

Trajetórias de estudantes negras cotistas em Porto Velho-RO

Trajectories of black women quota students in Porto Velho-RO

Trayectorias de las estudiantes negras de cuotas en Porto Velho-RO

Arthur Antunes Gomes Queiroz^I

Bruno Henrique Lins Andrade^{II}

Maria Ivonete Barbosa Tamboril^{III}

RESUMO

Este artigo analisa as vivências universitárias de cinco estudantes negras cotistas na Universidade Federal de Rondônia. Foram realizadas entrevistas narrativas (EN), das quais emergiram quatro eixos de análise: concepções acerca da política de cotas, primeiras impressões e (re)construção das identidades, processos e dificuldades, sugestões de aperfeiçoamento da política. A discussão dos resultados salientou os processos de autodescoberta racial, a inexistência de acolhimento institucional e a construção da rede de apoio das estudantes. Conclui-se que as perspectivas dessas acadêmicas são essenciais ao melhoramento da política de cotas.

Palavras-chave: Ações Afirmativas. Cotas. Mulheres Negras. Ensino Superior.

ABSTRACT

This article analyzes the academic experiences of five Black women quota students at the Universidade Federal de Rondônia. Based on narrative interviews, four analysis axes emerged as results for discussion: conceptions about the quota policy, first impressions and (re)construction of identities, processes and difficulties, suggestions for improvement. The discussion of results shows the process of racial self-discovery, a lack of institutional care and the construction of a support network for these students. It is concluded that their views are essential to improve the quota policy.

Keywords: Affirmative Actions. Quotas. Black Women. Higher Education.

RESUMEN

Este artículo analiza las experiencias académicas de cinco estudiantes negras de cuotas en la Universidade Federal de Rondônia. A través del análisis de Entrevistas Narrativas (EN), surgieron cuatro ejes de análisis: concepciones sobre la política de cuotas, primeras impresiones y reconstrucción de identidades, procesos y dificultades, sugerencias para la mejora de las políticas. Desde la discusión de resultados, se evidenció los procesos de autodescubrimiento racial, la falta de atención institucional y la construcción de la red de apoyo a estas estudiantes. Se concluye que sus perspectivas son fundamentales para mejorar la política de cuotas.

Palabras clave: Acciones Afirmativas. Cuotas. Mujeres Negras. Educación Superior.

^ICentro Universitário São Lucas, Porto Velho, RO, Brasil. E-mail: arthurantunesqueiroz@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-6888-8750>

^{II}Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. E-mail: brunenrriqui@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-7099-6259>

^{III}Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. E-mail: ivonetetamboril@unir.br  <https://orcid.org/0000-0001-9891-9004>

INTRODUÇÃO

O espaço ocupado por mulheres negras em universidades públicas do Brasil foi expandido nos últimos anos, o que pode ser compreendido como resultado das resistências e enfrentamentos historicamente protagonizados pelas integrantes deste segmento social. Resistência e enfrentamento, visto que mulheres negras carregam em suas peles, cabelos, lábios e expressões subjetivas (espiritualidade, cultura, linguagem e outros atributos específicos) “marcas,” as quais são consideradas como “sinalizadores” pelos grupos que operam nos sistemas de opressões sociais em determinado tempo-espaço. Sinalizadores estes utilizados para materializar o racismo, o cis-hetero-patriarcado, a opressão de classe, dentre outras expressões de violência.

Ao comparar a realidade racial do Brasil com a dos Estados Unidos, Nogueira (2007) explica que, no caso brasileiro, o preconceito racial ocorre pelo reconhecimento da aparência, da cor, do fenótipo, logo, de uma marca. Essa disposição desfavorável, que se constitui com base em um conjunto de visões e atitudes negativas, culturalmente condicionadas e dispensadas a membros de determinada população, denomina-se preconceito de marca. No caso estadunidense, leva-se em consideração a ascendência, presumindo a relação da pessoa com certo grupo étnico-racial, mesmo que ela não apresente traços fenotípicos daquele segmento social, caracterizando preconceito de origem.

Ao tomar o caráter de marcador da racialidade na construção da identidade (social) brasileira, o fenótipo (a marca) serve principalmente como instrumento de nivelamento do preconceito enfrentado, a depender da quantidade de traços negroides ou caucasoides que a pessoa carrega (Nogueira, 2007). Dessa forma, a concepção de raça não se sustenta no âmbito científico/biológico, porque as diferenças existentes entre os patrimônios genéticos dos indivíduos e das populações não justificam a elaboração de uma classificação. O conceito de raça legitima-se/é legitimado, portanto, na dimensão social, como expressão ideológica das relações de poder e dominação (Munanga, 2004). Nesta perspectiva, resgatar tal termo faz sentido diante de sua utilização para a construção de redes de enfrentamento e solidariedade entre indivíduos e populações discriminadas, principalmente quando falamos de movimentos de defesa dos direitos desses indivíduos e populações (Silva, 2018).

Nesse âmbito, racismo é a expressão da ideologia, portanto, socialmente construída, em que uma raça ou etnia é superior em comparação a outras. Para Schucman (2012), essa ideologia legitima pensamentos e práticas como escravidão, colonização, pureza racial e outras formas de violência, em aspectos micro e macro. Essas violências são sofridas principalmente, mas não só, pela população negra, sobressaindo-se o controle de rostos (*Gesichtskontrolle*). Conforme Sodré (2015), esta é a prática cotidiana por meio da qual se decide quem pode ou não transitar pelos espaços públicos e privados. Ainda que o autor faça uso do termo para tratar da estética do estrangeiro, considera-se aqui sua pertinência à realidade vivenciada pela população negra brasileira, em que corpos negros são diariamente subalternizados e/ou impedidos de alcançar certas posições de poder.

Para as mulheres negras, o contato com a realidade social não perpassa apenas pela cor/raça, mas também o gênero e outros tantos marcadores, a depender da mulher em questão. Carneiro (2003) explica que a vivência histórica das mulheres negras foi diferenciada, e o discurso clássico sobre a opressão não reconhece nem é capaz de dimensionar a diferença qualitativa dos efeitos sofridos pela opressão na identidade dessas mulheres. A constante necessidade de resistir gerou consequências que em sua maioria não são óbvias, abrangendo até mesmo aspectos afetivo-emocionais, refletidos no sentir e pensar sobre si e suas relações (hooks, 2010).

O conceito de gênero diz respeito a ideias instituídas sobre ser homem/mulher, masculino/feminino, que demarcam, moldam, normatizam e tensionam as relações sociais, realizando uma distribuição de valores e poder a homens e mulheres de forma desigual. Dessa forma, o gênero, assim como a raça, configura-se como dinâmica de relações de dominação e exploração, isto é, poder, sendo utilizado

teoricamente como contraponto ao discurso de que as diferenças sexuais são determinantes para as diferenças sociais entre homens e mulheres, pois essas diferenças passam por significação e valorização pela cultura, que ideologicamente as naturaliza (Scott, 1995).

Neste contexto de diferenciação das vivências — entre os homens e as mulheres, entre as mulheres, entre os homens — (in)surgiu o feminismo negro, convergindo com o feminismo hegemônico (das mulheres brancas) na crítica à produção científica tradicional, e divergindo dele na compreensão da persistência de exclusão das mulheres negras na produção do conhecimento feminista. Assim, apresentou o rompimento com o ideal de visão única de identidade das mulheres, pois “a raça reconfigura a forma como as mulheres negras vivem o gênero” (Silva, 2018, p. 119).

Do aporte teórico do feminismo negro, o conceito que se sobressai para esta discussão é o da interseccionalidade, que surge como ferramenta teórica, metodológica, analítica e prática sensível às complexidades das interações humanas e das relações de poder. Cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), ativista e advogada estadunidense, a interseccionalidade diz respeito à “forma pelo qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p. 177).

A origem do conceito, entretanto, remonta à luta de Sojourner Truth pelos direitos das mulheres negras nos Estados Unidos, que já no século XIX denunciava como elas eram estruturalmente atingidas pelo racismo, capitalismo, cis-hétero-patriarcado e etarismo (Akotirene, 2019). No Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, a autora Lélia Gonzalez já articulava raça, gênero e classe em seus estudos, apontando a cumplicidade das mulheres brancas na dominação das mulheres negras, além de explicitar o caráter machista e sexista do movimento negro (*apud* Rodrigues, 2013).

A interseccionalidade serve, sobremaneira, à exposição da multiplicidade dos sistemas de opressão, estruturados no racismo, capitalismo e cis-hétero-patriarcado, que acabam por pavimentar caminhos identitários destinados à circulação de todas as pessoas. Nesse sentido, as opressões atravessam todas as pessoas em múltiplos e distintos níveis, mas as mulheres negras pobres são atingidas repetidas vezes nos cruzamentos de raça/etnia, gênero e classe (Akotirene, 2019).

Além disso, a interseccionalidade ajuda a desvelar como o “controle de rostos” sobre a população negra sustentou-se por uma política institucional de branqueamento e marcou todos os espaços sociais do nosso país. É por meio da educação formal, aliás, que o projeto de alteração e apagamento da história dos povos negros na formação da sociedade brasileira se constitui e propaga, com a inclusão desses sujeitos em nossa memória coletiva “não como protagonistas de direito, que tiveram suas vidas tomadas em nome de uma ideia de poder construída e imposta sociopoliticamente, mas como passivos colaboradores” (Silva, 2019, p. 73).

Segundo Nascimento (1978), o sistema educacional brasileiro servia (e continua servindo) como aparelho de controle na estrutura de discriminação, pois os componentes curriculares de todos os níveis de ensino submetiam-se/submetem-se à ritualística e endeusamento das teorias eurocêntricas e, mais recentemente, da estadunidense, apagando registros de memórias africanas da consciência coletiva brasileira. Destarte, a universidade pública não escapou aos efeitos dessa realidade. Ressalte-se, por exemplo, que a taxa ajustada de frequência líquida no ensino superior das mulheres pretas ou pardas é menor que a das mulheres brancas e homens brancos, porém maior que a dos homens pretos ou pardos (IBGE, 2021). Essa desagregação de dados no contexto brasileiro ilustra desigualdades de gênero e raça existentes nesse nível educacional.

Dada essa conjuntura e considerando-se que a lei n. 12.711 (Brasil, 2012), denominada Lei de Cotas (LC), busca criar um espaço universitário efetivamente multicolor e plural, este estudo objetivou descrever e analisar narrativas de estudantes negras cotistas da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), *campus* José Ribeiro Filho, em Porto Velho-RO. Considerando a recente ampliação da LC

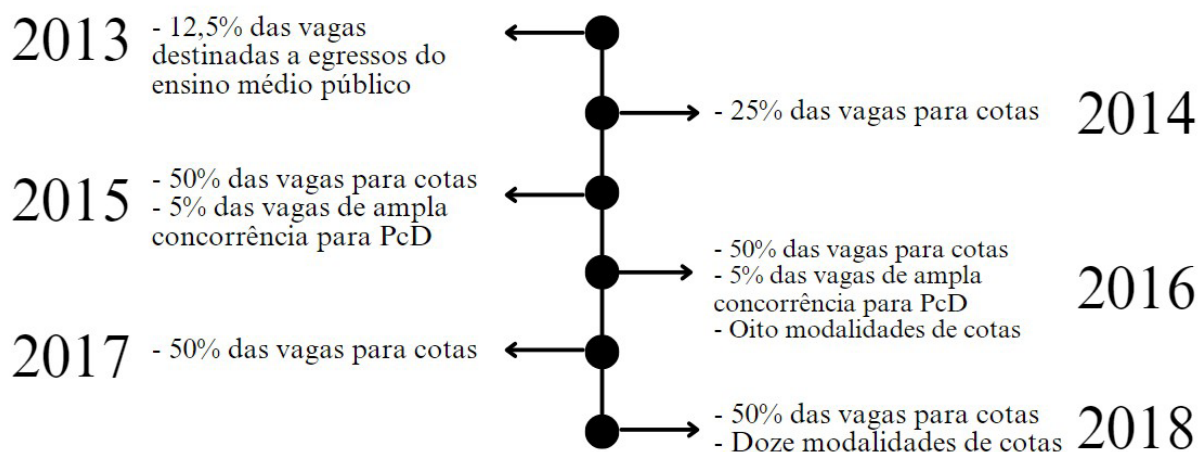
(Brasil, 2023) e os pontos de vistas dessas mulheres, a pesquisa contribui para a compreensão da materialização dessa política pública, bem como colabora para o acompanhamento das dificuldades ainda enfrentadas quando se busca romper com as desigualdades pulsantes no cotidiano brasileiro.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: O INSTRUMENTO E AS ESTUDANTES NARRADORAS

No intuito de descrever e analisar as perspectivas de estudantes negras cotistas, foi utilizada a abordagem qualitativa, dada a necessidade de compreender “a história, as relações, as representações, as percepções, opiniões e produtos das interpretações” (Minayo, 2008, p. 21). O instrumento metodológico foi inspirado na entrevista narrativa (EN), técnica sistematizada por Schütze (2011), que intenciona extrair, por meio do ato de contar histórias (narração), as percepções, vivências e sentimentos de quem compartilha o relato.

Foram realizadas EN com cinco mulheres que ingressaram no *campus* José Ribeiro Filho, na UNIR em Porto Velho, por meio de cotas. Todas as narradoras ingressaram na UNIR no período de 2012–2018, momento em que se iniciou a implementação da política de cotas na referida universidade. A Figura 1 apresenta as principais informações com relação às vagas reservadas para cotas na UNIR.

Figura 1 – Linha do tempo da reserva de cotas na Universidade Federal de Rondônia (2013–2018).



Fonte: Elaborada pelos autores.

As estudantes foram selecionadas após divulgação da pesquisa via formulário *Google Forms*. Após contato via *e-mail* com potenciais participantes, foram fornecidas informações adicionais sobre a pesquisa. Das dez respostas recebidas, cinco confirmaram a participação, não havendo desistências após o início do estudo.

As participantes eram oriundas de cursos de graduação, a saber: direito, engenharia civil, letras português, medicina e psicologia. Duas das entrevistas ocorreram de modo presencial e o restante na modalidade *on-line*, via aplicativo *Google Meet*, em razão das medidas de distanciamento social estabelecidas para contenção da pandemia de COVID-19. Após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), as narradoras autorizaram a utilização e divulgação de suas histórias. A duração média das EN foi de 40 minutos.

Esta pesquisa foi submetida para apreciação ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNIR mediante Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) 11539219.8.0000.5300, parecer número 3.319.559. Por se tratar de pesquisa com seres humanos, foram considerados os preceitos recomendados pelas Resoluções 466 (Brasil, 2013) e 510 (Brasil, 2016) do Conselho Nacional de Saúde, entre eles a adoção de nomes de personalidades/cientistas famosas brasileiras para designar as participantes e manter o anonimato.

Conforme o Quadro 1, as participantes da pesquisa foram nomeadas: Esperança, em homenagem a Esperança Garcia, primeira advogada negra do país; Enedina, por conta de Enedina Alves Marques, primeira engenheira negra do país; Sônia, por causa de Sônia Guimarães, primeira mulher negra doutora em física no país e primeira mulher negra docente no Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA); Maria Odília, em razão de Maria Odília Teixeira, primeira médica negra do Brasil; e Virgínia, em lembrança de Virgínia Leone Bicudo, primeira negra não médica psicanalista no país.

Quadro 1 – Caracterização das narradoras.

Participante	Idade	Curso/Período	Tipo de cota
Esperança	24 anos	Direito/4º	Renda e etnia
Enedina	21 anos	Engenharia Civil/4º	Preta, independente de renda
Sônia	23 anos	Letras Português/8º	Parda, independente de renda
Maria Odília	29 anos	Medicina/12º	Etnia
Virgínia	26 anos	Psicologia/4º	PcD, preta/parda/indígena, com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio

Fonte: Elaborado pelos autores.

A análise foi realizada em consonância com o método também proposto por Schütze (2011), que objetiva verificar, dentre as experiências compartilhadas, aquelas que dão sentido aos percursos vividos pelas narradoras. O feminismo negro foi utilizado como norte teórico para a construção e desenvolvimento do estudo, além das contribuições de textos da educação e da psicologia social, entre outras áreas do conhecimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da análise das narrativas, emergiram quatro eixos temáticos: o primeiro, abrangendo as concepções das narradoras sobre a política de cotas; o segundo, relacionado às primeiras impressões e (re)construção das identidades das narradoras; o terceiro, referente às percepções das narradoras em ocupar o espaço de mulheres, negras e cotistas na UNIR; e o quarto, expondo sugestões das narradoras para o melhoramento da política de cotas.

CONCEPÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE COTAS

A natureza compensatória da política de cotas foi um dos temas abordados pelas narradoras, e todas explicitaram que, ao destinar vagas exclusivamente a estudantes oriundas/os de escola pública, as cotas acabam por aumentar as chances de ingresso da população que vivencia realidades educacionais tão díspares:

A política de cotas não é dizendo que você vai ser medíocre pra passar e aí tá tudo bem... A partir do momento que você é estudante de escola pública pobre, você não está estudando nas mesmas condições de um estudante que tem um ar-condicionado em casa, tem um cursinho, professor particular... você tem que concorrer com pessoas que tiveram uma educação muito melhor do que você, que pagaram muito mais do que você e você tem que ter resultados melhores que o dele. E a cota, ela veio para dizer que a educação pública também é pra escola pública. Ela deixou 50% pra você concorrer entre os estudantes que estudaram nas mesmas condições que vocês (Maria Odília).

Esta participante expõe que a possibilidade de acessar a universidade pública por meio de uma seleção caracterizada desde a base pela desigualdade fica prejudicada pelo fato de as/os estudantes oriundas/os de escola pública dependerem quase que exclusivamente de um ambiente escolar orquestrado por políticas públicas que, entre o papel e a prática, muitas vezes adquirem um caráter reprodutivo do que já acontece no cotidiano, cedendo pouco lugar para o questionamento e transgressão do que está naturalizado. Em contraponto, pessoas com maior poder aquisitivo, que não enfrentam as dificuldades oriundas da pobreza e não vivem a epistemologia das consequências, em que estas chegam sempre antes das causas, possuem modos mais fáceis de acesso aos bens culturais e sociais disponíveis, ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado, legitimado pelas/nas avaliações seletivas (Santos, 2009; Saviani, 2018). Aqui, importa destacar que, conforme o conceito de interseccionalidade, a condição das mulheres negras pobres é das mais oprimidas.

Indicando as dificuldades da escola pública, a narradora rompe com o discurso sobre o ideal da meritocracia, “ pilar sobre o qual o capitalismo — enquanto forma de relação social — se sustenta, onde a disputa individual é a forma legítima de conquista” (Cassoli, 2014, p. 115). A fala explica que a competição se sustenta pela exclusão, ou seja, enquanto houver miseráveis, haverá o privilégio de algumas poucas pessoas em detrimento de muitas outras. Mais uma vez, reitera-se que as pessoas que fogem do encadeamento homem-cis-branco-hétero-letrado-proprietário enfrentam mais obstáculos para serem “incluídas” neste sistema perverso, o que acontece muitas vezes de forma precária, ratificando a dialética exclusão-inclusão (Guareschi, 2001).

Assim, compreende-se que a noção amplamente difundida na sociedade brasileira é a de que a meritocracia engloba o esforço, a competência e os talentos individuais, e que esses aspectos são exclusivamente decisivos na determinação tanto da distribuição de bens materiais e simbólicos quanto da posição que cada pessoa ocupa na hierarquia social (Camino *et al.*, 2014; Serafim e Helal, 2019). Resta, portanto, culpabilizar indivíduos que não conseguem alcançar resultados satisfatórios, abandonando-os à deriva de suas “escolhas,” como se estas não existissem dentro de estruturas que amparam desigualdades. Nessa perspectiva, o mérito é totalmente individual, e tanto o sucesso quanto o fracasso serão creditados a quem despender maior ou menor empenho, desconsiderando diversos marcadores sociais que influenciam as trajetórias particulares de cada ser humano.

Nas seleções para o ensino superior público, momento em que fica evidente o número insuficiente de vagas, essa noção amplifica-se. Com base no que apontam as narradoras, as oportunidades não são distribuídas de forma igualitária às/aos estudantes, e as cotas servem à tentativa de equalização do mérito, distribuindo-se o acesso às vagas entre quem vivenciou o processo de escolarização em supostas condições de paridade. As narradoras demonstram consciência acerca das distintas realidades que constituem o corpo estudantil brasileiro, e para elas as cotas são uma espécie de “ferramenta” decisória, que possibilitou seu acesso ao ensino superior.

Esperança foi a única a fazer menção específica ao critério étnico-racial ao explorar o que entendia ser a política de cotas:

Eu acho que as cotas é mais uma questão de que o Brasil, nosso país, fez para reparar uma dívida do passado com os negros (Esperança).

Inobstante tal fato, foi possível extrair da totalidade das narrações discursos de legitimação da necessidade de reserva de vagas às pessoas negras por sua condição exclusivamente racial, visto que a ausência de citação acerca da “cor/raça” pode ser entendida como lapso narrativo, e não como argumento de negação da relevância desse marcador como critério independente para a reserva de vagas. Aliás, a problematização sobre ser negra/o no Brasil apareceu de forma veemente em outros posicionamentos:

Como eles vão entender o ponto de vista de uma pessoa negra se eles não são negros? É claro que eles vão discursar contra as cotas. É claro que eles vão discursar que negros são incapazes porque eles querem. Porque eles não querem discutir sobre isso. Eles não vieram de um local pobre, eles não são negros. Eles não sabem como a pessoa vive. Eles nunca questionaram por que a maior população carcerária é negra (Maria Odília).

Isto posto, volta-se a afirmar que, no Brasil, a pobreza tem cor e é preta (Saraiva, 2020; Cabral, 2022), e a naturalização dessa condição muitas vezes não colabora para que se consiga extrair desses fatos sociais sua construção histórica.

PRIMEIROS PASSOS E (RE)CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES

Apesar de todas as narradoras serem oriundas de escola pública, a construção dos caminhos até a chegada à UNIR ocorreu de forma distinta para cada uma delas. Quando de suas entradas, os relatos dão conta de diferentes sentimentos entre as estudantes: para Maria Odília, conseguir uma vaga era questão de tempo e ela sentiu-se orgulhosa assim que conseguiu se matricular. Sônia não possuía expectativas de sequer chegar a cursar a graduação, então a surpresa, junto da descoberta e desafios, sobressaiu em seus primeiros dias na universidade. Esperança não sabia o que esperar do ensino superior, tudo era novo. Por outro lado, Enedina relatou um desconforto, uma quebra de expectativa, pois imaginou que na turma haveria pessoas mais próximas de sua realidade, mas deparou-se com colegas sumariamente de outro gênero, oriundas/os de escolas privadas e principalmente, com posições socioeconômicas muito distintas da sua, o que criou certa distância entre a narradora e as/os demais discentes. No caso de Virgínia, já graduada em outro curso, apesar da noção de como a universidade funcionava, ela sentiu dificuldades de adaptação, sendo surpreendida tanto por ser mais velha pelo menos oito anos em relação aos colegas quanto pela maioria das/os estudantes de psicologia serem pessoas brancas.

Foi no momento antecedente à entrada que, para algumas delas, palpitou pela primeira vez a dúvida acerca de suas identidades raciais, como questionou Enedina durante sua inscrição para a UNIR:

Ok, eu vou entrar em cota, mas eu vou entrar em qual? Eu sou negra, eu sou parda? (Enedina).

Nesse aspecto, a identidade é aqui compreendida como construção da representação de si, das imagens e ideias estabelecidas durante as trajetórias individuais-coletivas de cada uma/um, com base nas dinâmicas relacionais estabelecidas com a família, escola, comunidades, trabalho, entre outros espaços em que a pessoa está inserida. Segundo Hall (2014), as identidades são construídas na prática discursiva e, por conta disso, devem ser compreendidas como produtos históricos e institucionais específicos, submetidos a estratégias e iniciativas localizadas. Refletem, assim, mais as

conjecturas de dominação e poder, consequentemente, de expressões da diferença e da exclusão, do que necessariamente uma construção personalíssima e individual.

Nesse entendimento, ressalta-se que as subjetividades afro-brasileiras/os foram historicamente submetidas ao controle, por relações de dominação, pela constante resistência, pela descrença no horizonte simbólico africano e consequente segregação social, o que atualmente pode gerar isolamento, sofrimento psíquico, baixa autoestima, dificultando a construção identitária (André, 2007). No caso de Sônia, tentar entender-se como mulher negra perpassou pelo caminho da avaliação e da reflexão das definições acerca de si, afastando-se da percepção da mulher negra como um corpo remetido a estereótipos negativos, histórica e socialmente construídos:

Porque assim... eu tenho uma cor mais clara, não sou uma negra retinta. Mas dentro da universidade, estudando, conhecendo... eu fui lendo o livro *Como me descobri negra*, da Bianca Santana, foi ali que eu fui me descobrindo... como mulher negra... tendo meu lugar no meio da história das mulheres negras (Sônia).

Deste modo, estar na universidade proporcionou a ela uma releitura de si, já que as mulheres negras, quando não inscritas em um espaço naturalizado de serviçal ou sob signos de ridicularização de seus corpos e ataque à autoestima, são consideradas objetos sexuais, com imputação de características míticas de prazer, galgadas ao patamar de mulatas gostosas, deusas do samba, eróticas/exóticas (Gonzalez, 2018, p. 202-203). Em contrapartida, os estereótipos considerados socialmente positivos são majoritariamente condicionados à branquitude, que concerne, resumidamente, ao ideal de superioridade racial branca, privilegiando simbólica e materialmente pessoas brancas em detrimento dos demais grupos étnico-raciais. Schucman (2012), ao estudar a apropriação e construção dos significados acerca da branquitude por sujeitos brancos, constatou a existência de um discurso de superioridade moral, cultural, estética e intelectual.

Neste contexto, não admira que, na intenção de livrar-se da imagem de baixo valor socialmente construída e automaticamente imputada, algumas mulheres recorram à negação da identidade negra como estratégia de passabilidade e ascensão:

Eu não me via como uma pessoa negra... Eu queria ser chamada de parda ou amarelinha, mas não como negra, algo assim... Se você me chamasse de negra eu tinha como ofensa, mas hoje não (Sônia).

Neste excerto, Sônia evidencia o distanciamento que pretendia ter da marca que caracteriza a outra, a mulher negra — a cor, a raça. Preferia ser chamada de parda ou de “amarelinha,” designação atual para pessoas de origem oriental, o que evidencia o estado de confusão identitária que lhe atravessava.

A questão da identidade parda é outro elemento central nos estudos das relações étnico-raciais brasileiras. Como visto acima na fala da narradora, para ela a condição parda está distante da condição negra, portanto é menos passível de sofrer as estigmatizações negativas relegadas às pessoas de epiderme mais escura. Sodré (2015) alega que “a maior ou menor aceitação social dos povos ou indivíduos [...] pode depender da maior ou menor proximidade cromática com as pontas da escala,” na medida em que brancos estão num extremo de uma escala de gradação fenotípica, sendo os “sem cor,” e os negros, no outro extremo desta escala, pessoas “de cor.”

A pessoa parda estaria posicionada no meio dessa escala, possibilitando que seu trânsito social aconteça de forma menos violenta em comparação com pessoas pretas retintas. Essa passabilidade decorre, sobretudo, da miscigenação no Brasil, o que serve de justificativa para certa tolerância a pessoas com menor carga de fenótipos negroides (Câmara, 2017). Fernandes (2007) explica que esse processo foi o principal responsável pela consolidação do mito da democracia racial, no qual se

propala uma suposta integração entre os grupos étnico-raciais, com o estabelecimento de relações pacíficas e não preconceituosas, resultantes de um processo de fusão e igualdade racial.

A/O mulata/o, resultado da miscigenação de pessoas brancas e negras, é a/o expoente do branqueamento social, e sua inclusão nas “grandes famílias” deu-se sob o argumento de ascensão social, reafirmando o ideal de mestiçagem e negando os efeitos nocivos de séculos de escravização da população negra, beneficiando o discurso de hegemonia branca. Dividindo a população negra em matizes de cores, a miscigenação dificultou a composição de uma identidade coletiva e enfrentamento organizado, pois foi mediante as exceções que se confirmaram as regras de inexistência de racismo no Brasil (Fernandes, 2007). Atualmente, um dos exemplos de que os efeitos nocivos da política de fracionamento da identidade negra persistem é a constância nas investidas de normalização, tanto no sentido de leitura social quanto no de autopercepção, do embranquecimento de pessoas não retintas, caracterizando-as como não negras.

Na Amazônia, para além da questão parda, as subjetividades negras sofreram e continuam a sofrer o “sufocamento” na metáfora morena, já que a narrativa histórica predominante na região é marcada por hipérboles e mitos envolvendo a presença indígena, dando origem à percepção ilusória de presença e influência mínima dos africanos escravizados e seus descendentes na região. Além disso, a categoria morena/o foi estabelecida como marca identitária regional, fixando a população negra em locais discursivos específicos. Ao contrário disso, no caso de Rondônia, onde está a UNIR, o que se constata é a presença massiva de pessoas negras desde o período de formação da sociedade nas terras que hoje compõem o estado (Pinto, 2003; Teixeira *et al.*, 2010).

Contudo, é a “morenidade” que acompanha a narrativa de reconhecimento das pessoas negras na Amazônia, colorindo-as entre o branco e o preto, entre o claro e o escuro. Ser “morena/o” constitui-se em identidade étnico-racial e sinaliza a escolha por um símbolo que pode ser utilizado como evitação de uso dos termos “negra/o” e “preta/o,” espécie de estratégia semântica de “atenuação, eufemização e substituição de sentidos pejorativos que esses termos possuem” (Conrado *et al.*, 2015, p. 228).

Neste estudo, constata-se a incipiente percepção ou investigação da maioria das narradoras acerca de suas próprias identidades raciais antes de se verem confrontadas com a possibilidade de serem cotistas:

Eu sou filha de uma mulher negra, mas com um homem... Que não é branco também, ele é pardo. Mas aí meio que eu não tenho essa identidade forte de me intitular enquanto uma mulher negra, por várias questões. Porque no Brasil a gente acaba dizendo “Eu sou negro,” se você sofre racismo. Ou se você tem características, sei lá: tem a pele muito escura, o cabelo crespo, a boca muito grande, coisas assim... E eu tenho cabelo liso, eu sou uma pessoa que minha avó era índia e eu fiquei nesse dilema, na época (Enedina).

Câmara (2017) aponta que há dois momentos para a construção da identidade negra: o primeiro, de negação, envolto pelos ideais de mestiçagem e do racismo à brasileira, ou seja, são atribuídos estereótipos racistas ao corpo negro, enquanto termos como parda/o, mulata/o, morena/o surgem, sinalizando a negação do “ser negra/o.” Já o segundo momento é de afirmação, com a percepção subversiva aos estereótipos, baseando-se na resistência e transformação da dinâmica relacional com as histórias, as memórias, as vivências interpessoais e com o próprio corpo negro. Esse segundo momento identitário, no entender da autora, pode ser chamado de negritude.

A negritude é caracterizada como “consciência-posicionamento,” uma atitude de enfrentamento, não apenas do racismo, mas de todo tipo de “demarcações prejudiciais surgidas no mundo para designar o Outro, seja que Outro for e a despeito dos motivos que forem alegados

para justificar a sua separação” (Moore, 2010, p. 37). Adesky (2001, p. 140) defende que a negritude vai além da simples identificação racial, pois constitui argumento político resistente às relações de dominação que persistem, servindo ainda como “vetor entre as identidades pessoal e coletiva.” A pessoa apossa-se de um discurso afirmativo de potencialidade, que se origina de uma história que merece ser conhecida, ouvida, respeitada e que possibilita a criação de espaços discursivos e materiais de valorização das vivências compartilhadas, de uma percepção positiva dos elementos e signos subalternizados.

Nota-se então uma disparidade no desenvolvimento da identidade racial entre as narradoras. Algumas ainda não afirmam a negritude e outras já fazem a contraposição com o momento anterior:

Porque eu sou uma mulher negra ou parda, não sei me intitular direito (Enedina).

Eu, como preta/parda, pessoa com deficiência, sei disso, da condição de estar numa situação tanto, eu acho que a palavra é desigual mesmo, com os outros (Virgínia).

Com todas essas informações acerca de identidade racial mesmo, eu achava que eu era parda, eu não era negra. Mas hoje não, hoje eu vejo que eu realmente sou negra (Esperança).

Eu, como mulher negra, vou questionar: “Por que nenhum professor meu é preto?” (Maria Odília).

Assim sendo, a entrada na universidade, por cotas, possibilitou abertura ao conhecimento acerca das condições raciais, implicando reflexão sobre si mesmas em uma sociedade racista.

Quanto ao suporte institucional recebido ao adentrar o *campus*, há convergência de relatos no sentido de que a movimentação para a recepção das/os estudantes cotistas é inexistente. Houve falas sobre a falta de organização administrativa e exposição de um caso pontual de violência institucional acontecido no momento da matrícula:

Eu vim fazer a matrícula na DIRCA e ela disse que o cotista estava roubando a vaga do filho dela (Maria Odília).

Nessa situação, a ação ideal a ser tomada pela instituição, seria a de acolhimento, acompanhada de atividades que apoiassem a diversidade e inclusão de cotistas ao restante da comunidade acadêmica. Na falta delas, houve menção pelas narradoras do suporte emocional recebido pelas/os colegas na fase de entrada e durante suas trajetórias, o que se configura em uma tentativa de construção de uma rede de apoio. Nesse sentido, Mayorga e Souza (2012) afirmam que o sucesso acadêmico perpassa, além de estratégias individuais, pela coletivização das vivências e técnicas de superação das dificuldades enfrentadas pelas/os estudantes.

MULHERES NEGRAS COTISTAS NA UNIR: PROCESSOS E DIFICULDADES

Quanto à ocupação de um espaço no ambiente universitário enquanto mulheres, as experiências das narradoras mostraram-se heterogêneas, pois além do fato de a categoria mulher não ser universal e fixa, o que resulta em vivências diferentes, dependendo do curso, as expressões discursivas envolvendo essa categoria analítica se potencializam ou não, podendo ganhar contornos de preconceito de gênero.

Diante das narrações, constata-se que quatro das estudantes explicitaram não terem percebido preconceito na universidade exclusivamente por serem mulheres. Uma das hipóteses para essa

ocorrência é sua inserção em cursos derivados de áreas em que há uma concentração mais expressiva de mulheres, o que ajuda a estabelecer um ambiente mais receptivo, com menor probabilidade de situações desconfortáveis ou dificuldades de adaptação exclusivamente por questões de gênero.

Por outro lado, Enedina, que estuda engenharia civil, curso tradicionalmente masculino, destacou o sentimento de não pertencimento à sua turma, referindo-se a uma espécie de segregação. Conta que os colegas, maioria homens, tratam-na com desprezo, chegando a recusar fazer atividades em grupo com sua participação; os docentes, também homens, não impedem e chegam até mesmo a participar das “brincadeiras” de cunho sexista. Ela chega a divagar se o distanciamento estabelecido pelos colegas acontece por ser mulher ou por outras características, sem conseguir estabelecer uma resposta definitiva:

É porque é uma questão complicada, porque a gente não sabe até que ponto uma coisa é uma coisa e até que ponto é outra. Até que ponto é segregado por não ter o mesmo acesso, as mesmas coisas, porque não tem o mesmo poder aquisitivo. Ou se porque simplesmente você é uma mulher ou se simplesmente porque você é mulher negra. E acaba que a gente fica perdido nisso porque acaba sendo questionada mais do que os seus colegas que são homens brancos (Enedina).

A dúvida ressalta o cruzamento das opressões vivenciadas pela narradora, que não consegue definir qual signo simbólico-corpóreo estabelece sua condição de alvo à operacionalidade das violências por parte dos “colegas.” Não há como definir se a violência ocorre por ela ser mulher, negra, pobre, cotista ou por ser tudo isso ao mesmo tempo. A exclusão pode ocorrer por ela possuir qualquer uma ou todas essas condições, posto que existem formas de discriminação distintas que, conforme os contextos e relações de poder estabelecidas, articulam-se de diferentes modos (Crenshaw, 2002; Hall, 2003).

Todas as narradoras contaram sobre a dificuldade, enquanto mulheres, de serem ouvidas, de partilhar opiniões e expor ideias, de receber o devido reconhecimento e, principalmente, as dificuldades relativas aos assédios sofridos em sala de aula e nos demais espaços universitários. Assim, ainda que num primeiro momento a maioria delas afirme a inexistência de episódios que explicitem a lógica social que as subalterniza, aponta-se a necessidade de problematização de determinadas situações, banalizadas/naturalizadas, já que o preconceito nem sempre fica explícito; “muitas vezes, ele se dá de forma velada, sutil, e aí residem, justamente, sua força e eficácia” (Silva e Ribeiro, 2014, p. 455).

Pelos relatos, percebe-se que a universidade ainda é uma instituição permeada pela lógica patriarcal, que dificulta a ascensão profissional das mulheres na mesma medida que os homens. Além disso, questões como maternidade e família ainda são decisivas para a continuidade da carreira de mulheres, e, durante a graduação, ser mãe pode significar a interrupção ou até mesmo o encerramento da trajetória estudantil para elas. Das participantes da pesquisa, Esperança é a única mãe e disse que se sentiu desamparada no período pós-parto, além de perder um semestre por questões burocráticas, sem qualquer apoio institucional:

Eu me vi muito desamparada. Muito. Porque assim, meu filho nasceu logo no início do semestre... Eu me matriculei normal e fui atrás dos professores para saber como é que podia fazer... Só que o requerimento é feito presencialmente e eu teria que assinar o requerimento e eu estava de resguardo, então, não tive como fazer isso. Aí eu acabei perdendo um semestre... Porque não dava de ir (Esperança).

Os exemplos de Enedina e Esperança colocam em perspectiva as escolhas que mulheres são levadas a fazer para continuar estudando. Velho (2006, p. 17), ao comparar as carreiras acadêmicas

de homens e mulheres, destaca que “apenas em um ‘modelo masculino’ de carreira acadêmica a escolha da estudante entre ser mãe ou pesquisadora se coloca.” Assim, nota-se que somam as discriminações, tornando a vida universitária dificultosa. Não é só sobre estudar, há um embate cotidiano nos diferentes contatos com a instituição, seus representantes e integrantes.

Mesmo assim, a relação com as/os colegas não cotistas e com as/os docentes foi descrita como harmoniosa pelas cinco participantes da pesquisa, na maior parte do tempo. Entretanto, como visto em outros estudos (Nery e Conceição, 2006; Nery e Costa, 2009), quando se aborda o assunto cotas, especialmente étnico-raciais, acirram-se os ânimos e as/os envolvidas/os posicionam-se em locais discursivos antagônicos:

Todos eles são contra cotistas... Acho que tem uns cinco que não tecem comentários, mas a maioria é de família rica ou classe média e acham um absurdo, porque na época que eles estavam estudando, “aquele cotista estava usurpando a vaga deles...” Então todos eles têm os mesmos discursos. Quando o assunto é cotas, eu sou bastante fervorosa e eu acabo sendo criticada pelos meus colegas... Muitos professores fazem um discurso que é um absurdo [as cotas existirem] porque no Brasil tem que funcionar a meritocracia e o estudante precisa ser inteligente para passar (Maria Odília).

Ao desconsiderar que o fator racial contribui para que a população negra ocupe majoritariamente a base da pirâmide social, com menor poder simbólico, menores índices de renda e menor possibilidade de mobilidade social, os discursos citados desconsideram parte da totalidade histórica brasileira, em uma leitura distorcida dos efeitos sociais sentidos/vividos por pessoas negras. Davis (2016) anunciou que raça é a maneira como a classe é vivida, e isso representa a constatação de que ser negra/o no Brasil é ser pobre.

Gonzalez (2018) situa o Brasil em um contexto neocolonialista, analisando as características econômicas do país, embasadas na desigualdade e conservadorismo, propícias à concentração de riquezas e desigualdade de renda. Para a autora, a população negra é mais afetada negativamente por esse modelo de desenvolvimento, uma vez que o racismo regula/modela a distribuição de posições hierárquicas no interior das relações de produção. À população branca, mesmo quando sem propriedades, dada a eficiência do racismo na estruturação dos papéis inter e intraclases, são possibilitadas melhores oportunidades nos espaços socialmente estratégicos e de privilégios.

Assim, quando se analisa o lugar socioeconômico ocupado pela maioria da população negra brasileira, especialmente as mulheres, os auxílios financeiros recebidos na universidade revelam-se como contributos decisivos para a permanência:

Na questão de auxílio eu me senti... Pelo fato de que eu trabalhava, então assim, eu me senti amparada pra conseguir estudar... (Sônia).

Mas graças às bolsas da UNIR, já deu uma melhorada bastante. Eu também faço parte do grupo que recebe uma bolsa do MEC [Ministério da Educação], que é a “permanência” para alunos quilombolas. Sem essa bolsa eu não conseguiria me manter na universidade. Essa bolsa é fundamental, porque é com ela que eu pago meu aluguel e alimentação, tudo isso... Sem essa bolsa eu não teria conseguido continuar (Virgínia).

Duas das narradoras não recebem ou nunca receberam auxílios ou bolsas ofertadas pela universidade, e apenas uma delas não fez solicitação de suporte financeiro para a instituição, pois acreditava não precisar. Para duas delas, o trabalho foi um elemento que marcou suas trajetórias

negativamente, na medida em que impediu, de alguma forma, que pudessem despender maior tempo para estudos ou atividades relacionadas, como participação em eventos, atividades de pesquisa e/ou extensão etc. O trabalho também afetou a avaliação das estudantes sobre seu desempenho acadêmico comparado a estudantes não cotistas: quem trabalhava/trabalha acredita que sua *performance* pode ser considerada mediana, ainda que com capacidade para acompanhar o restante da turma; quem não trabalhou/trabalha acredita estar em pé de igualdade com as/os demais colegas, apesar de algumas dificuldades pontuais.

Uma das narradoras apontou a importância do acolhimento psicológico prestado, ainda que indiretamente, pela universidade. Maria Odília descreveu as conversas informais com uma psicóloga da instituição após um episódio de quase exaustão, como “o melhor suporte” oferecido. Neste aspecto, observa-se que o apoio institucional oferecido deve ir além da assistência financeira e acompanhamento pedagógico. Mayorga e Souza (2012) acreditam que os programas de permanência devem englobar referências qualitativas e quantitativas, indo além do repasse de verbas, isto é, de ações assistencialistas. O foco na atuação deve ser ampliado, deixando de ser exclusivo nas/os estudantes, incluindo também a estrutura interna da instituição, com medidas que possibilitem debate público, politização e envolvimento da comunidade acadêmica.

Diante desses apontamentos, conclui-se que a gestão das políticas de acesso e permanência na UNIR poderia se voltar aos diversos aspectos envolvidos nas múltiplas vivências, sobretudo os modos de inserção e segregação que se estabelecem na instituição, e direcionar a criação de espaços de reflexão sobre as práticas institucionais, a fim de impulsionar as trajetórias acadêmicas das/os estudantes que necessitam de suporte.

HORIZONTE PARA AQUELAS QUE VIRÃO: CONTRIBUIÇÕES NECESSÁRIAS

Sobre os possíveis esforços a serem realizados pela universidade no sentido de melhoramento da política de cotas, as narradoras dividiram-se em sugestões de: mecanismos de fiscalização de irregularidades no processo seletivo e acompanhamento dos benefícios concedidos; fomento de discussões sobre as regras da política para a comunidade em geral; aumento da porcentagem de cotas distribuídas; oferta de suporte pedagógico a estudantes oriundas/os de escola pública.

Eu acho que o que deve melhorar mesmo é com relação a investigar melhor as pessoas que entram por cotas. Porque eu vejo que tem muita gente que entra por cotas que dá dados falsos com relação a renda ou com relação a própria raça (Esperança).

Eu acho que poderia verificar as irregularidades nas cotas raciais (Maria Odília).

Então, eu acho que tem que ter uma conscientização desde lá o pró-reitor até o aluno. O próprio pró-reitor, ele ter mesmo a conscientização do que é. “Por que tem cotas na universidade?” Se você perguntar pra ele, se fizer esse questionário aqui pra ele de outra forma, sem ser... “Reitor, por que tem na universidade, cotas?” “Você acha que é importante?” Aí descobrir na fala dele se ele é preconceituoso ou não (Sônia).

Aumentar uma porcentagem a mais de cotas. Não sei, tecnicamente falando, quantos por cento é de cota pra negro, porque é tudo dividido, né? Cotas 50% pros negros... A UNIR funciona assim (Virgínia).

Eu acho que a universidade deveria cobrar mais entendimento dos próprios professores em relação a isso, porque boa parte dos professores que estão ali, eles

estão cagando se você está com dificuldade ou se você não teve aquilo ali na escola, ou se faz muito tempo que você saiu da escola. Eles não estão preocupados com isso, eles não estão preocupados com a segregação que você sofre, justamente por causa disso. Eu já passei por situações de trabalho em grupo que eu tive que fazer sozinha, de cálculo, justamente porque meus colegas sabem da minha dificuldade e eles se recusam a fazer trabalho comigo. O professor sabe disso e o professor não fez nada (Enedina).

A primeira sugestão trata da noção que a política de cotas está envolta em situações de fraude, o que ocorreria, principalmente, nos cursos mais disputados e elitizados. Nunes (2018) comenta que essa apropriação pode ocorrer de forma inconsciente, pois quem se apropria da vaga pode não saber como se caracteriza a classificação racial brasileira; ou de forma consciente, utilizando-se dos privilégios adquiridos ao longo da vida pelo pertencimento a determinado segmento étnico-racial, no caso, à cor/raça branca.

Para o primeiro caso, o ideal é que a investigação acerca da identidade racial ocorra em períodos anteriores ao momento de ingresso na universidade, o que indicaria um estado de pertencimento racial mais confortável e consciente por parte da/o concorrente. No entanto, o processo de construção da identidade negra pode ocorrer em momentos tardios, como aconteceu com algumas das narradoras. Ainda, pode estacionar ou não vir a se concretizar, uma vez que as construções intersubjetivas são afetadas pelo racismo cotidiano, atreladas à dialética inclusão-exclusão.

Uma característica constante nos casos de fraude é a menção, pela/o candidata/o, quando questionada/o acerca da inexistência do fenótipo negro, de uma ancestralidade negra, muitas vezes longínqua. Se quem pretende ser cotista precisa apegar-se unicamente à ascendência para afirmar a identidade racial, há um espaço marcado de questionamento sobre a leitura sociopolítica feita sobre cor/raça. Essa conjuntura pode ser dirimida por meio de uma comissão de heteroidentificação aliada à autodeclaração.

Quanto ao outro caso, verifica-se a ocorrência da denominada afroconveniência ou afro-oportunismo, ocasião em que pessoas socialmente brancas se declaram pardas ou pretas com a finalidade exclusiva de usurpar as cotas étnico-raciais. Nesse ponto, a responsabilidade de fiscalização de ocupação das vagas pelos sujeitos de direito é da instituição pública, e a lógica administrativa da gestão da política de cotas deve ser reorganizada a fim de garantir a sua efetividade, inibindo condutas criminosas. Salienta-se assim, conforme as proposições de Nunes (2018), a necessidade da criação de uma pró-reitoria para a gestão específica das ações afirmativas.

O segundo ponto é a necessidade de maior engajamento institucional para dirimir as dúvidas relacionadas à política de cotas entre a comunidade. A discussão pública qualificada, nesse caso, poderia ocorrer por meio de eventos em escolas públicas ou da disponibilização de material explicativo nas diversas mídias disponíveis, como perfis em redes sociais. O importante é a articulação institucional, somada a parcerias com a sociedade civil e os movimentos organizados, para a divulgação do maior número possível de informações, criando aproximação com estudantes que serão alvos dessa política e espaço para um debate público de qualidade.

O terceiro tópico trata da necessidade de aumento do número de vagas reservadas para cotistas. Para isso, é necessária a realização de levantamentos acerca de quais cursos e turnos necessitariam e/ou seriam passíveis de aumento, ou se o aumento seria estendido ao percentual geral, pois sem a coleta de dados dessa natureza não há possibilidade de verificação da viabilidade da proposta. No final de 2023, foi sancionada a Lei n. 14.723, que amplia a Lei de Cotas e, em um de seus tópicos, determina para a distribuição de vagas a utilização das informações do censo da população brasileira (Brasil, 2023).

A última sugestão dá conta da necessidade de capacitação do corpo docente para a execução de um projeto de suporte pedagógico capaz de suprir as lacunas que acompanham as/os estudantes oriundas/os de escola pública. Do mesmo modo que o ponto anterior, para a concretização de uma política de assistência pedagógica efetiva, é necessária a realização de levantamentos de monitoramento do desempenho acadêmico das/os cotistas, com dados de aprovação, repetência e evasão, a fim de apontar quais são as necessidades que precisam ser supridas e as ações e programas que precisam ser desenvolvidos (Moura, 2015).

Nesse âmbito, um grupo de pesquisadores afirmou não haver diferenças significativas no desempenho acadêmico de cotistas e não cotistas em uma universidade de Minas Gerais, porém, mediante análise das minúcias quantitativas, concluiu que “a renda e o critério de cor/racial/étnico impactam e determinam a necessidade de políticas públicas específicas” (Galvão *et al.*, 2023, p. 17). Em outro estudo, na Universidade de Brasília (Bernardino-Costa; Moura, 2023), também não foram encontradas disparidades notáveis entre os desempenhos de estudantes cotistas e de ampla concorrência, ao contrário do racismo e da discriminação, que apareceram nos relatos dos primeiros. Dessa forma, talvez os alvos de intervenções pedagógicas não tenham necessariamente de ser somente estudantes, mas também professores e outros/as funcionários/as, como se afirma nesse estudo da UnB, que realizou letramento racial com docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, foi possível entrar em contato com as realidades das narradoras e constatar convergências e divergências em suas biografias e posicionamentos, o que serviu à possibilidade de compreender a interseccionalidade vivida por quem compartilha dos mesmos marcadores no ambiente acadêmico: mulher, negra e cotista. Todavia, o intuito aqui não é fazer uma leitura essencialista acerca da vivência de mulheres negras cotistas na universidade, mas sim demonstrar onde estão as similaridades e indicar possibilidades para a melhora em sua vida universitária.

As percepções das narradoras acerca da política de cotas são atravessadas por uma noção que se contrapõe ao ideal meritocrático estabelecido pelo modelo atual de ingresso, pois seus discursos são construídos levando-se em consideração as diferentes intersecções que circunscrevem as relações sociais e os processos de subjetivação no cotidiano. Pelos relatos, percebe-se que a maioria dos colegas de curso e parte do corpo docente e servidores da UNIR ainda apresentam práticas preconceituosas, carecendo de entendimento quanto à necessidade de cotas na universidade.

Notou-se que a investigação acerca das identidades raciais só se apresentou para a maioria das participantes da pesquisa no momento da inscrição na universidade, o que indica ausência de discussão sobre o assunto em momentos anteriores das suas jornadas de escolarização. Isto revela, ao menos em tese, o não comparecimento da temática de história e cultura afro-brasileira e africana no currículo oficial das redes de ensino fundamental e médio, tal como determinado na legislação educacional, o que contribuiu para trajetórias sem aprofundamento nas questões étnico-raciais, até a entrada na UNIR.

O suporte institucional reservou-se ao repasse de auxílios financeiros, que são importantes para a garantia da permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, mas não podem ser a única expressão da política de assistência mantida pela universidade. Nesse ponto, evidencia-se a necessidade mais que urgente de formulação e implantação de observatórios, comitês ou comissões permanentes de acompanhamento da aplicação da Lei

de Cotas em toda a universidade, cujo objetivo seja, além de verificar a lisura dos processos de entrada e de concessão de auxílios e bolsas, pavimentar a construção de um espaço institucional baseado na inclusão efetiva.

Além disso, as contribuições das narradoras acerca das defasagens da política de cotas apontam para a necessidade de organização para seu aprimoramento constante, o que está em consonância com a lei n. 14.723, recentemente sancionada pelo governo federal. Estas sugestões demonstram que as estudantes podem contribuir com conhecimentos e experiências que devem ser observados e apreendidos pela universidade, pelas pessoas que formulam e executam as políticas públicas e pelo público em geral, em escritos como este e de outros modos possíveis.

Para além da presença física na universidade, a presença intelectual, subjetiva e potencialmente construtora de iniciativas de resistência e de afirmação dessas estudantes cotistas dá ensejo ao rompimento com o epistemicídio, prática colonial de apagamento e deslegitimação dos saberes produzidos por grupos dominados, negando-lhes enquanto sujeitos do conhecimento (Santos, 2009). Mudar a cara da universidade, neste caso, significa não só uma mudança no perfil das/os ingressantes, mas também uma possível abertura para a produção de outros conhecimentos, diferentes dos já legitimados, ou seja, hegemônicos. Desse modo, conclui-se que o aperfeiçoamento da Lei de Cotas deve necessariamente contemplar a perspectiva das beneficiárias desta política.

REFERÊNCIAS

ADESKY, Jacques D'. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ANDRÉ, Maria da Consolação. Processos de subjetivação em afro-brasileiros: anotações para um estudo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 159-167, jun. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000200006>

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MOURA, Cristina Patriota de. Jalecos brancos: trajetória e desempenho de cotistas do curso de medicina da UnB. **Educação & Sociedade**, v. 44, e271267, 2023. <https://doi.org/10.1590/ES.271267>

BRASIL. **Lei n. 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. Brasil, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Lei n. 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasil, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 25 fev. 2024.

CABRAL, Umberlândia. Pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso a emprego, educação, segurança e saneamento. **Agência IBGE Notícias**, 11 nov. 2022. Disponível em: <https://>

agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-
pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-
saneamento#:~:text=Na%20linha%20da%20extrema%20pobreza,branca%20estava%20abaixo%20
dessa%20m%C3%A9dia. Acesso em: 22 fev. 2024.

CÂMARA, Flávia Danielle da Silva. **Mulheres negras amazônidas frente à cidade morena: o lugar da psicologia, os territórios de resistência**. 215f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CAMINO, Leoncio; TAVARES, Talita Leite; TORRES, Ana Raquel Rosas; ÁLVARO, José Luis; GARRIDO, Alicia. Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. esp., p. 117-128, 2014. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000500013>

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano, 2003. p. 49-58.

CASSOLI, Alessandro Theodoro. A saga do negro brasileiro por inclusão social, justiça e políticas afirmativas. In: SCHERER-WARREN, Ilse; PASSOS, Joana Célia dos (org.). **Relações étnico-raciais nas universidades: os controversos caminhos da inclusão**. Florianópolis: Atilênde, 2014. p. 99-118.

CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 51, p. 213-246, 2015. <https://doi.org/10.9771/aa.v0i52.21886>

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução: Heci Regina Candian. São Paulo: Boitempo, 2016.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. 2. ed. São Paulo: Global, 2007.

GALVÃO, Kerly Cristina de Oliveira; GONÇALVES, Rosiane Maria Lima; TEIXEIRA, Fábio André; CORRÊA, Lays Matias Mazoti. Ações afirmativas: um estudo do diferencial de desempenho acadêmico entre estudantes cotistas e não cotistas da UFV-CRP. **Educação e Pesquisa**, v. 49, e257324, 2023. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349257324>

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Diáspora Africana: Filhos da África, 2018.

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 141-156.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: TOMAZ, Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

hooks, bell. Vivendo de amor. **Portal Geledés**, 9 mar. 2010. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas de gênero**: indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2. ed. IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 263-281, maio/ago. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOORE, Carlos. “Negro sou, Negro ficarei!” In: CÉSAIRE, Aimé; MOORE, Carlos (org.). **Discurso sobre a negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. p. 7-38.

MOURA, Maria Rosiméire Salviano de. **“Não é assim de graça!”** Lei de Cotas e o desafio da diferença. 131f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: CADERNOS PENESB. Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira. Niterói: EdUFF, 2004. p. 15-34.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NERY, Maria da Penha; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Política racial afirmativa e afetividade na interação intergrupla. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 10, n. 2, p. 363-374, 2006. <https://doi.org/10.5380/psi.v10i2>

NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato. Afetividade entre estudantes e sistema de cotas para negros. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 257-266, ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2009000200014>

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. **Tempo Social**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>

NUNES, Georgina Helena Lina. Autodeclarações e comissões: responsabilidade procedimental dos/as gestores/as de ações afirmativas. In: DIAS, Gleidson Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber (org.). **Heteroidentificação e cotas raciais**: dúvidas, metodologias e procedimentos. Canoas: IFRS, 2018. p. 11-30.

PINTO, Emanuel Pontes. **Território federal do Guaporé**: fator de integração da fronteira ocidental do Brasil. Rio de Janeiro: Viama, 2003.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10., 2013, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. p. 1-13. Disponível em: https://www.fg2013.www2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1373303618_ARQUIVO_cristianorodriguesFG2013.pdf. Acesso em: 21 fev. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-71.

SARAIVA, Adriana. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. **Agência IBGE Notícias**, 12 nov. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais#:~:text=Entre%20as%20pessoas%20abaixo%20das,com%20algum%20tipo%20de%20inadequa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido,” o “branco” e o “branquíssimo:”** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 160f. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 210-222.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 21 fev. 2024.

SERAFIM, Nayara Katryne Pinheiro; HELAL, Diogo Henrique. Representações sociais sobre o mérito: um estudo com estudantes da Universidade Federal Rural do Semiárido do Rio Grande do Norte. **Revista Gestão em Análise**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 94-106, maio/ago. 2019. <https://doi.org/10.12662/2359-618xregea.v8i2.p94-106.2019>

SILVA, Eveline Pena de. **Estudantes negras cotistas: um enfoque feminista negro decolonial sobre gênero e raça no ensino superior brasileiro**. 216f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher.” **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, 2014. <https://doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>

SILVA, Roberta Ribeiro da. **Mulheres negras, produção e interseccionalidade**. 2019. 153f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros: identidade, povo, mídia e cotas no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

TEIXEIRA, Marcos Antônio Domingues; FONSECA, Dante da Fonseca; MORATTO, Juliana. **A presença negra em RO: as estruturas de povoamento**. 2010. Disponível em: <http://www.gepiaa.unir.br>. Acesso em: 8 mar. 2021.

VELHO, Léa. Prefácio. *In*: SANTOS, Lucy Woellner dos; ICHIKAWA, Elisa Yoshie; CARGANO, Doralice de Fátima (org.). **Ciência, tecnologia e gênero: desvelando o feminino na construção do conhecimento**. Londrina: Iapar, 2006. p. 13-18.

Como citar este artigo: QUEIROZ, Arthur Antunes Gomes; ANDRADE, Bruno Henrique Lins; TAMBORIL, Maria Ivonete Barbosa. Trajetórias de estudantes negras cotistas em Porto Velho-RO. Revista Brasileira de Educação, v. 31, e310035, 2026. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782026310035>

Conflitos de interesse: Os autores declaram que não possuem nenhum interesse comercial ou associativo que represente conflito de interesses em relação ao manuscrito.

Financiamento: O estudo não recebeu financiamento.

Contribuições dos autores: Escrita — Primeira Redação, Conceituação, Metodologia, Investigação: Queiroz, A. A. G. Escrita — Revisão e Edição, Conceituação: Andrade, B. H. L. Metodologia, Supervisão: Tamboril, M. I. B.

Declaração de disponibilidade de dados: Os dados de pesquisa só estão disponíveis mediante solicitação.

SOBRE OS AUTORES

ARTHUR ANTUNES GOMES QUEIROZ é mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

BRUNO HENRIQUE LINS ANDRADE é mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Analista educacional em psicologia da Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC-RO).

MARIA IVONETE BARBOSA TAMBORIL é doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular aposentada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Recebido em 28 de fevereiro de 2024

Revisado em 18 de novembro de 2024

Aprovado em 28 de janeiro de 2025

Editor/a responsável: Cristiane Machado  <https://orcid.org/0000-0002-3522-4018>