⁰, de 20 de maio de 2004, instituindo o Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior. A partir desse momento, o debate em torno das questões raciais tomou novas proporções, sendo que militantes, intelectuais e a sociedade em geral passaram a se posicionar frente ao Governo Federal, reivindicando medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos (SANTOS, 2007).

O debate brasileiro sobre cotas ou “reserva de vagas” nas universidades públicas atingiu seu ápice em 2012, quando a ex-presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei de Cotas Sociais, 12.711/12¹¹, que destina 50% das vagas em universidades federais para estudantes oriundos de escolas públicas. De acordo com a lei, metade das vagas oferecidas serão de ampla concorrência, já a outra metade será reservada por critério de cor, rede de ensino e renda familiar. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita, e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Contudo, desde 2004, o debate sobre políticas públicas de ações afirmativas tem passado por conotações conflituosas, já que são várias as críticas contrárias e também as posições favoráveis à implementação dessas ações para que estudantes negros ingressem nas universidades públicas. Por isso, é importante compreender o surgimento e trajetória dessa política compensatória, que promoveu uma profunda transformação social no país. Buscaremos, então, analisar o contexto histórico de surgimento dessas políticas no Brasil e nos Estados Unidos, bem

¹⁰ O PL nº 3627/2004 estabelece que: Art. 1º – As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Art. 2º - Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

¹¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm>.

como o conceito de ação afirmativa, especialmente entre alguns autores que são favoráveis a essa medida como uma política que busca corrigir distorções sociais, garantindo a equidade de direitos a grupos historicamente discriminados.

2.1 O Conceito de Ação Afirmativa

As políticas de ação afirmativa podem ser compreendidas como medidas de caráter urgente destinadas a promover a representação de grupos socialmente vulneráveis. Essas ações impõem tanto o desafio de eliminar toda e qualquer forma de discriminação quanto o de promover a igualdade social, assegurando acesso a determinados bens, econômicos ou não, através de políticas intervencionistas (BRASIL, 2003).

Para Gomes (2003), as ações afirmativas se definiam, inicialmente, como mero encorajamento por parte do Estado para que pessoas com poder decisório (públicas e privadas) levassem em consideração, nas decisões relativas a temas importantes, como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes, como a raça, a cor e o sexo. Em decorrência da constatação da ineficiência dos procedimentos clássicos de combate à discriminação, deu-se início a um processo de alteração conceitual, o qual passou a ser “associado à ideia, mais ousada, de realização da igualdade de oportunidades através da imposição de cotas rígidas de acesso de representantes de minorias a determinados setores do mercado de trabalho e a instituições educacionais” (GOMES, 2003, p. 9).

É importante destacar que a intervenção do Estado através das ações afirmativas é um mecanismo para garantir a igualdade de tratamento aos grupos discriminados, ou seja, um conjunto de normas que possibilitem a igualdade de oportunidades apoiadas pelo Estado. Além disso, tal intervenção fomenta o diálogo entre seus membros.

Segundo o ex-Ministro Joaquim Barbosa Gomes, as ações afirmativas podem ser definidas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 9-10).

Para que essa igualdade seja real entre os grupos que se encontram em situação desfavorável, Gomes (2003) esclarece que as ações afirmativas são políticas públicas ou privadas voltadas para neutralizar os efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição. Essas ações podem ser impostas ou sugeridas pelo Estado e até mesmo por entidades privadas, visando a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural e estrutural enraizada na sociedade. Além disso, tem o caráter pedagógico de mudar mentalidades, superar preconceitos e combater atitudes discriminatórias existentes. O autor enfatiza que as ações afirmativas têm como meta, também, “[...] o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, aptas a inculcar nos atores sociais a utilidade e necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano” (GOMES, 2003, p. 6).

A ação afirmativa é a chance de oportunidades iguais para aqueles que foram vítimas de discriminação. Assim, as ações afirmativas visam, com efeito, a restituir a igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos raciais, promovendo um tratamento diferenciado e preferencial àqueles historicamente marginalizados (JACCOUD; BEGHIN, 2002).

Jaccoud e Beghin (2002) diferenciam dois tipos de políticas a serem utilizadas para combater a discriminação e os efeitos gerados por ela: as políticas repressivas e as políticas compensatórias, que são as ações afirmativas. As primeiras atuam no combate direto à discriminação, enquanto que as do segundo tipo pretendem restituir os prejuízos sofridos historicamente por determinados grupos em função da discriminação. Assim, explicam as autoras:

As ações afirmativas e as políticas repressivas são entendidas aqui como aquelas que se orientam contra comportamentos e condutas. As políticas repressivas visam combater o ato discriminatório – a discriminação direta – usando a legislação criminal existente. Note-se que as ações afirmativas procuram combater a discriminação indireta, ou seja, aquela discriminação que não se manifesta explicitamente por atos discriminatórios, mas sim por meio de formas veladas de comportamento cujo resultado provoca a exclusão de caráter racial (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 55).

Analisando as diferentes contribuições sobre o conceito, podemos sintetizar ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca retificar uma situação histórica de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado e presente, através da valorização social, econômica, política e cultural desses grupos. A ênfase em

um ou mais de um desses aspectos dependerá do grupo e do contexto histórico e social (GUIMARÃES, 1999).

Outra questão destacada é em relação ao caráter temporário das políticas de ação afirmativa. As ações afirmativas devem existir por tempo determinado como solução temporária para se contrapor aos efeitos da discriminação, bem como a compensação de perdas resultantes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (JACCOUD; BEGHIN, 2002; GOMES, 2003; GUIMARÃES, 2007; SANTOS, 2007).

Os desdobramentos das ações mencionadas são medidas designadas como ações afirmativas e destinam-se a elevar os níveis sociais, econômicos e culturais de populações que se encontram em situações desfavoráveis e afastadas das oportunidades. Essas ações têm possibilitado importantes transformações e sinalizaram a admissão de um conjunto de discriminações, entre elas raciais e de gênero.

Nessa perspectiva, para melhor compreensão sobre a temática, faz-se necessário apresentar um histórico acerca das ações afirmativas para a população negra, destacando, inicialmente, o modelo de políticas adotado pelos Estados Unidos a partir da década de 1960, seguindo para a experiência do Brasil.

2.2 Ações Afirmativas nos Estados Unidos

Para que possamos compreender as implicações que as políticas de Ação Afirmativa representam para a população negra no país, faz-se necessário compreender o processo histórico da conjuntura política de implementação dessas políticas. Na década de 1960, surge um modelo de políticas adotado pelos Estados Unidos, fazendo emergir no Brasil, no ano de 1990¹², debates e discussões com o propósito de implementar políticas afirmativas semelhantes em benefício da população negra. Serão expostos, aqui, a título de esclarecimento, alguns aspectos históricos

¹² Muito diferente das proposições atuais, em 3 de julho de 1968, foi promulgada a lei nº 5.465, a “lei do boi”. Esta não atendia aos princípios de justiça reparatória e de busca de equidade, desconsiderava as condições sociais dos filhos dos camponeses, atendia apenas aos filhos da elite rural. Disponível em: <<https://jus.com.br/duvidas/22035/lei-n-5465-68-lei-do-boi>>. Acesso em 08/03/2018

dessas políticas ocorridas nos Estados Unidos para, assim, analisarmos o contexto de surgimento dessas políticas para a população negra no Brasil.

Como mencionado, as políticas de ação afirmativa em benefício da população negra foram implementadas nos Estados Unidos a partir da década de 1960. O surgimento dessas ações está ligado diretamente à participação do Poder Executivo Federal na instauração de medidas em benefício da nova ordem das relações raciais do país.

O termo “ação afirmativa” teve origem nos Estados Unidos sob a denominação de “*affirmative action*”, sobre a qual Moehlecke (2002) esclarece que surgiu com a finalidade de melhorar as condições de vida da população negra, em virtude da grande segregação racial que existia naquele país. Os movimentos sociais reivindicavam postura ativa do Estado para melhoria das condições de vida da população negra. Conforme discorre Moehlecke (2002),

A expressão tem origem nos Estados Unidos, local que ainda hoje se constitui como importante referência no assunto. Nos anos 60, os norte-americanos viviam um momento de reivindicações democráticas internas, expressas principalmente no movimento pelos direitos civis, cuja bandeira central era a extensão da igualdade de oportunidades a todos. No período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no país, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a idéia de uma ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Nos Estados Unidos, os movimentos sociais organizados tiveram papel decisivo nos julgamentos da Suprema Corte, bem como nas transformações históricas de integração da população negra – com destaque para a participação de Martin Luther King Jr., que promoveu um grande debate em torno da igualdade entre brancos e negros na sociedade americana. Sua luta foi baseada nos ideais de resistência pacífica e na organização de marchas e protestos em diversas cidades norte-americanas, contra a segregação racial em espaços públicos e pelos direitos civis do negro¹³.

Um marco na história norte-americana que contribuiu para que a Suprema Corte decidisse alterar o seu entendimento sobre a segregação racial foi o caso Brown – o primeiro de uma série de injustiças raciais que chegaram aos tribunais –, e que levou a uma nova interpretação das leis.

¹³ Para argumentos empregados por Martin Luther King Jr. ver discurso proferido em Washington, D. C., em 28 de agosto de 1963, por ocasião da “*March on Washington*”. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/portal/discursos/agosto05.html>>. Acesso: 3 dez. 2016.

Em maio de 1954 em uma decisão histórica, no caso Brown Contra a Secretaria de Educação [Brown vs. Board of Education] - a Suprema Corte dos Estados Unidos emitiu uma determinação segundo a qual as escolas públicas segregadas eram inconstitucionais. O nome no caso, Brown, é o nome de Oliver Brown, um negro, que iniciou um processo quando sua filha de sete anos, Linda, teve sua matrícula negada em uma escola primária só para brancos na pequena cidade de Topeka, Kansas, no meio-oeste dos Estados Unidos, onde eles viviam (PITTS, 1999, p. 1).

O caso Brown contribuiu para que a Suprema Corte concluísse que qualquer lei que dispusesse sobre a segregação e exclusão dos negros do acesso às iguais oportunidades educacionais seria inconstitucional. Pitts (1999) informa ainda que:

Nos anos seguintes, mandados contra a segregação foram impetrados, como parte de um cenário de ações populares iniciadas por um grande número de organizações não-governamentais; essas ações, em conjunto, formaram o movimento pelos direitos civis. Com a promulgação da Lei dos Direitos Civis (*Civil Rights Act*) em 1964, e da Lei do Direito ao Voto (*Voting Rights Act*) em 1965, a segregação foi praticamente eliminada (PITTS, 1999, p. 4).

Desse modo, as políticas de ação afirmativa iniciaram com o objetivo de integrar a população negra à sociedade norte-americana. O termo “ações afirmativas” foi primeiramente empregado em 1961, por iniciativa do governo John Kennedy, que estabeleceu um comitê para estudar a questão das oportunidades iguais no mercado de trabalho. Em seguida, o presidente Lyndon Johnson (1965) passou a exigir das empresas um tratamento não discriminatório no emprego e um programa de ações afirmativas que visassem a combater os efeitos da discriminação passada. Esses programas deveriam apresentar objetivos e procedimentos claros, que demonstrassem um esforço no sentido de equalizar as oportunidades de emprego e a inserção nas instituições educacionais (OLIVEN, 2007).

A seguir, abordaremos as ações afirmativas implementadas pelo governo no Brasil a partir de meados do século XX, após pressão dos grupos organizados da sociedade civil, especialmente os denominados “movimentos negros”.

2.2.1 Ações Afirmativas no Brasil

Sob influência dos avanços e debates verificados nos Estados Unidos a partir da década de 1960, no Brasil, a discussão sobre políticas de ação afirmativa para a população negra aumentou

na segunda metade da década de 1990¹⁴. Foi um marco importante, principalmente para muitos segmentos do Movimento Negro, os quais se empenharam para a superação das desigualdades sociais e raciais.

O período mencionado foi marcado pela abertura em relação aos movimentos sociais junto aos órgãos governamentais para debater a implementação das políticas de ação afirmativa e dar visibilidade ao preconceito e à discriminação. Moehlecke (2002) relembra um acontecimento importante em que os organizadores da Marcha Zumbi do Palmares, contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, ocorrida em Brasília em 1995, tiveram um momento de maior aproximação e pressão em relação ao poder público¹⁵. Conforme expõe Moehlecke (2002),

O esforço no sentido de pensar propostas de políticas públicas para a população negra pode ser observado no Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento ao governo federal, e que inclui dentre suas sugestões: incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho (MOEHLECKE, 2002, p. 205).

Entretanto, algumas políticas de ação afirmativa já vinham sendo reivindicadas no Brasil para a implementação de um tratamento diferenciado à população negra, e apesar do projeto não ser aprovado pelo Congresso Nacional, as lutas continuaram. Em 1980, houve a primeira formulação de um projeto de lei que visava a buscar uma solução para a questão da discriminação racial. Segundo Moehlecke (2002), o deputado federal Abdias Nascimento, em seu Projeto de Lei nº 1.332, de 1983, propôs uma ação que estabelecia mecanismos de compensação para o afro-brasileiro, após séculos de discriminação.

No cenário político brasileiro, as ações afirmativas surgiram de reivindicações quanto aos limites que eram impostos a certos grupos da sociedade. Algumas políticas de ação afirmativa já tinham sido adotadas no Brasil, para um tratamento diferenciado a ser dispensado às mulheres e

¹⁴ Importante destacar que nos anos 1970 e 1980 houve uma retomada dos estudos raciais. O consenso acadêmico científico sobre a democracia racial começa a ser abalado no final dos anos 1970. E, no final dos anos 1980, o quesito cor é (re)introduzido no censo demográfico brasileiro, em virtude das reivindicações do Movimento Social Negro (SANTOS, 2007).

¹⁵ Nesse dia, os organizadores da referida marcha foram recebidos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto, onde entregaram ao chefe do Estado brasileiro propostas antirracistas, bem como exigiram do mesmo ações concretas contra o racismo no país (MOEHLECKE, 2002)

às pessoas portadoras de deficiência. As Leis 9.100/95 e 9.504/97¹⁶ instituíram cotas de participação para as mulheres nas eleições, e as Leis 7.835/89 e 8.112/90¹⁷ trataram da reserva de vagas em concursos públicos para pessoas portadoras de deficiência. De acordo com Moehlecke (2002),

No mesmo ano é promulgada a nova Constituição, que traz em seu texto novidades como a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. O Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo II – Dos Direitos Sociais, artigo 7º, estabelece como direito dos trabalhadores a “proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei”. E o Título III – Da Organização do Estado, capítulo VII – Da Administração Pública, no seu artigo 37, estabelece que "a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão (MOEHLECKE, 2002, p. 203-205).

Assim, a principal forma de política de ação afirmativa adotada pelos governos brasileiros em relação à população negra foi a política de cotas, principalmente para ingresso no ensino superior. Mencionamos, a seguir, alguns fatos que contextualizam essas ações voltadas para a democratização, expansão e ampliação da universidade.

2.3 Política de Ações Afirmativas no Ensino Superior

As políticas de ações afirmativas têm priorizado a educação como caminho para atingir seus objetivos, e são mais comuns no ensino universitário público através da reserva de vagas ou políticas de cotas para a população negra, indígena, portadores de deficiência e alunos oriundos da escola pública do ensino médio. Conforme esclarece Moehlecke (2002),

[...] a ação afirmativa também envolveu práticas que assumiram desenhos diferentes. O mais conhecido é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os

¹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9100.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016. Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação, deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres.

¹⁷ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112compilado.htm>. Acesso em: 5 dez. 2016. Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento a médio prazo (MOEHLECKE, 2002, p. 3).

Nessa perspectiva, após a conferência de Durban, em 2001, foram dados os primeiros passos para a reserva de vagas em instituições públicas de ensino superior. Em 2003 a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UNF) foram as pioneiras na adoção do sistema de cotas raciais por meio de uma lei estadual aprovada em 2001 (SANTOS, 2007).

A partir desse momento, o debate sobre as políticas de ação afirmativa, com foco no sistema de cotas para negros, estendeu-se por várias universidades públicas, tanto estaduais quanto federais. Em sua ampla maioria, as regras foram definidas utilizando como mecanismo a autodeclaração dos candidatos¹⁸. Assim, desde 2003, intensificou-se o debate sobre a temática, quando diversos estudos, seminários e conferências foram realizados no Brasil, levando a uma constante inserção do governo federal nesse debate.

Com o objetivo de melhorar as condições de ingresso no ensino superior de grupos socialmente desfavorecidos, em 2004, o Presidente Luís Inácio da Silva apresentou ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.627, que institui a reserva de 50% das vagas das universidades públicas federais para estudantes egressos de escola pública, com cotas específicas de vagas para pretos, pardos e indígenas. Essa reserva teve como base a representação proporcional das etnias nas unidades da Federação em conformidade com o último censo da Fundação IBGE (BRASIL, 2004)¹⁹.

Na mesma ocasião, disposto a promover a expansão das matrículas do ensino superior, por meio da Medida Provisória nº 213, o presidente Lula criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que passou a destinar bolsas para estudantes matriculados em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas para esses mesmos grupos, incluindo as pessoas com deficiência (BRASIL, 2004b).

¹⁸A UnB estabeleceu critérios adicionais à autodeclaração para definir os beneficiários, ou seja, quem seriam os "negros". Adotou o sistema de fotografias para identificar os candidatos a esse tipo de ações afirmativas. A iniciativa da instituição, devido sobretudo à estratégia de estabelecer uma comissão para homologar a identidade racial dos candidatos a partir da análise de fotografias, gerou um intenso debate na sociedade, que se estendeu para além da comunidade universitária (SANTOS, 2007).

¹⁹Essa matéria tramitou no Legislativo por treze anos, sendo que o primeiro Projeto de Lei (PL nº. 73/99) foi de autoria da deputada Nice Lobão, do Partido da Frente Liberal (PFL). O tema foi reaquecido em 2004 com o PL nº. 3.627. (SANTOS, 2012)

O PROUNI, assim como as demais leis que estabelecem cotas nas universidades públicas, foi alvo de críticas e contestações. Em julho de 2009, o Partido Democratas (DEM) ajuizou uma ação contra o sistema de cotas raciais em universidades públicas sob alegação de que a política de cotas adotada na Universidade de Brasília (UnB) fere vários preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988. São eles: “os princípios republicano (artigo 1º, caput) e da dignidade da pessoa humana (inciso III); repúdio ao racismo (artigo 4º, inciso VIII); igualdade (artigo 5º, incisos I) e legalidade (inciso II)” (BRASIL, 2012, p. 2).

Considera ainda a ação que há ofensa aos princípios da impessoalidade, da razoabilidade, da publicidade e da moralidade, além de dispositivos que estabelecem o direito universal à educação (artigo 205); à igualdade nas condições de acesso ao ensino (artigo 206, caput e inciso I); à autonomia universitária (artigo 207, caput) e ao princípio meritocrático – acesso ao ensino segundo a capacidade de cada um (artigo 208, inciso V) (BRASIL, 2012, p. 2).

Essa controvérsia ganhou espaço no cenário nacional e a ação que questionava a constitucionalidade das cotas foi a julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) sob a regência do então Ministro Enrique Ricardo Lewandowski. A polêmica jurídica foi equacionada em abril de 2012, quando a Suprema Corte votou a favor, declarando a constitucionalidade das cotas raciais (SANTOS, 2012).

No pronunciamento do seu voto, o Ministro Ricardo Lewandowski destacou:

[...] A adoção de tais políticas, que levam à superação de uma perspectiva meramente formal do princípio da isonomia, integra o próprio cerne do conceito de democracia [...]. No que interessa ao presente debate, a aplicação do princípio da igualdade, sob a ótica da justiça distributiva, considera a posição relativa dos grupos sociais entre si. Mas, convém registrar, ao levar em conta a inelutável realidade da estratificação social, não se restringe a focar a categoria dos brancos, negros e pardos. Ela consiste em uma técnica de distribuição de justiça, que, em última análise, objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados, especialmente daqueles que, historicamente, foram compelidos a viver na periferia da sociedade (LEWANDOWSKI, 2012, p. 6-8).

Após a decisão do STF pela constitucionalidade da adoção do sistema de cotas raciais nas universidades públicas, o Senado Federal aprovou o projeto que tramitava há cerca de uma década no Congresso, sancionado pelo Poder Executivo, estabelecendo as cotas em todas as universidades públicas federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, prevê a reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, candidatos oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e candidatos autodeclarados pretos,

pardos ou indígenas, em proporção igual à sua distribuição nas unidades da Federação onde estão localizadas as instituições federais de ensino superior, respeitando o percentual desses grupos nos estados, de acordo com os dados do IBGE (BRASIL, 2012).

As novas medidas na busca de igualar o acesso à universidade, através de políticas de ação afirmativa, como a lei de cotas, revestem-se de grande importância, haja vista que até recentemente havia dificuldades em aceitar a desigualdade racial presente na sociedade. Com a aprovação dessas medidas foram reafirmadas as injustiças sofridas pela população negra e a reivindicação do direito à inclusão na educação.

No entanto, reações contrárias vieram dos setores informados e esclarecidos que, geralmente, têm voz na sociedade brasileira. Tais setores consideraram desnecessário reservar vagas para negros, afirmando que essa ação se caracteriza como uma injustiça contra alunos brancos e pobres. Fry e Maggie (2005) argumentam que as cotas vão aumentar o acirramento das tensões raciais existentes e provocarão uma cisão racial no Brasil, destacando o fato de que, com as recentes políticas públicas que fazem uso da categoria “negro”, a sociedade brasileira direciona para uma polarização das categorias de classificação entre negros e brancos. Esse fato dissolveria a fórmula da mistura racial, qualidade da constituição da identidade nacional.

Os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas, que favorecem a integração dos afrodescendentes, utilizam argumentos especulativos para silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Segundo assevera Munanga (2001, p. 42), “[...] querem remeter a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando-se sem dúvida que medidas macroeconômicas poderiam miraculosamente reduzir a pobreza e a exclusão social”.

2.4 Argumentos Contra as Cotas Raciais nas Instituições de Ensino Superior

Como mencionado, existem forças contrárias às políticas de ações afirmativas para inserção dos estudantes negros nas universidades. No Brasil, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto no senso comum, as contestações estão presentes e são alimentadas pelo argumento de que este é um tema novo e merecedor de maiores análises. Silva e Carmo (2003) falam sobre a variedade de argumentos, e entre as diversas críticas feitas à implantação da Lei de cotas para afrodescendentes há aquela que acusa a falta de debates sobre o tema de forma a subsidiar a opinião pública no Brasil.

Munanga (2001) aponta algumas críticas contra as cotas para negros no Brasil e entre elas estão as que consideram a dificuldade de se definir quem é negro e as que tratam das cotas raciais como inconstitucionais. Há também aquelas que enfatizam a necessidade de se investir em políticas universalistas, e não em cotas, além das que afirmam que as cotas podem estimular o preconceito racial e levar à degradação da qualidade e do nível de ensino. Refutando essas análises, a autora explica que a questão que se coloca não são as cotas, mas o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas. Para ela, as cotas são apenas um instrumento e uma medida emergencial enquanto são buscados outros caminhos. Conforme ainda aponta Munanga (2001, p. 42), “os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afrodescendentes utilizam de modo especulativo argumentos que pregam o status quo, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro”.

Yvonne Maggie (2005) compõe a corrente que se mostra contrária à política de cotas. Em sua análise, a antropóloga considera que o Brasil é um país altamente misturado e defende a ideia de que as cotas devem estar ligadas às condições financeiras dos alunos, tendo em vista que a maioria da população brasileira que possui baixo nível econômico e social é etnicamente negra e indígena. Logo, contemplando a questão econômica já estariam também contemplando a questão étnica. Como aponta Maggie (2005),

Tentamos, no Brasil, ao longo do século XX, construir uma sociedade na qual os indivíduos podiam transitar entre marcas ou até mesmo não se pensar a partir delas. O que essas políticas estão propondo é o fim dessa possibilidade e o início de uma marcação muito rígida de indivíduos, que não poderão mais dizer que, tão-somente, pertencem à raça humana (MAGGIE, 2005, p. 3).

Nessa mesma direção, Deus (2008, p. 216) esclarece que outras políticas afirmativas não causaram tanta polêmica junto à sociedade quanto às políticas raciais, uma vez que o Brasil já convive há algum tempo com políticas de ação afirmativa sem que isso tivesse dado margem para maiores discussões. A autora aponta algumas interrogações sobre a implantação do sistema de cotas raciais: “Por que a proposta de cotas para negros causou tanto impacto? Por que essa proposta, que apenas podia ser uma dentre outras a proteger e promover grupos minoritários, foi capaz de tirar a sociedade da sua tradicional postura de silêncio, quando se trata da questão racial?”.

Segundo discorre Deus (2008), a reação de certos setores da sociedade e os discursos que têm sido pronunciados pela grande imprensa contra a proposta são a voz da branquidade, que acontece em virtude do racismo que existe na sociedade como reflexo da hegemonia do poder.

Verifica-se a desconsideração de alguns cientistas sociais, contrários às cotas, referindo-se à maneira como se produz o conhecimento acadêmico sobre o tema, visto que, segundo ponderam, “não se fez um estudo ou uma revisão dos referenciais teóricos sobre ações afirmativas para se produzir novos conhecimentos sobre o assunto ou mesmo confirmar ou reformular conhecimentos anteriores, e, conseqüentemente, criticar o sistema de cotas”, conforme denuncia Santos (2007, p. 211).

Como já ressaltado, as cotas raciais e sociais, enquanto política de ação afirmativa para ingresso nas universidades públicas, têm provocado controvérsias, que apresentam-se inesgotáveis, pois vislumbram novas formas de ordenamentos sociais e suscitam um jogo de interesse entre aqueles contemplados pelas mesmas e os que estão fora do processo.

Os discursos inflamados com opiniões contrárias, exteriorizados por um grupo de atores sociais que projetaram conseqüências negativas para a sociedade brasileira, vêm sendo vencidos pelas avaliações da implantação das cotas nas universidades. Os resultados obtidos nos espaços acadêmicos se mostram positivos para a educação superior no país e para a formação acadêmica e profissional dos cotistas, representando a ampliação de oportunidades. Como é o caso do objeto desta pesquisa, a trajetória educacional e profissional dos egressos do sistemas de cotas da UNIMONTES na categoria afrodescendente possibilitou averiguar a trajetória dos cotistas em uma amostra de 45 egressos.

Nas respostas obtidas através dos questionários, podemos observar que, depois de formados, além de se inserirem no mercado de trabalho, esses beneficiários já começam a resgatar a autoestima. Assim foram identificados pontos de transformação pessoal, familiar e social para os alunos que concluíram os cursos de graduação na UNIMONTES.

Para aprofundarmos, é importante conhecermos a experiência de políticas de cotas no Estado de Minas Gerais. Assim, esta será a nossa contribuição para o campo de estudo, ao nos debruçarmos sobre o cotidiano da política de reserva de vagas da Universidade Estadual de Montes Claros.

2.5 As Ações Afirmativas no Estado de Minas Gerais

O Estado de Minas Gerais sancionou, em 2004, a Lei 15.259, que instituiu o Sistema de Reserva de Vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Essa lei veio estabelecer ações afirmativas em prol dos negros (afrodescendentes, como previsto no texto legal), egressos de escolas públicas, desde que carentes; portadores de deficiência e indígenas.

Alguns procedimentos dessa nova lei, como, por exemplo, aqueles envolvendo a pessoa carente e o afrodescendente, foram deixados para que as próprias universidades complementassem, respeitando assim o princípio de autonomia e as peculiaridades das diferentes regiões do Estado.

O percentual de vagas a serem reservadas pela UEMG e pela UNIMONTES, estabelecido no Art. 3º, é de no mínimo 45%. Nesse contexto, as referidas universidades promoveram discussões internas com o objetivo de estabelecer legislação própria acerca da entrada pelo Sistema de Cotas.

Nessa perspectiva, os Sistemas de Cotas na UNIMONTES e UEMG passaram a reservar, nos processos seletivos, 45% das vagas disponíveis aos integrantes das chamadas categorias excluídas, adotando a distribuição apresentada na Tabela 4.

Tabela 4 – Porcentagem de vagas reservadas às categorias nos processos seletivos para admissão nas universidades públicas estaduais de Minas Gerais

CATEGORIA	% DE VAGAS
Afrodescendente (carente)	20%
Egresso da Escola Pública (carente)	20%
Portador de deficiência e indígena	5%
TOTAL	45%

Fonte: UNIMONTES (2005); UNIMONTES (2008)²⁰.

O Art. 8º dessa lei evidencia a preocupação em se criar condições para que o estudante atinja um bom desempenho na universidade e conclua o seu curso de graduação. O Art. 10º mostra claramente que a Lei Orçamentária Estadual conterà dotação específica para atender à

²⁰ Os editais dos processos seletivos UEMG 2008 e UNIMONTES 2005 destinaram 20% para afrodescendentes (carentes), 20% para provenientes de escola pública (carentes) e 5% para portadores de deficiência ou indígenas. Para mais informações consulte os sites: www.unimontes.br e www.uemg.br.

Instituição, no que se refere à capacitação de recursos humanos e às adaptações necessárias para integração do aluno na Universidade (MINAS GERAIS, 2004).

Art. 8º – A instituição de ensino implantará, quando necessário, mecanismos para melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes carentes beneficiados pela reserva de vagas instituída por esta lei, conforme critérios objetivos de avaliação, de forma a garantir o aumento progressivo do percentual de diplomação relativamente ao número de matrículas (MINAS GERAIS, 2004, p. 02).

A referida Lei também previa a existência de uma comissão composta, de forma paritária, por representantes dos grupos beneficiados pela reserva de vagas de que trata esta lei, representantes do Poder Executivo e das universidades públicas estaduais: “Art. 9º – Será constituída, nos termos definidos em decreto, comissão com a finalidade de acompanhar e avaliar o sistema de reserva de vagas instituído por esta lei” (MINAS GERAIS, 2004, p. 02).

Ressalta-se que o Sistema de Reserva de Vagas no Estado de Minas Gerais atende também ao critério de cotas sociais, observando-se que a condição de afrodescendente deve, necessariamente, ser acompanhada da comprovação da carência socioeconômica. É notório que, estatisticamente, essas ações implantadas pela mencionada Lei Estadual nº 15.259/2004 (MINAS GERAIS, 2004), deram uma cara nova às universidades mineiras e trouxeram novos dados ao acesso às vagas públicas em cursos de maior prestígio (exemplos: medicina, odontologia, direito, enfermagem).

Considerando que as ações afirmativas no Brasil resultam de um enfrentamento das desigualdades raciais, é consensual afirmar que a garantia de ingresso ao ensino superior possibilite a oportunidade de maiores canais de mobilidade social. No entanto, maior que a oportunidade do ingresso na Universidade é a sua permanência. E este é um problema enfrentado pela Universidade Estadual de Montes Claros, que se encontra em uma região com grandes desafios socioeconômicos prevalentes nas regiões de sua abrangência, o que será abordado a seguir.

2.6 O Locus da Ação: UNIMONTES

A UNIMONTES²¹ é uma instituição pública de ensino superior, localizada no município de Montes Claros, centro convergente e polarizador dos demais municípios da região norte do estado de Minas Gerais. A instituição atua, prioritariamente, numa vasta região que abrange, atualmente, uma área superior a 196.000 km², correspondente a 40% da área total do Estado, incluindo as regiões Norte e Noroeste de Minas e os Vales do Jequitinhonha, do Mucuri e do Urucuaia. Alcança 342 municípios e atende potencialmente a uma população que ultrapassa a dois milhões de habitantes.

A Universidade é referência na produção do conhecimento nas áreas de saúde, educação, ciências sociais aplicadas, ciências humanas e ciências exatas e tecnológicas, no campus-sede de Montes Claros, assim como nos campi de Almenara, Bocaiúva, Brasília de Minas, Espinosa, Janaúba, Januária, Paracatu/Unaí, Pirapora, Salinas e São Francisco, além do núcleo de Joáima e Pompéu. A comunidade discente é formada, atualmente, por 11.824 alunos, com a seguinte divisão: cursos de graduação (7.879), técnico-profissionalizantes presenciais e a distância (1.649), pós-graduação Lato sensu (752) e Stricto sensu – mestrado e doutorado (514). A UNIMONTES atingiu a marca de 51.961 profissionais graduados em seus diversos cursos, de dezembro de 1966 a dezembro de 2016 (UNIMONTES, 2016).

Nos cursos de graduação da UNIMONTES são ofertadas, anualmente, 2.698 vagas nos 87 cursos de graduação (presenciais e a distância). Desde 2015 a Universidade aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) do Ministério da Educação. A Instituição também mantém o Programa de Avaliação Seriada para o Acesso ao Ensino Superior – PAES – coordenado pela Comissão Técnica de Concursos (COTEC).

Na UNIMONTES, os cursos estão divididos por área de conhecimento em cinco centros: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS –, onde são oferecidos os cursos de Ciências Biológicas e Educação Física em licenciatura e bacharelado, e Enfermagem, Medicina e Odontologia; Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CCET –, onde são ministrados os cursos de Agronomia, Engenharia Civil, Engenharia de Sistemas, Matemática, Química, Sistemas

²¹A Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) resultou da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior – FUNM –, de acordo com o artigo 82, parágrafo 3º, do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias” da Constituição Mineira de 21/09/89. Para mais informações, consulte o site: <<http://unimontes.br/index.php/institucional/historico-da-unimontes>>.

de Informação e Zootecnia; Centro de Ciências Humanas – CCH –, onde são oferecidos os cursos de Artes Música, Artes Visuais, Artes Teatro, Filosofia, Geografia, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol e Pedagogia; Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA –, onde são ministrados os cursos de Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Ciências Sociais, Direito e Serviço Social; e o Centro de Educação a Distância da UNIMONTES – CEAD/UNIMONTES –, com os cursos de Ciências da Religião, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Espanhol e Pedagogia.

A ampliação dos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu* é priorizada pela instituição, que já conta com 15 cursos de mestrado e três doutorados próprios, somando 483 alunos matriculados. São oferecidos os mestrados de Biotecnologia, Cuidado Primário da Saúde, Letras - Estudos Linguísticos, Modelagem Computacional e Sistemas, Sociedade, Ambiente e Território (parceria com a UFMG); Mestrado Profissional em Desenvolvimento Econômico e Estratégia Empresarial e Mestrado Profissional em Saúde Coletiva e Saúde da Família/Medicina Comunitária; oito mestrados acadêmicos, em Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Desenvolvimento Social, História, Letras (Estudos Literários), Produção Vegetal no Semiárido, Zootecnia, Geografia, e três doutorados em Ciências da Saúde, Produção Vegetal no Semiárido e Desenvolvimento Social

A universidade também se destaca nas atividades de pesquisa, extensão e de prestação de serviços. As ações da pesquisa são incrementadas, com estímulo à iniciação científica e à integração com a graduação. De acordo com o relatório 2016-UNIMONTES, a instituição conta com 51 grupos de pesquisa e 192 linhas de pesquisa, totalizando 640 projetos de pesquisa aprovados. Os investimentos são reforçados com o apoio de órgãos de fomento à pesquisa - a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Através das atividades de extensão, em 2016 foram atendidas 607.711 pessoas em 121 projetos e programas. Os atendimentos foram feitos nas áreas de extensão comunitária, extensão cultural e apoio ao estudante. São desenvolvidos programas, projetos, cursos e eventos, tais como “Unimontes Solidária” (12.923 atendimentos em 2016) e “Saúde Bucal” (5.595 atendimentos no mesmo ano), em que acadêmicos dos cursos de graduação, supervisionados pelos professores, realizam atividades voluntárias nos pequenos municípios durante os períodos de férias. Outra

iniciativa importante é o Programa Poupança Jovem, implementado em parceria com o Governo do Estado, que beneficia estudantes de escolas públicas estaduais.

Também destaque da atuação da universidade é a assistência à saúde da população, oferecida por intermédio do Hospital Universitário Clemente de Faria – HUCF –, o único genuinamente público na região, atendendo exclusivamente através do Sistema Único de Saúde – SUS – e contando com títulos de reconhecimento nacionais e internacionais, como Hospital Amigo da Criança, Maternidade Segura e o Prêmio Galba de Araújo.

Desse modo, a Universidade Estadual de Montes Claros construiu, ao longo dos anos de sua existência, uma concepção de instituição que vem se consolidando como referência na produção do conhecimento e na formação de pessoas, reforçando o compromisso com o desenvolvimento das regiões onde está inserida.

No ano de 2005, a UNIMONTES é lócus de um novo projeto, a implementação da política de cotas, instituída pela Lei Estadual nº 15.259/2004, contemplando 45% de suas vagas reservadas para estudantes afrodescendentes e egressos de escolas públicas comprovadamente carentes, além de portadores de deficiência e indígenas.

2.7 A UNIMONTES e As Cotas: Implantação do Processo

O sistema de cotas na Universidade Estadual de Montes Claros chega em 2017 ao seu décimo segundo aniversário. O sistema foi instituído através da Resolução nº 104, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX –, em 28 de Setembro de 2004, estabelecido pela Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/2004, e implantado no primeiro concurso vestibular de 2005.

A Resolução²² considera: “A Lei Estadual nº 15.259 de 27/07/2004, que institui Sistema de Reserva de Vagas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) para os grupos de candidatos que menciona”.

Entretanto, apesar da aprovação da lei na Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, a UNIMONTES não havia traçado estratégias para se enquadrar na nova regra de forma a subsidiar a opinião pública. Foi bastante criticada e, entre as diversas críticas feitas à implantação

²² Disponível em: <<http://unimontes.br/arquivos/resolucao/2004/resolucao104cepex2004.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

da política de cotas, há aquela que acusa a falta de debates sobre o tema, sendo considerada como uma imposição vertical, ou seja, a política foi colocada em prática sem a instauração de mecanismos democráticos de consulta e participação da comunidade acadêmica ou de qualquer discurso acerca da sua importância (AMORIM; ALVES, 2007).

Para podermos analisar o sistema de cotas na UNIMONTES, faz-se relevante elucidar como funcionou o processo seletivo no ano em que estamos analisando, ou seja, 2005. Neste ano o edital do vestibular da UNIMONTES, com a implantação do sistema de reservas de vagas, dividiu-se em três modalidades: uma para concorrência com reserva de vagas e as outras duas para concorrência sem reserva de vagas e para candidatos treinantes.

A partir de análise feita sobre o Edital 1/2005 da COTEC, podemos observar que a partir do primeiro processo seletivo já se definiu o percentual de distribuição de vagas nos cursos da UNIMONTES. As vagas foram reservadas para as categorias da Modalidade I, com 20% afrodescendentes (carentes), com 20% egressos de escola pública (carentes) e 5% portadores de deficiência e indígenas, seguindo as previsões da Lei Estadual nº 15.259, de 27/07/2004.

Os critérios utilizados pela universidade para definir qual o candidato se encontraria apto a ingressar pelo sistema de cotas na categoria afrodescendente, carente, seria aquele que assim se declarasse negro ou pardo, comprovasse a condição de carência financeira e participasse do Programa Socioeconômico.

Nessa mesma direção, o documento deixa claro quem poderia ser considerado carente e apto a ingressar pelo sistema de reserva de vagas: o candidato afrodescendente e o egresso da escola pública que comprovassem renda familiar. Além disso, o candidato deveria preencher um questionário socioeconômico, elaborado pela Comissão Técnica de Concursos (COTEC). Desse modo, a renda per capita familiar mensal, de até um salário mínimo e meio vigente na data de início das inscrições do processo seletivo, tornou-se a principal medida de análise e avaliação da carência socioeconômica dos candidatos. A participação de candidatos no Programa Socioeconômico para as demais categorias, nesta modalidade, é facultativa.

Em seu artigo sétimo, a resolução nº 104/04, do CEPEX, previa que a mesma deveria entrar em vigor a partir de 28 de Setembro de 2004. Sendo assim, o Sistema de Reserva de Vagas iniciou-se, na prática, no processo Seletivo 1/2005, persistindo até 2015, quando a universidade

aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), do Ministério da Educação, considerando exclusivamente as notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)²³.

Como vimos, o processo de seleção da UNIMONTES subdividiu as vagas em diferentes modalidades de ingresso. A fim de possibilitar um melhor entendimento e para compormos nossa análise sobre o sistema de reservas de vagas, separamos os estudantes em quatro categorias, de acordo com o tipo de ingresso: Sistema Universal (SU) são aqueles que concorreram pelo vestibular sem reserva de vagas; o cotista Afrodescendente, Carente (ADC) é aquele que foi aprovado no vestibular e se autodeclarou negro ou pardo; para Egresso da Escola Pública, Carente (EEPC) era necessário ter cursado o ensino médio integralmente na rede pública; para o Portador de Deficiência e Indígena (PD/I) havia a constatação da deficiência por meio de laudo médico detalhado e, ainda, para a necessidade de o indígena se declarar e entregar cópia legível da Carteira de Identidade Indígena ou declaração expedida pela Fundação Nacional do Índio – FUNAI. Na Tabela 5 é apresentado o total de ingressos através do primeiro vestibular no ano de 2005.

Tabela 5 – Total de aprovados por categoria da UNIMONTES no processo seletivo 1/2005

MODALIDADE	CATEGORIA	TOTAL DE CANDIDATOS APROVADOS
Modalidade I	ADC	145
	EEPC	188
	PD/I	14
Modalidade II	SU	526
TOTAL	-	873

Fonte: Comissão Técnica de Concursos da Unimontes (2017).

Nota: Sistema Universal (SU); Afrodescendente, Carente (ADC); Egresso da Escola Pública, Carente (EEPC); Portador de Deficiência e Indígena (PD/I).

De um total de 873 vagas ofertadas no primeiro vestibular de 2005, 145 foram destinadas aos Cotistas/Afrodescendentes, 526 destinadas ao Sistema Universal e as demais 202 foram distribuídas entre os candidatos egressos de escola pública, indígenas e portadores de deficiência.

Ainda através da Tabela 5 temos alguns dados sobre a entrada dos estudantes na categoria Afrodescendente, Carente (ADC). Como podemos observar, os alunos cotistas negros ou pardos, que se matricularam na UNIMONTES através do Edital 1/2005 correspondem a 17% do número

²³ Disponível em: <<http://unimontes.br/index.php/component/content/article/42-destaques-principais/14194-2015-05-19-14-19-20>>.

de vagas ofertadas. Conforme consta no edital, em caso de não haver candidatos de cada categoria da Modalidade I aprovados em quantidade suficiente para preencher as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão acrescidas às vagas da Modalidade II, na classificação geral.

A análise da trajetória educacional e profissional dos egressos será feita para os 37 Cursos de graduação oferecidos pela Unimontes no primeiro processo seletivo do ano de 2005. Buscamos, para tanto, construir uma avaliação acerca da atual situação da Política de Reserva de Vagas para Afrodescendentes, investigando as principais questões que envolviam a implementação da referida política. Nessa direção, ressaltamos a importância da análise da Tabela 6.

Tabela 6 – Total de candidatos aprovados na categoria Afrodescendente, Carente, por curso, no processo seletivo 1/2005 da UNIMONTES

CURSO	Nº VAGAS	TOTAL DE APROVADOS NO VESTIBULAR 1/2005	TOTAL DE CANDIDATOS QUE CONCLUÍRAM O CURSO
ADMINISTRAÇÃO – NOTURNO	5	5	5
AGRONOMIA (JANAÚBA) – DIURNO	4	1	-
ARTES – NOTURNO	7	5	4
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – BACHARELADO – DIURNO	5	5	5
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS – LICENCIATURA - NOTURNO	5	5	4
CIÊNCIAS CONTÁBEIS – NOTURNO	5	5	2
CIÊNCIAS ECONOMICAS – NOTURNO	5	5	1
CIÊNCIAS SOCIAIS – NOTURNO	5	5	4
DIREITO – MATUTINO	4	4	5
DIREITO – NOTURNO	4	4	5
EDUCAÇÃO FÍSICA – DIURNO	5	5	2
EDUCAÇÃO FÍSICA – NOTURNO	5	5	3
EDUCAÇÃO FÍSICA (JANUÁRIA) – NOTURNO	5	5	2
ENFERMAGEM – DIURNO	4	4	3
FILOSOFIA – NOTURNO	5	5	2
GEOGRAFIA – NOTURNO	5	5	3

(continua)

Tabela 6 – Total de candidatos aprovados na categoria Afrodescendente, Carente, por curso, no processo seletivo 1/2005 da UNIMONTES

CURSO	Nº VAGAS	(conclusão)	
		TOTAL DE APROVADOS NO VESTIBULAR 1/2005	TOTAL DE CANDIDATOS QUE CONCLUÍRAM O CURSO
HISTÓRIA – NOTURNO	5	5	4
HISTÓRIA (SÃO FRANCISCO) – NOTURNO	5	5	1
LETRAS / INGLÊS – VESPERTINO	5	5	5
LETRAS / INGLÊS (JANUÁRIA) – NOTURNO	5	5	5
LETRAS / PORTUGUÊS – NOTURNO	5	5	5
LETRAS / PORTUGUÊS (ALMENARA) – NOTURNO	5	2	-
LETRAS / PORTUGUÊS (JANUÁRIA) – NOTURNO	5	4	-
LETRAS / PORTUGUÊS (UNAÍ) – NOTURNO	5	0	-
MATEMÁTICA – NOTURNO	5	3	-
MATEMÁTICA (SÃO FRANCISCO) – NOTURNO	5	1	-
MEDICINA – INTEGRAL	4	4	6
NORMAL SUPERIOR - MAGIST. SÉRIES INICIAIS ENS. FUNDAMENTAL - VESPERTINO	5	4	1
ODONTOLOGIA – INTEGRAL	3	3	3
PEDAGOGIA – VESPERTINO	5	5	4
PEDAGOGIA (BRASÍLIA DE MINAS) – NOTURNO	5	5	4
PEDAGOGIA (ESPINOSA) – NOTURNO	5	0	-
PEDAGOGIA (JOÁIMA) – NOTURNO	7	3	2
PEDAGOGIA (PARACATU) – NOTURNO	5	0	-
PEDAGOGIA Transformada nos termos da Resolução: Nº CP/CNE/01/2006 de 15/05/2006 - Art.11	-	-	2
SERVIÇO SOCIAL – MATUTINO	5	5	5
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – DIURNO	4	4	2
ZOOTECNIA (SALINAS) – DIURNO	4	4	2
TOTAL	180	145	101

Fonte: Comissão Técnica de Concursos da Unimontes (2017); Secretaria Geral/Unimontes.

Foi possível comparar o total de vagas ofertadas com as vagas ocupadas, no processo seletivo Edital 1/2005 da Unimontes, na categoria Afrodescendente, Carente. Observamos, portanto, uma ociosidade de 3% no total de vagas oferecidos nos cursos, sendo que essa ociosidade está concentrada nos cursos fora da sede. Letras/Português (Unaí); Pedagogia (Espinosa) e Pedagogia (Paracatu).

Nos cursos de Administração, Ciências Biológicas bacharelado, Letras/Inglês (Montes Claros), Letras/Inglês (Janaúria) e Letras/Português, todos os candidatos aprovados concluíram o curso. No entanto, nos cursos de Agronomia (Janaúba), Letras/Português (Almenara), Letras/Português (Janaúria), Matemática/Noturno e Matemática (São Francisco), nenhum aluno concluiu o curso.

Também observamos um preenchimento acima das vagas nos cursos de Medicina e Direito, que pode ser explicado pela entrada de recursos judiciais por alunos e/ou transferência ex-ofício. Dessa forma, a justiça concedeu a esses alunos o direito de entrar na universidade.

Portanto, para as 175 vagas ofertadas no primeiro processo seletivo da Unimontes na categoria afrodescendente carente, 145 candidatos foram aprovados e, destes, 101 concluíram o curso. Esses dados mostram que houve uma boa demanda e um bom aproveitamento dos alunos negros ou pardos, atingindo o objetivo inicial da política.

Conforme traçado nos objetivos iniciais deste trabalho, no próximo capítulo daremos voz aos egressos do sistema de cotas afrodescendentes que adentraram na Unimontes através do primeiro processo seletivo com reservas de vagas, procurando relacionar alguns dos condicionantes discutidos nas seções anteriores com os contextos específicos da trajetória educacional e inserção profissional vivenciados por esses ex-alunos.

CAPÍTULO III: A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS

Ao tomar como base as transformações recentes ocorridas no ensino superior, através das políticas de ações afirmativas e as principais questões teóricas que envolvem a temática das relações raciais no Brasil e sua relação com a formação e inserção no mercado de trabalho, este capítulo tem como objetivo analisar a trajetória educacional e profissional dos egressos afrodescendentes que se matricularam na UNIMONTES através do processo seletivo Edital 1/2005, e que concluíram o curso superior nessa universidade, buscando compreender melhor que percepções esses ex-alunos possuem de suas experiências educacionais e profissionais e quais traços mais relevantes marcaram sua trajetória enquanto acadêmicos.

Para isso, conforme mencionado na introdução deste trabalho, foram aplicados no decorrer da pesquisa questionários aos ex-alunos da Unimontes, com 39 questões estruturadas, previamente formuladas sobre o tema pesquisado (ver Apêndice I), de modo a responder à problematização e aos objetivos apresentados na pesquisa. O questionário contempla dois eixos principais: o perfil socioeconômico e a trajetória acadêmica enquanto estudante com ingresso na Unimontes pelo Sistema de Reserva de Vagas para Afrodescendente.

Conforme a relação de egressos fornecida pela Secretaria Geral, foram 101 concluintes da graduação pela Unimontes, na referida categoria. No entanto, devemos destacar que 58 foram localizados, quando foi enviado um questionário, aos egressos do Sistema de Reserva de Vagas para afrodescendente, através de facebook, endereço de e-mail e whatsapp, para que respondessem às questões. Destes, 45 aceitaram participar da pesquisa e responderam ao questionário. Assim, foram esses, efetivamente, os participantes da investigação, como pode ser visto na Tabela 7.

Tabela 7 – Total de egressos da categoria afrodescendente, carente, por curso, que responderam ao questionário

CURSO	FREQUÊNCIA
ADMINISTRAÇÃO – NOTURNO	5
AGRONOMIA (JANAÚBA) – DIURNO	-
ARTES – NOTURNO	2
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	3
CIÊNCIAS CONTÁBEIS – NOTURNO	1
CIÊNCIAS ECONOMICAS – NOTURNO	1
CIÊNCIAS SOCIAIS – NOTURNO	2
DIREITO	3
EDUCAÇÃO FÍSICA	3
ENFERMAGEM – DIURNO	1
FILOSOFIA – NOTURNO	1
GEOGRAFIA – NOTURNO	1
HISTÓRIA – NOTURNO	2
LETRAS/INGLÊS	5
LETRAS/PORTUGUÊS – NOTURNO	3
MATEMÁTICA – NOTURNO	-
MEDICINA – INTEGRAL	2
NORMAL SUPERIOR (MAGISTÉRIO) SÉRIES INICIAIS ENSINO FUNDAMENTAL – VESPERTINO	-
ODONTOLOGIA – INTEGRAL	1
PEDAGOGIA	4
SERVIÇO SOCIAL – MATUTINO	2
SISTEMAS DE INFORMAÇÃO – DIURNO	1
ZOOTECNIA (SALINAS) – DIURNO	2
TOTAL	45

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Verifica-se que 45 questionários foram respondidos pelos egressos do sistema de cotas afrodescendente da Unimontes. Destes, 05 foram respondidos pelos ex-alunos do Curso de Administração; 02 pelos ex-alunos do Curso de Artes; 03 pelos ex-alunos do Curso de Ciências Biológicas; 01 pelo ex-aluno do curso de Ciências Contábeis; 01 pelo ex-aluno do curso de Ciências Econômicas; 02 pelos ex-alunos do curso de Ciências Sociais; 03 pelos ex-alunos do curso de Direito; 03 pelos ex-alunos do curso de Educação Física; 01 pelo ex-aluno do curso de Enfermagem; 01 pelo ex-aluno do curso de Filosofia; 01 pelo ex-aluno do curso de Geografia; 02

pelos ex-alunos do curso de História; 05 pelos ex-alunos do curso de Letras Inglês; 03 pelos ex-alunos do curso de Letras Português; 02 pelos ex-alunos do curso de Medicina; 01 pelo ex-aluno do curso de Odontologia; 04 pelos ex-alunos do curso de Pedagogia; 02 pelos ex-alunos do curso de Serviço Social; 01 pelo ex-aluno do curso de Sistema de Informação; 02 pelos ex-alunos do curso de Zootecnia. Não foram localizados egressos dos cursos de Agronomia, Matemática e Normal Superior.

Consideramos relevante verificar o sexo dos egressos pesquisados, conforme Tabela 8.

Tabela 8 – Distribuição dos egressos segundo o sexo (Questão 2)

SEXO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Feminino	20	44,4%
Masculino	25	55,6%
Outro: Especificar	0	0%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Em relação ao sexo, observa-se que 55,6% são do sexo masculino, e 44,4%, do sexo feminino. Com esses dados, consideramos importante analisar a faixa etária em que o egresso se encontrava quando se matriculou na Unimontes.

Quanto à faixa etária dos pesquisados, verifica-se que a predominância situa-se entre 17 a 20 e entre 20 a 25 anos (31,1% e 35,6%, respectivamente), totalizando 66,7% (Tabela 9).

Tabela 9 – Distribuição dos egressos segundo faixa etária (Questão 07)

IDADE	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
17 a 20 anos	14	31,1%
20 a 25 anos	16	35,6%
26 a 30 anos	10	22,2%
31 a 35 anos	1	2,2%
36 a 40 anos	4	8,9%
41 a 45 anos	-	-
46 a 50 anos	-	-
51 a 55 anos	-	-
56 a 60 anos	-	-
Acima de 60 anos	-	-
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Aos demais, existe uma variação compreendida: 22,2% estão entre 26 e 30 anos; 2,2% entre 31 e 35 anos; e 8,9% estão entre 36 e 40 anos. Considerando que a idade própria para frequentar o ensino médio varia de 15 a 19 anos, conclui-se que a maioria se encontrava na faixa etária regular para ingressar na universidade, sobretudo levando em conta que a pesquisa foi realizada junto aos egressos do sistema de cotas afrodescendente, carente.

É importante considerar a naturalidade dos sujeitos pesquisados, visto que essa variável colabora para analisar o perfil socioeconômico dos egressos. A partir dos dados alcançados na Tabela 10, foi possível perceber que 88,9% dos ex-alunos são naturais do Norte de Minas e 11,1% são de outros municípios do Brasil.

Tabela 10 – Naturalidade dos egressos pesquisados (Questão 05)

MUNICÍPIO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Município de Montes Claros	22	48,9%
Outro Município do Norte de Minas	18	40%
Outro Município do Brasil	05	11,1%
Não se Aplica	-	-
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Tendo em vista o objetivo de verificar o perfil socioeconômico dos egressos, perguntamos aos pesquisados se eles trabalhavam e qual era a sua renda mensal, em salários mínimos, no período em que ingressou na Unimontes. O resultado por ser visualizado na Tabela 11.

Tabela 11 – Egressos que trabalhavam no momento em que ingressaram na UNIMONTES

TRABALHAVAM	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	14	31,1%
Não	31	68,9%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Confirma-se que 31% dos ex-alunos responderam que trabalhavam no momento em que ingressaram na Unimontes, e 68,9% disseram que não trabalhavam. Apesar de a percentagem dos que trabalhavam ser menor, ainda assim, 31% representam um índice alto, tendo em vista que esses alunos deveriam dedicar-se principalmente aos estudos nessa fase de ensino.

Diante do alto índice de alunos que trabalhavam no momento em que ingressaram no ensino superior, consideramos essencial verificar as ocupações/profissões em que os alunos estavam inseridos no mercado de trabalho, aprofundando na análise do perfil socioeconômico desses alunos, como mostra a Tabela 12.

Tabela 12 – As ocupações/profissões dos pesquisados no momento em que ingressaram no ensino superior

OCUPAÇÕES/PROFISSÕES	FREQUÊNCIA
Pet shop	01
Comércio	02
Balconista, loja comercial	02
Auxiliar administrativo	02
Vendedor autônomo	01
Salão de beleza, manicure	01
Professor particular	01
Secretária de um consultório	01
Prefeitura	01
Operador de logística	01
Serviços domésticos	01
TOTAL	14

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Compreende-se que as ocupações/profissões dos ex-alunos foram unânimes na representatividade em posições de menor prestígio social, que conseqüentemente exigem menor grau de escolaridade, tais como balconista, manicure e doméstica. Provavelmente estes tendem a receber uma remuneração baixa. Nesse sentido, procurando conhecer ainda mais a questão socioeconômica, foi perguntado sobre a renda mensal no período em que ingressou na Unimontes.

Uma peculiaridade foi evidenciada na observação da renda mensal, em salários mínimos, no período em que os ex-alunos ingressaram na Unimontes, apresentada na Tabela 13.

Tabela 13 – Renda Mensal em salários mínimos quando ingressou na UNIMONTES (Questão 6)

RENDA MENSAL	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sem rendimento	21	46,7%
Até 1 s/m	15	33,3%
Mais de 1 até 3 s/m	06	13,3%
Mais de 3 até 5 s/m	02	4,4%
Mais de 5 até 10 s/m	01	2,2%
Mais de 10 até 20 s/m	-	-
Mais de 20 s/m	-	-
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Nota: s/m – salário(s) mínimo(s).

A apropriação da renda é de tal concentração que os rendimentos médios de 80% dos pesquisados é menor que um salário mínimo da época. Os dados contidos na Tabela 13 mostram que 46,7% não tinham nenhuma renda; 33,3% possuíam menos de 1 salário mínimo; 13,3% possuíam de 1 a 3 salários mínimos, e somente 2,2%, ou seja, um aluno, informou que recebia de 5 a 10 salários mínimos.

Após uma primeira análise dos dados, indagou-se como seria possível o ingresso por meio de cotas uma vez que alguns dos estudantes apresentaram renda superior ao exigido pelo edital. Para responder a este questionamento, os ex-acadêmicos foram procurados mais uma vez e todos esclareceram que, por desatenção, a renda informada no questionário se trata da renda total da família, apresentando por todos os membros do lar uma renda menor que 01 salário mínimo por pessoa.

Desse modo, percebe-se que os acadêmicos apresentavam uma renda baixa. Torna-se importante salientar que alguns alunos recebiam renda através de outras fontes que não as do trabalho individual, como os programas sociais e pensão alimentícia.

Com a finalidade de aprofundar no que se refere às condições econômicas, foi perguntado ao egresso como ele se manteve no decorrer do seu curso. Conforme Tabela 14, somente 26,7% estudaram apenas com apoio financeiro da família.

Tabela 14 – Como você se manteve no decorrer do seu curso (Questão 12)

COMO SE MANTEVE	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Somente com recurso da família	12	26,7%
Trabalhando, mas contando com os recursos da família	13	28,9%
Por conta própria, com recursos oriundos do trabalho remunerado	10	22,2%
Com bolsa de estudo	2	4,4%
Com bolsa de estudo e contando ainda com apoio da família	5	11,1%
Com estágio na UNIMONTES	3	6,7%
Outros	-	-
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Esses dados apontam para uma baixa condição socioeconômica dessas famílias. Assim, 28,9 % trabalhavam e contavam ainda com os recursos da família; 22,2% se mantiveram por conta própria, com recursos oriundos do trabalho remunerado; 15,5% tinham bolsas de estudo e 6,7% contavam com a remuneração de estágio da própria instituição.

Destaca-se o relato de um ex-aluno sobre as dificuldades financeiras que enfrentou para a conclusão do curso superior: “Comer arroz e tomate por quinze dias e descobrir que muitos torciam pela minha vitória. Com este exemplo, retifico, pretendo devolver para a sociedade tudo aquilo que ganhei: o conhecimento” (EGRESSO O).

Os dados expostos até o momento referem-se à trajetória do aluno ao ingressar no ensino superior, onde foi apresentado o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados, antes da graduação. Estes, em sua maioria, residiam no Norte de Minas, possuíam ocupações/profissões de menor status social e, portanto, eram, em tese, menos remunerados.

Após apresentar o perfil socioeconômico dos sujeitos pesquisados, antes da graduação, passamos agora a analisar os dados obtidos referentes a depois da conclusão do Curso Superior. Antes, porém, torna-se necessário compreender um pouco da sua trajetória acadêmica. Foram solicitadas aos entrevistados informações sobre a realização de algum tipo de atividade extracurricular durante a graduação e em que tipo de atividade extracurricular eles se envolveram. Eles poderiam marcar mais de uma opção.

Na Tabela 15, nota-se que 13,6% participaram de atividades de iniciação científica com bolsa de pesquisa; 6,8% se envolveram em atividades de iniciação científica sem bolsa; 20,5% participaram de estágios extracurriculares remunerados; 29,5% participaram de estágio não

remunerado; 25% disseram ter se envolvido em outro tipo de atividade existente no curso/Instituição; e 18,2% não participaram de atividades extracurriculares.

Tabela 15 – Atividades extracurriculares durante a graduação (Questão 13)

ATIVIDADE EXTRACURRICULAR	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Iniciação Científica com bolsa	6	13,6%
Iniciação Científica sem bolsa	3	6,8%
Estágio remunerado	9	20,5%
Estágio não remunerado	13	29,5%
Outro tipo de atividade existente em meu curso/Instituição	11	25%
Não participei de atividades extracurriculares	8	18,2%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Um dado bastante significativo dá conta de que 95,4% dos pesquisados se envolveram em algum tipo de atividade extracurricular. Isso demonstra que os ex-alunos se preocuparam com a qualidade de sua formação e foram proativos na busca por experiências que não ficassem restritas àquelas oferecidas pela grade curricular dos cursos, tendo maior interação ao contexto universitário.

A participação em atividades extracurriculares destacou a valorização da cultura negra, auxiliando no fortalecimento de sua autoestima. O sucesso e gratificação em cada uma destas atividades extracurriculares podem ser percebidos através do relato dos egressos:

A oportunidade de ter feito parte de um grupo de estudos que abordou o tema racial na obra de João Guimarães Rosa. E que posteriormente, através dos trabalhos realizados, resultou em um artigo publicado na revista de História da UNIMONTES, em coautoria com a minha orientadora. (EGRESSO D).

Participação no projeto de iniciação científica "Brasil Afroatitudo". (EGRESSO E).

Os congressos regionais e nacionais foram os momentos que mais marcaram e enriqueceram meu percurso na Unimontes. O contato com outras universidades, seus professores e acadêmicos ampliaram os meus horizontes (EGRESSO G).

Tendo em vista a avaliação positiva da experiência na Unimontes, um egresso salientou a necessidade dos espaços de representação do aluno negro no ensino superior.

Meu trabalho foi aceito no simpósio internacional de iniciação científica da USP e fui com dois colegas, também negros. Percebi que naquele evento não existia nenhum negro, apenas uma moça que viu minha apresentação e veio me abraçar muito

emocionada porque se sentiu representada num evento importante. Naquele dia percebi o quanto o sistema de cotas é necessário e como é importante estar em um local em que negros não são vistos. Afeta a autoestima e força de vontade de outros negros que antes não se viam ali naquela apresentação. Nós, estudantes da Unimontes, negros, estávamos representando vários outros. (EGRESSO B).

Após indagar sobre a participação nas atividades extracurriculares durante a graduação, foi indispensável perguntar sobre a continuidade de sua formação acadêmica, o que pode ser visto na Tabela 16.

Tabela 16 – Continuidade nos estudos (Questão 14)

CONTINUIDADE NOS ESTUDOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Cursou ou está cursando outra graduação	5	11,1%
Cursou ou está cursando pós-graduação lato sensu	23	51,1%
Cursou ou está cursando mestrado	5	11,1%
Cursou ou está cursando doutorado	1	2,2%
Cursou ou está cursando pós-doutorado	-	-
Não deu continuidade aos estudos	13	28,9%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Dos alunos pesquisados, 11,1% responderam que cursaram ou estão cursando outra graduação; 51,1% disseram que cursaram ou estão cursando pós-graduação lato sensu; 11,1% referiram-se ao mestrado; 2,2% cursaram ou estão cursando doutorado; e 28,9% declararam que não deram continuidade aos estudos.

Entre os egressos que não deram continuidade, através de uma pergunta fechada, buscamos saber se pretendem prosseguir com os estudos. A distribuição das respostas é vista na Tabela 17.

Tabela 17 – Se não está cursando, pretende cursar? (Questão 15)

PRETENDE CURSAR	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	16	84,2%
Não	3	15,8%
TOTAL	19	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

No que concerne aos alunos formados, é possível observar que eles têm perspectiva de dar continuidade aos estudos, o que foi a resposta de 84,2% dos ex-alunos, assim como o afastamento do mundo acadêmico está presente nos relatos de 15,8% dos pesquisados.

Percebe-se que 71,1% dos entrevistados deram sequência à sua formação inicial, conforme Tabela 16. Considerando a importância de observar como os estudantes cotistas, da categoria afrodescendente, experimentam a vivência da realidade acadêmica, consideramos a continuidade dos estudos como um dos componentes que singularizam a sua trajetória.

A academia foi atraente para a maioria dos alunos que concluiu a graduação no primeiro processo seletivo com reserva de vagas da Unimontes. Além disso, as oportunidades profissionais disponíveis para os egressos foram amplas, embora a área de formação e a titulação, em si, sejam importantes para a colocação profissional e para o desenvolvimento das carreiras.

Visando a aprofundar na discussão, os ex-alunos foram indagados sobre o trabalho atual. As próximas tabelas apresentam os dados referentes a essa questão, em que primeiramente a Tabela 18 ilustra o trabalho/ocupação atual do entrevistado.

Tabela 18 – Trabalho/ocupação atual (Questão 16)

TRABALHO OCUPAÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim		88,9%
Não	5	11,1%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

De acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, 88,9% trabalham; é pequena a participação de respondentes que informaram não ter ocupação/trabalho: somente 11,1%. Diante do alto índice de alunos que trabalham, consideramos essencial verificar se a conclusão do Curso Superior foi um instrumento valioso para a mobilidade social desses indivíduos oriundos de camadas sociais atingidas pelas desigualdades sociais e raciais existentes em nosso país.

A Tabela 19 apresenta as ocupações/profissões em que esses alunos estão inseridos, atualmente, no mercado de trabalho.

Tabela 19 – As ocupações/profissões dos egressos na atualidade (Questão 17)

OCUPAÇÕES/PROFISSÕES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Administradora no Instituto Brasileiro de Museus/MinC	01	2,2%
Advogado e Assessor jurídico	01	2,2%
Agente penitenciário	02	4,4%
Assistente Financeiro	01	2,2%
Associação Brasileira de criadores de cavalo, inspetor de registro	01	2,2%
Auxiliar administrativo	02	4,4%
Banco do Brasil/Caixa executivo	01	2,2%
Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez	01	2,2%
Dentista	01	2,2%
Licença para tratamento de saúde	01	2,2%
Logística	01	2,2%
Médico	02	4,4%
Polícia Civil	02	4,4%
Prefeitura Municipal de Montes Claros na função ASEB	01	2,2%
Professor da educação básica da rede Estadual	06	13,3%
Professor da educação básica da rede Municipal	02	4,4%
Professor Universitário	03	6,6%
Recursos Humanos de empresa privada	01	2,2%
Servidor Público Federal	03	6,6%
Servidor Público Estadual	04	8,8%
Supervisora Pedagógica	03	6,6%
Não respondeu	05	11,1%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Então, as ocupações/profissões dos egressos, após o curso superior, sofreram alterações. Sendo que estas exigem maior grau de escolaridade, tais como: Administradora, 2,2%; Advogado, 2,2 %; Agente penitenciário, 4,4%; Assistente financeiro, 2,2%; inspetor de registro, 2,2%; Auxiliar administrativo, 4,4%; Bancário, 2,2%; Conservatório Estadual de Música Lorenzo Fernandez, 2,2%; Dentista, 2,2%; Logística, 2,2 %; Médico, 4,4 %; Polícia Civil, 4,4%; Prefeitura Municipal, 2,2%; Professor da educação básica da rede Estadual, 13,3%; Professor da

educação básica da rede Municipal, 4,4%; Servidor público federal, 6,6%; servidor público estadual, 8,8%; Supervisora Pedagógica, 6,6%; e 11,1% não responderam ao questionário.

Nesse sentido, procurando conhecer ainda mais a questão socioeconômica, perguntamos sobre a renda individual, e a Tabela 20 apresenta a renda atual em salários mínimos dos egressos que responderam ao questionário.

Tabela 20 – Renda mensal atual (Questão 18)

RENDA MENSAL	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sem rendimento	05	11,1%
Até 1 s/m	01	2,2%
Mais de 1 até 3 s/m	16	35,5%
Mais de 3 até 5 s/m	15	33,3%
Mais de 5 até 10 s/m	07	15,6%
Mais de 10 até 20 s/m	01	2,2%
Mais de 20 s/m	-	-
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Os dados mostram que 11,1% dos egressos continuam sem nenhuma renda; o número dos que possuem renda de até 1 salário mínimo foi reduzido para 2,2%; além disso, houve um aumento significativo na porcentagem dos egressos que recebem entre 1 e 5 salários mínimos - para 68,8% - e, na porcentagem que recebem entre 5 e 10 salários mínimos, houve aumento para 15,6%. Por sua vez, os com renda entre 10 a 20 salários mínimos sofreram aumento para 2,2%.

Desse modo, podemos inferir que o curso superior teve papel decisivo na evolução do emprego, trabalho e renda dos egressos entrevistados, e este diferencial se tornou uma vantagem competitiva para o mercado de trabalho.

Tendo em vista o objetivo de verificar a trajetória educacional e profissional dos egressos do sistema de cotas para afrodescendente, perguntamos aos pesquisados quais foram as maiores dificuldades encontradas depois de formados, sendo que mais de uma resposta poderia ser assinalada. O resultado pode ser visto na Tabela 21.

Tabela 21 – Dificuldades encontradas depois de formado (Questão 20)

DIFICULDADES ENCONTRADAS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Falta de experiência profissional	18	40,9%
Falta de conhecimento teórico	2	4,5%
Falta de conhecimento em relação ao mercado de trabalho	5	11,4%
Falta de conhecimento de outros idiomas	5	11,4%
Alta concorrência na área desejada	23	52,3%
Outras dificuldades	5	11,4%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

As maiores dificuldades enfrentadas em se inserir, posteriormente, em atividades profissionais ligadas à área de formação, consistiu na alta concorrência na área desejada: 52,3%; em seguida veio a falta de experiência profissional, com 40,9%; falta de conhecimento em relação ao mercado de trabalho foi a resposta de 11,4%; falta de conhecimento de outros idiomas também foi assinalado por 11,4%; 4,5% relataram falta de conhecimento teórico; e as outras dificuldades foram de 11,4% (área restrita em concurso público, falta de oportunidades).

Com o exame apurado dos próprios relatos oferecidos pelos egressos da Unimontes, busca-se, finalmente, completar a análise iniciada neste trabalho, dirigindo a atenção, desta vez, à análise da sua trajetória acadêmica. Para isso, uma pergunta se fez fundamental: “Qual ou quais foram os motivos principais pelos quais você escolheu cursar a Graduação na UNIMONTES?”. Os resultados são mostrados na Tabela 22, em que 95,6% dos egressos escolheram a Unimontes por ser uma universidade pública; 17,8% tinham dificuldade de deslocamento para outra região; 24,4% pela ampliação dos conhecimentos; 20% por ter um conceito satisfatório do curso no MEC; 15,6% pela qualificação do corpo docente; 35,6% para melhorar posição no mercado de trabalho e/ou aumentar a renda; 33,3% pelas boas referências sobre o curso; e 2,2% por outros motivos (tinha o curso pretendido).

Tabela 22 – Motivos pela escolha da UNIMONTES (Questão 23)

MOTIVOS PELA ESCOLHA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Dificuldade de deslocamento para outra região	8	17,8%
Universidade Pública	43	95,6%
Ampliação dos conhecimentos	11	24,4%
Conceito satisfatório do curso no MEC	9	20%
Qualificação dos Docentes	7	15,6%
Melhorar posição no mercado de trabalho e/ou aumentar a renda	16	35,6%
Boas referências sobre o curso	15	33,3%
Outros	1	2,2%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Dessa forma, a escolha pela universidade pública coloca em questão elementos como a falta de recursos, uma vez que, conforme ilustrado nas pesquisas, os egressos são oriundos de uma condição socioeconômica desfavorável, fato que pode ter peso decisivo na concretização de sua escolha. Nesse sentido, procurando conhecer ainda mais sua trajetória acadêmica, perguntamos sobre a sua classificação quanto à dedicação aos estudos durante o curso.

Na Tabela 23, nota-se que 35,6% dos alunos classificaram como ótima a sua dedicação ao curso; 51,1% como boa; 11,1% como regular, e apenas 2,2% como ruim.

Tabela 23 – Dedicação aos estudos durante o curso (Questão 25)

DEDICAÇÃO AOS ESTUDOS	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Ótima	16	35,6%
Boa	23	51,1%
Regular	5	11,1%
Ruim	1	2,2%
Péssima	-	-
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Um dado bastante significativo é que somente 35,6% dos pesquisados consideraram a dedicação como ótima ao curso escolhido. Assim, os dados demonstram que a inserção dos egressos em atividades geradoras de renda e na necessidade de dedicação dispensada ao trabalho (Tabela 11) pode ter influenciado na trajetória acadêmica dos alunos durante a realização do

curso. Em linhas gerais, o trabalho exercido em tempo parcial ou integral fora da universidade pode ter afastado gradativamente uma maior dedicação dos alunos no curso escolhido. Após coletar essa informação, foi questionado o que a conclusão do curso superior lhe proporcionou no mercado de trabalho.

Os dados da Tabela 24 demonstram, a priori, que a condição de graduado proporcionou aos egressos pesquisados: a ampliação dos conhecimentos obtidos em sua área de formação (64,4%); melhor condição para atuar na carreira docente (33,3%); inserção no mercado de trabalho (66,7%); ascensão profissional (48,9%); ascensão salarial (46,7%); reconhecimento profissional (35,6%); maior status social (20%); e outro (4,4% com capacidade de assimilar diferentes conhecimentos e conhecimento para aprovação em concurso público).

Tabela 24 – A condição de graduado proporcionou (Questão 26)

CONDIÇÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Ampliação dos conhecimentos obtidos em sua área de formação	29	64,4%
Melhor condição para atuar na carreira docente	15	33,3%
Inserção no mercado de trabalho	30	66,7%
Ascensão profissional	22	48,9%
Ascensão salarial	21	46,7%
Reconhecimento profissional	16	35,6%
Maior status social	09	20%
Outro	02	4,4%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

O diploma universitário possibilitou, aos egressos, trilharem um caminho de ascensão social capaz de ampliar suas perspectivas de vida. Veja o depoimento abaixo de dois ex-alunos.

O acesso à Universidade pelo sistema de cotas deu-me a oportunidade de enxergar além - quebrar as barreiras sociais existentes, oportunizando uma melhor qualificação para inserção no mercado de trabalho. O mais importante é que a Universidade nos abre as portas internas e nos faz acreditar que é possível sonhar e concretizar. (EGRESSO C).

Através do curso superior que ingressei no mercado de trabalho e sobrevivo dessa renda. (EGRESSO F).

Após indagar o que o curso superior lhe proporcionou, foi indispensável perguntar se a qualificação adquirida através do curso de graduação na Unimontes está relacionada ao seu fazer profissional atual.

De acordo com a Tabela 25, 71,1% dos egressos disseram que o seu fazer profissional está relacionado com a qualificação adquirida através do curso de graduação na Unimontes, e apenas 28,9% disseram que não há relação entre a profissão atual e o curso superior escolhido.

Tabela 25 – Relação da graduação com a profissão atual (Questão 27)

RELAÇÃO GRADUAÇÃO COM A PROFISSÃO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	32	71,1%
Não	13	28,9%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017),

Os resultados apontam para um efeito positivo, visto que a maioria dos egressos está trabalhando na sua área de formação. Entre os que trabalham em área diferente, foi questionado sobre os motivos de não estarem exercendo a atividade profissional relacionada à área de estudos, como pode ser observado na Tabela 26.

Tabela 26 – Motivos de não estarem exercendo atividade profissional na área de formação (Questão 28)

MOTIVO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Mercado de trabalho saturado	5	18,5%
Melhor oportunidade em outra área	8	29,6%
Não tenho interesse em atuar na minha área	-	-
Outros motivos	-	-
Não se aplica	15	51,9%
TOTAL	28	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Podemos perceber que 18,5% dos egressos não estão exercendo atividade profissional na sua área de formação porque encontraram o mercado de trabalho saturado, enquanto que 29,6% encontraram melhores oportunidades em outras áreas, e 51,8% responderam que a questão não se

aplica, o que neste caso significa que esses egressos provavelmente estão inseridos no mercado de trabalho e exercendo atividade profissional compatível com sua formação acadêmica.

Para melhor compreendermos a sua trajetória educacional e profissional, perguntamos qual a análise que ele faz do curso superior escolhido, conforme Tabela 27.

Tabela 27 – Na sua análise, o curso superior (Questão 29)

ANÁLISE DO CURSO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Superou suas expectativas	6	13,3%
Atendeu às suas expectativas	30	66,7%
Ficou aquém das suas expectativas	7	15,6%
Ficou muito aquém das suas expectativas	2	4,4%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Os participantes da pesquisa apresentaram, na sua maioria, uma análise otimista do curso superior concluído na Unimontes: 13,3% consideraram que o curso superou suas expectativas; 66,7%, que atendeu às suas expectativas; 15,6% informaram que o curso ficou aquém das suas expectativas; 4,4% disseram que ficou muito aquém das suas expectativas. Observa-se que, para os 4,4% dos egressos que consideraram o curso muito aquém de suas expectativas, são alunos oriundos dos cursos de Filosofia e Letras/Inglês.

Frente à satisfação com o curso escolhido, foi questionado aos respondentes sobre o contato que mantêm na Unimontes após a conclusão do curso de graduação. A Tabela 28 apresenta os resultados obtidos.

Tabela 28 – Vínculos que mantêm com a Unimontes (Questão 24)

VÍNCULOS COM A UNIMONTES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Participação em projeto de pesquisa	2	4,4%
Participação em eventos	4	8,9%
Pós-graduação	3	6,7%
Outro	1	2,2%
Não mantenho nenhum vínculo	35	77,8%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

A análise permite inferir que 22,2% dos egressos que participaram da pesquisa mantêm contato com a Unimontes, mesmo após a conclusão dos seus cursos de graduação, sendo que as principais maneiras pelas quais este contato é mantido são através de participação em projeto de pesquisa (4,4%); participação em eventos (8,9%); pós-graduação (6,7%); e graduação (2,2%). No entanto, 77,8% não mantêm nenhum vínculo. Assim, há de se refletir sobre as respostas dos egressos pesquisados, que indicam que a trajetória educacional e profissional após a conclusão do curso superior não passa pela manutenção ou continuidade de algum tipo de vínculo com o ambiente de formação da época. Em se tratando de uma amostra cuja representação corresponde a 71,1% dos egressos inseridos no mercado de trabalho e exercendo atividades na área de formação, conforme exposto na Tabela 25, somente alguns destes mantêm o vínculo com a Unimontes. Nesse sentido, os dados apontam que a universidade necessita de uma política de acompanhamento que visa a fortalecer o vínculo entre os egressos e o corpo docente, e que possa funcionar como instrumento de apoio para a elaboração de cursos de formação permanente e eventos de atualização, bem como a consolidação da atuação profissional dos egressos no mercado de trabalho.

Para aprofundarmos as análises na trajetória educacional e profissional dos egressos do sistema de cotas para afrodescendente, abordaremos um importante aspecto nas questões para os sujeitos pesquisados – o campo das relações raciais. Com o objetivo de verificar como tem sido tratada essa temática no ambiente acadêmico, foi questionado aos ex-alunos sobre a existência do preconceito racial (Tabela 29).

Tabela 29 – Percepção quanto ao preconceito racial (Questão 31)

PERCEPÇÃO QUANTO A PRECONCEITO	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Existe, porém é ignorado	21	46,7%
Existe e é discutido	10	22,2%
Existe, porém não declarado	10	22,2%
Não existe	04	8,9%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

A maioria dos egressos (46,7%) informou que o preconceito racial existe, porém é ignorado; 22,2% declararam que existe e é discutido; 22,2% consideram que existe, porém, não é

declarado; 8,9% disseram que não existe. Entretanto, deve-se ressaltar que esses egressos que disseram que não existe preconceito racial podem estar associados ao fato de que, no Brasil, sua presença é negada, velada e maquiada, fazendo com que os conflitos raciais sejam minimizados. Além disso, existe certa dificuldade em assumir que se é vítima de preconceito racial, mesmo em situações mais explícitas, como a violência policial contra jovens negros. A leitura que se faz é que ora é um problema social, ora um grande mal-entendido, e tentam até se esquivar do problema, alegando que raça não existe. De acordo com Guimarães (1999), raça é um conceito que não corresponde à realidade natural, e sim ao mundo social. É uma forma de classificação baseada numa atitude negativa em relação a certos grupos sociais. Assim, é necessária a discussão sobre raça, uma vez que é a partir dessa informação que algumas classificações impactam individual e coletivamente essas pessoas.

Diante da confirmação da existência do preconceito racial, foi questionado aos egressos se já sofreram algum tipo de preconceito quanto à sua cor/raça na Unimontes. A Tabela 30 apresenta as respostas dos alunos a essa questão.

Tabela 30 – Sofreu algum tipo de preconceito quanto à cor/raça na UNIMONTES (Questão 32)

SOFREU PRECONCEITO RACIAL	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	7	15,6%
Não	38	84,4%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Verificamos que a maioria dos alunos assinalaram que nunca sofreram algum tipo de preconceito por conta de sua cor/raça (84,4%), enquanto que 15,6% assinalaram que sofreram algum tipo de preconceito. Como discutido anteriormente, esse alto índice de egressos que disse não ter sofrido preconceito racial na Unimontes pode ter uma relação com a força que o racismo velado tem na sociedade brasileira, tornando difícil conseguir evidenciar concretamente as vítimas do preconceito racial, o qual é negado e explicado pela existência de uma democracia racial que se adapta à ideologia de defesa do embranquecimento como extermínio da raça negra. No entanto, como isso acontece na prática, geram-se as conhecidas desigualdades sociais, que nas últimas décadas têm sido reveladas por alguns estudiosos como Carlos Hasenbalg e Antônio Sérgio Guimarães, entre outros.

Também foi indagado aos egressos se eles já presenciaram alguma atitude racista na Unimontes e os resultados são apontados na Tabela 31.

Tabela 31 – Já presenciou alguma atitude racista na UNIMONTES (Questão 33)

JÁ PRESENCIOU ALGUMA ATITUDE RACISTA	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	8	17,8%
Não	37	82,2%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Guimarães (1999) enfatiza que há uma naturalização do preconceito racial e, sem o devido reconhecimento, essa realidade fica mais difícil de ser encarada no processo de marginalização de mais de 50% da população negra no Brasil. Schwarcz (1998, p. 179) explica que, na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma boa consciência, que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. “Afirma-se de modo genérico e sem questionamento certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos”.

É só dessa maneira que podemos explicar os resultados desta pesquisa realizada com os egressos do sistema de cotas para afrodescendente da Unimontes, na qual, conforme a Tabela 31, 17,8% dos egressos já presenciaram alguma forma de preconceito racial e 82,2% não presenciaram.

No sentido mais amplo, foi perguntado aos ex-alunos se eles sofreram algum preconceito quanto à sua cor/raça na sociedade. A Tabela 32 exhibe os dados coletados.

Tabela 32 – Já sofreu algum preconceito quanto à sua cor/raça na sociedade (Questão 34)

JÁ SOFREU ALGUM PRECONCEITO RACIAL NA SOCIEDADE	FREQUÊNCIA	PERCENTAGEM
Sim	27	60%
Não	18	40%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Conforme ilustrado, mais da metade dos participantes da pesquisa (60%) sofreram algum preconceito quanto à sua cor/raça na sociedade e 40% responderam que não. Diante da

confirmação da maioria dos egressos, e com o objetivo de verificar se esses preconceitos se dão através de práticas sutis e veladas, foi solicitado que descrevessem como ocorreu o preconceito racial sofrido. A Tabela 33 apresenta as respostas.

Tabela 33 – Descrição do preconceito racial sofrido na sociedade (Questão 34)

DESCRIÇÃO DO PRECONCEITO RACIAL SOFRIDO	FREQUÊNCIA
Ao entrar no comercio fui vigiada de maneira desconfiada	01
Fui chamado de preto	01
Comentários racistas em relação ao meu cabelo	01
Depreciação devido à cor	01
Olhares	01
Inferioridade	01
Injúria racial	01
Moreno, moreninho escuro	01
Na fila do banco	01
No espaço escolar, por conta do meu cabelo e vestimenta	01
Nos eventos escolares	01
Preconceito racial e social em locais frequentados por pessoas brancas e de classe alta, sempre um olhar de questionamento que esse não seria um lugar pra mim, como lojas restaurantes, etc.	01
Racial	02
Tratamento diferente em situações cotidianas. Mas nada muito acentuado.	01
Subestimação de minha capacidade de desenvolver qualquer atividade que envolva o raciocínio.	01
Piadas acerca da cor, tipo “só podia ser preto”	01
Inferioridade	01
Preconceito em locais como lojas, clubes, etc., com mau tratamento devido à cor.	01
Preconceito maior é essa mania de separar por cores. Existem pessoas e não cores!	01
Por não atender aos padrões de beleza estabelecidos	01
Quanto à cor da pele ao comparar com a minha mãe, que é branca.	01
Não informou	01
Sentir excluído nos locais abertos, dar preferência no atendimento para os brancos	01
Olhares diferentes para negros	01
Foram tantos, mas, o que marcou, foi no tempo de escola. Houve um fulano que era da mesma turma e disse que eu deveria fazer igual ao cantor Michael Jackson, mudar de cor, pra ficar mais bonita	01
Seleção de empregos sempre preferiu os brancos	01
Por ser negro, ser menos capaz que pessoas brancas ou não ser indicada para liderar trabalhos junto à alta sociedade. De questionarem indicação minha para cargos em comissão	01
TOTAL	28

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Nos relatos dos participantes constatamos que a descrição dos preconceitos vivenciados pelos egressos acontece ora velada, ora explícita, na base das relações raciais, e ocorrem dentro ou fora do ambiente escolar, nos estabelecimentos comerciais, em locais abertos, no ambiente de trabalho, nas instituições públicas e privadas e até mesmo no ambiente familiar. A partir da Tabela 33 também foi possível perceber que a maioria dos preconceitos vivenciados pelos egressos diz respeito à cor da pele e aspecto do cabelo. No entanto, a discriminação é percebida em gestos, palavras, olhares, atitudes e em lugares que as vítimas frequentam. “Foram tantos, mas, o que marcou, foi no tempo de escola. Houve um fulano que era da mesma turma e disse que eu deveria fazer igual ao cantor Michael Jackson, mudar de cor, pra ficar mais bonita” (EGRESSO X).

A discriminação acontece, na maioria das vezes, de forma indireta, que redundam em uma desigualdade não oriunda de atos concretos, “mas de práticas administrativas, empresariais ou de políticas públicas aparentemente neutras, porém dotadas de grande potencial discriminatório” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 39). Nesse contexto, dentre outros, o depoimento do Egresso W é elucidativo:

Por ser negro, ser menos capaz que pessoas brancas ou não ser indicada para liderar trabalhos junto à alta sociedade. De questionarem indicação minha para cargos em comissão (EGRESSO X); Subestimação de minha capacidade de desenvolver qualquer atividade que envolva o raciocínio (EGRESSO Z); Seleção de empregos sempre preferiu os brancos (EGRESSO W).

Analisando, a partir da fala dos participantes, as relações raciais, é possível perceber que, no ambiente de trabalho, os egressos se deparam com problemas de credibilidade quanto às suas capacidades e competências profissionais. A discriminação aqui ocorre pelo fato dos adjetivos utilizados para desqualificar os negros como ‘incompetentes’ e ‘insolentes’ criarem uma associação pejorativa de ser preto com ‘ser ruim’. Desse modo, é possível perceber que a maioria dos preconceitos vivenciados pelos egressos diz respeito à cor da pele e aos aspectos do cabelo. Apenas 3%, ou seja, um egresso, respondeu que existem pessoas e não cores; os demais, pela descrição, sofreram preconceito por serem pretos e/ou por terem cabelo crespo, confirmando o que já dizia Nogueira (1985, p. 79): “o preconceito no Brasil é de marca”. Como aponta o Egresso E: “Seleção de empregos sempre preferiu os brancos, pela boa aparência”.

Verifica-se, assim, que no Brasil predomina o preconceito em que as marcas, ou seja, o tipo de cabelo, o formato do nariz, tonalidade da cor, são características que tornam uma pessoa

capaz de ser discriminada ou não. As características fenotípicas dos negros, principalmente a cor da pele, o formato do nariz e da boca e a textura dos cabelos (crespos) sempre foram utilizados para hostilizar e inferiorizar. Esse tipo de preconceito racial Nogueira (1985) considera como “uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece”. (Nogueira, 1985, p. 78)

A questão da “boa aparência” é um conceito que permanece incrustado no imaginário de muitas pessoas, e do qual muitos negros ainda são vítimas. Sobre o significado da expressão “boa aparência”, Santos (2001) esclarece:

Durante muito tempo e, em parte, ainda hoje, em pleno início do 3º milênio, falou-se em “boa aparência”. Essa foi a forma de vetar o acesso de negras e negros para as mais diferentes funções. Se pensarmos no que deve ser boa aparência: porte físico e saúde, boa parte da população brasileira, independentemente da etnia a que pertence, estaria fora do mercado de trabalho. O conceito de beleza existente no Brasil – o país com maior mescla racial do mundo – é olímpicamente branco e de preferência loiro mesmo. É como se aqui fosse uma espécie de escandinávia tropical. Não se fala e nem se escreve a respeito de “boa aparência” tanto quanto se pensa. Contudo, esse conceito continua no imaginário das pessoas. (SANTOS, 2001, p. 10).

Foi questionado aos ex-alunos se durante o curso os professores abordaram a temática da diversidade racial na sala de aula, onde as respostas categorizadas estão expostas na Tabela 34.

Tabela 34 – Durante o curso os professores abordaram a temática da diversidade racial

ABORDAGEM DA TEMÁTICA RACIAL	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	19	42,2%
Não	26	57,8%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

No que se refere à abordagem da diversidade racial na universidade, 42,2% dos egressos afirmam que, durante o curso, os professores trabalharam temas relacionados à diversidade racial. Porém, a maioria dos egressos (57,8%) relatou que os professores não discutiram essa temática.

Sobre a educação das relações étnico-raciais no Brasil, uma legislação específica foi aprovada e os direitos da população negra passaram a ser garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio de seu artigo 26, que estabelece o ensino de História do Brasil: o respeito aos valores culturais na educação e o estudo das contribuições das

diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Essa determinação resultou na Lei 10.639/2003, que questiona o currículo oficial e permite aos alunos negros o reconhecimento e valorização, de forma subjetiva e simbólica, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira (BRASIL, 2003) ²⁴.

Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana apontam para a necessidade de formação de professores aptos a ministrar disciplinas relativas aos temas propostos pela lei em questão quando alertam para a necessidade de inclusão de discussão da questão racial como parte da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura quanto de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Conforme o §1º do Artigo 1º:

As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p. 31).

Tanto a LDB quanto a Lei 10.639/2003 apontam para a necessidade de os cursos superiores se prepararem para formar o profissional da educação para o emprego de uma pedagogia que respeite a diversidade racial. Diante do alto índice de egressos que informaram que durante o curso os professores não trabalharam com a referida temática, percebe-se que a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, não vem sendo colocada em prática.

Amorim; Alves; Ide, (2010). ressaltam que a “Lei 10.639/03 precisa se tornar um instrumento utilizado, de fato, por todas as escolas públicas e privadas do país, de modo a educar as novas gerações para o respeito e o convívio com as diferenças e a diversidade presente na nossa sociedade”. Nesse sentido, Gomes (2011) observa:

A lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais (GOMES, 2011, p. 116).

²⁴ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 maio 2017.

Também foi indagado aos egressos se eles perceberam tratamento preconceituoso em relação aos estudantes negros na Universidade Estadual de Montes Claros (Tabela 35).

Tabela 35 – Em relação ao ambiente na UNIMONTES, você percebeu tratamento preconceituoso em relação aos estudantes negros (Questão 36)

PERCEBEU TRATAMENTO PRECONCEITUOSO NA UNIMONTES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	4	8,9%
Não	41	91,1%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Com esses dados, 8,9% dos egressos perceberam tratamento preconceituoso em relação aos estudantes negros, enquanto 91,1% não perceberam a existência de tratamento preconceituoso entre negros e brancos.

Os egressos relataram tensões que permearam suas relações com os professores e colegas do Curso. Reproduzo, abaixo, parte da fala onde eles expõem suas contrariedades e dor.

Me marcou uma discussão breve que teve na sala de aula. Foi um professor que falava sobre as cotas, não era professor da minha turma, era visitante. Ele fala sobre as cotas e todos da sala falaram que não era justa, que era errado, que estão colocando os negros como incapazes, enfim, essas coisas que quem nunca sentiu o preconceito e a discriminação na pele adora falar. (EGRESSO K).

No início do curso, quando cada um queria falar qual a classificação na lista de aprovados, os que não eram por Cotas faziam questão de salientar que a aprovação se dava somente porque havia recebido "ajuda" da instituição, e não por conhecimento e mérito próprio. Quem não passava pelas cotas se intitulava mais capaz e menos favorecido pela Universidade. (EGRESSO L).

Então, questionamos sobre fatores que contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades. A Tabela 36 apresenta os dados obtidos relacionados a esse fator.

Tabela 36 – Fatores que contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades (Questão 37)

FATORES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Falta de oportunidade	12	26,7%
Dificuldade de acesso à educação	21	46,7%
Falta de vontade e dedicação	8	17,8%
Outra	4	8,8%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Assim, 26,7% consideram que é por falta de oportunidade a existência de um número reduzido de negros nas universidades; 46,7% consideram a dificuldade de acesso à educação; 17,8% consideram que é falta de vontade e dedicação; e 8,8% consideram outros fatores como: questões históricas ainda não superadas; o sistema de cotas ser falho e muitos brancos dele se apropriarem; dificuldade financeira para se manter na universidade; e falta de qualidade no ensino público. No entanto, se somarmos a percentagem dos fatores “falta de oportunidade” e “dificuldade de acesso à educação”, chega-se a 73,4%, ou seja, os egressos reconhecem que o percentual de negros nos níveis superiores é inferior ao dos brancos.

Nesse contexto, sentimos a necessidade de verificar se os participantes da pesquisa, com ingresso por meio do sistema de reserva de vagas, receberam apoio da Unimontes (Tabela 37).

Tabela 37 – Quando do ingresso no ensino superior, por meio do sistema de reserva de vagas, na UNIMONTES, você recebeu algum tipo de apoio na instituição (Questão 38)

RECEBEU APOIO DA UNIMONTES	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM
Sim	3	7,1%
Não	39	86,9%
Não respondeu	3	6%
TOTAL	45	100%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Com a coleta, percebeu-se que 7,1% dos egressos receberam apoio da Unimontes no seu ingresso no curso superior, enquanto que 86,9% não receberam. Os dados, neste trabalho, apontam que os alunos, em sua maioria, tinham baixa condição socioeconômica. No entanto, a Unimontes, em razão de sua vinculação a estudantes oriundos de escolas públicas e, provavelmente, com dificuldades financeiras para se manterem na Universidade, não propôs ações e acompanhamento que garantissem a esses alunos a sua permanência nos cursos.

Desse modo, a Unimontes realizou o vestibular com reserva de vagas mas não criou subsídios para sua permanência, como aconteceu na Universidade de Brasília (Unb) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que nomeou uma comissão para diagnosticar os discentes presentes na Instituição, buscando formas que possibilitassem a permanência dos novos alunos de baixa renda, procedentes das escolas públicas e oriundos de políticas de ações afirmativas. Conforme relatou o ex-aluno:

A falta de incentivos por falta de recursos, como bolsas que na época não tinha, era muito difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo, os estudos não dava para dedicar 100% em sala de aula, mas graças a Deus consegui formar e hoje ter meu trabalho graças aos meus estudos. (EGRESSO A).

Na análise dos discursos dos questionários, quando foi solicitado que descrevesse sucintamente um fato que marcou sua trajetória enquanto estudante com ingresso na Unimontes pelo Sistema de Reserva de Vagas para afrodescendente, ficou claro que os egressos partilharam uma percepção de que o curso representou uma conquista na sua vida. Além disso, a partir dele foram ampliados conhecimentos e perspectivas de futuro.

Ver que fez valer um direito tão necessário na sociedade atual neste mundo, tão desigual onde mesmo que o negro se esforce ele é menosprezado. Pois não é questão só de acesso, e sim, de possibilidades futuras. (EGRESSO E).

No dia da minha colação de grau...Achei um momento único pelo qual pensei nunca vivenciar. (EGRESSO F).

Pode-se dizer que o seu ingresso no ensino superior através da política de cotas levou os egressos aos engajamentos e problematizações estimuladas pelo interesse manifesto na temática e na questão racial.

Por ter sido na primeira remessa das cotas, lembro muito bem dos debates nos corredores, a temática ainda era muito latente e polêmica. Era difícil se assumir como cotista dentro das discussões. Isso só foi melhorando durante os anos. Mas ser cotista era um grande tabu (EGRESSO H).

Dos alunos do sistema tradicional ficarem com nota superior aos cotistas, contudo alguns cotistas se destacaram e tiveram notas boas, porém desconsideraram o mérito e falam que eles tinham tido sorte (EGRESSO I).

Não houve nada diferenciado por ter ingressado pelo sistema de reserva de vagas, isso por parte dos professores. Percebi incontentamento de alguns colegas questionando o sistema, como se os cotistas fossem privilegiados (EGRESSO J).

Notei que o fato do sistema de reserva de vagas foi fundamental para estar inserindo na Universidade, mas enquanto estava na Universidade o envolvimento com outros acadêmicos possibilitou um melhor desenvolvimento durante o curso (EGRESSO K).

É de se destacar, ainda, que dois dos entrevistados relataram as dificuldades para concluir o curso.

Ter que provar o tempo todo que está na faculdade por méritos e não apenas por ser negro. Ao final do primeiro período na divulgação das notas, colegas de turma comentavam como se fosse uma obrigação (EGRESSO M).

Alguns candidatos que não se enquadravam em nenhum grupo contemplado pela Reserva de Vaga criticaram acerca das injustiças do processo, segundo suas opiniões (EGRESSO N).

Conforme o que foi percebido com os resultados dos questionários aplicados aos egressos do sistema de cotas para afrodescendentes da Universidade Estadual de Montes Claros, através da análise da estatística descritiva, correlação, regressão linear múltipla e o teste de comparação de médias (Teste t para amostras emparelhadas), apesar de a Instituição não ter se empenhado em instituir mecanismos que garantissem a permanência de alunos negros e pobres no período estudado, a reservas de vagas para essa categoria foi uma forma de aumentar as chances de ascensão social. Em seguida, vamos apresentar a construção dos indicadores relacionados ao acompanhamento dos egressos e seus possíveis efeitos sobre trajetória educacional e profissional dos participantes desta pesquisa.

3.1 Construção de Indicadores Sobre a Trajetória Educacional e Profissional dos Egressos do Sistema de Cotas Para Afrodescendentes

Embora haja várias definições do conceito de indicadores, em quase todas há um ponto em comum que, de acordo com Santos (2004), é um instrumento projetado para fornecer informação, portanto, a confiabilidade desta informação será definida como precisa pela amostra do indicador. Por isso, podemos entender que quanto melhor for o indicador, mais precisa e confiável será a informação proporcionada. Essas ideias são corroboradas por Ferreira (2006) quando, segundo ele, os indicadores têm como princípio fundamental a capacidade de síntese e representação.

Pereira (2004) explicita melhor essas questões quando sugere que:

Assim como a estratégia de redução de dimensionalidade de uma variável só é possível mediante uma premissa de relações entre as categorias da variável, um indicador é considerado bom quando todas as suas medidas integrantes têm uma relação coerente entre si no esforço de medir o fenômeno considerado. Medidas coerentes de um mesmo objeto são aquelas que, embora o abordem sob um aspecto específico, mantêm alguma relação entre si, já que mensuram o mesmo objeto. Em outras palavras, um bom indicador é composto de medidas originais que têm um nível de correlação bem estabelecido entre si. (PEREIRA, 2004, p. 86).

Nesta seção são discutidos alguns indicadores concebidos a partir das variáveis do questionário respondido pelos egressos.

Ao todo são propostos seis indicadores: Indicador Econômico Antes da Graduação (IEA), Indicador Econômico Depois da Graduação (IED), Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA), Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA), Indicador de Preconceito Racial Interno à Unimontes (IPRI) e Indicador de Preconceito Racial Externo à Unimontes (IPRE).

Cada indicador foi construído a partir de um conjunto maior de variáveis que captavam a opinião dos entrevistados sob uma dimensão em particular. Sua estrutura é aditiva e ponderada com maiores pesos para uma resposta que guardasse alguma correlação com o objeto específico de cada indicador. Por exemplo, para o Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA), as variáveis que o originaram faziam referências a situações como: iniciação científica durante a graduação, estágios, classificação sobre a dedicação pessoal durante o curso, entre outras. Assim, para esse indicador, as respostas que correspondiam a um contexto mais favorável a uma melhor trajetória acadêmica foram ponderadas com maiores pesos do que aquelas em que os eventos ali expressos não contaram com a participação do acadêmico.

Em linhas gerais, a expressão matemática de cada Indicador (I) é do tipo:

$$I = V_1 \cdot P_1 + V_2 \cdot P_2 + V_3 \cdot P_3 + \dots + V_n \cdot P_n$$

Em que: V_1 é a variável 1 multiplicada pelo primeiro peso (P_1), V_2 é a variável 2 multiplicada pelo seu respectivo peso (P_2), e assim por diante. Portanto, trata-se de um indicador aditivo ponderado e que pode, mais simplificada, ser escrito como:

$$I = \sum_{i=1}^n V_i \cdot P_i$$

Após esse procedimento, cada indicador foi padronizado de modo que os menores e maiores valores possíveis fossem, respectivamente, 0 e 100.

O Quadro 1 sintetiza o grupo de variáveis que originaram os indicadores em cada dimensão.

Quadro 1 – Conjunto de variáveis em cada dimensão pesquisada

INDICADOR	VARIÁVEIS
IEA	Variáveis relacionadas à renda, trabalho e como se manteve durante a graduação.
IED	Variáveis relacionadas à renda e trabalho atuais e inserção no mercado de trabalho.
ITA	Variáveis relacionadas à iniciação científica, estágio e participação em eventos durante a graduação.
ICA	Variáveis relacionadas à continuidade dos estudos em outra graduação ou na pós-graduação (lato sensu e stricto sensu).
IPRI	Variáveis relacionadas a preconceito racial contra si ou outrem nas dependências da Unimontes.
IPRE	Variáveis relacionadas ao preconceito racial na sociedade.

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

3.1.1 Análise Descritiva dos Indicadores

A Tabela 38 apresenta a estatística descritiva dos indicadores.

Tabela 38 – Estatística descritiva dos indicadores (n=45)

INDICADOR	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO (DP)	COEFICIENTE DE VARIAÇÃO (CV)
Indicador Econômico Antes da Graduação	45,9	7,1	15,5%
Indicador Econômico Depois da Graduação	73,3	7,0	9,6%
Indicador de Trajetória Acadêmica	71,4	6,3	8,9%
Indicador de Continuidade Acadêmica	71,3	8,4	11,8%
Indicador de Preconceito Racial Interno	45,6	7,3	16,0%
Indicador de Preconceito Racial Externo	57,3	15,4	26,9%

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Os dados da Tabela 38 mostram maiores pontuações médias para os indicadores relacionados com a situação econômica após a graduação, trajetória e continuidade acadêmica, com valores oscilando entre 71,3 e 73,3, enquanto o indicador econômico antes da graduação apresenta uma pontuação média menor (45,9). Em relação ao preconceito racial, quando captada sua ocorrência externamente à Unimontes, é possível notar que este é quantitativamente maior

(57,3) se comparado a essas ocorrências no âmbito interno da instituição (45,6). Mais adiante são propostos alguns testes estatísticos a fim de verificar se as diferenças entre as médias dos indicadores são significativas, isto é, que impactos podem ser considerados relevantes no sentido de descrever, pela comparação das médias, uma mudança de estado de um para outro momento como, por exemplo, a situação econômica do egresso antes e depois da graduação ou a mudança de estado da ocorrência de situações de preconceitos de raça/cor quando confrontadas as médias nos espaços interno e externo da Unimontes.

Em termos de dispersão, tanto o desvio-padrão quanto o coeficiente de variação quantificam o afastamento dos valores obtidos para cada egresso em torno da média. Entretanto, o coeficiente de variação é mais apropriado para comparar a variabilidade em mais de um conjunto de dados, neste caso seis indicadores diferentes, porque ele é uma medida de dispersão relativa e adimensional (dessa forma pode ser expresso em percentual) que relaciona o desvio-padrão à média, através do algoritmo matemático: $CV = \frac{DP}{Média} \cdot 100$. A análise da dispersão em qualquer conjunto de dados é importante, pois é através dela que é possível avaliar a representatividade da média enquanto medida de síntese dos dados. Em outras palavras, quando a variabilidade é muito acentuada, a média perde sua capacidade de representar os dados. A classificação dos níveis de dispersão pode ser considerada da seguinte forma: “consoante os valores do coeficiente de variação, assim a dispersão é considerada fraca, média ou elevada: $CV \leq 15\%$ dispersão fraca; $15\% < CV \leq 30\%$ dispersão média; $CV > 30\%$ dispersão alta” (PESTANA; GAGEIRO, 2003, p. 89).

Neste estudo, conforme evidenciado na Tabela 38, todos indicadores apresentam coeficientes inferiores a 30%. Isto significa que as suas médias podem ser consideradas, para efeito de avaliação de impactos, como boas medidas de síntese.

3.2 Indicadores Econômicos Antes e Depois da Graduação – Teste de Comparação de Médias (Teste t Para Amostras Emparelhadas)

A metodologia dos testes de hipóteses para duas médias, em geral, confronta uma afirmação proposta em uma hipótese, conhecida como hipótese nula (H_0), que é formulada em termos de não haver diferença significativa entre duas médias. Ou seja, a hipótese nula expressa,

conservadoramente, que as médias de dois grupos (ou de dois momentos em um mesmo grupo) não diferem entre si.

Nesse sentido, a conclusão do teste imbrica em duas possibilidades: uma, de rejeitar H_0 ; outra, de não rejeitar H_0 . Em qualquer uma dessas situações há uma probabilidade de que a decisão tomada não seja a correta. O teste propõe então a análise da magnitude de rejeitar incorretamente a hipótese nula, ou seja, afirmar que há diferença significativa entre os dois conjuntos de dados quando, a rigor, a discrepância entre uma e outra média pode ter ocorrido por acaso. Essa probabilidade é conhecida como p_valor (ou $valor_p$) e consiste em avaliar a chance de que, ao se rejeitar H_0 , esteja se incorrendo em um erro (no jargão estatístico: Erro Tipo I). Assim, valores de p muito altos (acima de 0,05, que é o nível de significância mais usual) indicam maiores riscos de se cometer o Erro Tipo I. De outra forma, “um $valor_p$ muito pequeno (como 0,05 ou menos) sugere que os resultados amostrais são muito improváveis sob a hipótese nula; um valor tão pequeno de p constitui, pois, evidência contra a hipótese nula” (TRIOLA, 1999, p. 180). Portanto, sempre que um $valor_p$ é menor ou no máximo igual a 0,05, a hipótese nula, que estabelece a igualdade das duas médias, deve ser rejeitada e, dessa forma, assume-se que os grupos diferem entre si.

O teste de comparação de médias proposto nesta e na seção seguinte é um procedimento estatístico que tem como finalidade avaliar se a diferença observada entre duas médias pode ser considerada significativa no sentido de refletir uma mudança de estado, que não se deve meramente ao acaso, no objeto de estudo investigado.

O Teste t para amostras dependentes ou emparelhadas “é usado quando existem duas condições experimentais e os mesmos participantes tomaram parte em ambas as condições” (FIELD, 2009, p. 279). Mais especificamente, “o chamado teste t é apropriado para comparar dois conjuntos de dados quantitativos, em termos de seus valores médios, [...] oriundos, por exemplo, de um procedimento tipo antes-e-depois” (BARBETTA, 2002, p. 217).

Tal é o caso dos indicadores da dimensão econômica construídos neste estudo e que captam o nível econômico dos egressos antes e depois da graduação.

Como pode ser observada na Tabela 39, a situação econômica do egresso depois de graduado apresenta maior média (73,3) do que aquela observada antes da graduação (45,9), o que resulta em uma diferença positiva de 27,4 pontos. A questão fundamental neste contexto é testar a hipótese de que essa diferença tenha ocorrido meramente por acaso ou se, de fato, há razões para

crer que atualmente os ex-acadêmicos auferem rendas maiores do que no momento em que cursavam a graduação.

Tabela 39 – Teste t dos indicadores econômicos antes e depois da graduação (n=45)

INDICADOR	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	DIFERENÇA DAS MÉDIAS	P_VALOR
Indicador Econômico Depois da Graduação	73,3	7,0	27,4	0,000
Indicador Econômico Antes da Graduação	45,9	7,1		

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Os resultados constataram que o curso superior foi o caminho para a mudança das condições de vida dos egressos que participaram da pesquisa. A média da renda individual antes da graduação foi de 45,9 e após a conclusão do curso superior passou para 73,3. A Tabela 39 ainda apresenta o p_valor de 0,000. Assim, conclui-se que a diferença positiva de 27,4 pontos nas médias não se deve ao acaso, mas à possibilidade de que, realmente, após a graduação, os egressos passaram a auferir maiores rendas.

Hasenbalg (2005) já havia abordado essa questão em seu livro “Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil”. O referido autor utilizou-se de dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para demonstrar que as desigualdades econômicas e sociais entre brancos e negros não podem ser explicadas nem pela herança do passado escravagista, nem pela pertença de negros e brancos a classes sociais distintas, mas que tais desigualdades resultam das diferenças de oportunidades de vida e formas de tratamento peculiares a esses grupos raciais.

3.3 Análise dos Indicadores de Preconceito de Raça/Cor Externo e Interno à Instituição – Teste de Comparação de Médias (Teste t Para Amostras Emparelhadas)

Os indicadores de preconceito de raça/cor, conforme o que foi apresentado na Tabela 40, mostram significância estatística (p_valor = 0,000). Como a média (57,3) do preconceito racial externo à Unimontes é superior àquela (45,6) que capta essa situação internamente, pode-se

inferir que há uma tendência maior de que, na sociedade, as relações de discriminação sofridas pelos egressos sejam mais visíveis.

Tabela 40 – Teste t dos indicadores de preconceito de raça/cor (n=45)

INDICADOR	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	DIFERENÇA DAS MÉDIAS	P_VALOR
Indicador de Preconceito Racial Externo	57,3	15,4	11,7	0,000
Indicador de Preconceito Racial Interno	45,6	7,3		

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

3.4 Modelo de Regressão Linear Múltipla – Variável Dependente: Indicador Econômico Depois da Graduação, Variáveis Independentes: Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA) e Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA)

Nesta seção é proposto um modelo de regressão linear múltipla que busca avaliar os impactos tanto do Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA) quanto do Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA) na situação econômica atual do egresso. Em outras palavras, o objetivo é verificar se um envolvimento maior com o curso por meio de participação em atividades extracurriculares, participação em projetos de iniciação científica, entre outras, foram capazes de impactar de alguma forma na situação econômica atual do egresso. Igualmente, o modelo avalia se a continuidade dos estudos também é um fator que corrobora para uma melhor posição econômica do ex-aluno após a conclusão da graduação.

De acordo com Pestana (2003),

A regressão é um modelo estatístico usado para prever o comportamento de uma variável quantitativa (variável dependente ou Y) a partir de uma ou mais variáveis relevantes (variáveis independentes ou X's). [...] Na regressão, a correlação que mede o grau de associação entre duas variáveis é usada para prever Y. Quando Y varia com X e não existem alterações durante o período de previsão que afetem o modelo, então quanto maior for a correlação entre X e Y melhor é a previsão. Quanto menor for essa correlação maior é a margem de erro na previsão. (PESTANA; GAGEIRO, 2003, p. 576).

A forma geral do modelo de regressão linear múltipla é:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2.$$

No caso do modelo proposto, Y é a variável dependente expressa pelo indicador econômico após a graduação, X_1 mede a trajetória acadêmica e X_2 capta a continuidade dos estudos. Já os betas ($\beta_0, \beta_1, \beta_2$) são os parâmetros estimados do modelo e que, efetivamente, caso significativos, quantificam os impactos das variáveis independentes sobre a variável dependente. Isso diz respeito sobre em que a medida os indicadores de trajetória e continuidade acadêmicas são capazes de descrever um possível acréscimo no indicador econômico após a graduação.

Assim, a forma geral do modelo pode ser reescrita especificamente para os dados analisados como:

$$IED = \beta_0 + \beta_1 ITA + \beta_2 ICA.$$

De acordo com as estimações dos parâmetros, apresentadas na Tabela 41, o modelo ajustado corresponde a $IED = 34,08 + 0,51 \cdot ITA + 0,04 \cdot ICA$.

Tabela 41 – Parâmetros estimados no modelo de regressão linear múltipla (n=45)

MODELO	PARÂMETROS	ERRO-PADRÃO	P_VALOR
Coefficiente linear	$\beta_0 = 34,08$	12,56	0,010
Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA)	$\beta_1 = 0,51$	0,15	0,020
Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA)	$\beta_2 = 0,04$	0,12	0,739

Fonte: CAMARGO, N. M. (2017).

Nota: Variável dependente – Indicador Econômico Depois da Graduação (IED).

Foram significativas as estimativas de $\beta_0 = 34,08$, com p_valor igual a 0,010, e de $\beta_1 = 0,51$, cujo p_valor foi de 0,020. Já o parâmetro $\beta_2 = 0,04$ não foi significativo, pois o p_valor (0,739) supera o nível de significância adotado neste estudo (0,05).

Assim, para β_0 a interpretação se dá da seguinte forma: mesmo que o acadêmico não tenha participado satisfatoriamente dos eventos da trajetória acadêmica e, além disso, não tenha dado continuidade aos estudos, ainda é possível prever o valor do indicador econômico após a graduação como tendo uma magnitude de 34,08 entre os 100 pontos máximos possíveis.

Para β_1 , o impacto que ocorre no indicador econômico é, em média, de 0,51 ponto para o aumento de uma unidade no ITA, considerando os demais fatores constantes. Ou seja, a participação durante a graduação em atividades que extrapolem a sala de aula tende a refletir uma melhor situação econômica, o que pode resultar em maiores possibilidades de trabalho.

Já a estimativa do parâmetro associada à continuidade dos estudos não se mostrou significativa e, portanto, não pode ser interpretada como um impacto econômico real atualmente. Uma possível explicação para isso seria que a maioria dos egressos não cursou ou ainda está cursando uma pós-graduação lato ou stricto sensu e, assim, neste momento, ainda não é possível impactar na situação econômica.

Em linhas gerais, o modelo sugere como fundamental a inserção dos alunos que ingressaram na Unimontes pelo sistema de cotas afrodescendente em mais atividades extracurriculares que complementem, de certa forma, sua formação e possibilitem um melhor currículo e, portanto, melhores oportunidades de estarem mais bem posicionados no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi investigar os possíveis efeitos das transformações sobre os contextos de titulação e inserção profissional dos egressos do sistema de reserva de vagas para afrodescendentes da Unimontes. Para atender a esse objetivo, especificamente, buscou-se conhecer e analisar a trajetória educacional e profissional dos egressos, durante e após a conclusão da graduação, bem como verificar se o curso superior contribuiu para alterar os indicadores socioeconômicos desses egressos.

A motivação para essa investigação deve-se ao fato de que há uma espécie de consenso, na produção científica brasileira, de que é preciso adotar dispositivos concretos de combate à elevada desigualdade racial no Brasil, e as cotas são um desses dispositivos. Isso gerou o interesse na compreensão da trajetória educacional e profissional na perspectiva dos egressos do sistema de cotas, os quais possuem a visão de quem vivenciou todo o processo. Além disso, os sujeitos de pesquisa, a partir da segunda metade dos anos de 1990, assistem a uma mudança de postura, em vários segmentos da sociedade brasileira, em relação ao tratamento conferido às questões da população negra no país.

É importante destacar que, ao longo do Século XX, diferentes dinâmicas influenciaram a legitimação da temática racial no Brasil, designando-a para o plano da cultura como elemento da mestiçagem, interrompendo seu desenvolvimento enquanto recurso político e mobilizatório. No entanto, a denúncia da democracia racial como mito dá-se, portanto, no contexto das críticas à democracia política como farsa e passa a ser a principal arma ideológica dos negros para ampliar sua participação na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 2003).

A partir deste momento, as mudanças na postura governamental tornaram-se substanciais, reconhecendo que a realização da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, à Discriminação Racial, à Xenofobia e à Intolerância Correlata, a ocorrer na cidade de Durban, na África do Sul, no ano de 2001, apresentou uma oportunidade ímpar, uma vez que a dimensão desse evento e a responsabilidade do Brasil em sua participação abriu um espaço de discussão política, permitindo que se pautasse o debate do combate ao racismo e à discriminação racial em nível nacional. Assim, a partir da repercussão acerca da reivindicação por reservas de vagas para a população negra nas universidades, a proposta foi implantada no cenário brasileiro.

Desse modo, as políticas de ação afirmativa no ensino superior direcionadas à população negra começaram a vigorar em algumas universidades brasileiras, articuladas com movimentos sociais que exigiam maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços (SANTOS, 2007). Essas ações, marcadas pelas reivindicações dos movimentos negros, propõem uma desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida.

Assim, as cotas raciais são um modelo de ação afirmativa para amenizar desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças. Essa medida foi tomada na década de 1960, nos Estados Unidos, para diminuir a desigualdade socioeconômica entre brancos e negros. O funcionamento dessas ações, no Brasil, ganhou visibilidade a partir dos anos 2000, quando a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UNF) foram as primeiras do país a criar um sistema de cotas em vestibulares para cursos de graduação por meio de uma lei estadual, aprovada em 2001 (SANTOS, 2007).

Essas ações foram discutidas neste estudo, a partir da experiência implantada na Universidade Estadual de Montes Claros, buscando apreender dois eixos principais - o perfil socioeconômico e a trajetória acadêmica. Esses eixos incluem os momentos que antecederam o ingresso no curso superior, a trajetória na universidade envolvendo as experiências vividas ao longo do curso e a trajetória após o curso superior. O propósito foi abranger a trajetória educacional e profissional dos egressos do início ao fim, sob a perspectiva daqueles que passaram por todas as etapas.

A partir da análise de conteúdo da temática, foram obtidos seis indicadores, cada um abrangendo uma etapa da trajetória educacional e profissional dos egressos participantes da pesquisa, sendo eles: Indicador Econômico Antes da Graduação (IEA), Indicador Econômico Depois da Graduação (IED), Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA), Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA), Indicador de Preconceito Racial Interno à Unimontes (IPRI) e Indicador de Preconceito Racial Externo à Unimontes (IPRE).

Importante salientar que do total de egressos que responderam ao questionário houve predominância no sexo masculino, com 55,6% da amostra. A maioria da amostra encontrava-se com idade entre 17 e 35 anos e residia no Norte de Minas.

No primeiro, Indicador Econômico Antes da Graduação (IEA), objetivou-se apreender os momentos que antecederam e o início da trajetória educacional e profissional dos egressos - com variáveis relacionadas à renda mensal, às ocupações/profissões e a como o egresso se manteve

no decorrer do seu curso na Unimontes. Observou-se que os sujeitos pesquisados concentravam-se em ocupações pouco qualificadas e de baixa remuneração, com renda inferior a um salário mínimo, sendo que a grande maioria trabalhava e contava com ajuda da família para se manter enquanto estudava.

Notou-se que o ensino superior foi buscado para a aquisição do diploma, que possibilita garantir a inserção no mercado de trabalho em ocupações de maior prestígio social. Por isso, os egressos entendem a graduação como possibilidade de conseguir um emprego melhor. Entretanto, também foi possível observar no discurso dos egressos uma noção mais ampla do papel do ensino superior, envolvendo o senso crítico, a formação cidadã e o questionamento da realidade.

No segundo, Indicador Econômico Depois da Graduação (IED), procurou-se abranger a etapa após o curso superior, ou seja, qual foi o significado de todo esse processo para os egressos - foram analisadas variáveis relacionadas à renda, trabalho atual e inserção no mercado de trabalho.

Os egressos que participaram da pesquisa afirmaram que, depois de se formarem, conseguiram aumentar sua renda, significativamente, em relação à época em que ingressaram no ensino superior. As principais transformações apontadas foram a ampliação dos conhecimentos obtidos em sua área de formação, ascensão salarial e reconhecimento profissional. De acordo com as respostas dos participantes da pesquisa, 88,9% estão inseridos no mercado de trabalho, com ocupações qualificadas que exigem maior grau de escolaridade, e destes, 71,1% relataram que o fazer profissional está relacionado com a formação acadêmica.

A maioria dos egressos possui renda mensal atual de 3 a 10 salários mínimos, 48,9%; sendo que 40% recebem de 1 a 3 salários mínimos; 8,9% continuam sem rendimentos e apenas 2,2% recebem mais de 10 salários. As dificuldades encontradas para se inserir no mercado de trabalho se deram, em sua grande maioria, pela falta de experiência e pela alta concorrência na área de formação. Ao avaliarmos o nível de satisfação em relação ao curso superior, a maioria classificou que o mesmo atendeu às suas expectativas.

O terceiro Indicador de Trajetória Acadêmica (ITA) visou a conhecer a trajetória acadêmica durante o curso superior na Unimontes – o que os pesquisados fizeram e como isso contribuiu para o desenvolvimento profissional de cada um. Os egressos vivenciaram diversas experiências por meio de atividades extracurriculares: iniciação científica; estágios extracurriculares e participação em eventos durante a graduação. Essa dinâmica pode ser

entendida como uma busca por melhoria do currículo, possibilitando o desenvolvimento profissional e a consequente preocupação com a empregabilidade. Os egressos, em sua maioria, classificaram que tiveram uma boa dedicação ao curso, 51,1%; e somente 35,6% dos pesquisados classificaram sua dedicação como ótima. Foi possível conhecer outra parte da trajetória acadêmica dos egressos. Eles tiveram de se dedicar ao trabalho remunerado fora da universidade, o que acabou por impossibilitar uma maior dedicação ao curso.

O Indicador de Continuidade Acadêmica (ICA), referente às variáveis relacionadas à continuidade dos estudos em outra graduação ou na pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), constatou que do total de egressos pesquisados, a maioria deu continuidade aos estudos, sendo a especialização lato sensu a continuidade mais apontada, seguida de mestrado e outra graduação, conforme demonstrado na tabela nº 15. No entanto, na análise dos dados utilizando as técnicas de correlação e regressão linear múltipla, para as variáveis independentes – continuidade acadêmica – e a variável dependente – indicador econômico depois da graduação (IED) –, a estimativa do parâmetro associado não se mostrou significativa e, portanto, não pode ser interpretada como um impacto econômico real atualmente.

Ou seja, com relação ao efeito da continuidade acadêmica sobre o aumento da renda após a conclusão do curso superior, parece não influenciar muito - o que pode parecer estranho, pois assumindo as estimativas que o egresso ao concluir o curso superior melhorou suas condições no mercado de trabalho e consequentemente aumentou a sua renda. Uma possível explicação para isso seria que a maioria dos egressos não cursou ou ainda está cursando uma pós-graduação lato ou stricto sensu e, assim, neste momento, ainda não é possível impactar na situação econômica, como também pode estar relacionada a função exercida por ele no mercado de trabalho que não contempla, no plano de carreira, a titulação.

No Indicador de Preconceito Racial Interno à Unimontes (IPRI), quanto às variáveis relacionadas a preconceito racial contra si ou outrem nas dependências da Universidade Estadual de Montes Claros, mais de 80% dos egressos afirmaram não ter sofrido e nem presenciado práticas racistas, e menos de 20% afirmaram tê-las sofrido. E as principais formas perceptíveis de preconceito racial vividos por estes que afirmaram tê-lo sofrido ou presenciado centrava-se nos questionamentos dos colegas quanto à capacidade intelectual, exclusão nas equipes de estudos e preconceito em relação ao ingresso na Universidade como cotista.

Com relação ao Indicador de Preconceito Racial na sociedade, foram encontrados maiores indícios de práticas racistas. Grande parte afirmou que sofreu e/ou presenciou atitudes discriminatórias ou preconceituosas contra negros na sociedade. As relações vividas pelos egressos pressupõe que aqueles que possuem traços negroides tendem a receber adjetivos que configuram o preconceito racial. E as formas de preconceito racial foram variadas: olhares; injúrias; palavras; depreciação devido à cor e forma do cabelo (crespo). As vivências da discriminação foram encontradas, na maioria das vezes, em estabelecimentos comerciais, bancos, em espaços impessoais da rua, em instituições de ensino, dentre outros.

De acordo com a pesquisa, a trajetória educacional e profissional desses egressos perpassa e/ou perpassou por inúmeras dificuldades, sejam elas pessoais, econômicas, sociais, étnicas - ultrapassando e rompendo barreiras impostas no que se refere à cor/raça, bem como ao racismo. Dos 45 (quarenta e cinco) questionários respondidos, quase 70% dos egressos informaram não trabalhar à época do ingresso na Unimontes, e os que estavam inseridos no mercado de trabalho recebiam menos de um salário mínimo em ocupações de menor prestígio social – sendo, portanto, menos valorizados.

Observa-se que, para a maior parte dos egressos do sistema de cotas para afrodescendentes, mesmo diante das inúmeras dificuldades enfrentadas, o curso de graduação significou muito para quem o fez. Os resultados constataram mudança das condições de vida dos egressos que participaram da pesquisa. Assim, nota-se que as ações afirmativas têm sido um fator considerável na trajetória dos egressos cotistas da Unimontes.

Nesse sentido, os dados desta investigação permitem mostrar que o curso superior transformou a vida dos egressos em diversos aspectos. Aumentou a bagagem de conhecimento, preparou para o mercado de trabalho e contribuiu com o avanço intelectual. Além disso, impactou diretamente na renda das pessoas. Em alguns casos, dobrou, triplicou e até quadruplicou os rendimentos mensais.

Como fatores limitantes dessa investigação tem-se as questões referentes à ampliação dos dados e das análises, por haver certa dificuldade em se apreender a trajetória educacional e profissional com mais precisão, pelo fato de que esta envolve experiências muito subjetivas. Além disso, devido à dificuldade de localizar os egressos, foram entrevistados apenas 45 dos 101 que ingressaram na Unimontes no primeiro processo seletivo com reservas de vagas. No entanto, embora seja limitante, esse fato não prejudica a pesquisa, pois as experiências vividas por cada

um são singulares. Logo, os dados obtidos da trajetória educacional e profissional dos egressos do sistema de cotas para afrodescendentes indicam a necessidade de aprofundar os estudos, que visam evidenciar as particularidades.

Tal constatação fundamenta-se no fato de que a trajetória educacional e profissional dos egressos transcende a preparação para a atuação profissional. Para eles, a etapa na universidade adquire significados diversos que envolvem transformação, evolução, desenvolvimento profissional e principalmente pessoal, refletidos nas inúmeras experiências vivenciadas dentro ou fora da universidade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Alessandra de Melo Franco, ALVES, Maria Railma. **Raça/Cor e Educação: Uma reflexão da inserção dos afro-descendentes no Sistema de Reserva de Vagas no Vestibular da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes**. In: Educação Significante: Revista do Departamento de Educação do Centro de Ciências Humanas da Unimontes. v.2, n. 1, (Dez. 2007). – Montes Claros: Ed. Unimontes, 2007. pp. 89-103

AMORIM, Mônica Maria Teixeira; ALVES, Maria Railma; IDE, Maria Helena de Souza. **A Implementação da Lei Federal nº 10639/2003: Reflexões sobre ética, diversidade e educação no enfrentamento das desigualdades sociais e raciais**. COLÓQUIO INTERNACIONAL RECURSOS NA LUTA CONTRA A POBREZA: Entre controle societal e reconhecimento social. 2010

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AZEVEDO, Célia M. M. de. **Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBETTA, Pedro Alberto. **Estatística aplicada às ciências sociais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

BERNARDINO, Joaze. Ações afirmativas: respostas às questões mais frequentes. In: **O público e o privado**. Fortaleza: UECE, 2004-semestral, ano 2, nº 3 - janeiro/junho-2004. Disponível em: <<http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path%5B%5D=270>>. Acesso em: 25 maio 2017.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **O que são ações afirmativas?** 2003. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>>. Acesso em: 15 nov. 2016.

_____. Medida Provisória 213: Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Brasília, 10 set. 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 30 de ago. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm> Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Estatuto da Igualdade Racial: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL/SEPPPIR (2003). Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. Brasília: Seppir. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. MEC. Projeto de Lei n. 3.627/2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. STF – Supremo Tribunal Federal. Parecer Jurídico ADPF 186. Notícias STF. 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=205659>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

CAMARANI, A. L. S. **Rousseau e os mitos das origens: a “Idade de Ouro” e o “Bom Selvagem”**. Anais do II Colóquio Rousseau: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas UNICAMP, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/AnaisColoquio2005/cd-pag-texto-04.htm#_top>. Acesso em: 5 jun. 2017.

DEUS, Z. A. **OS HERDEIROS DE ANANSE: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade**. Belém: UFPA, 2008. 295p. [Tese de Doutorado]. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/02/963.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Ática, 1978. Volume 1.

FERREIRA, Ednardo de Oliveira. **Desenvolvimento de Sistema de Indicadores de Avaliação de Infraestrutura Rodoviária no Contexto do Desenvolvimento Regional**. Dissertação (mestrado em transportes) – Universidade de Brasília. Faculdade de Tecnologia – Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Brasília, 2006. 175f.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística - usando o SPSS**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1933.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. doi: 10.5007/2175-7984.2011 v10n18p133. **Política & Sociedade**, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, 2005. Disponível em: <www.acaoeducativa.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A**, p. 15-58, 2003. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/21672-21673-1-PB.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2017.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; SILVÉRIO, Valter Roberto (Coord.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 247-268, 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/535/537>> Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Revista dos alunos de pós-graduação em antropologia social da USP**. Cadernos de Campo, São Paulo, n. 20, p. 1-360, 2011. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Raca%20cor%20cor%20da%20pele%20e%20etnia.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Cor e raça. Raça: novas perspectivas. In PINHO, Osmundo Araújo; SANSONE, Lívio. **Raças: novas perspectivas antropológicas**. SciELO-EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/8749/1/_RAC%CC%A7A_2ed_RI.pdf_.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2017.

_____. **Sistema de cotas para negros amplia debate sobre racismo**. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/06.shtml>>. Acesso em: 1º jun. 2016.

_____. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Rev. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Democracia Racial: O ideal, o pacto e o mito. **Estudos Sociológicos**, p. 147-162, 2001. Disponível em: <http://www.novosestudios.org.br/v1/files/uploads/contents/95/20080627_democracia_racial.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Racismo e Anti-Racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999. 256 p.

_____. Combatendo o racismo. IANNI: Brasil, África do Sul e Estados Unidos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 39, p. 103-117, 1999(a). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n39/1724.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo**, v. 15, p. 233-242, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações**. Belo Horizonte: Editora. 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HAUFBAUER, Andréas. Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”. In: Lúcia Maria de Assunção Barbosa, *et al.* **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EdUFSCAR, 2003.

IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. Fev. Vol. 18, nº 50, p. 21-30, 2004. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a03v1850.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017

_____. A sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos Avançados**, v. 10, n. 26, p. 25-33, 1996. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em 10 out. 2016.

_____. **Raças e Classes Sociais no Brasil**. 3ª ed. São Paulo. Editora Brasiliense, 1987.

IBGE. **Censo 2010 mostra as características da população brasileira**. 2010. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2012/07/censo-2010-mostra-as-diferencas-entre-caracteristicas-gerais-da-populacao-brasileira>>. Acesso em: 10 maio 2017.

JACCOUD, Luciana. Racismo e República: o debate sobre o branqueamento e a discriminação racial no Brasil. *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil*, v. 120, p. 45-64, 2008. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/Livro_desigualdadesraciais.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

JACCOUD, Luciana; BEGHIN, Nathalie. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. In: **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. IPEA, 2002. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=5442>. Acesso em: 18 fev. 2017.

KING JR., Martin Luther. **I Have a Dream**. Discurso proferido em Washington, D.C., no dia 28 de agosto de 1963. Disponível em: <<http://www.arqnet.pt/portal/discursos/agosto05.html>>. Acesso em: 1º jan. 2017.

LEWANDOWSKI, R. Íntegra do voto do ministro Ricardo Lewandoski na ADPF sobre cotas. Brasília, DF: STF, 2012. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 87, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000200005#nt11>. Acesso em: 10 fev. 2017.

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. **Horizontes antropológicos**, v. 11, n. 23, p. 286-291, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100029&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 5 dez. 2017.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 67-80, 2004.

MAIO, Marcos Chor et al. **O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50**. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbcsoc/v14n41/1756.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2017.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. **Desafios do desenvolvimento**. Ano, v. 8, 2011. (Ipea). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23>. Acesso em: 19 mar. 2017.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Em Brandão, André Augusto P. (Org.), **Cadernos Penesb 5**. Niterói: EdUFF. 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. 3 ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

_____. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, 2001. Disponível em: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufg_artigo_2001_KMunanga.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

_____. Racismo: esta luta é de todos. **Rev. Raça Brasil**. São Paulo: Símbolo, 2000.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra.** Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil.** In: Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais. 1985. São Paulo, T. A. Queiroz.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil.** *Educação*, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2017.

PENA, S. D. J. **Humanidade sem raças.** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, Júlio César Rodrigues. **Análise de dados qualitativos – Estratégias Metodológicas para as Ciências da Saúde, Humanas e Sociais.** São Paulo: Edusp, 2004.

PESTANA, Maria Helena; GAGEIRO, João Nunes. **Análise de dados para as ciências sociais – a complementaridade do SPSS.** Lisboa: Edições Sílabo, 2003.

PITTS, David. *Brown v. Board of Education: a decisão da Suprema corte que transformou o país.* 1999. Disponível em: <<http://www.principo.org/brown-contra-a-secretaria-de-educaco-brown-v-board-of-educatio.html>>. Acesso: 5 jun. 2017.

RELATÓRIO DURBAN (2001). Conferência Mundial contra racismo discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata – Relatório, Durban, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/Durban_3.htm>. Acesso em: 10 maio 2017.

ROMERO, Sílvio. **História da literatura brasileira: contribuições e estudos gerais para o exato conhecimento da literatura brasileira.** Livraria J. Olympio Editora, 1980.

SANTOS, A. P. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

SANTOS, Augusto dos Sales. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas.** Tese apresentada ao Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília/UnB). Brasília, junho de 2007.

SANTOS, Roberto Jefferson da Silva. **Seleção de Indicadores da Qualidade do Transporte Público Urbano de Passageiros por Ônibus.** Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes) – Instituto Militar de Engenharia, Rio de Janeiro, 2004.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Racismo e antirracismo:** a categoria raça em questão. Rev. psicol. polít., São Paulo, v. 10, n. 19, p. 41-55, jan. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2010000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 19 out. 2016.

SILVA, Dayane Ferreira. **A variável cor/raça no ambiente escolar** [manuscrito]: A questão racial em escolas públicas de ensino médio. Dissertação (mestrado), 223 f. Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2013.

SILVA, Joselina da; CARMO, Nicácia Lina do. **1945/1988/1997 - Cotas para negros no Brasil: uma conversa que vem de longe.** O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a Abr/2017. Disponível em: <http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_37_art_1_Silva_doCarmo.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

TELLES, Edward. Em retrospectiva: uma revisão das políticas de inclusão racial no Brasil após dez anos. Rev. Ciências Sociais da PUC – Rio, n 6, jan/jul.2010. Disponível em: <www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Racismo à brasileira:** uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TRIOLA, Mário F. **Introdução à estatística.** Rio de Janeiro: LTC, 1999.

APÊNDICE I

PESQUISA SOBRE A TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO SISTEMA DE COTAS PARA AFRODESCENDENTES DA UNIMONTES

Este questionário é um instrumento de coleta de informações para a realização da dissertação de mestrado intitulada “A Trajetória Educacional e Profissional dos Egressos do Sistema de Cotas para Afrodescendentes”, que tem como objetivo conhecer e analisar a trajetória dos egressos que adentraram na Unimontes no primeiro processo seletivo através de reserva de vagas. (Edital 01/2005).

Em cada questão, marque a resposta que melhor corresponda às suas características pessoais e procedimentos vivenciados por você. As questões foram divididas em dois blocos: Perfil socioeconômico e trajetória acadêmica.

Na oportunidade, informamos que a identidade dos participantes será mantida em sigilo.

I. PERFIL SOCIOECONÔMICO

1 - Nome - _____

2 – Sexo:

() 1 - Feminino

() 2 - Masculino

() 3 – Outro: Especificar: _____

3 - Estado Civil:

() 1 - Solteiro(a)

() 2 - Casado(a)

() 3 - Separado(a)

() 4 - Divorciado(a)

() 5 - Viúvo(a)

() 6 - Outro.

4 - Qual é a sua nacionalidade?

() 1 - Brasileira

() 2 - Outra

4.1 Se a nacionalidade for outra, especificar: _____

5 – Qual é a sua naturalidade?

() 1 - Município de Montes Claros

() 2 - Outro Município do Norte de Minas

() 3 - Outro Município do Brasil

() 4 - Não se Aplica

5.1 Se é natural de outro município do Brasil, especificar: _____

6 – Qual era a sua renda mensal, em salários mínimos, no período em que ingressou na UNIMONTES?

() 1 - Sem rendimento

() 2 - Até 1 s/m

- 3 - Mais de 1 até 3 s/m
- 4 - Mais de 3 até 5 s/m
- 5 - Mais de 5 até 10 s/m
- 6 - Mais de 10 até 20 s/m
- 7 - Mais de 20 s/m

7- Em que faixa etária você se encontrava quando ingressou na UNIMONTES?

- 1 - De 17 a 20 anos
- 2 - De 20 a 25 anos
- 3 - De 26 a 30 anos
- 4 - De 31 a 35 anos
- 5 - De 36 a 40 anos
- 6 - De 41 a 45 anos
- 7 - De 46 a 50 anos
- 8 - De 51 a 55 anos
- 9 - De 56 a 60 anos
- 10 - Acima de 60 anos

8 – Qual o curso de graduação que você fez na UNIMONTES? _____

9- Através de quais meios você foi informado sobre o ingresso na universidade através do Sistema de Reserva de Vagas?

- Através dos meios de comunicação.
- A partir de informações veiculadas na escola.
- Em conversa com colegas.
- Através de grupos ligados a instituições religiosas.
- Outros. Especificar: _____

10- Você trabalhava no momento em que ingressou na UNIMONTES?

- 1 - Sim
- 2 - Não

11 – Se sim, onde e em qual função você trabalhava no momento em que ingressou na UNIMONTES? _____

12 – Como você se manteve no decorrer do seu curso na UNIMONTES?

- 1 - Somente com recurso da família;
- 2 - Trabalhando, mas contando com os recursos da família;
- 3 - Por conta própria, com recursos oriundos do trabalho remunerado;
- 4 - Com bolsa de estudo;
- 5 - Com bolsa de estudo e contando ainda com apoio da família;
- 6 - Com estágio na UNIMONTES;
- 7 - Outros _____

13 - Você realizou algum tipo de atividade extracurricular, durante a graduação? Você pode selecionar mais de uma opção.

- 1 - Iniciação Científica com bolsa;

- 2 - Iniciação Científica sem bolsa;
- 3 - Estágio Remunerado;
- 4 - Estágio não remunerado;
- 5 - Outro tipo de atividade existente em meu curso/Instituição;
- 6 - Não participei de atividades extra curriculares.

14 – Marque as alternativas que correspondem à continuidade de sua formação acadêmica:

- 1- Cursou ou está cursando outra graduação
- 2 - Cursou ou está cursando pós-graduação lato sensu
- 3 - Cursou ou está cursando mestrado
- 4 - Cursou ou está cursando doutorado
- 5 - Cursou ou está cursando pós-doutorado
- 6 – Não deu continuidade aos estudos.

15 - Se não está cursando, pretende cursar?

- 1 - Sim.
- 2 - Não

16 – Em qual município você reside atualmente? _____

17 – Você trabalha atualmente?

- 1 – Sim
- 2 – Não

18- Se sim, onde e em qual função trabalha atualmente?

19 - Qual a sua renda mensal atual, em salários mínimos?

- 1 - Sem rendimento
- 2 - Até 1 s/m
- 3 - Mais de 1 até 3 s/m
- 4 - Mais de 3 até 5 s/m
- 5 - Mais de 5 até 10 s/m
- 6 - Mais de 10 até 20 s/m
- 7 - Mais de 20 s/m

20 - Quais foram as maiores dificuldades encontradas depois de formado (a)?

Marque mais de uma alternativa, se necessário.

- 1 - Falta de experiência profissional;
- 2 - Falta de conhecimento teórico;
- 3 - Falta de conhecimento em relação ao mercado de trabalho;
- 4 - Falta de conhecimento de outros idiomas;
- 5 - Alta concorrência na área desejada.
- 6 - Outras dificuldades. Especificar: _____

21 - Qual o grau de instrução mais alto que seu pai obteve?

- 1 - Não frequentou escola;
- 2 - Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 1ª e a 4ª série;
- 3 - Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 5ª e a 8ª série;
- 4 - Ensino Fundamental Completo (1ª a 8ª séries);

- 5 - Ensino Médio Incompleto;
- 6 - Ensino Médio Completo;
- 7 - Universitário incompleto;
- 8 - Universitário completo;
- 9 - Pós-graduação Lato Sensu
- 10 - Mestrado ou Doutorado.

22 – Qual o grau de instrução mais alto que sua mãe obteve?

- 1 - Não frequentou escola;
- 2 - Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 1ª e a 4ª série;
- 3 - Iniciou o ensino fundamental, mas abandonou entre a 5ª e a 8ª série;
- 4 - Ensino Fundamental Completo (1ª a 8ª séries);
- 5 - Ensino Médio Incompleto;
- 6 - Ensino Médio Completo;
- 7 - Universitário incompleto;
- 8 - Universitário completo;
- 9 - Pós-graduação Lato Sensu
- 10 - Mestrado ou Doutorado.

II. Trajetória Acadêmica

23 - Qual ou quais foram os motivos principais pelos quais você escolheu cursar a Graduação na UNIMONTES?

Marque mais de uma alternativa, se necessário.

- 1 - Dificuldade de deslocamento para outra região
- 2 - Universidade Pública
- 3 - Ampliação dos conhecimentos
- 4 - Conceito satisfatório do curso no MEC
- 5 - Qualificação dos Docentes
- 6 - Melhorar posição no mercado de trabalho e/ou aumentar a renda
- 7 - Boas referências sobre o curso
- 8 - Outros. Especificar: _____

24 – Quais vínculos você mantém atualmente com a UNIMONTES?

- 1 - Participação em projeto de pesquisa
- 2 - Participação em eventos
- 3 - Pós-graduação
- 4 - Outro. Qual _____
- 5 - Não mantenho nenhum vínculo.

25 - Quanto à sua dedicação aos estudos durante o curso, como você classificaria?

- 1 - Ótima
- 2 - Boa
- 3 - Regular
- 4 - Ruim
- 5 - Péssima

26 - Marque as opções que a condição de graduado lhe proporcionou:

Marque até três opções.

- 1 – Ampliação dos conhecimentos obtidos em sua área de formação
- 2 – Melhor condição para atuar na carreira docente
- 3 – Inserção no mercado de trabalho
- 4 – Ascensão profissional
- 5 – Ascensão salarial
- 6 – Reconhecimento profissional
- 7 – Maior status social
- 8 – Outro

26.1 Se marcou outro, especificar: _____

27 - A qualificação adquirida através do Curso de Graduação na Unimontes está relacionada ao seu fazer profissional atual?

- 1 – Sim
- 2 - Não

28 - Caso não esteja exercendo atividade profissional na sua área de formação, marque os motivos:

- 1- Mercado de trabalho saturado
- 2- Melhor oportunidade em outra área
- 3- Não tenho interesse em atuar na minha área
- 4- Outros motivos
- 5- Não se aplica

28.1. Se marcou outros motivos, especificar: _____

29 – Na sua análise, o Curso Superior:

- 1- Superou suas expectativas
- 2- Atendeu suas expectativas
- 3- Ficou aquém das suas expectativas
- 4- Ficou muito aquém das suas expectativas

30 - Em termos gerais, qual o seu nível de satisfação com o trabalho atual? Você diria que está:

- 1 - Muito satisfeito;
- 2 - Satisfeito;
- 3 - Nem satisfeito, nem insatisfeito;
- 4 - Insatisfeito;
- 5 - Muito insatisfeito.

31 - Em relação ao preconceito racial.

- 1 - Existe, porém é ignorado
- 2 - Existe e é discutido
- 3 - Existe, porém não declarado
- 4 - Não existe.

32 - Você sofreu algum tipo de preconceito quanto à sua cor/raça na UNIMONTES?

- 1 - Sim
- 2 - Não

Se a resposta for sim, indique o tipo de preconceito: _____

33 - Você presenciou alguma atitude racista na UNIMONTES?

- 1 - Sim
- 2 - Não

Se a resposta for sim, indique qual o tipo de atitude racista:

34 - Você sofreu algum preconceito quanto à sua cor/raça na sociedade?

- 1 - Sim
- 2 - Não

Se a resposta for sim, indique o tipo de preconceito: _____

35 - Durante o Curso os professores abordaram a temática da diversidade racial na sala de aula?

- 1 - Sim
- 2 - Não

36 - Em relação ao ambiente na UNIMONTES, você percebeu tratamento preconceituoso em relação aos estudantes negros?

- 1 - Sim
- 2 - Não

Se a resposta for sim, indique o tipo de tratamento preconceituoso: _____

37 - Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades?

- 1 - Falta de oportunidade;
- 2 - Dificuldade de acesso à educação;
- 3 - Falta de vontade e dedicação;
- 4 - Outra

36.1 Se marcou outra, especificar: _____

38 - Quando do seu ingresso no Ensino Superior, por meio do Sistema de Reserva de Vagas, na Universidade Estadual de Montes Claros, você recebeu algum tipo de apoio da instituição?

1 - Sim

2 - Não

Se a resposta for sim, indique o tipo de apoio recebido: _____

39 – Descreva sucintamente um fato que marcou sua trajetória enquanto estudante com ingresso na Unimontes pelo Sistema de Reserva de Vagas para Afrodescendente?