



08, 09, 10 e 11 de novembro de 2022  
ISSN 2177-3866

## **A lugarização da universidade pública a partir da experiência de alunos cotistas da UNIFAL/MG**

**BARBARA NEGRINI**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)

**ADÍLIO RENÊ ALMEIDA MIRANDA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS (UNIFAL-MG)

Agradecimento à órgão de fomento:

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

## **A lugarização da universidade pública a partir da experiência de alunos cotistas da UNIFAL/MG**

### **RESUMO**

A inserção de negros em instituições de ensino superior demandou mudanças estruturais nas universidades públicas. Grande parte dessas ocorreu em virtude da destinação de cinquenta por cento das vagas das instituições federais de ensino para alunos que cursaram ensino médio em escolas públicas, conforme previsão da Lei nº 12.711/12. A legislação mencionada é oriunda de pressões sociais e atende a uma necessidade da população, pois cria oportunidade de acesso à educação a pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiência pertencentes a grupos historicamente excluídos. Ao modificar as formas de ingresso na universidade pública o perfil de alunos mudou. Nesse sentido, essa pesquisa foi realizada com objetivo de compreender os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade, numa perspectiva local, por meio da análise de relatos de egressos cotistas. Nesse trabalho, os sujeitos da pesquisa são egressos do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia ofertado pela UNIFAL-MG, *campus* Varginha, que ingressaram pelos grupos de cotas com critério racial. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 22 (vinte e dois) egressos que fazem parte da amostra, as quais foram submetidas à análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram que durante o processo de integração ao ambiente acadêmico, os contrastes sociais, econômicos e raciais com os demais membros da universidade orientaram as relações interpessoais e refletiram na sensação de pertencimento e não pertencimento desses indivíduos ao ambiente universitário. A experiência acadêmica e o envolvimento com a temática das relações raciais atingiram a subjetividade dos egressos, permearam o reconhecimento da própria identidade e possibilitaram a reflexão sobre a lugarização da universidade, que abrange três dimensões: histórica, relacional e identitária. Ao mesmo tempo, do ponto de vista teórico-conceitual do não-lugar, percebeu-se a universidade enquanto um lugar antropológico em construção, pois ainda há casos de preconceito e discriminação racial.

Palavras-chave: política de cotas; raça; lugarização.

### **1. INTRODUÇÃO**

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os movimentos negros passaram a ter mais espaço de articulação, estabelecendo diálogos com o governo para a criação de políticas públicas. A República Federativa do Brasil passou a ter como objetivo a promoção do bem de todos os indivíduos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; ela estabelece, ainda, a igualdade formal entre os indivíduos (BRASIL, 1988), no entanto, há um distanciamento entre a previsão formal e a material. Para que a igualdade material seja equivalente à igualdade formal e atinja os grupos de indivíduos que foram excluídos historicamente por critérios sociorraciais, foram tomadas medidas governamentais visando a formulação e ampliação das políticas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial (CARNEIRO, 2011; SILVA, 2018).

Com objetivo de mudar o cenário da educação superior e a sua elitização histórica, em meados dos anos 2000, iniciou-se a implantação de sistemas de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro e, nos anos seguintes, passaram a ser implantados sistemas variados de reservas de vagas em outras universidades. Em 2004, a Universidade de Brasília foi a primeira de competência federal a implantar a reserva de vagas para estudantes negros, ampliando o debate em torno do tema (SANTOS; SANTOS, 2012; RIO DE JANEIRO, 2001).

No ano de 2012, a Lei nº 12.711 previu a destinação de 50% das vagas das instituições federais de ensino para alunos oriundos de escolas públicas; as vagas foram categorizadas por meio de critérios socioeconômicos, raciais e pessoas com deficiência.

Numa retrospectiva histórica, tem-se que no ano de 2012, nas instituições de ensino superior públicas, a ocupação de vagas por pretos e pardos que se autodeclararam atingiu apenas 15% do total disponível (IBGE, 2012). Como um avanço, o Censo do Ensino Superior apontou que, entre os anos de 2016 e 2018, a ocupação de vagas no ensino superior público do país por pretos e pardos, entre 18 e 24 anos de idade, passou de 50,5% para 55,6%, reflexo das cotas sociorraciais implantadas em âmbito federal, a partir do ano de 2012. Porém, esse quantitativo ainda é inferior aos 78,8% de estudantes brancos de mesma faixa etária nesse nível de ensino, vinculados à educação pública e privada conjuntamente (IBGE, 2019).

Após quase dez anos de vigência, caminhando para a iminente revisão legislativa da lei de cotas, prevista para 2022, são essenciais estudos que possam avaliar esta política, especialmente, por meio da perspectiva de alunos cotistas. Acredita-se que a experiência como aluno cotista, a percepção identitária, o rompimento com o ciclo de desigualdades e tomada de consciência sobre a importância da lei de cotas e as relações interpessoais na universidade criam um campo fértil para o presente estudo.

Das diversas formas de tratar a ocupação do espaço universitário por grupos historicamente excluídos, analisá-lo a partir do conceito de lugar antropológico, proposto pelo francês Marc Augé (2012) é uma forma de retratá-lo com grande potencial heurístico. Segundo Augé (2012, p. 73), “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá o não-lugar.”. O não-lugar tem três características principais: não cria um caráter identitário, é composto por pessoas em trânsito; não forma um ambiente relacional, de ligações interpessoais; e, por fim, é ahistórico, cada um é apenas mais um. Por sua vez, o lugar antropológico cria espaços de identidade, fomenta relações interpessoais, tem tempo e espaço definidos. Na leitura de Binde (2008, p. 124), o lugar antropológico “É criador de identidade por trazer em si o lugar do nascimento, da intimidade do lar, das coisas que são nossas. Demarca, de forma precisa, as fronteiras entre eu e os outros. É histórico porque fala da história nativa sem considerar a história como ciência”. A grande questão é que existem muitos fatos a serem considerados quando se analisa a lugarização de um espaço, principalmente quando se trata de uma universidade pública federal

Nessa perspectiva, considerando-se a trajetória de egressos que ingressaram na universidade pelos grupos de cotas com critério racial, questiona-se: quais os efeitos da lei de cotas nº 12.711/12 para a lugarização da universidade, numa perspectiva local? Tem-se como objetivo geral, portanto, compreender os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade, numa perspectiva local, por meio da análise de relatos de egressos cotistas com critério racial, utilizando o conceito de lugar antropológico, proposto pelo francês Marc Augé (2012).

Uma contribuição relevante para pesquisas relacionadas à Lei de Cotas é a observação dos relatos de egressos, isso porque a emergência de novos temas e abordagens no campo temático se dá em razão de que a maior parte das pesquisas tem como objetivo apenas analisar o quantitativo de ingressantes, o desempenho dos cotistas e não cotistas, identificar as dificuldades para a permanência dos alunos no ensino superior ou, avaliar o sistema de cotas em instituições federais e estaduais de ensino superior e técnico. Observou-se que a lugarização da universidade tem sido negligenciada nos estudos sobre efeitos das ações afirmativas implantadas pela lei nº 12.711/12 a exemplo: Faro; Silva; Machado (2015); Marques; Brito (2015); Pieroni (2016); Venturini (2017); Lopes; Silva; Ferreira (2020) e Silva (2020). Por isso, fazem-se necessárias pesquisas que visem compreender as mudanças ocorridas em razão da lei de cotas com relação à lugarização da universidade.

O artigo foi dividido em cinco partes, a saber: inicia-se com esta introdução; na segunda parte há o referencial teórico; na terceira apresentam-se as etapas metodológicas do processo de pesquisa; na quarta parte são expostos e analisados os resultados e discussões da pesquisa; e na quinta as considerações finais.

## **2. ENTRELAÇANDO RACISMO, COTAS E A LUGARIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE**

Tendo em vista a existência da disparidade educacional entre brancos e negros, propõe-se a reflexão acerca do acesso ao ensino superior no contexto das relações raciais brasileiras. Para isso, considera-se a concepção de racismo estrutural a fim de verificar como o sistema de cotas influenciou na lugarização da universidade. Articular esses assuntos é uma forma de aprofundar a discussão acerca da ocupação do espaço educacional que deveria ser, há muito, um lugar antropológico e que permita aos que lá estão o desenvolvimento de novas formas de enxergar o mundo e a si mesmos, construindo e reconstruindo suas identidades e compartilhando referências sociais, por meio dos processos de socialização.

Tem-se, de um lado, a esperança de ascensão social e ampliação das possibilidades profissionais, de outro, a competitividade no ambiente escolar atrelado ao racismo estrutural, combinação que fez da universidade, por várias décadas, um ambiente de hierarquização social. Desta feita, pode-se dizer que o ensino superior público e gratuito nem sempre foi (e ainda não é) democrático, pois não representava a composição da população brasileira até o ano de 2018, quando passou a ser composto 50,3% por estudantes negros, aproximando-se de um equilíbrio com a população que se autodeclarou negra no mesmo período (56,2%) (IBGE, 2019a).

Desde a época da escravidão, a imagem dos negros foi vinculada à estigmatização e estereótipos que propiciaram a reprodução do racismo e da discriminação racial no tecido social. Os negros ocupam, desde então, um não-lugar na sociedade, um espaço de anonimato, impessoal, despido de identidade e valorização, apagado simbolicamente, vazio de sentido, transitório. Nesse contexto, o “não-lugar” é mais que um espaço físico, a exclusão operada atinge a subjetividade dos sujeitos (BONILHA; SOLIGO, 2015).

Nas palavras de Augé (2012), a supermodernidade produz espaços não antropológicos, os não-lugares. Nesse sentido, “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá o não-lugar” (AUGÉ, 2012, p. 73). Kampff, Ramirez e Amorim (2019) observam que, a partir da conceituação de não-lugar de Augé, as instituições de ensino superior podem ser um lugar para algumas pessoas e um não-lugar para outras, concomitantemente, a depender de fatores como o tempo, a intensidade das experiências, as relações estabelecidas e as vivências dos sujeitos.

Nos não-lugares, fatores como as guerras, os genocídios, a intolerância, a violência, as crises econômicas e os conflitos religiosos impedem a constituição identitária do sujeito nesses espaços. Por isso, na perspectiva da supermodernidade, a universidade passou a ser vista de duas maneiras: de um lado, como um privilégio e uma via de ascensão social, de outro, como um instrumento da burguesia. Distinção que se dá em razão da forma de ocupação desses locais que, por décadas, refletiram uma ordem social embasada na sociedade de classes.

A constatação de que as universidades se encontraram, de certa maneira, desconectadas da vida e da realidade dos alunos negros remete às reflexões acerca de como elas podem atuar política, econômica, cultural e socialmente, interferindo nos processos de construção dos modos de vida e na identidade desses sujeitos. Esses, por muito tempo, ocuparam um lugar de passagem, onde a ligação com o indivíduo não é estruturada, não há elemento representativo e nem reconhecimento dado que nesse ambiente coexistem realidades distintas: lugar antropológico para uns, não-lugar para outros.

A ocupação desses não-lugares, de acordo com Barros (2020), atrela-se ao fato de que negar o direito ao lugar e a existir num mundo entre iguais tem como consequência a perda de identidade, resultado mais nefasto do racismo, isso porque:

Sem essa identificação do que nós somos, ocorre a manutenção das violências simbólicas e físicas das quais somos vítimas seculares. Em outras palavras, continua-se a manter o *stablishment* e as violências das quais sofremos passam a ser banalizadas, pois, os locais onde nos encontramos não existem, pois, nós, enquanto pessoas pretas também não existimos enquanto singularidade e, nesse sentido, enquanto dor. Portanto, a ideia de não-lugar associado a ideia de não-sujeito revela o fenômeno de que qualquer movimento que rompa essa lógica imposta pelo racismo e classismo serão criminalizados ou combatidos da forma mais agressiva possível. Esse fato explica o porquê é tão insuportável para a classe média e elite branca brasileira aceitar um preto ou uma preta dentro da universidade de medicina, ou como estudante de direito, por exemplo. De certa forma, a ideia de universidade para esse setor social e étnico, é a de um lugar que deveria pertencer, apenas, a eles mesmos. Da mesma forma, constroem-se narrativas que buscam desqualificar ou mesmo criminalizar o corpo preto dentro de algum espaço de poder. [Sic] (BARROS, 2020).

De acordo com Santos (2002), existem várias maneiras de não existir, portanto, a não-existência decorre de processos de desqualificação que implicam na invisibilidade ou descartabilidade do indivíduo. Os processos que influenciam no afastamento das pessoas da participação coletiva e da ocupação de lugares de poder contribuem para o domínio e sustentação do poder hegemônico que ampara uma ordem social excludente (OLIVEIRA, 2015), ordem essa que não prevê caminhos óbvios para que os indivíduos excluídos voltem a integrá-la.

O ambiente universitário foi por um longo período um espaço privilegiado de investimento do poder hegemônico (OLIVEIRA, 2015) e um não-lugar para pobres e negros. Embora ainda falte representatividade negra no espaço universitário, principalmente entre docentes, pesquisadores e funcionários públicos, dado que são majoritariamente brancos (CARVALHO, 2006; DIVINO, 2016; HOOKS, 2020; MARTINS, 2017), as mudanças ocorridas nesses espaços, nos últimos vinte anos, em razão das ações afirmativas, principalmente em virtude do sistema de cotas previsto na lei nº 12.711/12, têm contribuído para a democratização do ensino público.

Bersani (2017, p. 7), ao analisar a ocupação do espaço educacional sob a perspectiva racial, aponta que “a desigualdade educacional deve ser analisada como uma das faces do racismo estrutural”, haja vista que ele permeia o direito constitucional à educação e ao acesso ao ensino superior. Além disso, considerando que as universidades públicas brasileiras remetem a um investimento social, ao menos teoricamente, elas deveriam ser caracterizadas enquanto ferramentas democráticas que atendem a quaisquer grupos de indivíduos. Ademais, a universidade deveria funcionar como um espaço coparticipativo na construção de identidades, vínculos e relações pessoais, isso porque, enquanto espaço sociocultural, a universidade é dinâmica e faz parte dela sujeitos sociais e históricos diversos, que possuem relevante papel na trama social e em sua constituição institucional (DAYRELL, 1996; OLIVEIRA, 2015).

Diante das desigualdades na ocupação dos espaços universitários, a adoção de ações afirmativas foi uma estratégia universalizante que assiste aos outrora excluídos e torna evidente a responsabilidade estatal perante as desigualdades sociorraciais. Nesse diapasão, pode-se dizer que cotas que possuem critério racial são instrumentos que ultrapassam a busca por uma reparação histórica, com elas, pretende-se modificar paulatinamente as estruturas sociais e combater o racismo estrutural; elas oportunizam o caminho para a igualdade material e para o fortalecimento da democracia.

De acordo com Bersani (2017), as cotas sociorraciais para ensino superior são ferramentas utilizadas para que as desigualdades não se perpetuem, porém, há questões correlatas que ainda precisam ser enfrentadas, entre elas: o discurso da meritocracia e a assimilação do racismo estrutural. Ambos foram reproduzidos no tecido social ao longo da história do Brasil, razão pela qual “naturalizou-se a situação de exclusão social vivenciada pelos negros, aceitando-se o fato de que as universidades públicas do país tenham sido frequentadas por maioria de brancos” (BERSANI, 2017, p. 8).

Embora no ano de 2018 tenha-se identificado por meio de pesquisa do IBGE, que 22,9% de brancos possuem ensino superior e que o percentual de negros nessa condição é de 9,3%, no mesmo ano, o cenário acadêmico das instituições federais de ensino superior passou a ser composto por maioria de estudantes negros em determinada faixa etária, em razão dos efeitos da lei de cotas nº 12.711/12. Por isso, o acesso à educação superior pública não pode mais ser considerado intransponível àqueles que não integram a elite econômica, uma vez que o ambiente universitário está diversificando o público que atende. Pode-se dizer que o ambiente acadêmico tem se transformado paulatinamente num lugar antropológico, composto por sentidos, sentimentos, valores, experiências e aprendizados significantes que contribuem para o desempenho, permanência e para a consolidação da trajetória universitária do estudante negro. No entanto, há que se considerar dois fatores importantes para dimensionar a lugarização dos espaços educacionais para negros, a descolonização do pensamento e a resistência aos valores dominantes sobre a identidade negra, principalmente nas instituições de ensino, pois eles contribuem para a criação de contextos diversos que tornam possível um aprendizado imparcial, isto é, que não beneficia apenas um grupo social. Cumpre ressaltar que não tão distante da realidade dos universitários negros, estão as implicações experienciadas também por professores negros que ensinam em espaços predominantemente brancos e que também encaram tensões e conflitos baseados em questões raciais (HOOKS, 2020). Como pode se perceber, diferenças sociorraciais pautadas na cultura do privilégio geraram hierarquias no que tange o acesso aos bancos universitários e lugares de poder e influência, conformadas pelas estruturas de poder vigentes desde a época da escravidão e que se mantiveram, de certa forma, até os dias de hoje, em decorrência do racismo estrutural.

A lugarização fornece uma identidade e os espaços passam a representá-la, formando um ambiente em que há partilha de significados entre os indivíduos e torna os espaços concretos, espaços de ser, excluindo os lugares de passagem, impuros e não identitários. Nas palavras de Achilles e Silva (2019, p. 4),

[...] a classificação de um lugar em antropológico ou em um não lugar é estabelecida diante da conexão construída com o indivíduo que a vivência, diante do seu modo de apropriação. Na relação das práticas sociais que ali são estabelecidas: os vínculos sentimentais, sociais, psicológicos ou históricos que irão construir a caracterização dessa relação.

Observa-se, portanto, que “uma dimensão lugarizada, significa dizer que entre ela e o lugar há um vínculo constituído, uma ligação que a torna parte, uma sensação plena de pertencimento” (KAMPFF; RAMIREZ; AMORIM, 2019, p. 348). Deste modo, além de ter de lidar com a questão do racismo no ambiente acadêmico, as relações interpessoais ainda esbarram no que Hooks (2020, p. 155) conceitua de supremacia branca, que é “a base para o pressuposto de que pessoas negras são intelectualmente inferiores ou não são iguais a seus colegas brancos.” Quando desenvolveu essa conceituação Hooks (2020) analisava a relação entre alunos brancos e professores negros e concluiu que não significa que pessoas brancas com essa concepção pretendem dominar professores negros com ideologias racistas e discriminação racial. No entanto, ao tomar o espaço universitário como exclusivo branco, tais pessoas contribuem para que permaneça sendo um não-lugar para negros e isso também se

aplica quando a relação inter-racial entre estudantes é analisada. Deste modo, pode-se dizer que a idealização da universidade como espaço de difusão do conhecimento, simbolicamente construído como espaço de cultura, não reverbera entre aqueles que não tiveram sua vivência relacionada a esse lugar, ou seja, compor um ambiente com diversidade inter-racial não basta para tornar um lugar antropológico. Portanto, a transformação orgânica do espaço universitário demanda uma construção histórico-social de identificação do sujeito (estudante) com o objeto (universidade) para torná-lo um lugar antropológico.

## 2. METODOLOGIA

Esta pesquisa utilizou de técnicas de coleta e análise de caráter qualitativo. A seleção da amostra de estudantes participantes da pesquisa foi intencional por conveniência (FLICK, 2009). A amostra foi composta por egressos que estiveram regularmente vinculados no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia da UNIFAL-MG, *campus* Varginha e que ingressaram na universidade pelas cotas com critério racial, e que concluíram o curso até o final do segundo semestre do ano de 2020.

A opção pelos egressos da UNIFAL-MG, *campus* Varginha, se deu em razão de algumas particularidades: a UNIFAL-MG, *campus* Varginha, começou a funcionar em 2009 e já em 2013 iniciou-se a implantação do sistema de cotas previsto na lei nº 12.711/12, até então a universidade não contava com nenhum sistema de cotas. Com a implantação do sistema ingressaram os primeiros alunos cotistas com critério racial no *campus*. Não foi possível contemplar na presente análise alunos que ingressaram diretamente por meio das categorias de cotas com critério racial nos outros cursos ofertados no *campus*, isso porque, a única possibilidade de cursá-los era como continuidade acadêmica/específico, dinâmica que foi alterada recentemente, não tendo, até o presente momento, nenhum egresso da modalidade de ingresso direto nesses cursos. Além disso a autora é estudante do PPGPS do *campus*, portanto, possui facilidade de acesso aos dados acadêmicos dos egressos junto ao Departamento de Registro Acadêmico, e acredita ser esta uma pesquisa cujos resultados poderão orientar as ações institucionais.

Obteve-se um universo composto por 61 egressos que fizeram parte de grupos de cotas que tinha como requisito o critério racial, com o intuito de analisar os relatos construídos por egressos negros do Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Economia sobre as suas experiências acadêmicas. Foram selecionados 22 (vinte e dois) participantes que demonstraram disponibilidade para a participação da pesquisa. Por questões éticas, para garantir o anonimato, os sujeitos da pesquisa foram identificados por meio de nomes fictícios que rememoram algumas personalidades negras engajadas direta ou indiretamente na luta antirracista.

Utilizou-se um roteiro para conduzir as entrevistas, que se baseou em questões como: a) percepção sobre a diversidade no ambiente universitário e processos de afiliação; b) percepções sobre preconceito ou discriminação racial na universidade; c) mudanças na forma de enxergar a identidade; d) existência de práticas na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, que podem ser consideradas inclusivas.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas virtualmente, na plataforma *Google Meet* e conduzidas pela pesquisadora. O áudio foi captado utilizando-se o software *OBS Studio*, para fins de transcrição. As vinte e duas entrevistas (cerca de 40 minutos cada) foram integralmente transcritas para *Word* para viabilizar a análise de conteúdo.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas, utilizou-se o método de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), permite conhecer o que está por trás das palavras, frases e expressões dos entrevistados. Por meio dessa técnica, buscou-se compreender as relações entre os fragmentos discursivos, o contexto socioeconômico dos egressos, as

vivências no âmbito da universidade, o fato de ter cursado graduação por meio do sistema de cotas e os aspectos identitários dos sujeitos.

Para tanto, foram categorizados fragmentos dos relatos das entrevistas em núcleos comuns, que apresentassem sentido similar, para que, em seguida, fosse realizada uma análise de conteúdo temática que, de acordo com Minayo (2000, p. 209), trata-se de:

[...] descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado. Ou seja, tradicionalmente a análise temática se encaminha para a contagem de frequência das unidades de significação como definitórias do caráter do discurso. Ou, ao contrário, qualitativamente, a presença de determinados temas denota os valores de referência e os modelos de comportamento presentes no discurso.

As categorias de análise foram construídas a posteriori, de maneira que pudessem responder ao objetivo da pesquisa. As categorias definidas foram: “A universidade como um lugar antropológico em construção” e “Preconceito, discriminação racial e a lugarização da universidade”.

### **3. A universidade como um lugar antropológico em construção**

Santos e Santos (2012) consideram que “a escola é um espaço psicossocial comprometido com as ideologias predominantes”, onde as subjetividades constituem e reforçam as relações humanas que moldam os sujeitos, o que consequentemente reflete na estrutura social. Augé (2012) define que para a construção de um lugar antropológico é necessário que ele seja histórico, identitário e relacional, questões que são essenciais para estruturar a sociedade. Considerando tais reflexões, é possível que o fato de encontrar pessoas com quem os egressos se identificam no espaço universitário, de certo modo, contribui para a lugarização da universidade na dimensão relacional. Isso porque, o contato dos egressos com pessoas de realidades próximas tem uma dimensão socializadora relevante. De acordo com Santos e Santos (2012), a afiliação social ocorre a partir das dinâmicas relacionais que, por sua vez, fazem parte da composição do lugar antropológico, conforme pode ser exemplificado pelos relatos a seguir:

[...] tem bastante gente de mesmo nicho social. Foi o que ajudou bastante também, e facilitou, né? O, a interação, a adaptação e talvez isso seja também um ponto relevante pra trajetória. [As experiências] Foram muito boas como eu disse, eu acho que é a UNIFAL-MG *campus* de Varginha, tem muitas pessoas que eram, com trajetórias, vidas muito parecidas com a minha, não todas, mas relativamente tinha um grupo grande. (Ronaldo)

Eu fiz bastante amizade na UNIFAL-MG com... com o pessoal dos serviços gerais, era bem, bem, bem gostoso tipo é ia para biblioteca estudar dava ali duas, duas e meia parava para tomar um café. [...] E aí eu ia conversar com... com... com o jardineiro [...] tinha o cowboy, tinha uns guardas também [...]. (João)

Considerando os relatos de *Ronaldo* e *João* (cujo pai é pedreiro), é possível que o fato de encontrar pessoas com quem os egressos se identificam no espaço universitário, de certo modo, contribui para a lugarização da universidade na dimensão relacional. De acordo com Santos e Santos (2012), a afiliação social ocorre a partir das dinâmicas relacionais que, por sua vez, fazem parte da composição do lugar antropológico. Caso os estudantes não tivessem nenhuma referência social que refletisse suas origens no ambiente universitário, o “encontro” com uma universidade totalmente elitizada influenciaria na formação do lugar antropológico. A ausência de referências, de afiliação em sua dimensão social, de acordo com Santos e



Santos (2012), está diretamente relacionada à permanência do aluno na universidade, pois os processos de reconhecimento e identidade são elementos facilitadores para o estabelecimento de laços.

De acordo com Doebber (2011), para o acesso à universidade consideram-se as diferenças sociorraciais, porém, após o ingresso, são necessários esforços para diluir essas diferenças e possibilitar a permanência dos alunos. Conforme as falas dos estudantes, a identificação sociorracial é um fator importante nas relações interpessoais:

[...] na faculdade já tinha mais gente como eu, sabe? Assim, entre aspas, e aí que eu fui me reconhecendo mesmo, falei meu “Deus eu não preciso me encaixar no mundo de ninguém, tem um mundo só meu, sabe?” Tem mais gente como eu, e aí na escola cê (sic) não vê falar sobre isso... o que é sabe? Não sei se as coisas mudaram hoje, espero que sim, mas a gente não fala sobre isso [relações inter-raciais], sabe? (*Glória*)

[...] com relação as minhas duas amigas a (Pessoa 1) e (Pessoa 2), era uma questão de identificação, só que não a UNIFAL-MG, mas toda a universidade é um, um lugar, um ambiente plural vamos assim dizer né, tinham pessoas de várias realidades, é..., lá eu conheci pessoas que moravam em São Paulo extremamente ricas e por conta disso, por mais que... eu não vou falar que convivia, que eu tinha contato por conta né, do dia a dia na universidade, mas eu não conseguia me identificar, eu via que era uma realidade distante da minha, então eu meio que criava um bloqueio, tratava bem com educação, convivia, é..., mas contato, contato, amizade eu evitava. [...] e essas duas amigas principalmente a (Pessoa 1) e (Pessoa 2) que eu sou mais próximo até hoje são negras, e..., então assim, nós meio que fomos nos identificando né tanto visualmente falando, estereótipo acho que fala né, a palavra certa, quanto...é... de história de vida, de linguagem, condição financeira, então assim, nós três éramos inseparáveis. (*Machado*)

Do relato de *Glória*, especificamente no trecho “eu não preciso me encaixar no mundo de ninguém, tem um mundo só meu”, a entrevistada reflete sobre a busca por se encaixar no padrão racial branco seguido de uma tomada de consciência. Essa situação está diretamente relacionada à assimilação cultural, que diz respeito às mudanças na personalidade das pessoas envolvidas no processo de aculturação, que, no caso, permeou a busca por assimilação do padrão racial dominante e seguiu com a rejeição desses padrões em razão da aceitação da identidade, parte de um processo identitário experienciado.

Em atenção ao relato de *Machado*, percebe-se um processo histórico, identitário e relacional entre alunos com perfis socioeconômicos e raciais semelhantes. Os laços sociais com os colegas são influenciados pelos perfis socioeconômico, cultural e racial próximos. Esses indivíduos, muitas vezes, compartilham os mesmos desafios vivenciados na trajetória no ensino superior, essas relações tornam-se uma rede de apoio e de identidade que se fortalecem com o tempo, inclusive extraclasse e após o término do curso, como no caso. É interessante observar que, para se referir às pessoas com quem ele não se identifica, o entrevistado utiliza padrões econômicos, já com os que se identifica, menciona padrões raciais. De acordo com Marques e Brito (2015), essas relações fazem parte da afiliação social do egresso na universidade, e, também, fazem parte da construção do lugar identitário de Augé (2012). Mesmo se tratando de uma análise local, as instituições de ensino superior podem, em determinados momentos, ser um lugar identitário para algumas pessoas e um não-lugar para outras; na percepção dos egressos isso ainda ocorre na UNIFAL-MG, *campus Varginha*. Tal questão é abordada nos relatos a seguir:

[...] [A ocorrência episódio de discriminação racial], de professor até defender a escravidão para justificar redução de custo, teve isso... Mas isso não é uma ideia da UNIFAL-MG, são alguns né, mas é bem reduzido sabe, mas teve... tem alguns casos mas é um ambiente muito acolhedor. (*Zéca*)

Uma [vez] que eu fui pegar xerox, é..., à noite e eu fui com uma camisa básica da Hering e uma calça de moletom e o vigia começou a me seguir, que ele... pela... pela minha roupa ele achou que eu ia roubar, aí eu peguei, falei com ele, não, sou aluno do turno da manhã, tô (sic) pegando xerox do professor tal, aí ele ficou meio sem graça. (*Machado*)

Na percepção do entrevistado *Zéca*, a postura de um dos professores da universidade opõe-se à característica antirracista atribuída por parte dos egressos à UNIFAL-MG, *campus Varginha*, e mostra que, embora as relações raciais, via de regra, sejam tratadas de modo a descolonizar o pensamento racista na instituição, há quem reforce e tente justificar o lugar do negro na sociedade. Do relato de *Machado* extrai-se que sua presença no ambiente universitário foi interpretada como suspeita por um dos funcionários. O estudante atribui a situação às vestimentas simples que trajava na ocasião, no entanto, considerando que o racismo e a discriminação racial no Brasil estão relacionados, em grande medida, à cor da pele e os traços fenotípicos do sujeito e, considerando que o participante se autodeclara preto, a cor da pele pode ter sido um dos motivos da perseguição do aluno dentro da universidade.

O cerceamento dos negros dos ambientes explica a dinâmica do racismo brasileiro; de acordo com Barros (2020), removeu-se do negro o direito de pertença a um espaço. De um lado, eles foram levados a estar compulsoriamente em periferias, cortiços e alagados. De outro, eles foram impedidos de estar na universidade, convertida em não-lugar para eles, pois nela predominava a elite branca.

As experiências relatadas por esses alunos mostram a existência de uma tensão nesse ambiente, fruto do racismo estrutural, contrapondo a ideia de que a universidade deve ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento e afirmação da identidade, onde fatores históricos e identitários não devem ser repelidos.

Outras questões provocam reflexões sobre as práticas da Universidade e os efeitos delas na inclusão dos estudantes cotistas autodeclarados negros. De forma inquietante, algumas indagações surgem: em que medida as ações afirmativas contribuíram para tornar a universidade um lugar antropológico? Ocupar o espaço universitário faz dele o que Augé (2012) denomina de lugar antropológico? O espaço universitário já pode ser considerado identitário, histórico e relacional pelo fato de nele conviverem pessoas de diferentes realidades sociorraciais?

É evidente que durante o processo de integração ao ambiente acadêmico, os contrastes sociais, econômicos e raciais com os demais membros da universidade podem reforçar a sensação de não pertencimento dos alunos nesse espaço. Compor um ambiente com pessoas de contextos sociorraciais distintos não é suficiente para que o ambiente que frequentam, seja, de fato, histórico, identitário e relacional, um lugar antropológico. Além disso, as dificuldades enfrentadas pelos alunos para a permanência no ambiente universitário também são fatores que repercutem na lugarização da universidade. Em contrapartida, durante a trajetória acadêmica vários egressos experienciaram processos identitários que conduziram a reafirmação da identidade e que refletem a construção da universidade como um lugar antropológico.

A seguir, serão apresentados alguns relatos em que parte dos entrevistados expressam o desenvolvimento da consciência racial e o quanto o envolvimento com o tema das relações raciais em disciplinas, projetos e pesquisas acadêmicas contribuiu para suas respectivas

formações pessoais e acadêmicas, processos que apenas foram possíveis em decorrência do ingresso na universidade.

Antes eu não me reconhecia como preta, sabe, eu me..., eu era a moreninha, sabe?! Alguma coisa assim sabe?! Eu nunca tive isso “nossa eu realmente sou preta”, porque igual minha mãe cê (sic) fala para ela que eu sou preta, ela vai falar assim, não, “cê (sic) não é tão escura assim” sabe?! E aí na UNIFAL-MG depois que eu comecei a, a ver sobre isso, sabe, eu falei assim, meu Deus eu pertencço a essa..., parece uma coisa simples, uma coisa boba, mas tipo assim, sabe, quando cê (sic) não tem consciência daquilo e aí foi aí a partir de então era uma disciplina de Relações raciais e aí a gente começou a ver sobre aquilo e foi aí também que eu comecei a assumir o meu cabelo, sabe?! [...] E aí começou aquele conflito interno e aí aos poucos eu fui me...me conhecendo de verdade, sabe?! Me assumindo mesmo, sabe?! Como preta, como a menina do cabelo cacheado, sabe?! Assim, tendo a minha essência mesmo. *(Glória)*.

[...] eu sinto o que mais mudou era que antes eu me enxergava como branco e eu tenho cabelo crespo e por anos e anos da minha vida acho que dos 11 até os meus 21 mais ou menos, eu sempre alisei o cabelo [...] vi isso na Universidade, o quanto a gente espelha em pessoas brancas assim, em geral sabe e eu me peguei sendo assim [...] e eu parei para perceber que eu alisava meu cabelo por não aceitar exatamente quem eu era nesse sentido sabe, então assim eu acho que o *(Milton)* do passado se via e tentava se encaixar num padrão branco, assim. *(Milton)*

Então, eu me autodeclaro preta, né, e mais por uma questão de identificação mesmo, né, com a minha cor com os meus antepassados, com a história que a gente tem né e eu também ao longo da faculdade que eu fui começando a entender mais essa questão como que era minha, como que eu mulher preta na sociedade tenho um espaço, tenho uma voz, quais são os nossos... nossas dificuldades o que que a população negra enfrenta e ao longo da faculdade, eu também deixei de alisar meu cabelo e passei deixar meu cabelo natural para mim também é uma foi uma transformação muito grande e um reencontro muito grande com a minha identidade como pessoa preta, então assim não era tanto no âmbito da faculdade com os meus colegas, mas assim familiar, em geral mesmo, com a sociedade. *(Janielle)*

De acordo com Munanga (2019), a reconstrução da identidade racial e cultural parte das características do grupo, passa pela cor, pela superação da negritude, dos traços físicos e culturais. Percebe-se pelos trechos anteriormente apresentados uma tomada de consciência da assimilação cultural tendendo a cultura do segmento racial dominante branco seguido da assunção da identidade negra. O processo identitário se manifestou na vida desses egressos de modo que possibilitou a eles enxergarem e se libertarem dos padrões disseminados pela branquitude. Assim, aceitam suas características físicas identitárias, seu cabelo e cor de pele; para além disso, esse processo capacitou os egressos para se posicionarem quanto à reafirmação da identidade e combate ao racismo. Pode-se dizer que a identidade dos alunos se mostra em construção e reafirmação justamente em decorrência do processo identitário ocorrido durante a trajetória universitária, portanto, a universidade pode ser considerada ainda, um lugar antropológico em construção.

Na percepção de parte dos entrevistados, a universidade pública vem contribuindo ativamente para a descolonização do pensamento por meio de seus programas, propostas e grade curricular; ao problematizar o preconceito racial, o racismo e a forma que as práticas discriminatórias estão sendo socialmente naturalizadas ou negadas há um movimento antidiscriminatório e que visa combater esse tipo de violência. Tal questão é abordada no relato a seguir:

[...] lá tinha muitos movimentos né de universidade pública...como que eu posso te falar, eles chamam de microempresas dentro da universidade é tem o PET, tem a Valor Jr. Então, tipo assim, é extensões né, da universidade, dentro da própria universidade que elas vão contra totalmente a esse tipo de princípio [discriminatório e racista]. Então eles combatem muito bem isso internamente. (*Otello*)

As instituições materializam a estrutura social e estão condicionadas a ela, portanto, aptas a reproduzir o racismo (ALMEIDA, 2019). Ao adotar medidas para a descolonização do pensamento e o combate ao racismo elas materializam algumas propostas de Ribeiro (2019), expressando apoio à difusão do conhecimento sobre as particularidades do racismo brasileiro e apoio às políticas educacionais afirmativas. A ocupação dos alunos cotistas no espaço universitário fez com que grupos de pessoas que outrora foram excluídos socialmente saíssem do anonimato e ocupassem um lugar de saber. Sair de um não-lugar para ocupar um lugar antropológico, de acordo com Bonilha e Soligo (2015), demanda o rompimento com a impessoalidade, com ausência de identidade e desvalorização; essa mudança compõe a transformação de um espaço em que um grupo de indivíduos é apagado simbolicamente, vazio de sentido para uma dimensão lugarizada (histórica, relacional e identitária) (AUGÉ, 2012). Trata-se de um processo que não é automático e tampouco rápido.

Analisando-se os relatos dos egressos e suas percepções é possível extrair que a implementação do sistema de cotas para universidades e institutos federais de ensino, contribui para a lugarização da universidade. A importância do sistema de cotas foi sustentada por grande parte dos egressos as percepções permearam o racismo estrutural, as desigualdades sociorraciais, a visão do negro no “lugar de servir” e a oportunidade de acesso aos mais elevados níveis de ensino. Essas percepções vão ao encontro do próprio conceito de políticas públicas e dos objetivos de sua criação, que de acordo com Ristoff (2014); Silva (2016); Lopes; Silva e Ferreira (2020) é combater a discriminação fundada em critérios econômicos e raciais e a sub-representação desses estudantes no ensino superior.

### **3.1 Preconceito, discriminação racial e a lugarização da universidade**

Aos serem indagados se vivenciaram alguma situação de preconceito ou discriminação racial na universidade, emergiram alguns relatos que expressam suas respectivas ocorrências nesse espaço. Destes, extrai-se que garantir o ingresso, discutir a permanência na universidade, a necessidade de ampliação de assistência estudantil pedagógica e social e os debates existentes dentro da universidade são essenciais, porém ainda insuficientes para a construção de um lugar antropológico em razão do preconceito racial e do racismo. Os relatos a seguir tratam dessa questão:

Alguns olhares e alguns... como que eu digo, é uma iniciativa de algumas pessoas é... que tentam ingressar em algum grupo e esse grupo acaba recusando. Sabe, sem nenhum motivo explícito ali sabe, mas você sabe que tem alguma coisa ali ... incorporada para não ter tido essa abertura pra... pra certa pessoa ali. (*André*)

[...] de forma indireta, e às vezes assim algum comentário quando uma pessoa chama a outra que não gosta. “Ah, o neguinho ali tal, esse termo neguinho já ouvi muitas vezes tá dentro da faculdade.” Mas assim, às vezes, para falar de uma pessoa nada a ver (sic) sabe, mas assim é... meio esse termo neguinho, de uma pessoa que eles não gostam, ou que tá fazendo uma coisa que ele não gosta. Então, assim, já coloca no sentido muito ruim. (*Santos*)

[...] uma menina que falou que a (Pessoa 1) e a (Pessoa 2) elas eram minhas irmãs, a..., acho que falava até turminha do (*Machado*) né, não lembro muito bem pelo fato de nós sermos negros, então assim essas duas situações marcaram bastante na UNIFAL-MG. [...] Nós tivemos uma cena na UNIFAL-MG [...] o (Indivíduo 1)

proferiu acerca do (Indivíduo 2) [negro], para ele tomar banho, foi uma situação tipo essa [...] e eu só me lembro que isso gerou uma repercussão assim muito forte, graças a Deus o (Indivíduo 1) não foi linchado [...]. (*Machado*)

Questão do cabelo, quando eu comecei [a graduação], você perguntou de casos, já ouvi muita frase infeliz, sabe em relação ao cabelo, que meu cabelo vai ficava melhor liso, que era, tava (sic) muito feio, daquela, porque eu tava (sic) usando o meu cabelo natural tava (sic) feio, tava (sic) parecendo um Bombril, e isso é de vários colegas. (*Alfredo*)

[...] no primeiro dia que eu entrei na sala de aula tinha 2 alunas e elas me... é... como eu posso falar pra você... fizeram preconceito comigo. Elas me olharam de cima em baixo ... fazia um tipo de piadinha, não entendi o motivo. E depois que passou o tempo aí tinha uma outra, aí nesse caso, aluna também da UNIFAL-MG, mas é amiga minha e falou que elas eram racistas. (*Elisa*)

O entrevistado *Santos* relata ter percebido em diversas oportunidades a utilização do termo “neguinho” como um adjetivo pejorativo utilizado entre estudantes quando um deles quer se referir à outro com quem não possui apreço. Já com relação ao relato de *Machado*, além de demonstrar a aproximação do egresso a outros que possuem perfis raciais semelhantes, é possível extrair que essa situação é perceptível no ambiente universitário por outras pessoas, que utilizam da situação para hostilizar tais relações interpessoais.

Os episódios anteriormente expostos demonstram que as relações inter-raciais no âmbito universitário nem sempre são harmoniosas ou neutras, portanto, ainda que a equidade no acesso à educação de nível superior tenha alcançado os negros, estes continuam sofrendo preconceito e discriminação raciais nas esferas educacionais. Como se pode perceber, os episódios de discriminação e preconceito raciais estão relacionados aos traços fenotípicos dos estudantes e servem para expulsar sutil ou violentamente os negros dos espaços (CARNEIRO, 2011). Ao repelir os negros do espaço universitário o grupo racial dominante impede que os negros criem um vínculo com o ambiente, afetam os elementos que tornam o lugar antropológico, comprometem a formação do ambiente como identitário, relacional e histórico (AUGÉ, 2012).

Nesse contexto, a percepção dos alunos e suas reações mediante os episódios de discriminação racial são bastante variadas, conforme relato a seguir:

[...] ficava bem desconfortável, assim era uma coisa muito desconfortável, tipo assim você tinha um convívio com aquelas pessoas, assim, aí de repente acontece uma situação assim, um branco ofender um preto, assim de alguma forma, aí tipo “poxa, a gente convivia junto sabe”. (*Gilberto*)

A gente [a entrevistada e uma amiga, também negra] fez parte de um projeto juntas e um colega, um colega negro, vamos dizer, de pele clara, mas que não se reconhece como negro, chegar na gente falar que era tudo mimimi mesmo, que não tem nada disso, que ele nunca sofreu nada disso, e até chegar a fazer apologia ao nazismo mesmo, apoiar o nazismo, e... e principalmente referente a essa minha, minha colega e eu lembro que ela chorou muito, a gente ficou muito mal, porque chega um certo ponto que igual quando ele começou a... a trazer o nazismo, a questão de nazismo para a discussão, já é uma coisa que não tem como mais discutir, é uma coisa que bate e dói tão forte. Você não consegue rebater a pessoa, você só consegue sentir, eu acho que esse episódio foi eu acho que com certeza o pior que a gente passou na universidade, da pessoa querer pautar os argumentos dela no nazismo. Então assim é bem difícil e ver principalmente um aluno de uma universidade pública, negro, chegar a esse ponto, né? (*Marielle*)

Dos relatos *Gilberto* e *Marielle* percebe-se a dificuldade de se impor e se posicionar quando da ocorrência dos atos discriminatórios. Essas situações afetam a subjetividade dos estudantes de modo que eles passam a questionar seus laços de convivência. Tal fato corrobora a afirmação de Moreira (2019), no sentido de que a circulação do racismo nas relações interpessoais, no convívio social, na relação íntima entre pessoas brancas e negras não garantem o fim do racismo porque os estigmas raciais circulam socialmente (MOREIRA, 2019).

Na perspectiva local, é possível dizer que a conquista de um lugar na universidade por alunos negros é apenas uma pequena contribuição para que a universidade se torne, de fato, um lugar antropológico. As relações inter-raciais apresentam tensões, a separação dos alunos em grupos que se identificam socioeconômica e racialmente é perceptível, portanto, ainda não se constitui um ambiente relacional. O vínculo histórico apenas começou a ser construído, ainda são poucos os egressos negros que ingressaram na universidade e se formaram após a Lei nº 12.711/12.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi realizada com objetivo de compreender os efeitos da lei de cotas para a lugarização da universidade, numa perspectiva local, por meio da análise de relatos de egressos cotistas. Os dados obtidos com a realização de entrevistas evidenciaram que o sistema de cotas previsto pela Lei nº 12.711/12 é uma política de educação inclusiva positiva que contribuiu para avanços significativos no que se refere às relações raciais no ambiente universitário. Observou-se:

a) Identidade e Pertencimento – verificou-se que várias práticas na UNIFAL-MG, *campus* Varginha, podem ser consideradas inclusivas. O tema relações raciais permeia vários espaços na universidade, em projetos de extensão e pesquisa, programa de educação tutorial, grupos de estudo e disciplinas, entre elas a de Relações Raciais. Parcela dos alunos que ocupa o espaço universitário tem suas relações modificadas. Pode-se dizer que essa experiência não modifica apenas suas percepções com relação à identidade, mas também com relação à representatividade e a ocupação do espaço universitário. A experiência universitária possibilitou aos egressos vivenciar um profundo processo de reconhecimento identitário que resultou no fortalecimento da identidade. Com os resultados do presente estudo, foi possível constatar que o ambiente universitário, embora diversificado em decorrência da Lei de cotas nº 12.711/12, não se trata de um ambiente neutro ou harmônico no que se refere às relações raciais, pois, embora estimule tais discussões e assuma uma postura antirracista, os alunos ainda são atingidos nesse ambiente pelas mais variadas formas de discriminação racial;

b) O ambiente universitário ainda não pode ser compreendido como um lugar antropológico nas definições de Augé (2012), tendo em vista que não constitui um ambiente histórico, relacional e identitário. Ainda são recorrentes os episódios de racismo, discriminação e preconceito raciais nesse ambiente, as diferenças sociorraciais desigualam os alunos no ambiente universitário, e suas relações de convivência não são harmônicas a ponto de serem ignoradas tais distinções, essa situação é reforçada pelos relatos em que egressos mencionam possuir maior afinidade e laços de amizade com pessoas que possuem uma realidade socioeconômica e racial semelhante, sejam eles alunos, ou funcionários da universidade;

c) Observou-se, por meio dos relatos, que muitos egressos cotistas, antes de cursarem a graduação, não tinham uma percepção identitária, isto é, uma consciência racial. A partir da tomada de consciência, além de revisitar as vivências com uma perspectiva distinta, eles passaram a reafirmar a identidade e a tomar consciência de ocupação dos lugares de forma crítica. A universidade, por meio da Lei nº 12.711/12, passou e passa paulatinamente por um processo de lugarização. Ela ainda está em construção do ponto de vista relacional,

histórico e identitário. Ao mesmo tempo, ela ainda se apresenta como um não-lugar, quando se observa em seu espaço o racismo estrutural e episódios de discriminação racial.

Considerando os contextos político e histórico do racismo estrutural, é evidente que as mudanças na estrutura econômica e política exigiram formas mais sofisticadas de dominação e que estas foram se desenvolvendo ao longo dos anos, de modo que as formas de dominação do capital incorporaram o racismo no período pós-escravagista, afetando a presença de pessoas negras em diversos espaços, entre eles, um dos mais importantes, os espaços educacionais.

As experiências vividas na universidade pública analisada, a partir de uma perspectiva local, evidenciam que as estruturas estão sendo modificadas. No entanto, as marcas do racismo estrutural ainda se encontram nesse ambiente, assim como em outros espaços que compreendem a estrutura social. O racismo estrutural é perceptível nas escolas, nas indústrias, nas câmaras de deputados, nos presídios, no corpo discente das escolas e universidades, na ocupação de cargos de poder, entre outros, de acordo com as estatísticas do IBGE (IBGE, 2019).

Sugere-se a condução de pesquisas futuras em que se reflita sobre melhorias das condições de permanência, considerando aspectos materiais, simbólicos, culturais e subjetivos a partir de uma dimensão relacional e histórica do espaço universitário. Além disso, o método empregado no presente estudo pode ser replicado em outras instituições federais de ensino. São necessários e urgentes novos estudos nesse contexto de insegurança jurídica que precede a revisão legislativa do sistema de cotas instituído pela Lei nº 12.711/12 previsto para o ano de 2022, dada a necessária manutenção de ações afirmativas como a ora estudada, em resposta às demandas sociais e ao racismo estrutural que ainda são latentes na sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ACHILLES, Daniele; SILVA, Renata Oliveira da. A biblioteca pública como um não lugar. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO*, 28., Vitória, 2019. **Anais [...]**. Vitória, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. *E-book*.
- AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Roberto. Racismo e os não lugares da corporeidade preta. **Revista Afirmativa: colonistas**, [S. l.], set. 2020. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/3302-2/>. Acesso em: 2 nov. 2020.
- BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educ. em Perspec.**, Viçosa, v. 8, n. 13, 2017.
- BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 68, v. 2, p. 31-48, 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei 12.711/12**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2011.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo negro edições, 2011. *E-book*.
- CARVALHO, José Jorge. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Série Antropologia**, Brasília, DF, n. 35, 2006.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio; SANCHIS, Pierre. (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 1996, p. 136-162.

DIVINO, Luiz Flávio Conceição. **UFV: docentes negros(as) no “mundo” dos homens brancos**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016,

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada - tornar-se diferente é estratégia de permanência**: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas da UFRGS. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FARO, André.; SILVA, Patrícia da.; MACHADO, Aline. O. Como a sociedade os receberá?: preconceito e expectativas de inserção profissional de estudantes egressos do sistema de cotas. **Veredas Favip**, Caruaru, v. 8, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://veredas.favip.edu.br/ojs/index.php/veredas1/article/view/328>. Acesso em: 01 jun. 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOOKS, Bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. Trad. Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo da Educação Superior - 2012**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Conheça o Brasil – População**: cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso em: 24 fev. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Educação 2018**. Rio de Janeiro: PNAD Contínua, 2019b. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem#:~:text=No%20país%2C%20em%202018%2C%2056,p.p.%20\(158%20mil%20crianças\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem#:~:text=No%20país%2C%20em%202018%2C%2056,p.p.%20(158%20mil%20crianças).). Acesso em: 24 fev. 2022.

KAMPFF, Adriana Justin Cerveira; RAMIREZ, Rosa Eulógia; AMORIM, Lidiane Ramirez de. A universidade enquanto (não)lugar: reflexões sobre fatores de engajamento e lugarização de estudantes. **Educação Por Escrito**, n. 9, v. 2, p. 347-360, 2019.

LOPES, Ronaldo André; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da; FERREIRA, Eric Batista. **O impacto da Lei de Cotas na Universidade Federal de Alfenas em 2018**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2020.

MARQUES, Eugenia Eugenia Portela de Siqueira; BRITO, Ireni Aparecida Moreira. Os candidatos aprovados pelo regime de cotas raciais e os conflitos sobre a identidade negra na banca avaliadora de fenôtipo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis, **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. p. 1-16.

MARTINS, Leandra Rajczuk. **Perfil racial dos docentes da USP analisa baixo índice de professores negros**. São Paulo: USP, 2017. Disponível em: <http://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2017/03/23/perfil-racial-dos-docentes-da-usp-analisa-baixo-indice-de-professores-negros/>. Acesso em: 24 fev. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.



MOREIRA, Adilson José. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019. *E-book*.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades). *E-book*.

OLIVEIRA, Suzi Brum de. **O Não-lugar na universidade: espaços de isolamento e sua influência na construção da identidade**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PIERONI, Aline Rosa. **Um estudo sobre o desempenho de alunos cotistas e não cotistas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Salto**. 2016. 80 f. Dissertação (mestrado em Administração Pública) - Universidade Federal de Alfenas, *campus Varginha*, 2016.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. *E-book*.

RIO DE JANEIRO. Lei nº 3.708, de 09 de novembro de 2001. Institui cota de até 40% (quarenta por cento) para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, e dá outras providências. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 9 nov. 2001.

RISTOFF, Dilvo. O novo perfil do *campus* brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, 2002.

SANTOS, Diana Viturino; SANTOS, Josimari Viturino. Um olhar à história da educação dos negros no Brasil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL, 4., 2012, São Cristóvão, 2012. **Anais [...]**. São Cristóvão, 2012.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da educação matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

SILVA, Tatiana Dias. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente**. Brasília, DF: Ipea, 2020. (Texto para discussão).

SILVA, Tatiana Dias. Gestão pública na zona do não ser: políticas públicas, igualdade racial e administração pública no Brasil. **Administração Pública e Gestão Social**, v. 9, n. 2, p. 148-159, abr./jun. 2018.

VENTURINI, Anna Carolina. Formulação e implementação da ação afirmativa para pós-graduação do Museu Nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1292-1313, 2017.