



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro Biomédico

Faculdade de Enfermagem

Renata dos Anjos Correa Carvalho

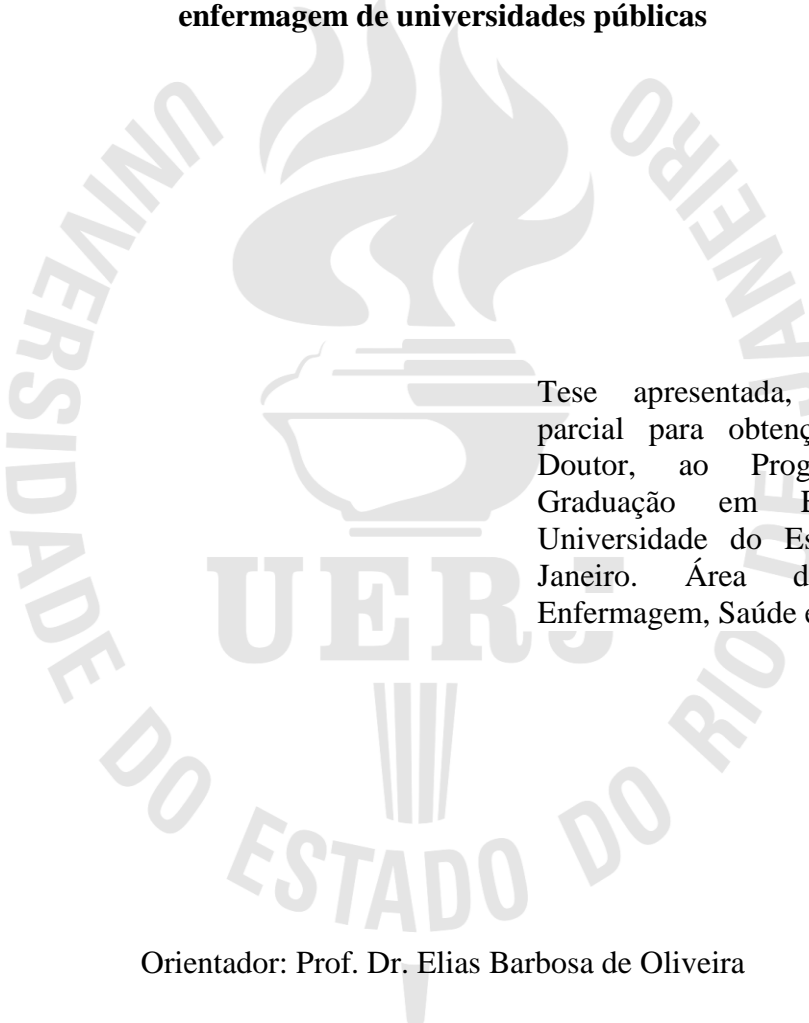
**As representações sociais de cotas para negros por egressos do curso de
graduação em enfermagem de universidades públicas**

Rio de Janeiro

2023

Renata dos Anjos Correa Carvalho

As representações sociais de cotas para negros por egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Elias Barbosa de Oliveira

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CBB

C331 Carvalho, Renata dos Anjos Correa.
As representações sociais de cotas para negros por egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas/ Renata dos Anjos Correa Carvalho. - 2023.
207 f.

Orientador: Elias Barbosa de Oliveira.
Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Enfermagem.

1. Enfermagem. 2. Representações sociais. 3. Política de educação superior. 4. Políticas públicas antidiscriminatórias. 5 Racismo sistêmico. I. Oliveira, Elias Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Enfermagem. III. Título.

CDU
614.253.5

Kárin Paz CRB 6287

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Renata dos Anjos Correa Carvalho

As representações sociais de cotas para negros por egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Enfermagem, Saúde e Sociedade.

Aprovada em 08 de novembro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Elias Barbosa de Oliveira (Orientador)

Faculdade de Enfermagem – UERJ

Prof. Dr. Sergio Corrêa Marques

Faculdade de Enfermagem – UERJ

Prof.^a Dra. Márcia de Assunção Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Adriana Lenho de Figueiredo Pereira

Faculdade de Enfermagem – UERJ

Prof.^a Dra. Caren Camargo do Espírito Santo

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2023

DEDICATÓRIA

Este estudo é dedicado aos meus filhos Antônio Marcus Correa Carvalho e João Vicente Correa Carvalho. O meu amor por eles foi o que me motivou a realizar e concretizar este estudo. Dedico a vereadora Marielle Franco, defensora dos direitos humanos que foi covardemente assassinada no Rio de Janeiro. Eu sou uma semente de Marielle e sigo na luta por justiça racial e social. Dedico também aos egressos que contribuíram com as suas experiências e vivências para o avanço do conhecimento da Enfermagem sobre as contribuições e limitações das cotas para negros para o processo de formação profissional dos enfermeiros negros.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço ao meu Deus pela vida e por plantar sonhos no meu coração. Obrigada por me fazer cada dia mais forte e por atender todas as minhas orações. Tudo eu posso naquele que me fortalece. Agradeço a Oxum por estar comigo em todos os momentos da minha vida, me dando força e coragem para prosseguir.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elias Barbosa de Oliveira, por todo o seu profissionalismo, por se dedicar inteiramente aos seus orientandos, exigindo responsabilidade e compromisso. Pela nossa caminhada que começou em 2013. Pelas vezes que foi amigo, me incentivando a não desistir e seguir em frente. Por toda compreensão durante alguns acontecimentos na minha vida pessoal. Muito obrigada, sem o seu apoio e respeito esta conquista não seria possível.

A minha conquista é conquista de todos que vieram antes de mim, de todos que lutam por justiça social, igualdade, liberdade e que sonham em viver em um país justo e inclusivo. Ao Movimento Negro Unificado, muito obrigada por toda resistência e luta. Ubuntu, eu sou porque nós somos.

Ao Excelentíssimo Senhor Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que transformou a minha vida através da implementação das políticas de ações afirmativas na UERJ durante o seu governo em 2003. O meu ingresso na UERJ em 2005 transformou a minha vida. É muito bom ter o Senhor de volta.

À direção e corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, agradeço pela dedicação, por todo conhecimento construído e compartilhado nestes quatro anos. Tudo o que aprendi foi de grande valia para a minha formação profissional.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, pela responsabilidade, paciência e atenção dedicada aos alunos.

Aos professores, Sérgio Marques Correa, Adriana Lenho, Marcos Tosoli, Caren Santo, Márcia Assunção e Glaudston Paula pela atenção e contribuições críticas para o aperfeiçoamento desta pesquisa.

À minha mãe, Elza Dos Anjos Costa Correa e ao meu pai, José Antônio Correa Filho (in memoriam), pela dedicação em me proporcionar educação e pelo ensinamento de que a nossa maior arma para enfrentar o racismo é o conhecimento. Eles sempre diziam: “só o estudo vai te possibilitar realizar todos os seus sonhos”. Considero essa a maior verdade do

mundo, pois tudo que eu tenho foi através da educação. Obrigada por me fazer sonhar e acreditar que a vida um dia seria muito melhor.

À minha avó, Maria dos Anjos Costa (in memoriam), que invade os meus sonhos nos momentos mais difíceis, com mensagens de amor, força e fé. Minha avó foi uma mulher muito guerreira, era espírita, pura, caridosa o maior exemplo de vida que eu conheço. Obrigada por tudo, sei que está sempre entre nós.

À minha irmã, Juliana dos Anjos Correa, por todo amor de irmã, amizade e carinho. Obrigada pela vida da Isabella e Maria Elis são bênçãos de Deus em nossas vidas.

Ao meu marido Marcus Vinicius Carvalho da Silva, pela paz que transmite, por todo respeito, carinho e amor que sente por mim. Não mede esforços em me fazer feliz. Obrigada por todos os sonhos realizados. Você é a minha maior conquista.

Aos meus amados filhos, Antônio Marcus Correa Carvalho e João Vicente Correa Carvalho, por todo amor que transmitem. Vocês são a maior riqueza da minha vida. Tudo que faço na minha vida é pensando em vocês.

À minha amada e grande família, agradeço a Deus pela vida de cada um de vocês. Nós sabemos o quanto somos fortes e felizes. O choro pode durar uma noite, mas a alegria vem pela manhã, esse é o nosso lema. Amo muito vocês, obrigada por todo apoio e incentivo.

Aos meus amigos por todo amor e apoio. Vocês são irmãos que eu escolhi para seguir a vida. Obrigada por tudo.

Aos sujeitos deste estudo que enriqueceram a pesquisa, com suas vivências e relatos. Obrigada Enfermeiros, pela atenção e confiança.

Aos amigos que conquistei durante o curso de doutorado e por todos os momentos que vivemos. Foi muito bom conhecer vocês.

Por fim, é necessário sempre acreditar que o sonho é possível e que o céu é o limite.

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

RESUMO

CARVALHO, R. A. C. **As representações sociais de cotas para negros por egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas.** 2023. 207 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Tese que possui como objeto “As representações sociais de cotas para negros por egressos dos cursos de graduação em enfermagem: saberes e práticas” e os seguintes objetivos: Analisar as representações sociais de cotas para negros de egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas; Descrever as influências das representações sociais de cotas para negros sobre a trajetória acadêmica dos egressos negros; Discutir as repercussões que o usufruto das cotas para negros trouxe para a trajetória profissional dos egressos negros, à luz de suas representações sociais. Estudo qualitativo, descritivo e exploratório a luz da Teoria das Representações Sociais, realizado em duas universidades públicas situadas no município do Rio de Janeiro com 25 egressos dos cursos de graduação em enfermagem. Trabalhou-se com a técnica de entrevista, sendo utilizado um instrumento para o registro das características dos participantes e um roteiro com perguntas abertas sobre objeto de estudo. As entrevistas foram realizadas mediante mídia digital (áudio) após autorização do estudo pelo Comitê de Ética (parecer nº 5.532.487), e posteriormente a análise de conteúdo temática. Os resultados mostraram que para os participantes as representações sociais de cotas para negros têm como elementos: uma política de acesso ao ensino superior, reparação social e visibilidade da população negra justificadas em razão do racismo estrutural e da desigualdade racial no ensino superior, ainda presentes na sociedade brasileira. Tais representações ao serem elaboradas pelos egressos reportam ao conhecimento e práticas e/ou posicionamentos ao considerar o grupo de pertença e as vivências dentro e fora da universidade, sendo as mesmas atravessadas por dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais. Na enfermagem a obtenção do diploma universitário pelos cotistas negros impactou positivamente na vida profissional com a inserção no mercado de trabalho, mobilidade social, satisfação pessoal e profissional. Na visão dos participantes, persiste problemas relacionados ao racismo estrutural no ambiente de trabalho em que se observa tratamentos e/ou oportunidades diferenciadas dirigidos aos enfermeiros negros em sua trajetória profissional, o que contribui para a insatisfação, desmotivação e problemas de saúde mental entre os profissionais de enfermagem negros. Conclui-se que as representações sociais de cotas para negros elaboradas pelos egressos remetem a saberes e práticas que confluem para ações afirmativas relevantes com influência na trajetória acadêmica e profissional dos enfermeiros. Tais representações possibilitam acessar a organização do pensamento social dos egressos de enfermagem acerca das cotas para negros possuindo potência para ajudar na compreensão da dinâmica existente na realidade social das pessoas negras e subsidiar o debate sobre as políticas de assistência estudantil e sua importância na adoção de práticas antirracistas na universidade e no ambiente de trabalho. Deste modo, ratifica-se a atualidade do objeto de estudo e suas contribuições para a permanente discussão acerca da importância das políticas afirmativas e/ou inclusivas em termos de ingresso, permanência e conclusão do curso de graduação pelos cotistas negros, e o entendimento de como as práticas discriminatórias impactam na construção da identidade profissional e na saúde mental dos enfermeiros negros.

Palavras-chave: Enfermagem. Representações sociais. Política de educação superior. Políticas públicas antidiscriminatórias. Racismo sistêmico.

ABSTRACT

CARVALHO, R. A. C. **The social representations of quotas for black people by graduates in nursing from public universities.** 2023. 207 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

Thesis whose object is "The social representations of quotas for blacks by graduates of undergraduate nursing courses: knowledge and practices" and the following objectives: Analyzes the social representations of quotas for blacks by graduates of undergraduate nursing courses at public universities; Describes the influences of the social representations of quotas for blacks on the academic trajectory of black graduates; Discusses the repercussions that the use of quotas for blacks had on the professional trajectory of black graduates, in light of their social representations. This is a qualitative, descriptive and exploratory study in light of the Theory of Social Representations, carried out at two public universities in the city of Rio de Janeiro with 25 graduates from undergraduate nursing courses. Using an instrument that has been used to record the characteristics of the participants, a characteristic of the participants and a script with open-ended questions about the object of the study. The interviews were conducted using digital media (audio) after authorization of the study by the Ethics Committee (opinion no. 5.532.487), and subsequently thematic content analysis. The results showed that for the participants, the social representations of quotas for black people have the following elements: a policy of access to higher education, social reparation and visibility of the black population justified by structural racism and racial inequality in higher education, still present in Brazilian society. These representations elaborated by the graduates refer to knowledge and practices and/or positions when the group they belong to and their experiences inside and outside university, which are crossed by historical, political, social, economic, and cultural dimensions. In nursing obtaining a university degree by black quota students has had a positive impact on their professional lives, by entering the job market, social mobility and personal and professional satisfaction. In the view of the participants, persist problems related to structural racism in the workplace, where there is differentiated treatment and/or opportunities for black nurses in their professional careers, which contributes to dissatisfaction, demotivation and mental health problems among nursing professionals. The conclusion is that social representations of quotas for blacks elaborated by the graduates refer to knowledge and practices that converge towards relevant affirmative actions that influence the academic and professional trajectory of academic and professional trajectory of nurses. These representations make it possible to access the organization of nursing graduates' social thinking about quotas for blacks and have the potential to help understand the dynamics that exist in the social reality of black people and subsidize the debate on student assistance policies and their importance in policies and their importance in adopting anti-racist practices at university and in the workplace environment. This ratifies the relevance of the object of study and its contributions to the ongoing discussion about the importance of affirmative and/or inclusive policies in terms of entry, permanence, and completion of the undergraduate course by black quota students and the understanding of how discriminatory practices have an impact on the construction of professional identity and the impact on the construction of professional identity and the mental health of black nurses.

Keywords: Nursing. Social Representation. Higher Education Policy. Public Nondiscrimination Policies. Systemic Racism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Quadro demonstrativo das categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo – Rio de Janeiro – 2022.....	97
Quadro 2 –	O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros– 2022.....	103
Quadro 3 –	A reparação social como elemento das representações sociais de cotas para negros- 2022.....	114
Quadro 4 –	A visibilidade como elemento das representações sociais de cotas para negros– 2022.....	118
Quadro 5 –	Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e assistência estudantil - Rio de Janeiro – 2022.....	120
Quadro 6 –	A trajetória profissional como elemento das representações sociais de cotas para negros- 2022.....	137
Quadro 7 –	Estratégias utilizadas nas bases de dados consultadas.....	190
Quadro 8 –	Síntese dos resultados da revisão integrativa de literatura.....	192

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Censo da Educação Superior
CREDOC	Crédito Educacional
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GESMT	Grupo de Estudos Saúde Mental e Trabalho
GTEDEO	Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IESP- UERJ	Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFET	Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Programa Nacional de Direitos Humanos
PPGEnf	Programa de Pós-Graduação em Enfermagem
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRS	Teoria das Representações Sociais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Unb	Universidade Federal de Brasília
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	14
1	EIXOS TEMÁTICOS DO ESTUDO	28
1.1	O princípio da igualdade ao longo dos séculos.....	28
1.2	Estado democrático de direito no Brasil: discriminação positiva como fundamento para as ações afirmativas.....	33
1.3	O papel da ciência ocidental na formação e propagação de ideias racistas no Brasil.....	39
1.4	A questão racial na história da enfermagem brasileira.....	46
1.5	As ações afirmativas como políticas públicas adotadas pelas universidades brasileiras.....	53
1.6	Cotas raciais nos concursos públicos federais brasileiros.....	63
1.7	Ações afirmativas nos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras.....	65
1.8	Justificações das ações afirmativas.....	67
1.9	Políticas públicas e o acompanhamento acadêmico: acesso e permanência..	69
2	REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	75
3	METODOLOGIA.....	87
3.1	Tipo de estudo.....	87
3.2	Cenário do estudo.....	89
3.3	Participantes do estudo.....	89
3.4	Coleta de dados.....	92
3.5	Aspectos éticos do estudo.....	93
3.6	Análise dos Dados.....	94
4	Resultados e Discussão.....	98
4.1	Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes.....	98
4.2	Análise dos dados.....	102
4.2.1	<u>Categoria 1- O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros.....</u>	102
4.2.2	<u>Categoria 2- A reparação social como elemento das representações sociais de</u>	114

	<u>cotas para negros.....</u>	
4.2.3	<u>Categoria 3- A visibilidade como elemento das representações sociais de cotas para negros.....</u>	118
4.2.4	<u>Categoria 4- Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e assistência estudantil.....</u>	120
4.2.4.1	Subcategoria 1: Dificuldades enfrentadas por cotistas negros na realização da graduação: desequilíbrio entre o acesso e a permanência.....	121
4.2.4.2	Subcategoria 2: O papel das universidades e as políticas de permanência e assistência estudantil.....	129
4.2.5	<u>Categoria 5-A trajetória profissional como elemento das representações de cotas para negros.....</u>	137
4.2.5.1	Subcategoria 1: Transitando entre universidade e trabalho: trajetória profissional de egressos negros.....	138
4.2.5.2	Subcategoria 2: Representatividade negra na enfermagem e o racismo institucional.....	143
	CONCLUSÃO	154
	REFERÊNCIAS	160
	APÊNDICE A – Revisão Integrativa.....	189
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	203
	APÊNDICE C– Instrumento de caracterização dos participantes.....	205
	APÊNDICE D – Entrevista Semiestruturada.....	206
	ANEXO – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa.....	207

INTRODUÇÃO

A motivação para a realização do presente estudo surgiu a partir das minhas vivências e questionamentos como egressa do sistema de cotas e posteriormente em minha trajetória pessoal e profissional ao refletir sobre a importância da educação para a minha emancipação individual, profissional e social.

A realização da graduação no ensino público foi um marco no meu aprimoramento profissional, tendo contribuído para a minha qualificação ao obter conhecimentos que me capacitaram para o trabalho na área de enfermagem. Desta forma, o ensino propiciou a aproximação e posteriormente a especialização na área de enfermagem em nefrologia, contribuindo de forma significativa para as minhas escolhas e crescimento profissional.

Após a realização da graduação, optei pela especialização nos moldes de residência na área de enfermagem em nefrologia, no Hospital Universitário Pedro Ernesto, tendo adquirido competências e habilidades específicas. Esses fatores fortaleceram a minha identidade profissional e possibilitaram o meu desenvolvimento técnico, gerencial e pessoal. Após o concurso público, venho trabalhando no Hospital Universitário Pedro Ernesto, na assistência a pacientes renais crônicos submetidos à terapia renal substitutiva. Além das atividades de cunho assistencial, participo no processo de formação de enfermeiros, como preceptora do programa de residência em enfermagem em nefrologia.

O título de especialista despertou em mim o interesse na realização de um estudo na linha de pesquisa “Trabalho, educação e formação profissional em saúde e enfermagem”, possibilitando-me participar do grupo de estudos “O mundo do trabalho como espaço de produção de subjetividade, tecnologias e formação profissional em saúde e Enfermagem” da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ENF-UERJ). A participação no grupo de pesquisa me impulsionou a ingressar no Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGENF/UERJ), uma vez que já desenvolvia atividades como preceptora de acadêmicos e residentes de enfermagem. A realização do mestrado, além de aprimorar os conhecimentos relativos ao trabalho, educação e formação profissional em saúde e enfermagem, favoreceu uma postura ética, crítica e reflexiva relevantes na minha vida pessoal e profissional.

Em 2020, através de um convite da Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantis (PR4), ingressei no grupo de trabalho da CIPAAI - Câmara Para Implementação de Políticas Antirracistas e Interseccionais. A CIPAAI surge através de audiências públicas que visavam

ampliar o debate para a implementação da Comissão de autoavaliação de declaração racial. Com o objetivo de fortalecer o sistema de cotas na UERJ, o grupo de trabalho foi criado pela Portaria PR4/UERJ, nº 001 de 23 de dezembro de 2020 (Rio de Janeiro, 2020).

Inegavelmente, o meu ingresso na UERJ através do sistema de cotas, me proporcionou ascensão social, econômica, intelectual e cultural. Porém ao acessar a Universidade Pública vivenciei alguns desafios pessoais, interpessoais e familiares. No entanto, além de todos os desafios explicitados anteriormente, me deparei com experiências discriminatórias e racistas. Essas situações influenciaram negativamente na minha autoestima, no meu desenvolvimento acadêmico e na afirmação da minha identidade etnicorracial dentro da universidade, que era composta majoritariamente por pessoas brancas.

O conhecimento histórico dos processos de escolarização permite melhor apreender aspectos estruturais do racismo nas instituições de ensino, já que os negros enfrentaram dificuldade para terem acesso a educação desde o Brasil colônia e durante o Império, com a instituição de projetos de educação voltados para atender aos interesses da elite, negando, o acesso à educação escolar à população não branca, principalmente aos negros (Santana; Moraes, 2009).

Com o fim da escravidão, os negros livres tinham acesso à educação de forma limitada e precária em espaços compulsórios de formação para o trabalho. Quando a República foi instaurada, encerrou o período de restrições legais à matrícula e frequência da população negra à escola, porém a omissão do Estado, em promover efetivamente a educação das crianças negras livres, ocasionou uma desigualdade histórica entre brancos e negros, em relação às possibilidades de acesso, permanência e êxito escolar (Gil; Antunes, 2021).

A nação brasileira foi construída com embasamento de teorias eugênicas, atribuindo aos negros estereótipos de incapacidade intelectual, considerando-os inferiores e incapazes de assumir funções de destaque na sociedade. Naturalizando a ideia de raça e a racialização da população negra com a ampliação de crenças de que o negro era inadequado para a construção da nação (Campos, 2012).

As raças cumpriam papéis contrários; as hierarquias raciais e seus desdobramentos preconceituosos eram consolidados. Logo, no topo da pirâmide social estava o branco, responsável pela modernidade e civilidade desejada pela sociedade; na base da pirâmide social estava o negro, sobre os quais repousavam todas as impossibilidades: da cidadania, da igualdade, do trabalho e do convívio social (Vieira, 2016).

Desta forma, os negros historicamente não apenas tiveram que enfrentar a exclusão nos projetos de país formulados, por uma elite dirigente branca como também vivenciaram

cotidianamente o preconceito e a discriminação. Tais vivências, comuns nos variados espaços sociais, também estiveram presentes nos espaços de profissionalização (Gil; Antunes, 2021).

Sob essa perspectiva, profissões com elevada escolarização não estavam vinculadas a imagem do negro, como por exemplo, da enfermagem. De maneira que a enfermagem no Brasil deveria ser exercida somente por mulheres brancas, devido à exclusão de todas as mulheres negras e dos homens. Muitos destes homens negros e mulheres negras tinham a função de cuidadores entre o período colonial e começo da Primeira República. Entretanto, a inserção de estudantes divergentes do padrão desejado ocorreu com o desenvolvimento da saúde pública durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) devido a alta demanda por profissionais, para o enfrentamento de um quadro sanitário dramático (Santos *et al.*, 2020).

A exclusão educacional dos negros no Brasil é o resultado dos variados e continuados processos históricos de exclusão social e educacional, marcados pelo racismo estrutural e institucional. O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento e que ocorre através de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. Já a discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a pessoas que compõem grupos racialmente identificados. O racismo se materializa como discriminação racial caracterizando um processo em que condições de subalternidade e de privilégio se distribuem entre grupos raciais e se reproduzem nos âmbitos políticos, econômicos e das relações cotidianas (Almeida, 2021).

Indicadores sociais brasileiros comprovam que a população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, em relação ao mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, violência, representação política e educação (UN; Human Rights Council. Working Group of Experts on People of African Descent, 2014).

Osório (2008, p. 88) revendo a tradição sociológica quanto ao problema da persistência da desigualdade entre grupos raciais no Brasil, atesta que tal persistência após um século da abolição se deve ao fato de o racismo possuir “uma plasticidade antes insuspeita e, ao invés de ser superado, fora racionalizado, mantendo ou ganhando a função de garantir os privilégios dos brancos, agora em uma sociedade moderna caracterizada por uma elevada mobilidade social”.

As desigualdades étnico-raciais têm origens históricas e são persistentes. No mundo do trabalho, por exemplo, a desocupação e a proporção de trabalhadores sem vínculos formais atingem mais fortemente a população preta ou parda, ocupando postos de menor remuneração

com baixa representatividade nos cargos gerenciais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018). Atualmente, cursar o ensino superior já não é garantia de acesso ao trabalho já que outros fatores influenciam diretamente na chance de um indivíduo preencher uma vaga, principalmente por algumas empresas adotarem um perfil de profissionais desejados, que ao serem determinados por pessoas são passíveis de sofrerem inúmeras interferências de crenças, conceitos e preconceitos.

O informativo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil” emitido pelo INEP em 2018 revelou que a população negra ou parda também se situa, em maior proporção, abaixo das linhas de pobreza e reside em domicílios com piores condições de moradia, e com menos acesso a bens e serviços. E que a desigualdade racial se manifesta também de forma bastante acentuada na dimensão da violência, onde uma pessoa preta ou parda tem 2,7 vezes mais chances de ser vítima de homicídio intencional do que uma pessoa branca. No que tange à representação política, o informativo afirma que as pessoas pretas ou pardas encontram-se sub-representadas em todos os níveis do poder legislativo. Em relação aos indicadores educacionais, embora tenha havido melhora, as desigualdades entre esses dois grupos populacionais permanecem (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018).

Neste contexto é importante ressaltar que tais processos de exclusão não são vivenciados passivamente pelos indivíduos implicados, ocorrendo assim no seio da sociedade movimentos sociais principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, lutando não só por direitos que historicamente lhes têm sido negados, como também pelo reconhecimento de suas especificidades enquanto grupo social. Dessa forma, entre uma gama de reivindicações e lutas, o movimento negro vem exigindo a inclusão de seu grupo em espaços públicos, como escola e trabalho; o movimento das mulheres tem lutado pelo direito a participar de forma mais efetiva da vida política; o movimento LGBTQI+ luta pela garantia de direitos e reconhecimento de identidade. Os debates sobre a implementação de ação afirmativa surgem com vistas à edificação de uma sociedade, de fato, equânime (Salvador, 2020).

Crosby *et al.* (2003) afirma que os esforços de uma organização ou governo, para que os grupos sociais marginalizados tenham as mesmas chances de serem contratadas, mantidas, promovidas ou educadas constituem políticas de ação afirmativa, seja no trabalho ou na educação. Tais políticas têm como princípio fundamental o sentido de equidade social ou de administração da justiça em situações particulares e não universais. Tem como objetivo principal garantir a ascensão de minorias étnicas, raciais e sexuais a algum bem ou status social.

Na visão de Bayma (2012) essas ações afirmativas são iniciativas para promover a igualdade, reduzindo as injustiças sociais. São práticas que consideram as desigualdades reais e, assim, podem ser instrumento hábil e efetivo para se promover o aumento de oportunidades de inclusão social. Essas ações buscam de algum modo neutralizar os efeitos da discriminação racial, gênero, idade, origem nacional e aparência física (Gomes, 2003).

Corroborando Zoninsein e Feres Júnior (2008) esclarecem que o Estado deve reinterpretar a igualdade amparada pelas legislações, a fim de distinguir a igualdade substantiva e igualdade de oportunidades. A primeira é o fim normativo, enquanto a segunda é o mecanismo, ou seja, o método todo que busca tal fim.

Nas definições apresentadas o fundamento da ação afirmativa recai sobre a materialização da igualdade, ou seja, a transformação deste princípio geral em ações concretas que permitam oportunidades iguais para todos cabendo ao Estado empreender ações que visem tal intento. Posto que a finalidade seja a obtenção da igualdade de oportunidades entre indivíduos da sociedade (Vieira, 2016).

Neste contexto, ainda que os movimentos negros denunciasses o racismo há décadas, foi somente com a realização da Marcha Zumbi dos Palmares pela Cidadania e a Vida, em 1995, em Brasília, por militantes negros e ativistas das lutas antirracistas, que o Estado reconheceu sua existência. Na sequência, Fernando Henrique Cardoso, presidente do Brasil a época, por meio da Secretaria dos Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça, promoveu o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, com a finalidade de debater o racismo no Brasil e de formular políticas de combate a discriminação racial, entre as quais, as ações afirmativas (Goss, 2008).

Após a III Conferência Internacional sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, ocorrida em 2001, na cidade de Durban, na África do Sul, o Brasil se tornou signatário do Programa de Ação, e com isso assumiu a necessidade de implementar políticas de ações afirmativas para a população negra. Esse evento contou com a participação de representantes do movimento negro brasileiro que denunciaram ao mundo os efeitos perniciosos do racismo na sociedade brasileira, que apesar de aparentemente silencioso estaria bastante vivo nos discursos naturalizados os quais sustentariam a condição de marginalidade e desigualdade de oportunidades entre brancos e negros desde os tempos da escravidão (Goss, 2008).

A partir desse evento, o Brasil assumiu formalmente o compromisso de combater o racismo e desenvolver ações afirmativas, sobretudo na área educacional. Ao fazer com que a

dimensão da igualdade se transforme em um dos aspectos relevantes da política pública, as cotas universitárias surgem como um tipo de “ação afirmativa” que visaria à valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade.

A implantação das cotas no Ensino Superior por universidades públicas no Brasil iniciou em 2001 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), que por exigência da Lei Estadual 3.708 implementaram o primeiro Programa de Cotas Brasileiro no ano de 2003. A partir daí, inaugura-se no país um debate entre segmentos sociais, favoráveis e desfavoráveis, acerca das consequências desses programas, ao mesmo tempo em que outras universidades foram incorporando o sistema de cotas ao processo seletivo vigente. Seguiram-se como exemplo, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2002 e a Universidade de Brasília (UnB), em 2003 (Passos, 2015).

Ao longo do tempo outras medidas importantes foram adotadas pelo Estado brasileiro visando a democratização do ensino superior na rede pública, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e o Sistema de Seleção Unificada (2007) - SiSU (2010); e, na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES (2010) e o Programa Universidade para Todos - Prouni (2004).

Além desses Programas, destaca-se a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como Lei de Cotas. Essa Lei prevê a reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas, e deve ser aplicada em todas as universidades federais do Brasil (Brasil, 2012).

A Lei de Cotas prevê preenchimento de 50% de vagas nos cursos de graduação das Instituições Federais de Ensino Superior. A Lei tem validade de dez anos e, ao final deste prazo, deverá ser avaliada para medir os impactos alcançados no quadro de desigualdades anteriormente verificado. Os critérios utilizados para enquadramento no perfil de estudante alvo das vagas são: ser egresso de escola pública e ter renda *per capita* de até 1,5 salários mínimos. A proporção de vagas a ser destinada aos candidatos pretos, pardos e indígenas deve ser, no mínimo, igual à soma dos pretos, pardos e indígenas residentes na unidade federal onde se localiza a instituição, de acordo com o último censo demográfico oficial. É possível valer-se do desempenho no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) no processo seletivo para o ingresso (Brasil, 2012).

O ingresso de alunos na Universidade através das cotas para negros foi “interpretado pejorativamente” por uma parte significativa da mídia, dos intelectuais, dos professores das universidades públicas, argumentando que esses alunos não teriam condições ou perfil para enfrentar, acessar, permanecer e concluir com êxito a experiência universitária. O ingresso na universidade foi considerado uma temeridade, uma ameaça à qualidade acadêmica da Universidade, o que traria um rebaixamento de seus escores em termos de rendimento escolar. Os alunos cotistas negros foram vistos fora da “normatividade” da identidade universitária (Ferreira; Mattos, 2007).

De acordo com Silvério (2003) a identidade do ser humano é parcialmente moldada a partir do seu reconhecimento ou na sua ausência. Em outras palavras, o modo como o indivíduo é representado pelos demais pode afetar uma pessoa ou um grupo, de maneira a causar sérios danos à medida que aqueles que os cercam tenham dele uma imagem desprezível ou desdenhosa. A ausência de reconhecimento ou o reconhecimento inadequado pode ser fonte de opressão, confinando alguém em um falso, distorcido e reduzido modo de ser. Essas fontes de opressão ganham visibilidade e efetividade na sociedade em geral e, em especial, no processo educacional em que os conteúdos culturais e os valores sociais são inculcados pelas práticas curriculares.

As críticas às políticas de cotas ganham mais importância quando são relacionadas às diferenças étnicas e raciais presentes na sociedade brasileira. Os segmentos críticos a essa política utilizam da meritocracia, do mito da democracia racial, e de uma suposta harmonia racial no Brasil para criticarem as políticas de cotas para negros (Vieira, 2016).

Conforme assinalam Almeida e Silvio (2019) a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia que apoia a desigualdade, a miséria e a violência, já que dificulta a tomada de posições políticas concretas contra a discriminação racial, principalmente por parte do poder estatal. No contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial.

No entanto, os defensores das políticas de ação afirmativa com recorte racial defendem que a adoção de cotas para negros é uma forma de reconhecimento de uma dívida histórica do Estado brasileiro e das instituições que se beneficiaram da escravidão e do tráfico de escravos no passado. Já outros defensores vêem as cotas como medidas importantes ao visarem a construção de um novo pacto social através de um recorte etnoracial objetivando a minimização das desigualdades raciais e sociais existentes na sociedade brasileira. Além de proporcionar às instituições de ensino superior maior diversidade de opinião, novas

abordagens de inúmeros temas sociais, ampliação dos programas didático- pedagógicos e dos projetos acadêmicos-científicos, contribuindo para mudanças também no mercado de trabalho (Fonseca, 2000).

Desta forma, a implementação das políticas de cotas universitárias instaurou na sociedade brasileira uma situação de conflito e de grande polêmica, onde argumentos críticos são apresentados, compartilhados e defendidos pela mídia, intelectuais; comunidade acadêmica e científica; dentre outros atores (Feres Júnior *et al.*, 2018). Esses argumentos acerca das ações afirmativas de cunhos social e racial no ensino superior são apreendidos, interpretados e disputados pelos distintos grupos sociais.

No uso de palavras, utilizando-se da linguagem oral ou escrita, os homens explicitam o que pensam, como percebem esta ou aquela situação, que opinião e expectativas desenvolvem acerca de determinado fato ou objeto. Essas mensagens mediadas pela linguagem são construídas socialmente e estão, necessariamente, ancoradas no âmbito da situação real e concreta dos indivíduos que as emitem. Os elementos simbólicos que os homens expressam mediante o uso de palavras e de gestos são representações sociais (Wachelke; Camargo, 2007).

É impossível negar a importância da comunicação, da troca, do confronto de ideias para produzir uma representação social. O ambiente pensante que vivemos, nas sociedades contemporâneas, com a velocidade do fluxo de informações, estimula esta produção. Além de fatores como a memória, a experiência, o olhar, cuja incidência para a produção das representações é fundamental, são multifaces, situados tanto no espaço social quanto no individual (Arruda, 2009).

Para Moscovici (2011), a situação de conflito é o ponto de partida e o meio através do qual é possível mudar uma representação, seja através do surgimento de novas representações ou da consolidação das já existentes. Uma vez identificado o conflito como condição necessária para a mudança social, o autor apresenta e discute sobre a necessidade de se considerar o estilo comportamental que corresponde à organização dos comportamentos e opiniões, ao desenvolvimento e à intensidade de sua expressão. Ao adotar um estilo comportamental, o grupo ou indivíduo almeja ser reconhecido e identificado socialmente, e dessa forma ser um agente potencial de influência.

Diante desta problematização e implantação das ações afirmativas, particularmente das cotas para negros, o referencial da Teoria das Representações Sociais tem sido utilizado para pesquisas da temática com o objetivo de compreender como os diferentes grupos sociais representam os seus diferentes formatos e significados. Em razão de sua inerente

conflituosidade, devido a sua magnitude, o tema gera uma intensa atividade cognitiva para compreendê-lo, controlá-lo ou defender-se dele, causando uma multiplicidade de debates e de comunicação interpessoal em massa.

Logo a utilização da Teoria das Representações Sociais pode fornecer as ferramentas adequadas para o entendimento do seguinte objeto: “As representações sociais de cotas para negros por egressos dos cursos de graduação em enfermagem”. As representações sociais segundo Jodelet (2001, p. 22) são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Trata-se de um saber prático que liga um sujeito a um objeto, sendo assim uma construção e uma expressão do sujeito. As representações são criadas pelos sujeitos, pois precisam se ajustar ao mundo à sua volta, saber como se comportar, dominá-lo tanto física quando intelectualmente, além da necessidade de identificar e resolver os problemas que surgem. Este mundo é partilhado com os outros para compreendê-lo, administrá-lo ou enfrentá-lo.

Trata-se, portanto, de uma abordagem dos fenômenos psicossociais que não se interessa exclusivamente pelos fatores e comportamentos diretamente observáveis, mas que enfatiza sua dimensão simbólica, centrada na noção de significação. Estes ocorrem através dos processos de ancoragem e de objetivação que estão dialeticamente articulados para garantir três funções da representação social, as quais são: incorporação do estranho ou do novo, interpretação da realidade e orientação dos comportamentos (Nóbrega, 2003).

A estrutura da representação social ocorre sob três dimensões: informação, atitude e imagem ou campo de representação. A dimensão da informação corresponde à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social. A atitude diz respeito a uma orientação valorativa que o sujeito mantém em relação ao objeto de representação. O campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto de representação (Moscovici, 2011).

Voltando-se para a subjetividade individual, Jodelet (2005) enfatiza a importância das experiências vividas para a elaboração de representações sociais. Para a autora as experiências vividas são: “o modo através do qual as pessoas sentem uma situação, em seu foro íntimo e o modo como elas elaboram, através de um trabalho psíquico e cognitivo, as ressonâncias positivas ou negativas dessa situação, e as relações e ações que elas desenvolveram naquela situação” (Jodelet, 2005, p. 11-21). A relação entre representação social e experiência vivida provoca tensão entre o sistema de representação de uma dada cultura, que fornece

instrumentos para os sujeitos interpretarem o que vivenciam, e a própria experiência vivida pelos sujeitos, fazendo emergir novos sentidos e significados associados a determinado objeto.

Desta forma a presente pesquisa visa buscar os saberes provenientes do senso comum que guiam a conduta e que são próprios à realidade do grupo de egresso estudado, considerando as suas características específicas, e como estas orientam, explicam e justificam o comportamento do grupo diante do objeto social.

Questões norteadoras e objetivos

Diante do exposto a problemática do estudo é apresentada a partir das seguintes questões norteadoras:

- 1) Quais as representações sociais de cotas para negros dos egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas?
- 2) Como tais representações sociais influenciam os saberes e as práticas sobre a carreira destes egressos?

Objetivos:

- I) Analisar as representações sociais de cotas para negros de egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas;
- II) Descrever as influências das representações sociais de cotas para negros sobre a trajetória acadêmica dos egressos negros;
- III) Discutir as repercussões que o usufruto das cotas para negros trouxe para a trajetória profissional dos egressos negros, à luz de suas representações sociais.

Justificativa do Estudo

Apesar de existirem estudos sobre o sistema de cotas para negros e as ações afirmativas nas Universidades, inclusive no banco de teses e dissertações da UERJ, trata-se de uma temática que necessita de ampliação de pesquisas, pois promove o debate acerca de questões que perpassam políticas públicas, desigualdade social, racismo estrutural, discriminação racial e, principalmente, a democratização do acesso das minorias à

universidade pública e de qualidade. Nessa lógica, a perspectiva dos egressos pode operar como indicador do processo formativo dos cotistas negros e da inserção dos mesmos no mercado de trabalho, permitindo comparações, ajustes e mudanças curriculares quando pertinentes.

Na área educacional, o peso da exclusão recai, acentuadamente, sobre os estudantes negros, pois enfrentam maiores dificuldades de acesso e permanência na escola e frequentam escolas de pior qualidade, redundando em maior índice de reprovação e atraso escolar do que aquele observado entre os brancos que têm acesso ao ensino de qualidade. Os pretos e pardos possuem desvantagens em relação ao acesso à escola e tem o seu ritmo de progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (Heringer, 2018).

Em consonância com o exposto, Carneiro e Bridi (2020) afirmam que o Ensino Superior no Brasil se caracterizou historicamente por ser excludente, pois as vagas das instituições públicas eram ocupadas por estudantes oriundos de escolas que ofertavam um ensino de qualidade e os mais ricos tinham acesso às conceituadas instituições privadas. Os pobres e assalariados tinham reduzidas chances de ingresso nas universidades, o que tornava o ambiente acadêmico um espaço destinado a poucos, privilegiando as elites sociais.

Historicamente, o acesso às universidades brasileiras, principalmente públicas, foi marcado pela existência de rigorosos processos de seleção que tendem a privilegiar indivíduos oriundos de estratos sociais mais altos, em termos socioeconômicos e culturais, em detrimento de minorias étnicas e camadas populares. Essa exclusão de pessoas negras também ocorreu no início da formação profissional em enfermagem, que permitiam que mulheres brancas da elite tivessem acesso à formação profissional e ao mercado de trabalho formal, enquanto as pessoas negras eram excluídas (Ferreira, Azevedo, 2019).

Essa herança racista, pode estar relacionada com o fato de que embora as pessoas negras representem 53% dos profissionais de enfermagem (Conselho Federal de Enfermagem, 2017), os mesmos estão concentrados em postos de nível médio com menor remuneração salarial. Enquanto entre profissionais com graduação, cerca de 57% das enfermeiras são brancas.

Nessa perspectiva, as políticas de acesso ao ensino superior atuam não apenas reparando desigualdades de oportunidades e seus efeitos já existentes, mas agem também de forma preventiva em favor das referidas populações. Ao se constituírem como políticas compensatórias, se propõem a tratar de maneira desigual indivíduos alocados em posições desiguais na estrutura social, visando colocá-los em posições de igualdade, equiparando suas condições de competição e estabelecendo a igualdade substantiva (Moreira, 2020).

Entretanto, apesar dos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018) trazerem uma ampliação do acesso de pessoas pertencentes a grupos minoritários nas universidades públicas brasileiras, com o alcance de 1,3 milhão de matrículas em 2017. É importante ressaltar que apesar da população preta e parda representarem 9,1% e 47,0%, respectivamente, da população brasileira em 2021, sua participação entre indicadores que refletem melhores níveis de condições de vida está aquém desta proporção evidenciando severas desvantagens das pessoas pretas e pardas no que tange às dimensões necessárias para a reprodução e/ou a melhoria de suas condições de vida em relação aos brancos (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Para Almeida (2019) a existência de todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade da população negra faz com que o mesmo seja estrutural, impedindo assim, que haja ascensão social do povo negro em diversas áreas e espaços da sociedade principalmente em espaços de poder e de tomada de decisões. Desta forma, o racismo no Brasil não está só presente nas relações sociais, mas também no interior das instituições públicas e privadas de diferentes setores.

No intuito de ampliar o olhar acerca do objeto de estudo e identificar o que foi produzido em termos de pesquisas até o momento, optou-se pela revisão integrativa (APÊNDICE A); uma modalidade de pesquisa bibliográfica ampla, que permite a inclusão de estudos experimentais e não-experimentais, associações da literatura teórica e empírica, incorporação de conceitos, revisão de teorias e evidências, para uma compreensão completa do fenômeno a ser analisado (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Diante da problemática apresentada, o presente estudo justifica-se pela complexidade da temática, já que é necessário abarcar muitos aspectos, que vão desde a abolição da escravatura até temáticas que dizem respeito aos direitos constitucionais atuais da população negra. Tornando assim o tema, cada vez mais o centro de debates e análises entre estudiosos e em parceria com a comunidade e sociedade, se construindo diariamente, em meio a lutas, conflitos, avanços e retrocessos políticos e sociais. Suscitando assim discussões nos diversos segmentos da sociedade, nas pautas políticas, jurídicas e ideológicas.

Sob essa ótica a aplicação TRS é relevante por identificar o fenômeno de representações sociais e fornecer suporte para a discussão das categorias emergentes do estudo. De acordo com Jovchelovitch (2008), as representações sociais podem ser consideradas tanto como uma teoria quanto um fenômeno. Enquanto teoria oferece um conjunto de conceitos articulados, que buscam explicar como os saberes sociais são produzidos e transformados em processos de comunicação e interação social. Ao serem

entendidas como fenômeno, abarcam ideias, visões de mundo, crenças, valores e práticas de comunidades humanas sobre objetos sociais específicos.

Diante do exposto, ressalta-se a importância de conhecer e compreender as representações sociais de cotas para negros nas universidades por grupos sociais de maneira que se compreenda como os mesmos apreendem e interpretam tais políticas e como isso se expressa nas relações que os indivíduos e os grupos têm com os seus ambientes.

Contribuições e Relevância

O presente estudo pretende contribuir para o atual debate que ocorrem nos diversos âmbitos políticos, sociais e acadêmicos, sobre a implementação do sistema de cotas através das perspectivas de egressos da graduação em enfermagem sobre o sistema de cotas para negros no que diz respeito a trajetória pessoal, acadêmica e profissional, possibilitando a criação de projetos, conteúdos, programas e políticas que visem avanços na formação de enfermeiros.

O presente estudo é vinculado à linha de pesquisa “Trabalho, educação e formação profissional em saúde e enfermagem” do PPGENF/UERJ. Desta forma, intenciona-se contribuir com a inserção de conteúdos acerca da temática na formação de enfermeiros, oferecendo subsídios para uma melhor compreensão da trajetória acadêmica e profissional dos egressos a partir das representações sociais elaboradas. Logo, os resultados fortalecerão e ampliarão os estudos da Linha 2, contribuindo com a produção científica, já que a referida linha de pesquisa foca em temas vinculados à presente proposta de estudo.

A discussão sobre as representações sociais dos egressos de enfermagem provenientes do sistema de cotas para negros possibilitará compreender os posicionamentos acerca do tema em questão. Possibilitando a análise dos mecanismos que interferem na trajetória acadêmica e profissional dos estudantes negros com implantação do sistema de cotas para negros nas universidades. Além de contribuir para reflexões e discussões do papel das universidades públicas no que concerne o ingresso e a permanência de alunos provenientes dos sistemas de cotas para negros nas universidades, além das repercussões que o usufruto das cotas para negros trouxe para a trajetória profissional dos egressos negros.

Some-se a isso o fato de no Brasil, conforme o sétimo artigo da Lei n 12.711/2012 (Brasil, 2012), ocorrerá a revisão da política de cotas para o acesso a instituições federais de ensino superior, e em 2024, a Lei n 12.990/2014 (Brasil, 2014) - que institui as cotas raciais nos concursos públicos federais, perderá sua vigência, de acordo com os termos presentes em seu artigo 6.

Ressalta-se que nos últimos anos, o racismo estrutural associado a movimentos políticos contrários às políticas de ações afirmativas, tem prejudicado a evolução da agenda antidiscriminação, contribuindo para retrocessos de direitos de grupos socialmente vulneráveis. Diante do exposto, o debate sobre cotas raciais precisa ser atualizado e aprofundado por ser uma das principais ferramentas para a busca de justiça racial, correções das desigualdades estruturais, promoção da igualdade de oportunidades e reparação histórica da população negra.

1 EIXOS TEMÁTICOS DO ESTUDO

Neste subcapítulo apresento alguns eixos temáticos no intuito de ampliar o olhar acerca de alguns aspectos históricos, sociais e políticos relacionados à problemática do racismo estrutural; as ações afirmativas e o sistema de cotas nas universidades; questões que considero relevantes no intuito de subsidiar a descrição do que venho trabalhando, como também a análise posterior dos resultados.

1.1 O princípio da igualdade ao longo dos séculos

Ao longo da história das sociedades ocidentais, diferentes formas de organização da sociedade e de Estado foram organizadas em função do princípio da igualdade que surgiu através de uma constante evolução que possibilita diferentes conceitos do que ela pode ser nas mais diferentes sociedades humanas (Rodrigues, 2010). Na Grécia Antiga não existia igualdade entre todos, em Atenas o principal centro político da época, o homem só existia e só era livre como cidadão se pertencesse a uma comunidade política com atuação direta nas decisões tomadas. Possuíam essa cidadania ativa somente os homens maiores de 20 anos, sendo excluídos os estrangeiros, os escravos, as mulheres e as crianças (Vilani, 2000, p. 20).

Platão em sua clássica obra “A República”, a constituição de um Estado ideal mostrou a necessidade da interdependência do ser humano para a sua construção, ratificando a importância de diferentes profissões, de maneira que cada um fizesse aquilo que por natureza é chamado a fazer contribuindo assim, para um Estado justo. A igualdade em Platão assumiu contornos surpreendentes para a época, pois defendia que, homens e mulheres eram iguais e deviam inclusive receber a mesma educação do Estado, embora ainda a escravidão fosse uma realidade em seus escritos (Platão, 2004).

A igualdade foi retratada por Aristóteles (2003) para os atenienses em duas formas: a geométrica e a aritmética, permeadas pela ideia de justiça, sendo a justiça distributiva baseada no mérito do indivíduo e a corretiva na igualdade absoluta. De maneira que igualdade geométrica compreende a ideia de justiça distributiva e a igualdade aritmética se depreende da justiça corretiva.

A desigualdade e a escravidão eram um dos fundamentos da Roma antiga. A elite era formada pelos patrícios, que tinham mais direitos e privilégios, como o poder político. Enquanto os plebeus eram inferiorizados e excluídos das decisões políticas, porém foram beneficiados com alguns direitos, durante o reinado de Sêrvio Túlio (578 a.C. a 534 a.C.). A doutrina cristã também exerceu influência na busca da igualdade entre os romanos, ao consagrar a igualdade entre os homens diante de Deus, não havendo distinção entre os indivíduos (Rodrigues, 2010).

Na Idade Média a sociedade feudal era marcada por desigualdade, imobilidade social, laços de servidão, vassalagem e o poder da Igreja Católica. Com o fim desse período, houve a formação dos Estados Nacionais na Europa Ocidental e o surgimento de um novo conceito de igualdade que rompeu com as tradições e com os valores feudais não condizentes com os anseios do homem moderno (Rodrigues, 2010).

Descartes (1996) (Século XVII), considerado o pai da filosofia moderna, defendia que toda fonte do conhecimento seguro estava na razão humana. Já os sentidos não eram fontes confiáveis, pois não permitem ao homem alcançar as verdades da ciência. O ser humano adquiriu um grande valor, sendo o Antropocentrismo o fator determinante de tudo a época.

A Idade Moderna foi marcada por diversos acontecimentos como: o valor do indivíduo, o ressurgimento do comércio e das navegações, a formação dos Estados Nacionais, o Renascimento, a Reforma Protestante e a Revolução Científica. Estes eventos contribuíram para um novo conceito de igualdade, a igualdade formal (aritmética), que iniciou na Idade Moderna e se consolidou com os seguintes movimentos: a Revolução Francesa e o Liberalismo no século XVIII, assim como na Décima quarta Emenda à Constituição dos Estados Unidos em 1868 (Galuppo, 2002).

A modernidade também foi marcada pelos pensadores do contratualismo, aqueles que defendiam o contrato social, a exemplo de Hobbes (2003) (séc. XVII) e Rosseau (1999) (séc. XVIII), além do jusnaturalismo de Locke (1999) (séc. XVII) e de Montesquieu (1996) (séc. XVIII), todos fundamentais na configuração do princípio da igualdade. Hobbes (séc. XVII) iniciou sua análise com um hipotético estado de natureza, um estado apolítico e a formação do estado civil ocorreriam a partir da união de todos através de um contrato social com o objetivo de garantir a segurança e a vida das pessoas. Nesse pacto todos os indivíduos se submetiam a todos. O poder deveria ser centralizado nas mãos de uma só pessoa, o Leviatã, um homem artificial, soberano e cuja autoridade era inquestionável, não havendo qualquer divisão de funções no Estado.

Locke (1999) (séc. XVII) é considerado como um dos mais importantes filósofos do Iluminismo. Era um defensor da liberdade de opinião e da tolerância religiosa. O surgimento do Estado político e a submissão de todos a um poder soberano era necessário à preservação da propriedade. Para Locke (1999) (séc. XVII), o poder estatal existia a partir do consentimento popular e de todas as decisões que eram pautadas no princípio da maioria. O estado civil lockeano institui juízes imparciais para julgar todos os conflitos existentes entre os homens. O referido filósofo foi o primeiro a expressar a divisão dos poderes em Legislativo, Executivo e Federativo. No entanto, mesmo diante das ideias e defesa do direito de participação popular nas decisões, Locke era defensor da escravidão.

Para Montesquieu (séc. XVIII), a divisão de poderes em Executivo, Legislativo e Judiciário era necessária na constituição social do Estado. Acreditava ser difícil o alcance do princípio da igualdade em uma democracia, de tal modo que “não se pode estabelecer uma divisão igual de terras em todas as democracias” (Montesquieu, 1996, p. 63), cujas ideias defendiam a ascensão e privilégios para a nobreza e o clero.

O contratualista Rousseau (1999) (séc. XVIII) defendia que a igualdade era fruto da natureza e da desigualdade iniciada pelos homens. A noção de justiça estava ligada diretamente à igualdade de direitos. O contrato social era caracterizado pela busca da liberdade e por igualdade, onde todas as transformações sociais e o poder político ocorreriam por meio da vontade geral através de um pacto de união.

Kant (séc. XVIII) acreditava que o homem deveria se unir aos outros, com o objetivo de exercer sua cidadania, contribuindo para a construção de uma sociedade civil regida por leis. O estado civil seria organizado por três Poderes: Legislativo, Executivo e Judiciário. Essa organização colaboraria para a garantia do direito de propriedade, da liberdade e igualdade. Contudo, mesmo diante de tantas mudanças e de rupturas, a sociedade moderna ainda estava atrelada às características da Idade Média. A divisão social entre clero, nobreza e o povo era um exemplo de que outras transformações deveriam ocorrer para a consolidação da igualdade e o fim dos privilégios nobiliárquicos (Rodrigues, 2010).

Historicamente a Revolução Industrial e a Revolução Francesa ocorridas na Europa entre os séculos XVII e XVIII exerceram participação importante no nascimento do que passou a ser considerado como direitos humanos. No século XVII, na Inglaterra, com o objetivo de proteger os direitos humanos e limitar o poder real frente ao Parlamento, foram criados os seguintes documentos: “Petição dos direitos”, do “Habeas Corpus”, e da “Declaração de Direitos” (Silva, 2005). É importante ressaltar que a Revolução Industrial e a Revolução Francesa ocorreram de forma concomitante e interdependentes entre si, ou seja,

uma ocorreu em virtude da outra, e em razão disto, marcaram definitivamente todos os acontecimentos futuros no mundo contemporâneo (Hobsbawn, 2010).

No entender de Konder Comparato (2019, p. 52), a Revolução Francesa de 1789 foi essencial na construção de um novo mundo e de novos conceitos para o direito e para o princípio da igualdade. As expressões igualdade, liberdade e fraternidade, representaram a libertação histórica do indivíduo perante a família, o clã, o estamento, as organizações religiosas. A busca pela igualdade foi um dos objetivos mais marcantes da Revolução Francesa. A Assembleia Nacional da França aprovou a “Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão”, de caráter universal, proclamando direitos válidos para todos os homens, de todos os tempos e de todos os países. Porém a Revolução não garantiu a universalização da igualdade, visto que ainda existiam desigualdade, a exemplo da posição social das mulheres e escravidão nas colônias francesas (Rodrigues, 2010).

A Revolução Francesa difundiu e consagrou três princípios norteadores dos Direitos Fundamentais: liberdade, igualdade e fraternidade, o que acarretou a categorização dos direitos. Os Direitos foram divididos em Primeira, Segunda e Terceira Geração. Assim os Direitos de Primeira Geração são os civis e políticos. Os de Segunda Geração exigem uma prestação positiva do Estado em relação aos membros da comunidade social, com o objetivo de garantir igualdade entre eles. Já os de Terceira Geração, são relativos aos Direitos coletivos ou difusos, direitos inerentes a todos (Dias, 2017).

Após a proclamação dos ideais burgueses, através das Revoluções ocorridas na Europa, a burguesia pôde abrir caminho para a Revolução Industrial. Entretanto, o desenvolvimento industrial e a formação da classe operária demonstraram o quanto eram insuficientes às garantias formais, já que havia uma opressão econômica, na qual a grande massa trabalhadora foi submetida à extrema exploração e desumanas condições de trabalho (Almeida, 2011).

A corrida imperialista entre os países europeus influenciou a erupção de várias guerras, dentre elas a mais importante é a última antes da transição do capitalismo liberal para o capitalismo social que foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). A primeira Guerra Mundial e outras causas políticas contribuíram para a eclosão da Revolução Russa de 1917, marcada pela busca por igualdade e justiça social. Em 1918, foi aprovada a “Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado”. No plano jurídico a sistematização dos direitos sociais e a construção de uma sociedade justa e igualitária foram marcas registradas da Constituição Mexicana de 1917 e de Weimar de 1919 na Alemanha (Silva, 2005).

Mesmo com a nova feição mais social e humana do capitalismo, não foi possível impedir o surgimento do Fascismo, Nazismo e dos Estados Totalitários que intensificaram as desigualdades e agiram com grande repressão às camadas populares. Esses determinantes sociais, políticos e econômicos influenciaram a eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), marcada por violência e mortes, principalmente dos judeus nos campos de concentração (Rodrigues, 2010).

Em um momento histórico concomitante aos anos finais da Segunda Guerra Mundial, provavelmente influenciada pelos seus horrores, os direitos do ser humano voltaram a ser debatidos, de maneira que, em 1945, aprovou-se a Carta das Nações Unidas, com o reconhecimento da igualdade de direitos entre os homens. Esse documento teve como principal objetivo fornecer a base jurídica para a ação permanente conjunta de todos os países-membros em defesa da paz mundial. A junção de grande parte desses direitos em um único documento internacional concretizou-se em dezembro de 1948, através da “Declaração Universal dos Direitos do Homem” subscrita por 48 países, entre eles o Brasil, e este veio a ser o mais importante documento internacional, que proclamava direitos, independente de qualquer vontade ou formalidade (Dallari, 2003).

O artigo primeiro da Declaração determina *in verbis*: -Art. 1º – todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e de consciência e devem agir uns em relação aos outros num espírito de fraternidade. Sobre o artigo primeiro da Declaração, Tosi (2005) afirma:

A declaração não esconde, desde o seu primeiro artigo, a referência e homenagem à tradição dos direitos naturais: todas as pessoas nascem livres e iguais. Ela pode ser lida assim como uma revanche histórica do direito natural, uma exemplificação do eterno retorno do direito natural, que não foi protagonizado pelos filósofos ou juristas. É de se observar ainda a herança recebida pela Declaração do lema da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Embora a Declaração Universal dos Direitos do Homem abarque, além dos direitos das revoluções burguesas, ou seja, direitos civis e políticos, também prevê direitos econômicos e sociais (que são de origem socialista) como, por exemplo, o direito à saúde, educação e moradia. Direitos de solidariedade e direitos culturais também são previstos (Tosi, 2005, p. 20).

Apesar da afirmação do Welfare State na Europa e nos Estados Unidos, no Pós-Guerra, não pode deixar de ser registrado a eclosão da Guerra Fria entre os Estados Unidos e a União Soviética, desrespeitando mais uma vez os direitos humanos e a igualdade considerando que o grande perdedor sempre foi cidadão comum em virtudes da desassistência, destruição, doenças e morte provocados em decorrência do conflito entre os países (Rodrigues, 2010).

O período pós-guerra trouxe uma nova forma de igualdade material, possibilitadora de bem-estar, diferentemente da igualdade formal dos liberais. A igualdade material se reveste em um compromisso assumido pelo Estado em promover ações que visassem o combate dos principais fatores históricos de proliferação das desigualdades, se traduzindo na igualdade fática e real. Já a igualdade formal é a igualdade de todos perante a lei e a vedação de tratamento desigual, sendo o indivíduo visto aritmeticamente igual perante o Estado de Direito (Duarte, 2008).

Essa realidade não foi a mesma vivenciada pelo Brasil e demais países da América Latina, que conviveram com a ditadura, desigualdade, opressão e miséria durante longos períodos. Em 1980, houve o retorno da ascensão dos conservadores ao poder de Washington anunciando as novas diretrizes do capitalismo mundial, através da implementação do neoliberalismo. Com a queda do muro de Berlim em 1989, o fim do socialismo, a redemocratização de alguns países, o princípio da igualdade adquire uma nova feição com o Estado Democrático de Direito. O Estado Democrático de Direito é uma mudança de paradigma para o constitucionalismo contemporâneo e para o Direito brasileiro como um todo. Amplia-se o espaço de discussão e participação democrática, tornando os cidadãos coautores dos processos políticos do Estado (Rodrigues, 2010).

Com o surgimento do Estado Contemporâneo passa existir a consciência de que além do reconhecimento da igualdade de todos perante a Constituição, é necessário o Estado reconhecer as diferentes formas de desigualdade entre os atores sociais. Sendo assim, a sociedade ao longo do tempo passa por inúmeras transformações que contribuem para a desigualdade em forma de discriminações, que tem como consequência a opressão de determinados grupos que acabam ficando à margem da sociedade (Dias, 2017).

1.2 Estado democrático de direito no Brasil: discriminação positiva como fundamento para as ações afirmativas

O desenvolvimento do histórico constitucional do Estado Brasileiro assemelha-se ao que foi exposto até o momento, ou seja, a sucessão evolutiva dos valores ideológicos, políticos e jurídicos que tiveram influência nas diferentes constituições do Brasil, indica uma progressão axiológica, no que se refere aos direitos fundamentais, a girar em torno da monarquia, do Estado Liberal e por fim, do Estado Social (Almeida, 2011).

O processo exploratório no Brasil teve o seu início nos primeiros anos de 1500, com a extração do pau-brasil e a utilização da mão de obra indígena, inicialmente através do escambo. Porém o escambo não foi totalmente eficaz no início da colonização, levando Portugal a escravizar os índios, para então conseguir alcançar os seus objetivos de exploração e extração das riquezas territoriais. A escravidão indígena ocasionou na fuga dos índios para locais mais distantes com constantes guerras e extermínios das tribos. “O aprisionamento e a fuga dos índios, e a escravidão levaram à destribalização e à ruptura de seus costumes, condenando várias nações indígenas a um processo degenerativo que acabou por liquidá-las” (Chiavenato, 2002, p. 31).

Devido ao fracasso da escravidão indígena, os colonizadores passaram a trazer os negros que chegaram ao Brasil por volta de 1538, cujas condições de travessia e incorporação à sociedade brasileira ocorreram de forma precária e desumana. Muitos morreram, porém o negócio ainda foi muito lucrativo para a Coroa Portuguesa e para os traficantes de escravos, com a intensa exploração de riquezas e obtenção de lucro, permitindo a participação do Brasil no capitalismo internacional, principalmente do imperialismo inglês. A escravidão também permitiu o antagonismo social entre brancos e negros, por meio do racismo e discriminação racial. Porém com o passar do tempo ocorreu a criação de leis, e acordos internos e internacionais com o objetivo de se reduzir a escravidão e o tráfico negreiro (Rodrigues, 2010).

O Estado Brasileiro, propriamente dito, surge com a Proclamação da Independência, em 1822, sob a forma de governo Imperial. Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição brasileira com influências das doutrinas francesa e inglesa. Embora a Constituição declarasse os direitos e garantias individuais, foi incapaz de se libertar das mazelas da escravidão e dos interesses das elites nacionais. Porém o Governo brasileiro adotou algumas leis em prol de mudanças, dentre elas: a criação da Lei Eusébio de Queiroz, Lei Nº 581/1850, a Lei do Ventre Livre, Lei Nº 2.040/1871 e a Lei dos Sexagenários, Lei Nº3.270/1885, sendo que nenhuma destas medidas possibilitaram o fim da escravidão (Silva, 2005).

A Lei Áurea Nº 3.353, de 13 de maio de 1888, foi o instrumento legal para o fim da Escravidão em 1888. Entretanto o Estado não criou condições democráticas para incluir os ex-escravos na sociedade, que passaram a viver na pobreza e mendicância. Os antigos senhores tentaram manter o controle sobre as crianças filhos de escravos, engajando-os com a ajuda das autoridades judiciais, em contrato de trabalhos e vínculos de tutela que tinham a falsa justificativa: zelar pelas pobres crianças e seu futuro, ensinando-lhe ofícios e acolhendo-os em lares adequados, protegendo-as das nocivas influências que receberam de suas mães,

país ou semelhantes. Meninos e meninas deveriam ser instruídos ao trabalho, aprendendo o respeito as hierarquias sociais que substituíam a escravidão, para conservar, tanto quanto possível, as velhas desigualdades. Trabalho exaustivo e variados tipos de violência (Ariza, 2018).

Em 1889, o país ingressou na segunda fase institucional da sua história com a chegada da República. As ideias e princípios eram bem parecidos com o modelo norte-americano. A Constituição de 1891 foi o marco da plenitude das instituições liberais, arraigado aos ideais políticos do liberalismo. Porém em 1930 ocorreu no Brasil a instauração do Governo Provisório, estabelecendo um período de regime autoritário e ditatorial. Em 1934, com a promulgação da segunda Constituição da República, a igualdade no país começou a se materializar. Em 1937, foi instituído o Estado Novo, com nova Carta Constitucional. Em 29 de outubro de 1964, ocorreu o golpe de Estado com a ascensão do Regime Militar. Em 1967 foi promulgada uma Constituição com redução da autonomia individual e permissão para a suspensão de direitos e garantias constitucionais (Silva, 2005).

Após 20 anos de autoritarismo militar, iniciou-se em território nacional, a luta pela conquista do Estado Democrático de Direito. Ao assumir o governo, após a morte do Presidente Tancredo Neves, o vice José Sarney convocou a Assembleia Constituinte, com a elaboração da Constituição Federal de 1988. A referida Constituição é o marco jurídico da transição para o regime democrático. A carta de 1988 é a primeira Constituição brasileira que incorpora o valor da liberdade com o valor da igualdade, de forma inseparável (Piovesan, 2008).

O Estado Democrático de Direito representa um novo paradigma para o Direito brasileiro, pronto para construir uma nova sociedade democrática com igualdade inclusiva, participação legítima da sociedade através de uma livre manifestação de opinião e de vontade, possibilitando uma nova forma de ver a igualdade. A legitimidade do Direito ocorre através dos procedimentos discursivos com a participação igualitária de todos os atores sociais nos processos democráticos, ampliando a diversidade e o pluralismo (Habermas, 2003).

O princípio da Igualdade está inserido ao longo do texto constitucional de 1988. O título II- Dos direitos e garantias fundamentais – foi inaugurado com o princípio de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se a inviolabilidade do direito à igualdade (art. 5º, caput). No artigo 3º, incisos III e IV, foram estabelecidos como objetivos fundamentais da República do Brasil a redação das desigualdades sociais e regionais, bem como a vedação a quaisquer formas de discriminação. No artigo 7º, incisos XXX e XXXI, proíbe distinções, fundadas em razão de sexo, da idade, da cor, do estado civil

ou da deficiência, a respeito de exercícios de funções, de critérios de admissão e de fixação de salários (Brasil, 2016).

E finalmente, a previsão da universalidade da seguridade social, a saúde como direito, a garantia à educação fundada nos valores da democracia e da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, e em relevo, a justiça social como objetivo previsto da ordem econômica e social (artigos 170, 193, 196 e 205, da Constituição Federal) constituem o claro desígnio de buscar a igualdade material (Brasil, 2016).

Em síntese, o princípio da Igualdade discriminado pela Carta da República possui como principal propósito a existência de uma sociedade que carrega consigo os seguintes itens: (i) a ordem constitucional de que seja dispensado tratamento equânime aos indivíduos; (ii) a autorização para desigualdades pertinentes à aplicação de regimes jurídicos diferenciados, quando para tanto houver razões suficientes; e (iii) a determinação de corrigir-se ou pelo menos mitigar, desigualdades fáticas econômicas e sociais (Almeida, 2011).

A dignidade humana é o valor central perseguido pelo Direito. É uma prescrição jurídica que se articula com outros princípios, como a autodeterminação dos povos, a igualdade e a liberdade. Ocorre o mesmo com o princípio da igualdade que não se sustenta de maneira isolada. A igualdade material atinge a situação concreta do indivíduo, concentrada na influência de questões identitárias e sociais. A igualdade não elimina a diferença, assim como a diferença não impossibilita a igualdade. Então, o sujeito coletivo de direitos, abrange a diferença em sua natureza social e política (Souza, 2004).

Desta forma, a interpretação do princípio da igualdade presente no texto constitucional não pode ser feita de forma literal e formal, não considerando a construção histórica, sua amplitude social e conseqüentemente a sua dimensão axiológica. Sobre essa questão, Maliska (2008) argumenta que:

A Constituição procurou se afastar de uma visão formalista e abstrata da realidade. Ela já nos seus primeiros artigos reconhece as desigualdades, a marginalidade, enfim, os problemas da sociedade brasileira e convoca a República para enfrentá-los. Essa conexão com a realidade, também marcada pela marginalização e exclusão social, coloca-nos diante de desafios ao interpretar a Constituição apenas e a partir de pressupostos formais. É preciso ser, neste caso, um pouco sociólogo e trazer para a interpretação constitucional os dados concretos relevantes e compatíveis com aquilo que a Constituição prevê em abstrato, ou seja, fazer a junção do programa da norma com a área da norma para promover a concretização do texto constitucional (Maliska, 2008, p. 63-64).

De acordo com Mello (1995), o princípio da igualdade perante a lei não se restringe a nivelar os cidadãos diante da norma legal, mas exige que a própria lei não pode ser editada em

desconformidade com a isonomia. O princípio da igualdade restringe um tratamento desuniforme às pessoas. É próprio da lei dispensar tratamentos desiguais, pois "as normas legais nada mais fazem que discriminar situações, à moda que as pessoas compreendidas em umas ou em outras vêm a ser colhidas por regimes diferentes" (Mello, 1995, p. 12).

Mello (1995) afirma que caracteres como sexo, raça e credo religioso não entram em choque com o princípio da isonomia que estabelece três aspectos em que a lei permite o tratamento desigual sem a quebra desse princípio, ou seja, a situação avaliada deve estar em conformidade com todos eles, buscando criar meios operativos para avaliar ações concretas relativas ao assunto:

- a) qualquer elemento residente nas coisas, pessoas ou situações, pode ser escolhido pela lei como fator discriminatório, donde se segue que, de regra, não é no traço de diferenciação escolhido que se deve buscar algum desacato ao princípio isonômico;
- b) o segundo reporta-se à correlação lógica abstrata existente entre o fator erigido em critério de discrimine e a disparidade estabelecida no tratamento jurídico diversificado, reforçando a necessidade de uma pertinência lógica, justificada e não arbitrária, para a discriminação. O artigo 5º da Constituição, nesse sentido, apenas buscou esclarecer que o sexo, a raça, o credo religioso não podem gerar, só por só, uma discriminação; c) a terceira atina à consonância desta correlação lógica com os interesses absorvidos no sistema constitucional e destarte juridicizados. Não é qualquer diferença, conquanto real e logicamente explicável, que possui suficiência para discriminações legais (Mello, 1995, p. 17-21).

No debate constitucional parece ser consenso que a mera igualdade formal não efetiva quaisquer direitos. A simples “vedação da desigualdade, ou da invalidade do comportamento motivado por preconceito manifesto ou comprovado (ou comprovável), não pode ser considerado o mesmo que garantir a igualdade jurídica” (Rocha, 1996, p. 284).

O Estado Contemporâneo tem por objetivo intervir na sociedade no cumprimento da sua Função Social, por meio da criação e efetivação de Políticas Públicas em diversas áreas. Seu papel fundamental é implementar de forma efetiva a Igualdade Material. Espera-se do Estado Contemporâneo um posicionamento proativo, no sentido de equiparar ou pelo menos amenizar as desigualdades fáticas existentes entre os indivíduos. As chamadas ações afirmativas encontram aqui o seu alicerce como uma forma de promoção do estado ideal de igualdade almejado pela Constituição Federal de 1988 (Dias, 2017).

Quando determinados membros da sociedade sofrem com o preconceito e a discriminação, devido as suas questões peculiares, são adotadas medidas de intervenção social do Estado Contemporâneo, com o objetivo de amparar e beneficiar os indivíduos em

desvantagem. Essas medidas são chamadas de ações afirmativas ou discriminações positivas.

Sell (2002) define uma ação afirmativa da seguinte maneira:

A Ação Afirmativa consiste numa série de medidas destinadas a corrigir uma forma específica de desigualdade de oportunidades sociais: aquela que parece estar associada a determinadas características biológicas (como raça e sexo) ou sociológicas (como etnia e religião), que marcam a identidade de certos grupos na sociedade. Inspira-se no princípio de que a negação social de oportunidades a esses grupos é um mal que deve ser combatido, enfaticamente, com políticas específicas (Sell, 2002, p. 15).

O preconceito resulta de uma construção de conceitos sobre coisas ou pessoas, gerando sentimento de rejeição sobre os mesmos. É um processo velado, covarde, implacável e nefasto. Já a discriminação é uma prática, que consiste em separar, de distinguir algo ou alguém, em razão das suas peculiaridades, por si só não é um mal, podendo gerar punições, quando se fundar em critérios repudiados pelo direito. Desta forma, em atendimento do princípio da igualdade admite-se a discriminação na busca da igualdade fática, a chamada discriminação positiva, fundamentadas nos anseios da justiça (Dias, 2017).

A discriminação positiva constitui o fundamento das chamadas “ações afirmativas”. Este termo pode ser entendido como “selecionar pessoas para méritos ou empregos na base de seu pertencimento a grupos oprimidos, inclusive se o membro de um grupo mais privilegiado se encontra mais bem qualificado, uma vez que é mister mencionar, o gozo de direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de condições não significa tratamento idêntico em todas as instâncias” (Symonides; Volodin, 2001, p. 162).

A diferença entre as políticas de ação afirmativa e as políticas antidiscriminatórias punitivas, consiste em que as políticas antidiscriminatórias punitivas se preocupam somente em coibir comportamentos e práticas que promovem discriminação, sem o cuidado de promover os indivíduos discriminados. Já as ações afirmativas agem como instrumento de mudanças potenciais na discriminação coletiva e individual, além de reparar os efeitos de discriminações passadas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

As políticas de ações afirmativas para concretizar a igualdade material devem assegurar um estímulo para que determinados grupos sociais estejam representados e sejam reconhecidos no mercado de trabalho e nas instituições de ensino superior, por exemplo. Ações afirmativas é uma denominação genérica para um conjunto amplo de políticas, das quais as políticas de cotas são tão somente uma das formas de execução. A “natureza multifacetária” das ações afirmativas visa impedir que a discriminação se manifeste tanto formalmente quanto nas práticas cotidianas (Lobato; Benedetti, 2013).

1.3 O papel da ciência ocidental na formação e propagação de ideias racistas no Brasil

A discriminação está presente na sociedade humana desde os povos antigos, principalmente em razão da cultura, das tradições, da religião e da cor da pele. Na Grécia do século V a.C. a crença de superioridade era relacionada aos bárbaros; vistos como selvagens e incultos. Na Idade Média estabeleceu-se uma oposição entre os cristãos e não cristãos. Os cristãos sob o comando da Igreja Católica Romana passam a ser perseguidores de pessoas que não professasse a fé de acordo com as suas crenças (Borges, 2002).

A ciência ao ser considerada pelo imaginário social como detentora da verdade absoluta através dos seus dados científicos teve grande influência na formação de hierarquias sociais. Inúmeros teóricos elaboraram hipóteses racistas por meio da ação científica em um determinado período histórico, mais precisamente nos séculos XVIII e XIX. O racismo encontrou uma justificativa “científica” baseada na teoria biológica do século XIX a partir do darwinismo social, que trazido para entender a sociedade, legitimou o colonialismo, as guerras para purificação e aprimoramento das raças, a luta contra a criminalidade, os “anormais”, os degenerados e rebeldes (Moraes, 2020).

A Teoria de Charles Darwin (1809 - 1882), conhecida como Seleção Natural em que os seres vivos sobrevivem no meio ambiente de acordo com suas aptidões. Assim foi construído o darwinismo social, que considera os seres humanos tem aptidões diferenciadas, algumas superiores e outras inferiores. Sendo assim, na vida social humana os mais aptos vencem e os menos aptos fracassam. Esse conceito de Darwin foi politicamente aplicado por cientistas na vida social, para se justificar a sociedade hierarquizada (Bahia; Menasche; Zanini, 2015).

O mito da superioridade racial foi fortalecido em meados do século XIX, entre 1853 e 1855, pelo diplomata francês Joseph Arthur, o conde de Gobineau. Carneiro (2005) comenta que o diplomata francês Arthur Gobineau, o pai do racismo científico em missão diplomática, visitou o Rio de Janeiro entre 1869 e 1870 e apresentou as suas teorias racistas ao então Imperador Dom Pedro II. Ressaltando a necessidade de imigração de europeus para o Brasil, para que a o elemento negro fosse afastado da população brasileira com a inserção de um contingente branco europeu.

Em 1845, a Inglaterra, com objetivo de aumentar o seu mercado no Brasil, sanciona a Lei Bill Aberdeen, que permitiu a abordagem e inspeção de qualquer navio brasileiro em qualquer oceano, para impedir o tráfico de escravos. Em 1850, o Brasil aprovou a Lei Euzébio

de Queiroz, que terminou com o tráfico internacional de escravos do Brasil. Porém a prática continuava de forma clandestina. Após 21 anos, em 1871 a Lei do Ventre Livre foi sancionada. No ano de 1880, foi fundada a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Enfim, o regime escravocrata no Brasil terminou em 13 de maio de 1888 através da Lei Áurea assinada pela princesa Isabel, filha de Dom Pedro II (Dias, 2017).

Após 1888, com o término do sistema escravocrata, os negros eram considerados ameaça e atraso para a construção da identidade nacional e existia um propósito de anular quaisquer referências, protagonismos e características dos povos africanos no Brasil. Surgiu então uma tarefa de delinear um perfil para a Nação Brasileira. Porém, os intelectuais, o governo e as elites da época viram a construção desse perfil como um desafio, pois a sociedade estava marcada por diferentes grupos raciais (brancos, indígenas e negros) e pelo seu passado escravista (Bahia; Menasche; Zanini, 2015).

Observa-se assim que a abolição negou ao negro o direito à sua integração social retirando da população negra a condição de escravo, sem proporcionar nenhuma indenização. Os negros se encontravam completamente desamparados e passaram a morar nas ruas e nas favelas vivendo à margem da sociedade, analfabetos, taxados de vagabundos. Desta forma, incapazes de prover o próprio sustento e de suas famílias. Logo, a abolição não foi um ato humanitário e sim uma ação institucionalizada objetivando a segregação do povo negro e o enxertar a população com imigrantes brancos europeus (Dias, 2017).

Para reverter esse quadro de marginalização, no alvorecer da República, os libertos, ex-escravos e seus descendentes instituíram os movimentos de mobilização racial negra no Brasil, criando inicialmente dezenas de grupos, os quais foram: Em São Paulo, o Clube 28 de setembro (1897); Clube 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propagadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908); em Pelotas/ RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891). Sendo o maior desses agrupamentos o Grupo Dramático em (1940-1950). De cunho eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural, as associações negras conseguiam agregar uma parcela importante de “homens de cor”, como se dizia na época (Domingues, 2007).

No final do século XIX, ocorreu a adoção entusiástica do darwinismo social, do racismo científico e da eugenia. A história da eugenia no Brasil complementa-se com os avanços da ciência no país. Assim, as grandes práticas de diversos setores médicos científicos, assim como as investidas nos “estudos raciais”, geraram um contexto social de destaque no país da biologia e conseqüentemente da eugenia. Como a desorganização política e social do

país era proveniente da miscigenação social, o pensamento eugênico dos médicos se manifestou basicamente pelo antiliberalismo, pelo moralismo, pelo racismo e pela xenofobia (Souza, 2022).

O eugenismo visava o branqueamento nacional através da miscigenação e o estabelecimento de uma cultura unificada, através da hegemonia cultural em conformidade com os padrões eurocêntricos. De maneira que diminuísse expressivamente a população negra. Neste sentido, Bertúlio (2008) afirma que a imigração europeia foi implementada e financiada pelo próprio Estado brasileiro, desde navegação até o Brasil, até o fornecimento de terras públicas e implementos agrícolas e subsídios governamentais para dar início à nova vida.

A ideologia do branqueamento foi defendida por homens como Joaquim Nabuco, Euclides da Cunha, Nina Rodrigues, Silvio Romero, Oliveira Viana, Gilberto Melo de Freyre, entre tantos outros. Esses autores escreveram suas obras na virada para o século XX, no momento em que recrudescem as especulações em torno do que chamamos hoje de racismo. Todos eles eram contrários à escravidão, mas imbuídos do racismo, visto que acreditavam que a miscigenação gerava uma “sub-raça” totalmente refratária à civilização (Bahia; Menasche; Zanini, 2015).

Após a abolição da escravatura e do impacto das teorias racistas europeias, a sociedade brasileira busca a sua identidade. Assim, Gilberto de Mello Freyre, sociólogo, escritor, político, publicou em 1933 a obra *Casa Grande e Senzala*. Ele foi adepto a teoria das transmissões de caracteres adquiridos e concordou totalmente com Joaquim Nabuco, ao considerar o índio o mau elemento da população e não o negro alegre, criando superioridade étnica e de cultura dos negros sobre os índios (Freyre, 2010).

Freyre foi um dos responsáveis pelo estudo antropológico das práticas culturais afro-brasileiras na matriz da identidade nacional emergente, criando os primeiros centros e institutos de estudo afro-brasileiros na década de 1940. O que se enfoca nesse pensamento era a exaltação paternalista e funcionalista da cultura afro-brasileira (Hanchard, 2001).

A produção acadêmica dessa época embasou os estudos das culturas e povos africanos no Brasil denominada culturalismo, os símbolos e artefatos afro-brasileiros que foram reificados e transformados em mercadorias, ou seja, a cultura transformada em coisa e não em processo político. A contribuição mais original de Gilberto Freyre foi a sua pesquisa sobre a formação do povo brasileiro durante a época colonial, através da miscigenação gerando uma meta-raça (Arbache, 2006).

Gilberto Freyre tentou romper esta ideologia racial discriminatória, mostrando a vantagem de ser mestiço e provocou a discussão acadêmica com seu livro *Casa Grande e Senzala*, onde os povos, com diferentes características raciais viviam em harmonia em um paraíso racial. Com base em tais ideias, foi montado o projeto de imigração do governo brasileiro, porém o Brasil se abriu apenas para a imigração branca. Enquanto alguns negros americanos queriam emigrar para o paraíso racial brasileiro. Neste momento, para negar a entrada destes imigrantes, o Brasil alegou que queria evitar a entrada de ideologias ativistas do pan-africanismo (Strieder, 2002).

Em sua obra “*Da Monarquia à República*” (1979), Emília Viotti afirmou que com o mito da democracia racial, tem-se o combustível necessário para impulsionar o racismo velado e manter a desigualdade racial estrutural no Brasil. Com a reafirmação, da superioridade da elite branca, em detrimento das classes subalternas em todo o sistema colonial criaram essa estrutura, em que os negros e mestiços eram os clientes e dependentes das elites e dos patrões (Costa, 1998). A oposição entre a estrutura de poder e a desigualdade do racismo tende a uma hostilidade violenta, que não quer apenas a diferenciação do outro, mas também sua submissão e aniquilamento. O estabelecimento destas relações reúne explicações científicas e sociais, como componentes do dito ‘senso comum’ (Silva, 2015).

A distinção entre o conhecimento do ‘senso comum’ e o conhecimento científico é a proposta de Antônio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) para construir um instrumento para estudo do racismo. Essa distinção ocorre entre dois tipos de conhecimentos, os conceitos nativos e os analíticos. O primeiro consiste em um conhecimento sem validação crítica. E os conceitos analíticos, só têm validade mediante legitimação científica. Deste modo, os marcadores instrumentais do racismo são construções sociais e o entrelaçamento da Ciência com o Estado na regulamentação da sociedade moderna (Guimarães, 2003).

Boaventura dos Santos relaciona a dificuldade do Estado moderno de criar políticas públicas de igualdade, com à incapacidade da epistemologia positivista: “o reconhecimento do outro é uma das fraquezas mais importantes da epistemologia moderna, sobretudo quando posta ao serviço da gestão dos sistemas de desigualdade e de exclusão da modernidade capitalista” (Santos, 1995, p. 47). Como a epistemologia moderna é incapaz de lidar com as diferenças, o Estado Moderno é também incapaz de lidar com elas sem tentar extingui-las: “Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadas é, de facto, uma política racista” (Santos, 1995, p. 44). A Ciência Positiva e o Estado Moderno atuaram em conjunto, para impor a supremacia da civilização europeia sobre o globo, através da atividade do Estado

em se empenhar pela imposição e manutenção da desigualdade e da exclusão. Ambos foram construídos sobre o racismo e emprestaram sua força para fortalecê-lo (Silva, 2015).

Foucault reconheceu o racismo enquanto mecanismo do poder que atravessa diretamente ou não todo o funcionamento do Estado moderno:

(...) se você quer viver, é preciso que o outro morra. (...) O racismo vai permitir estabelecer, entre a minha vida e a morte do outro, uma relação que não é uma relação militar e guerreira de enfrentamento, mas uma relação do tipo biológico (...). A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; mais sadia e mais pura. (...) Portanto, relação não militar, guerreira ou política, mas relação biológica (Foucault, 2002, p. 305).

Neste contexto, o Estado europeu perseguiu grupos de pessoas dentro da própria Europa como: bruxas, hereges, rebeldes e não enquadrados nos princípios modernos eurocêntricos, camponeses e aldeões. As práticas de racismo na Europa ocorriam através da associação do estado com as igrejas e com o militarismo. Sobre os pilares do racismo se ergueram a modernidade, a colonialidade, o capitalismo, o patriarcado branco, a heteronormatividade, a cisnormatividade e a esdrúxula crença na liberdade como limitada pelas leis criadas pelos governantes. O Estado, em suma, foi o propulsor e fiador de tudo isso (Moraes, 2020).

Trazendo a concepção de racismo para o campo dos processos psicossociais mais complexos, pode-se defini-lo especificamente como um conjunto de estereótipos, preconceitos e discriminações de cunho depreciativo, relacionado a características fenotípicas e/ou étnicas de pessoas e grupos, que incorrem na hierarquização e na exclusão de pessoas e grupos com relação a outros, tanto em nível individual quanto grupal, coletivo e institucional. O racismo brasileiro está relacionado às políticas do Estado brasileiro, que incorporou o modelo eurocêntrico como o adequado e simbolicamente correto (Jesus, 2011).

Na acepção de Moura (1988), existem barreiras étnicas contra a sociedade negra ou bloqueios que tenderiam a selecionar e dificultar o acesso dessa população a lugares mais privilegiados a fim de que estes espaços pudessem ser ocupados majoritariamente por pessoas brancas. Recorre a conceitos de sincretismo, assimilação, acomodação e aculturação como estratégias implícitas antropológicas de dominação, sendo essas usadas na prática pelos colonizadores.

Segundo Carneiro (2005), na década de 1930, o movimento negro deu um salto qualitativo, com a fundação, em 1931, em São Paulo, da Frente Negra Brasileira (FNB),

considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926; extinta em 1937 com o Estado Novo de Vargas. Em 1945 renasceu a Primeira Convenção do Negro Brasileiro. A União dos Homens de Cor surgiu em 1949. Abdias Nascimento criou em 1944 o Teatro Experimental Negro, com o objetivo de valorizar os artistas negros. Durante o Golpe Militar os movimentos pela luta da consciência negra foram interrompidos.

No ano de 1951, a Lei Afonso Arinos (1.390) foi importante no combate à discriminação racial no Brasil, mas, um importante avanço no combate ao racismo foi a aprovação da convenção na ONU realizada em 1965, no dia 21 de dezembro com a aprovação da Organização de Nações Unidas em relação à convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a qual foi ratificada por 170 Estados, inclusive o Brasil (Piovesan, 2008). A referida convenção em seu art. 1º, S 1º, define discriminação racial como:

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência fundadas na raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por fim ou efeito anular ou comprometer o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais nos domínios político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública (Organização das Nações Unidas, 1965).

Em relação à necessidade de implementação de estratégias eficazes que possibilitem a inserção e a inclusão social de grupos étnicos ou raciais que historicamente estejam em situação de vulnerabilidade, a Convenção determinou em seu art. 2º o seguinte:

Os Estados Partes adotarão, se as circunstâncias assim o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, medidas especiais e concretas para assegurar adequadamente o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos com o propósito de garantir-lhes, em igualdade de condições, o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Essas medidas não poderão, em hipótese alguma, ter o escopo de conservar direitos desiguais ou diferenciados para os diversos grupos raciais depois de alcançados os objetivos perseguidos (Organização das Nações Unidas, 1965).

No final da década de 1970 ocorreu a reorganização política antirracista nos estados brasileiros. Em Porto Alegre, nasceu o Grupo Palmares (1971), o primeiro no país a defender a substituição das comemorações do dia 13 de maio para o dia 20 de novembro. No Rio de Janeiro, o movimento Soul, depois batizado de Black Rio. Nesse mesmo estado, foi fundado o Instituto de Pesquisa das Culturas Negras (IPCN), em 1976. Só em 1978 na cidade de São Paulo, surgiu a fundação do Movimento Negro Unificado no interior da juventude negra (Domingues, 2007).

Com o surgimento do Estado Contemporâneo passou a existir a consciência de que além do reconhecimento da igualdade de todos perante a lei, é necessário o Estado reconhecer

as diferentes formas de desigualdade entre os atores sociais em forma de discriminações, como o racismo (Dias, 2017). A fim de buscar a minimização desse processo, a Constituição de 1988 introduziu avanços nas garantias sociais, com o estabelecimento de princípios e regras detalhadas. A Constituição, no seu art. 3º, indica como objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2016).

Diante da realidade social estruturada pelo mito da democracia racial e pelo ideal de branqueamento durante décadas, manteve-se intacto o padrão de relações raciais brasileiro, não sendo posto em prática nenhum tipo de política que pudesse efetivamente corrigir as desigualdades raciais. De acordo com Bernardino (2002), a maneira brasileira de encarar o problema racial define como racista aquele que separa, evitando-se reconhecer o tratamento diferenciado de brasileiros em decorrência da raça, mesmo se este reconhecimento pudesse significar uma oportunidade para a correção de desigualdades.

Estas desigualdades raciais vêm ganhando espaço nos debates públicos e na divulgação de indicadores sociais. As assimetrias nas condições de vida entre brancos e negros passaram a ser expostas nos indicadores de educação, saúde, moradia, mercado de trabalho e pobreza. Com isso, o racismo e as desigualdades raciais deixaram de ser marginais para receber atenção sistemática de intelectuais, governantes, lideranças sociais e políticas, entre outros (Gomes, 2012).

Em 2013, uma comissão de relatores independentes escolhidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) realizou sua primeira visita ao Brasil com o objetivo de examinar questões relacionadas aos Direitos Humanos dos afrodescendentes brasileiros. No dia 23 de setembro de 2014 foi aprovado por meio do Conselho de Direitos Humanos, a menção de que o Brasil não pode ser chamado de Democracia Racial devido a presença do “racismo institucional, em que hierarquias raciais são culturalmente aceitas” (UN; Human Rights Council. Working Group of Experts on People of African Descent, 2014).

O documento publicado pela ONU em 2014 relatou que os afrodescendentes participam apenas em 20% do Produto Interno Bruto brasileiro, porém representam mais de 50% da população do país. Em relação ao desemprego, 60% correspondem a população negra e apenas 40% por pessoas brancas. A média salarial de pessoas brancas corresponde a US\$ 860 dólares e entre os negros é de apenas US\$ 466 dólares. O que corresponde ao total da

massa salarial do país em 64,85% para brancos e 35,15% para negros” (UN; Human Rights Council. Working Group of Experts on People of African Descent, 2014).

Logo com base nos dados apresentados, conclui-se que o Brasil é um país racista. O estudo concluiu que no Brasil o racismo permeia todas as áreas da vida, porém o “mito da democracia racial” inviabiliza a discussão da temática. O relatório ainda ressalta que esta imaginária democracia racial é utilizada por vezes por políticos conservadores para inibir a implementação de ações afirmativas e outras políticas públicas voltadas à população negra” (UN; Human Rights Council. Working Group of Experts on People of African Descent, 2014).

Um dos principais obstáculos à democracia no Brasil é a distância entre a lei e a sua efetividade, pois apesar de existir liberdade e igualdade formais, há uma tradição discriminadora, hierárquica e preconceituosa, comprometendo a efetividade da democracia. Só políticas desiguais para os desiguais são capazes de levar a uma igualdade efetiva, principalmente ao se considerar as desigualdades na esfera da educação, reflexo do processo de formação desigual e injusta do país (Santos *et al.*, 2008).

Neste contexto, a educação demonstra-se fundamental para a diminuição das desigualdades sociais, econômicas e regionais, indispensáveis para um verdadeiro Estado de direito democrático social. As políticas afirmativas adquirem relevância ao promover canais de acesso a bens culturais e econômicos, como o ensino universitário, para grupos desfavorecidos na sociedade brasileira.

1.4 A questão racial na história da enfermagem brasileira

É importante pontuar que a educação formal do negro no Brasil sempre se destacou pela intencionalidade em não promover nenhuma ação destinada a ele que melhorasse a sua existência. Nas leis provinciais de 1837, proibiu-se o frequentar as escolas públicas as pessoas que possuíam moléstias contagiosas, e os escravos e pretos africanos ainda que livres ou libertos. Em 1854, o decreto nº 1.331 estabeleceu que os escravos não seriam admitidos nas escolas públicas em nenhum dos níveis de ensino e a instrução de adultos negros libertos dependeria da disponibilidade de professores (Nunes, 2014).

Após a abolição da escravidão em 1888, a exclusão dos negros da educação formal não podia mais ser ancorada na lei e o racismo passou a produzir novos mecanismos para

dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, com a acusação de que faltavam vestimentas adequadas e que havia ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, assim como para adquirir material escolar e merenda. Em 1911, o Decreto nº 8.659 implantou a cobrança de taxas nas escolas, privilegiando as elites e excluindo mais uma vez o povo preto que após a abolição não havia sido inserido no mercado de trabalho (Nunes, 2014).

Ao se excluir sistematicamente o negro do direito à educação, mantinha-se essa população ocupando um não lugar na sociedade, tendo sua humanidade negada sistematicamente. Somente com a Constituição Federal de 1934 institucionalizou-se o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória, extensiva aos adultos, mas os negros seguiram enfrentando muitas dificuldades para acessar a educação formal. Sendo assim, ligando o cuidado ao gênero feminino e exigindo um letramento escolar, excluía-se os homens e mulheres negros de acessarem a profissão (Ferreira; Jesus; Pinto, 2021).

Através da análise crítica sobre as bases estruturais e sistêmicas do racismo no Brasil, no final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, surgem novas interpretações históricas de fatos do passado da enfermagem brasileira, as quais foram historicamente inviabilizadas. Principalmente sobre a institucionalização da enfermagem em um período que as teorias de eugenia faziam parte da construção do país com investidas do Estado ao branqueamento da população brasileira por vias institucionais de políticas públicas educacionais e seus desdobramentos práticos, acarretando na valorização da branquitude e branquidade no país (Mendes; Costa, 2019).

Jerry Dávila (2006) é um dos importantes intelectuais e em seus estudos vem contribuindo com críticas ao racismo no país em seu livro intitulado “Diploma de Brancura, Política Social e Racial no Brasil, 1917 a 1945”. Outros expoentes que vem realizando estudos no campo são Iray Canone e Maria Aparecida Silva Bento (2009), cuja obra aborda a branquitude e branqueamento no Brasil, e coloca no centro do debate a psicologia social do racismo.

Abdias Nascimento (2016), faz severas críticas ao branqueamento e a denúncia há tempos, cujo título do seu livro escancara o objetivo do branqueamento “o genocídio do negro brasileiro _ processo de um racismo mascarado”, abrangendo os tipos de racismo sistêmico no Brasil, que além de provocar o genocídio à brasileira, gera um tipo de suicídio silencioso na descaracterização e inferiorização da população negra.

Nobles (2009) descreve que a cultura é a dimensão invisível de todo o currículo. Então, em uma sociedade marcada pela colonialidade e eurocentrismo, o currículo terá também essas categorias, pois os processos educativos estão intrinsecamente relacionados aos

contextos sociais nos quais se desenvolvem. Escolas são reflexos da sociedade que as desenvolve, isto é, uma sociedade dominada pelo supremacismo branco desenvolverá um sistema educacional baseado na supremacia branca (Asante, 2014).

De acordo com Schwarcz (1993), o Brasil enquanto colônia não pode por trezentos anos fundar universidades, acarretando a falta de profissionais diplomados. Na área da saúde, a maior parte dos atendimentos era desenvolvida por curandeiros herbalistas, herdeiros de conhecimentos africanos e indígenas ou por práticos (normalmente mestiços analfabetos) que tinham suas atividades fiscalizadas pelos cirurgiões-mores do Reino. Atuavam como sangradores, curandeiros, dentistas, parteiras, amas de leite entre outras ocupações (Mendes, 2015).

As mulheres negras, submetidas à situação de escravidão, tinham um papel crucial na prestação de cuidados as pessoas da sociedade colonial em situações de saúde ou doença em todas as etapas do ciclo de vida, porém muitas vezes impedidas de cuidar de outras pessoas escravizadas e de seus familiares, já que o cuidado exercido tinha como função social a servidão escravocrata (Nascimento Júnior, 2018).

As escravizadas que serviam as casas dos senhores tinham como responsabilidade o cuidado com todos os afazeres domésticos. As mães pretas cuidavam dos enfermos, velhos, crianças e pessoas que tinham dependência para manter cuidados básicos com seu corpo e saúde. As parteiras identificavam a gravidez, prestavam orientações em situações de complicação da gestação e partejavam. Sua função de cuidadora neste momento se estendia as mulheres escravizadas, pois o nascimento de um bebê negro era uma forma de lucro para o escravizador. E as amas de leite tinham o papel de amamentar e cuidar dos filhos dos senhores, sendo impedidas muitas vezes de alimentar seus próprios filhos (Ferreira; Jesus; Pinto, 2021).

A partir de 1870 foram introduzidas no cenário brasileiro teorias que já faziam sucesso na Europa, como o positivismo, o evolucionismo e o darwinismo. Na República, a partir desses ideais eugênicos os indivíduos eram dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores (brancos) e outras inferiores (negros e indígenas). Estes ideais comprometeram a imagem do Brasil física e moralmente, devido à predominância de negros e mestiços na população. Tornando essa população alvo de encarceramentos, exclusão do mercado de trabalho e da educação, o que resultou no silêncio e exclusão de homens e mulheres negros no processo de construção da enfermagem brasileira. Os atributos pejorativos relacionados ao povo negro impediam uma prática de cuidar (Ferreira; Jesus; Pinto, 2021).

A exclusão das mulheres negras da formação profissional em enfermagem ocorria por motivações racistas. Enquanto as mulheres brancas da elite tinham acesso à formação profissional e ao mercado de trabalho formal, resultando na construção histórica de uma identidade profissional em enfermagem vinculado à imagem de mulheres brancas, reservando a elas privilégios tanto históricos e sociais (Mendes; Costa, 2019).

A exclusão da mulher negra na enfermagem foi retratada por Campos e Oguisso (2013) ao buscar as contribuições de mulheres negras a identidade da profissão, em sua obra intitulada “A Enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930”, demonstraram episódios de racismo na origem profissional da enfermagem, além de evidenciar algumas mulheres negras que superaram o racismo e a suas contribuições à construção da identidade profissional em enfermagem.

Ao tratar da transformação do saber prático ao saber científico da enfermagem, o estudo de Soares retrata que o saber de cuidado africano antecede a profissionalização da enfermagem. Através da formação profissional houve uma integração do saber e espaço de trabalho, retirando das mãos negras o cuidado. Em relação ao redirecionamento do cuidado, Soares afirma que “assim começa uma segunda fase nesta instituição, seu papel agora seria formar imigrantes europeus para cuidar de enfermos” (Soares, 2014, p. 53).

Sobre a construção histórica da identidade profissional da enfermagem, que tem seu marco na definição da profissionalização da enfermagem no Brasil, é importante destacar que foi um movimento também paralelo à orientação do padrão de ensino definido no modelo de ensino da enfermeira, Florence Nightingale, a qual prevaleceu na história da enfermagem mundial (Melo; Gomes, 2011).

Florence Nightingale (1820- 1910) em seu livro “Notes on Nursing”, que trata diretamente sobre o cuidado, traz notas sobre os elementos essenciais do cuidado e da enfermagem para promovê-lo.

A Inglaterra tornou-se emblemática ao ser considerada pioneira ao fundar a Nightingale Training School for Nurses no St. Thomas Hospital, “primeira” escola de enfermagem em Londres. A “Dama da lâmpada” teve seu modelo de ensino reproduzido em todos os continentes, traduzido para todas as línguas, tornando-se, além de heroína, a primeira teórica da enfermagem profissional ao quantificar os resultados do cuidar/cuidado e revelar a importância da sistematização (Campos, 2021).

O modelo proposto por Florence Nightingale chegou ao Brasil no início do século XX com a Reforma Carlos Chagas. Em 1922, teve a incorporação da versão americana, ao qual se convencionou chamar anglo-americano, sendo a obra disseminada pela Fundação Rockefeller

em diferentes países, destacadamente na América Latina por intermédio da Organização Pan-Americana de Saúde – OPAS (Rosner *et al.*, 2011).

Esse ajustamento ao modelo norte-americano de enfermagem implicou na absorção dos valores referentes às questões de classe, gênero e raça importadas dos Estados Unidos da América entre as décadas de 1920 e 1940. Para Ferreira e Salles (2019), esse ajustamento fazia parte do processo de admissão das escolas de enfermagem que passou a exigir a adesão a determinados valores, regras, hierarquias e símbolos que foram sendo associados à profissão: nacionalismo, abnegação religiosa e feminilidade. O que diretamente apontava para uma mudança no padrão sociocultural e de gênero daqueles que costumeiramente praticavam o cuidado à saúde.

Considerada a primeira enfermeira brasileira, Anna Justina Ferreira Nery destacou-se pelo trabalho realizado durante a Guerra do Paraguai, sendo sua imagem associada ao patriotismo e elevada historicamente. A primeira escola no Brasil no Modelo Nigthingaleano adotou seu nome, cujo modelo de formação é o ensino de Florence Nightingale, se tornando padrão de formação obrigatório em todas as demais Escolas de Enfermagem no país (Mendes; Costa, 2019).

Moldada no sistema de ensino de Florence Nightingale, a Escola de Enfermagem Ana Nery (EEAN) não admitia mulheres negras na formação profissional, processo descrito no estudo recente de Ferreira e Azevedo (2019):

Conclusões a partir de análises históricas de duas escolas de Enfermagem no Brasil, referem que: O estudo realizado sobre as enfermeiras negras de duas escolas de enfermagem mostra como as desigualdades sociais e raciais são reproduzidas por políticas públicas. As mulheres negras constituíam, no período analisado, e ainda constituem, o grupo populacional mais atingido pela discriminação racial e pelas desigualdades sociais. Por outro lado, esse caso mostra também as estratégias e as vias por elas utilizadas – escolarização e profissionalização – para escapar às barreiras sociais que as situavam em posições sociais subordinadas (Ferreira e Azevedo, 2019, p. 248).

Para ingressar na Escola de Enfermagem Ana Nery, a candidata deveria ter entre 20 e 35 anos de idade, ser solteira ou legalmente divorciada, ter cursado a escola normal, preferencialmente, apresentar estado de saúde física e mental, cartas de referência abonando sua conduta moral, e, se possível, ter experiência em algum tipo de atividade profissional ou mesmo trabalho doméstico. Institucionalizando assim o cuidado como algo inerente ao gênero feminino. Importante destacar que não existia uma diretriz institucional orientando a exclusão de mulheres pretas ou pardas na EEAN (Nascimento Júnior, 2018).

Nas primeiras décadas do século XX em Mato Grosso, um homem negro chamado Antonio Amaro Ferreira, que tinha o domínio de saberes e práticas no exercício da enfermagem na Santa Casa de Misericórdia, não pode se profissionalizar, pois a nível nacional a formação profissional em enfermagem era direcionada às mulheres brancas. Como relatado, ele transitou de enfermeiro prático a maqueiro na instituição de saúde (Mendes; Costa, 2019).

No cotidiano das práticas sociais, a partir das ideias disseminadas pela eugenia e o racismo científico tentava-se evitar, diplomática e estrategicamente, a admissão de mulheres negras, por considerá-las inaptas, inferiores, primitivas, sub-humanas. Todas às vezes em que moças de cor se candidataram para entrar na escola, havia sempre boas razões para que não fossem qualificadas a condição de discente. A ideia dominante era que a enfermeira padrão poderia ser uma mulher de elite, de classe média ou até mesmo pobre, mas não era aceitável que fosse negra (Campos, 2012).

Em 1926, jornais denunciaram que mulheres pretas ou pardas que se apresentavam como candidatas às vagas na EEAN não eram aceitas, mesmo que fossem física e culturalmente aptas. Para desmentir a denúncia, a diretora da escola teria permitido o ingresso de uma candidata negra resultando em retaliação pelas alunas brancas contrárias à admissão da aluna de cor (Nascimento Júnior, 2018).

Segundo Ferreira e Salles (2019), somente na década de 1960 que uma política de recrutamento menos restritiva começou a ser adotada em algumas escolas de enfermeiras brasileiras, aceitando mulheres negras e também homens, devido à necessidade de recursos humanos para atender à demanda do mercado de trabalho. Entretanto o imaginário da “enfermeira padrão”, vale dizer, mulher branca e culta, seguiu fortemente difundido na sociedade brasileira.

Mesmo com a abertura de vagas para que algumas mulheres negras frequentassem as escolas de enfermagem, essas mulheres não deixaram de conviver com o racismo. Para Nascimento Júnior (2018) ao analisar as imagens fotográficas da época, percebe-se uma modificação da aparência das alunas negras diplomadas, com o uso de maquiagem, penteado, direção do olhar, postura, alinhamento dos ombros, entre outros. Essas modificações estavam em conformidade com as exigências de comportamentos e padronização de beleza, valorizando o cabelo liso e o clareamento da pele.

Para Abdias Nascimento (2016) a branquitude coage e força os afrodescendentes a alienar a própria identidade pela pressão social. Fanon (2008) afirma que nenhuma outra

solução restava para o povo negro, e enquanto grupo social racializado tentava imitar o opressor.

A negação do que se é atrelada à busca pela brancura, conduz a um estado de sofrimento psíquico, perda de identidade, despersonalização e baixa autoestima. Assim, a enfermagem profissional nasceu fortalecendo a lógica racista que desumaniza e violenta os corpos pretos (Ferreira; Jesus; Pinto, 2021).

Este racismo presente na historiografia da profissionalização da enfermagem é o mesmo que se vincula ao processo silencioso de genocídio da população negra no Brasil, pois baseando-nos em Abdias Nascimento (2016), uma vez que ocorre a negação ao acesso a formação profissional em enfermagem e ao mercado de trabalho, os negros são condicionados a posições menos favorecidas econômica e socialmente na sociedade brasileira, encontrando obstáculos reais para sobreviver.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a área da saúde possui um contingente de 3,5 milhões de trabalhadores, dos quais cerca de 50% atuam na enfermagem, constituindo o maior contingente de profissionais no Sistema Único de Saúde (SUS) e sendo responsável por cerca de 60% das ações assistenciais desenvolvidas (Conselho Federal de Enfermagem, 2017).

De acordo com os dados do Conselho Federal de Enfermagem/ Conselho Regional de Enfermagem (Cofen/Coren) a equipe de enfermagem brasileira é, majoritariamente, constituída de técnicos e auxiliares de enfermagem (77%). Por outro lado, os enfermeiros demonstram um vigoroso crescimento, hoje representado por quase (23%) da força de trabalho. A categoria é, predominantemente, constituída de mulheres (86,2%) em que se observa a presença de mais de 55 mil homens (Conselho Federal de Enfermagem, 2017).

Ao analisar cor/raça, segundo nomenclatura do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os dados da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil mostraram que 42,3% da equipe de enfermagem declarou ser da cor branca; 41,5% pardos e 11,5% pretos, atingindo 53%, sendo o mais expressivo e dominante grupo na composição de cor/raça da equipe. Segundo a nomenclatura do IBGE, registra-se que a maioria dos enfermeiros (57,9%) se consideram brancos, 31,3% pardos e 6,6% pretos. Se somados pardos e pretos este percentual atinge 37,9%. Considerando o contingente de 10 mil profissionais de origem indígena, os enfermeiros representam menos de 10% (Conselho Federal de Enfermagem, 2017).

A composição deste perfil da enfermagem no Brasil não é uma obra do acaso pois ao eger uma mulher branca como símbolo da enfermagem brasileira e criar uma identidade

profissional e uma história social, essa interpretação de fatos do passado da enfermagem, caracteriza o racismo e suas influências na inviabilização das pessoas negras na enfermagem por meio da historiografia e profissionalização. Acrescenta-se a valorização histórica de mulheres brancas na enfermagem e os privilégios a elas cedidos no acesso à formação profissional e ao ingresso no mercado de trabalho formal por meio de vantagens à qualificação profissional (Mendes; Costa, 2019).

De acordo com o exposto, ressalta-se que o cenário histórico amplamente estruturado a exclusão das pessoas negras e do contexto histórico da enfermagem no país, impulsiona a realização de reflexões em outras áreas de conhecimento no sentido de ancorar e fundamentar a necessidade de implementação, e ampliação de ações afirmativas. Tais ações são fundamentais no sentido de medidas reparadoras e/ou de combate às desigualdades raciais históricas construídas no acesso da população negra à formação profissional e ao ingresso no mercado de trabalho profissional.

1.5 As ações afirmativas como políticas públicas adotadas pelas universidades brasileiras

A expansão de matrículas na educação superior brasileira entre 2003 e 2017, apresentou uma expansão da ordem de 04 para 8,3 milhões (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018), sendo a 75% dos alunos matriculados em universidades privadas. Porém, este resultado não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação de 2001, que tinha como propostas a matrícula de 30% de jovens de 18 a 24 anos na educação superior em 2011. No entanto, o Brasil chegou em 2017 com apenas 19,7% dos jovens nesta faixa etária frequentando o ensino superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018; Nunes; Martignoni; Carvalho, 2003).

Como relata Heringer (2018), a ampliação das matrículas nos anos 1960 surgiu para atender as demandas de uma classe média que emergia e almejava ingressar na universidade. Por sua vez, o setor privado foi o que mais contribuiu com a expansão através de incentivos por parte do Estado através de isenções fiscais. Mesmo com a crescente oferta de vagas, o acesso a essas instituições era limitado, devido ao alto custo e muitas pessoas sem recursos financeiros não conseguiam ingressar no ensino superior ou o faziam com grande dificuldade.

Entre os anos 1990 e início dos anos 2000, o caráter injusto do acesso à educação superior no Brasil foi percebido e diferentes forças sociais se mobilizaram por mudanças.

A implementação de políticas públicas foi essencial para o aumento de vagas, ingresso de estudantes e expansão territorial das universidades federais, contribuindo para a diversificação do ambiente acadêmico, sendo as políticas de ação afirmativa crucial (Santos; Scopinho, 2016). O termo “ação afirmativa” chegou ao Brasil com muitos sentidos, refletindo as experiências históricas dos países como: EUA, Europa Ocidental, Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros (Moehlecke, 2002).

Há referências do termo ação afirmativa no texto “National Labor Relations Act”, o qual foi utilizado na Ordem Executiva 10.925, proclamada pelo Presidente John F. Kennedy em 1961, considerado um dos documentos responsáveis pela criação de ações afirmativas nos Estados Unidos (Guimarães, 1999).

As ações afirmativas são todos os programas, públicos ou privados, que objetivam conferir direitos ou recursos especiais para indivíduos pertencentes a grupos historicamente desfavorecidos, de maneira que possibilite o bem coletivo. As categorias mais comuns destas políticas são: etnia, classe, raça, ocupação, gênero, religião e castas. Seu público-alvo varia de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho com a contratação, qualificação e promoção de trabalhadores; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política, serviços de saúde, bens materiais, redes de proteção social, e reconhecimento cultural e histórico (Feres Júnior *et al.*, 2018).

A Índia é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser implantadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela constituição de 1947, com o país já independente (Weisskopf, 2004). No contexto indiano, as políticas de ações afirmativas objetivam a proteção dos segmentos sociais minoritários, podendo ser compreendida como uma forma de reparação, de justiça distributiva e também expressa em termos de justiça social. Neste contexto, quatro princípios de justificação das políticas de ação afirmativa podem ser identificados: 1) compensação; 2) proteção dos dalit (intocáveis) e outros segmentos sociais minoritários; 3) igualdade proporcional e 4) justiça social (Seenarine, 2004).

Guimarães (1997) apresentou uma definição da ação afirmativa baseado em seu fundamento jurídico e normativo:

Promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente (Guimarães, 1997, p. 233).

Para Gomes as ações afirmativas são definidas como:

Um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação, [...] bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e emprego (Gomes, 2001, p. 40).

Acrescenta-se que esse entendimento possibilita induzir transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica capazes de subtrair do imaginário social coletivo, a ideia de subordinação e inferioridade de um grupo por questões de gênero ou por pertencimento racial. Assegurar a diversidade dos grupos sociais nos diversos domínios de atividades públicas e privadas também se constitui em um dos objetivos das ações afirmativas (Andrews, 1997).

Bayma (2012) define ações afirmativas como iniciativas para promover a igualdade, reduzindo as injustiças sociais. São práticas que consideram as desigualdades reais. Desta forma, podem ser instrumento hábil e efetivo para se promover o aumento de oportunidades de inclusão social. Já Bernardino (2002) define ações afirmativas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas.

Assim, as políticas de ação afirmativa buscam, por meio de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade. Para Guarnieri e Melo-Silva (2007), as ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas de caráter social que visam à democratização do acesso a meios fundamentais por parte dos grupos marginalizados, com o objetivo principal de promover condições para que todos na sociedade possam usufruir igualmente pela conquista de tais meios.

Na primeira metade da década de 1940 já ocorria em algumas cidades brasileiras os movimentos negros que reivindicavam seus direitos por meio de políticas de ações afirmativas para a população afro-brasileira. O primeiro Manifesto foi lançado pela Convenção Política do Negro, realizada em 1945, no Rio de Janeiro. O segundo foi lançado na Convenção Nacional do Negro Brasileiro, realizada no mesmo ano em São Paulo e em 1946 no Rio de Janeiro. As organizações afro-brasileiras já estavam, naquela época, propondo aos partidos a inserção da questão racial em seus programas (Nascimento; Nascimento, 2004).

É importante ressaltar que os movimentos negros brasileiros já postulavam políticas de ações afirmativas antes mesmo dos Estados Unidos da América. Os movimentos propunham duas formas de implementação: a) por meio de um sistema de cotas, como a reserva de vagas para candidatos negros nas legendas partidárias; e b) por meio da concessão bolsas de estudo pelo Estado aos estudantes negros, a fim de ingressarem no ensino secundário e nas universidades públicas e privadas. Em 1950, o Teatro Experimental do Negro (TEN) organizou o 1º Congresso do Negro Brasileiro (Nascimento; Nascimento, 2004).

A “democracia racial” é frequentemente atribuída à “Casa Grande & Senzala”, livro de Gilberto Freyre (2003), que tinha tanto aspectos de uma suposta harmonia entre as raças, como o reconhecimento de elementos de violência e perversidade. No Brasil, a democracia racial serviu de contraponto às teorias de determinismo racial, que condenavam a população não branca a um futuro sombrio. Essas teorias serviram como base para projetos eugenistas e sanitaristas. A ideologia sobreviveu à queda do Estado Novo, atravessou o período democrático, de 1945 a 1964 e ainda foi bem recebida pela ditadura militar (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Apesar de o país não ter feito nenhuma ação afirmativa em relação aos negros na época, é importante registrar que a primeira experiência das “ações afirmativas” ocorreu em 1968, com a Lei do Boi ou Lei 5465/68 que reservava vagas nas escolas agrícolas, e escolas superiores de Agricultura e Veterinária para filhos de agricultores. A lei estabelecia uma cota de 50% de vagas existentes naquelas escolas. Porém, essa cota terminou beneficiando os filhos dos fazendeiros pertencentes à elite, havendo assim um deslocamento de rota das ações afirmativas preconizadas (Heringer, 2001).

A intensificação dos debates em torno das ações afirmativas no Brasil ocorreu na década de 1970, período em que se observou a realização de estudos sobre desigualdades raciais baseados em dados estatísticos nacionais, produzidos pioneiramente no IUPERJ (Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro), atual IESP-UERJ (Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro) por Carlos Hasenbalg (1979) e Nelson do Valle Silva (1978). Esses dados forneceram elementos factuais concretos para a denúncia do racismo brasileiro, historicamente acompanhado pelo Movimento Negro (Santos, 2009).

Por fim, houve a formalização de uma proposta com a entrega do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial ao então presidente Fernando Henrique Cardoso. O documento apresentava um diagnóstico da desigualdade racial e da prática do racismo com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. Quanto às reivindicações, elas

estavam divididas em tópicos que, além dos três mencionados, incluíam religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação. E ainda houve propostas de políticas universalistas como de ações valorativas e de ações afirmativas, como relatado a seguir:

Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras; Desenvolvimento de programa para a eliminação do analfabetismo; Bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; Desenvolvimento de ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade" (Brasil, 1996, p. 24 e 25).

Em 13 de maio de 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I). Entre as propostas consideradas de rápida implantação, constavam inclusão do quesito cor em todos e quaisquer sistemas de informação e registro sobre a população negra e bancos de dados públicos e apoio às ações da iniciativa privada que realizassem discriminação positiva. Para as proposições de médio e longo prazo, destacavam-se a formulação de políticas compensatórias que promovessem social e economicamente a comunidade negra, alteração do conteúdo de livros didáticos, bem como a ampliação do acesso de entidades da comunidade negra aos diferentes setores do governo (Brasil, 1996).

Diante das grandes desigualdades e da problemática racial, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso em 1996, realizou o Seminário Internacional intitulado Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos. Ainda nesse mesmo ano, o governo Federal criou o GTI (Grupo de Trabalho Interministerial) para implementação de projetos políticos a população negra brasileira e o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação (GTEDEO). Em 2002, através da Lei nº 10.558, institui "O Programa da Diversidade na Universidade", no âmbito do Ministério da Educação com o objetivo de criar estratégias para o ingresso na Universidade de indivíduos socialmente desfavorecidos, negros e indígenas brasileiros (Dias, 2017).

Por outro lado, não se deve desconhecer que se as medidas do presidente Fernando Henrique se mostraram insuficientes em âmbito mais efetivo, elas ganharam sentido no plano simbólico, instituindo-se como indicações de possibilidades para a superação do racismo. Exemplo disso foi o GTI e o GTEDEO que sem recursos próprios, com um corpo técnico

insuficiente para a realização de todas as suas funções e com infraestrutura inadequada, ficaram aquém das possibilidades inicialmente delineadas (Santos, 2014).

Vale ressaltar que a criação do GTI e a realização do “Seminário Internacional intitulado Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos” foram respostas do governo FHC à “Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida”, que representou uma importante estratégia de aproximação do movimento negro com o Estado. A presença de diversos intelectuais e o discurso do então Presidente da República insinuam a pretensão do governo de controlar as pressões sofridas e de pensar em políticas públicas que respeitassem a singularidade social. Em suas palavras o então chefe de Estado pela primeira vez na história do país, declarou pública e oficialmente que havia discriminação racial ou racismo contra a população negra (Santos, 2014).

Embora o Presidente Fernando Henrique Cardoso tenha feito críticas às relações raciais no Brasil, o mesmo elogiou em seu discurso a concepção de identidade nacional híbrida, contraditória, positiva e muito próxima da delineada por Freyre na década de 1930. O referido Seminário não produziu nenhuma proposta de ações afirmativas, pelo contrário, a temática submergiu na agenda do governo. Retornando somente em 2001, no final do governo Cardoso (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Em 1999 como exemplo de iniciativa da sociedade civil, foi instituído em São Paulo o Projeto Geração XXI, através de quatro organizações: o Geledés, Instituto da Mulher Negra, a Fundação BankBoston e a Fundação Cultural Palmares. Sendo considerado o primeiro programa de experiência de ações afirmativas no país é que está envolvido com o acesso, permanência e sucesso dos negros nas universidades. O projeto selecionou 21 jovens negros de famílias com baixo poder aquisitivo. Com os seguintes ideais apresentados abaixo:

O projeto Geração XXI pauta-se pelo princípio de que o acesso ao conhecimento interfere qualitativamente na vida cotidiana, na apropriação e análise crítica do legado cultural da humanidade e na solução dos problemas práticos. Nesse sentido, o projeto está estruturado de forma que os (as) integrantes sejam motivados (as) a tomar decisões, solicitar a colaboração dos (as) demais companheiros (as), debater e criticar sem medo de ser sancionado (a) negativamente por defender ideias contrárias às do (a) educador (a) que os (as) acompanha (Silva, 2003a, p. 65-66).

Em 2001 houve a realização da “Conferência de Durban”, promovida pela Organização das Nações Unidas, na cidade de Durban, na África do Sul, com o objetivo de discutir os problemas ocasionados pelo racismo na contemporaneidade. Contou com a participação de 173 países e 04 mil organizações não governamentais. Durante quase três anos de preparação, ocorreram seminários e grupos de trabalho compostos por representantes

oficiais das nações envolvidas e dos grupos não governamentais dedicados à luta contra o racismo, a xenofobia e temas afins (Barbosa; Silva; Gonçalves, 2003).

A participação do Brasil ocorreu com uma delegação com mais de 200 membros de organizações não governamentais ligadas ao movimento negro. Sendo relatora geral da Conferência a brasileira Edna Roland, na época presidente da ONG Fala PRETA. As propostas apresentadas pelo Brasil relacionadas à adoção de ações afirmativas nas Universidades e no serviço público foram determinantes para a difusão do debate e da problemática racial na sociedade brasileira (Rodrigues, 2010).

Outra iniciativa para as ações afirmativas é o Programa Internacional de Bolsas de Pós-graduação da Fundação Ford/ Fundação Carlos Chagas, instituído desde 2001. Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2001) o número de negros presentes no curso de graduação nas universidades brasileiras correspondia a 2% e na pós-graduação, mais especialmente nos programas de Mestrado e Doutorado este número diminuiu para menos de 1%. Desta forma, este programa visava incentivar a inserção de candidatos negros nas grandes academias brasileiras nos programas de graduação e pós-graduação, tendo como contrapartida o apoio financeiro para a instituição (Nunes *et al.*, 2021).

No dia 13 de maio de 2002, o governo federal lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos II, acrescentando como uma de suas metas: apoiar o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos (Brasil, 2002a). Nesta mesma data, por meio de decreto presidencial, o governo lançou o Programa Nacional de Ações Afirmativas sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, mas não instituiu ações mais específicas (Brasil, 2002b).

No final do seu governo, o então presidente Fernando Henrique Cardoso editou a Medida Provisória nº 63/2002, a qual se tornou Lei (nº 10.558), o Programa da Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação. O referido programa prevê, a “transferência de recursos da União a entidades de direitos públicos ou privados, sem fins lucrativos” que construam estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”. Porém esse programa começou a ser efetivado na administração do Presidente Lula (Silva, 2005).

Cabe destacar que essas políticas afirmativas federais no âmbito do ensino superior foram mais tardias que em alguns estados da federação. A referida Lei veio sobrepor a Lei 3.524, sancionada em 28 de dezembro de 2000, que determinava a reserva de vagas de 50%

para alunos que fossem egressos de escolas públicas no ensino fundamental e médio. Com o intuito de tornar ambas compatíveis, foi instituído o Decreto nº 30.766/2002. E em seguida, sancionada a Lei Estadual 4.061 de 02 de janeiro de 2003, que determinou a reserva de 10% das vagas das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, para alunos portadores de deficiência. O que gerou polêmica e arguições de inconstitucionalidade da lei, em torno do preenchimento de todas as vagas pelo sistema de cotas, visto que somariam os 50% das vagas reservadas para escola pública, os 40 % para negros e os 10% para deficientes físicos, não restando vagas de ampla concorrência (Dias, 2017).

Neste momento polêmico é sancionada a Lei Estadual 4.151, de 04 de setembro de 2003, limitando no máximo, 45% o número de reservas de vagas destinadas às cotas, com a distribuição de 20% para estudantes da rede pública, 20% para candidatos negros e pardos e 5% para portadores de deficiência. A referida lei foi unida com a Lei Estadual 5.074/07 que determinava a reserva de cotas para indígenas, filhos de policiais civis e militares, e inspetores de segurança penitenciária que tenham sido mortos ou incapacitados em decorrência do serviço prestado. E todos os beneficiados deveriam atender o caráter de carência socioeconômica (Feres Júnior *et al.*, 2018).

A partir do Governo Lula, as políticas de ação afirmativa se intensificaram e apresentaram algumas conquistas, como a criação em 2003 da Secretaria Especial de Políticas de Promoção e Igualdade Racial; adoção de ações afirmativas aos negros pelo Supremo Tribunal Federal; elaboração de um Projeto de Lei “Estatuto da Igualdade Racial” (Dias, 2017).

As outras universidades estaduais do país, para atenderem as demandas de seus respectivos estados e por pressão do Legislativo, iniciaram a adoção de cotas para alunos das escolas públicas, com percentual para negros e pessoas com deficiência, com a exceção da Unicamp que adotou o acréscimo de pontos. A Universidade Estadual da Bahia teve o seu processo aprovado com a mobilização dos professores e a vontade política da então reitoria (Paiva; Almeida, 2010).

A Universidade Federal de Brasília (UnB) foi à primeira universidade federal a adotar políticas de ações afirmativas raciais, ao aprovar o sistema de cotas para estudantes negros e indígenas em seu vestibular, em 06 de junho de 2003, por meio da Resolução do CEPE nº 38. Com a implementação no segundo semestre de 2004, através da sua autonomia universitária, ou seja, naquele momento não havia nenhuma norma legal que obrigasse as universidades públicas federais a implementarem políticas de ações afirmativas para estudantes negros.

Além disso, iniciou a discussão em âmbito nacional da necessidade de ações afirmativas como políticas de combate ao racismo (Santos, 2014).

A UnB serviu como modelo inspirador e incentivador para a aprovação das políticas afirmativas em outras instituições públicas de ensino superior no Brasil. Cinco anos de administração do Brasil pelo presidente Lula, 84 (oitenta e quatro) instituições públicas de ensino superior, assim como institutos federais de educação, ciência e tecnologia, já haviam instituído algum tipo de ação afirmativa de ingresso e/ou permanência para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de baixa renda e/ou de escolas públicas (Santos *et al.*, 2008).

O Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional um Projeto de Lei nº 3.627, de 20 de maio de 2004, que visava instituir o “Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências”.

Ainda em 2004, foi criado pela medida provisória 213, o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Uma política do governo federal que promove ação afirmativa de maior impacto nas universidades privadas. O PROUNI consiste em inserir alunos com renda familiar per capita inferior a três salários mínimos, deficientes físicos e candidatos pretos, pardos e indígenas através de bolsas de estudos parciais e/ou integrais subvencionadas pelo governo federal (Nunes, 2021). Sendo institucionalizado pela Lei 11.096 de 13 de janeiro de 2005 (Brasil, 2005).

Outra iniciativa direcionada às faculdades privadas é o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Esse programa foi lançado com objetivo de substituir o Crédito Educacional através de reformulações com objetivo de torná-lo mais acessível aos estudantes de classe média baixa. O Ministério Público Federal moveu uma ação civil pública que retirou a exigência de fiança pela Caixa Econômica Federal, acarretando a criação de um programa que pode ser utilizado em conjunto com o PROUNI, ou seja, o aluno que tem bolsa parcial no PROUNI pode financiar via Fies até 100% da mensalidade não arcada pelo programa (Heringer; Ferreira, 2009).

No período de 2005-2012, o governo federal também criou o Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. O programa inclui mecanismos para o estabelecimento de políticas de ações afirmativas, incentivou as universidades contempladas a adotarem estratégias de inclusão social para promover a igualdade de oportunidades de acesso e permanência de todos os cidadãos na universidade pública brasileira (Brasil, 2007).

A criação do Fies, PROUNI e do REUNI foram idealizadas para reverter o número de vagas ociosas nas universidades, criada no governo FHC no período de 1995 a 2002, oriundas da expansão do ensino superior privado, que não teria sido eficaz em aumentar o número de estudantes matriculados, já que da população com idade universitária possuía baixa renda, sem ter como arcar com os custos das mensalidades. Logo a criação destes programas pelo então Presidente Lula, permitiu a inserção dos alunos de baixa renda no ensino universitário privado, além de aumentar a oferta de vagas nas universidades federais (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Segundo Paiva (2013) às políticas do PROUNI e REUNI foram determinantes no processo de implementação das ações afirmativas nas universidades federais. Em 2006 havia apenas oito universidades federais que realizavam algum tipo de ação afirmativa, porém houve um aumento expressivo com algum tipo de política em 2007 e 2008, sendo que em 2011, entre as 98 universidades federais e estaduais existentes no país, havia 71 universidades com algum tipo de ação afirmativa.

Outro fator que impulsionou medidas inclusivas nas universidades foi o Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Criado pelo Ministério da Educação em 2010, reduzindo o custo financeiro do processo de seleção, seja para os candidatos, seja para as universidades. Utiliza o resultado da prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), que é aplicada em todo o Brasil. As universidades que participam se baseiam nas notas desta prova no ano anterior para distribuírem suas vagas (Brasil, 2010a).

Vale ressaltar que os programas REUNI, SISU e as ações afirmativas para ingresso foram marcos na expansão e democratização do acesso às Instituições Federais Ensino Superior. A interiorização do ensino superior público, entre os anos de 2002 e 2014, teve aumento de Universidades Federais de 45 para 63, o número de Campi foi de 151 para 321 (inclusos os IFET), e os municípios atendidos passaram de 114 para 275. Entretanto convém destacar, que em muitas IFES não houve manutenção da qualidade. Acarretando uma das maiores greves nacionais da educação superior ocorrida no país em 2012, trazendo como uma das pautas a precarização do ensino e do trabalho docente (Silva, 2020).

Em agosto de 2012, a então presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio. A lei estabeleceu:

Art. 10 As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em

escolas públicas. Parágrafo único. No preenchimento das vagas deverão ser reservadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo (um salário mínimo e meio) per capita. Art. 30 Em cada instituição federal de ensino as vagas serão preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade de Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brasil, 2012).

Em 2013 em virtude da aprovação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), que tornou obrigatória a reserva de vagas para pretos, pardos, indígenas, alunos de escola pública e de baixa renda nas instituições federais de ensino técnico e superior, dezoito universidades federais que ainda não tinham adotado ações afirmativas tiveram que adotar as ações afirmativas em seu processo seletivo. As universidades federais atualmente aderem a referida política de forma mais homogênea do que as universidades estaduais, devido aos parâmetros comuns estabelecidos a todas as universidades federais, aos procedimentos, distribuição das vagas, tipo de beneficiários e condicionalidades (Daflon; Feres Júnior; Campos, 2013).

Em relação a UERJ, a legislação está balizada pela Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018, que prorroga a reserva, por mais 10 anos, para as universidades públicas estaduais, com a inclusão de quilombolas e estabelece os percentuais em 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservadas a alunos oriundos de ensino médio da rede pública, seja municipal, estadual ou federal e 5% das vagas reservadas a estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço (Rio de Janeiro, 2018).

A criação de políticas de ação afirmativa racial e social no ensino superior é um acontecimento de grande significado político e social das últimas décadas no Brasil. Revolucionando a forma como gestores, acadêmicos e a sociedade em geral compreendem as questões raciais, sociais, injustiças e as ações para combatê-las. O ambiente acadêmico foi alterado, passando a representar de forma um pouco mais justa o perfil racial e econômico da sociedade brasileira. Além da mudança de paradigma, que anteriormente era formatado pelo desenvolvimentismo conservador, ou seja, sem inclusão. Com a adoção das cotas as universidades começaram a refletir quanto aos seus processos, sutis ou não de exclusão no seu funcionamento (Feres Júnior *et al.*, 2018).

1.6 Cotas raciais nos concursos públicos federais brasileiros

É importante ressaltar que mesmo com as experiências de políticas de ação afirmativa, o mercado de trabalho no Brasil é caracterizado por desigualdades de diversas ordens. As disparidades relativas à raça, por exemplo, continuam presentes. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD) revelou que a taxa de desocupação da população negra ficou em 14,6%, enquanto a da população branca ficou em 9,9%. O levantamento foi realizado no terceiro trimestre de 2017 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

Para Chadarevian (2011) a presença desta disparidade da baixa representatividade da população, principalmente em cargos considerados de maior prestígio e com maior remuneração, é reflexo das condições desfavoráveis as quais essa população é submetida. Estanislau, Gomor e Naime (2015) estabeleceram uma relação entre educação e ocupação, e observaram que é necessário considerar o racismo no campo laboral, já que essa questão opera de forma diferente de outras variáveis:

No caso da educação, por exemplo, quanto maior os anos de estudo dos indivíduos negros e pardos, maior a diferença salarial em relação ao rendimento da população branca. [...] assim, quanto maior a necessidade de qualificação, maior a dificuldade para a população negra competir em condições de igualdade com a população branca (Estanislau; Gomor; Naime, 2015, p. 16).

Em 09 de junho de 2014, o governo Federal, efetivou a política de cotas raciais através da Lei nº 12.990 (Brasil, 2014), oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos públicos no âmbito da administração pública federal conforme abaixo:

Art. 1º Ficam reservadas aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, na forma desta Lei.

Art. 2º Poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem pretos ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

A Lei nº 12.990/14 acarretou disputas ajuizadas na argumentação de que a legislação infringe os ditames da Constituição Federal de 1988. Estes questionamentos sobre a legalidade da política fundavam-se na defesa do mérito, já que as cotas em universidades públicas permitiriam igualdade de condições na concorrência dos certames (Dias e Tavares Júnior, 2018).

A Ordem de Advogados do Brasil se referiu a uma Ação Declaratória de Constitucionalidade que deferiu, enquanto constitucionais, as cotas em concursos públicos

federais, além de mencionar comissões destinadas a verificar a autodeclaração racial de candidatos inscritos por cotas raciais, a fim de se evitar fraudes no decorrer do processo. Em abril de 2018, uma nova regulamentação sobre a lei de cotas em serviços públicos federais é então publicada, tratando-se da Portaria Normativa nº 04 do Ministério do Planejamento, desenvolvimento e Gestão que regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros nos concursos públicos federais (Brasil, 2018).

1.7 Ações afirmativas nos programas de pós-graduação nas universidades brasileiras

Em maio de 2016, o Ministério da Educação publicou no Diário Oficial da União a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a indução de políticas de ações afirmativas voltadas para negros, indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação (Brasil, 2016a). A portaria que levou em conta o Estatuto da Igualdade Racial, a constitucionalidade atribuída às ações afirmativas e a Lei n. 12.711/2012, que institui a reserva de vagas em cursos da graduação - deu um prazo de 90 dias para as instituições federais de ensino superior (IFES) apresentarem propostas de inclusão e criarem comissões próprias, com a finalidade de dedicarem-se e aperfeiçoarem a discussão. O prazo de envio das propostas, iniciado na data da publicação, se encerrou no dia 11 de agosto (Vanali; Silva, 2019).

Essa portaria resultou do grupo de trabalho criado pela Portaria MEC 929/2015 e pela Portaria Capes 149/2015 para analisar e propor ao longo de três meses, mecanismos de inclusão de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas e aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em programas de mestrado e doutorado, e em programas de mobilidade internacional. O relatório final do grupo de trabalho recomenda que a CAPES utilize critérios de inclusão de vulneráveis na avaliação quadrienal dos programas de Pós- Graduação (Brasil, 2016b).

Porém, antes mesmo de terminar o mês de maio de 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG) foi notificada sobre a suspensão do Grupo de Trabalho (GT) “Inclusão Social na Pós-Graduação” da Capes. A ANPG solicitou, juntamente com outras entidades como a Educafro e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), diálogo com a Capes para tratar do retorno do GT, mas os trabalhos não foram retomados (Vanali; Silva, 2019).

Carvalho (2003) afirma que a baixa representatividade dos docentes e pesquisadores negros nas universidades brasileiras, pode ter está relacionado com o mecanismo de ingresso nesses cursos, já que a admissão ocorre geralmente às preferências individuais dos membros das bancas de seleção, inclusive na entrevista, quando muitos estudantes negros costumam não ser selecionados.

É importante ressaltar que mesmo antes da aprovação da Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas), diversas experiências de ações afirmativas no curso de Pós-Graduação vieram a lume. Em 2002, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi à primeira universidade pública instituir ações afirmativas com reserva de vagas para negros e indígenas em todos os cursos de pós-graduação (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Ainda em 2003, a elaboração de ações afirmativas em cursos de pós-graduação também ocorreu através da Fundação Carlos Chagas e da Fundação Ford, com o lançamento do Programa de Dotações para Mestrado em Direitos Humanos, que objetivava incentivar a criação de áreas de concentração de direitos humanos nos cursos de pós-graduação em Direito do país. Os programas selecionados foram das seguintes universidades: PPGGCJ-UFPB, PPGD-UFPA e o PPGD-USP. Os programas adotaram ações afirmativas para a inserção de candidatos pertencentes a grupos sub representados nos cursos de pós-graduação (Unbehaum; Leão; Carvalho, 2014).

Outras universidades ao longo do tempo adotaram modalidades diferentes de ações afirmativas para grupos vulneráveis. A partir do ano de 2005 nos cursos de Mestrado em Direitos Humanos na USP, UFPB e UFPA. O mesmo ocorreu nos programas de pós em Antropologia da UFPE (2005) e na UFAM (2009). A UESB no ano de 2007 reserva 40% das vagas dos cursos de pós para afro-brasileiros e 5% para indígenas (Neves; Lima; Lopes, 2016).

Somente a partir de 2012 começou a aumentar o número de propostas de ações afirmativas para a inserção de grupos historicamente excluídos, direcionadas aos negros, pardos e indígenas nos programas de Pós-Graduação. Em 2013, foi a vez do Museu Nacional da UFRJ e posteriormente em 2015, do Museu Nacional da USP. E ainda em 2015 UFG que aprovou cotas para afro-brasileiros em todos os seus cursos de Pós- Graduação. Neste mesmo ano, o colegiado do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, aprovou o princípio das ações afirmativas (Silva, 2016).

A Lei estadual 6.914/2014 determina a criação e adoção do sistema de cotas para o ingresso nos cursos de pós-graduação das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. A lei inclui os cursos de pós-graduação, Mestrado e Doutorado, cursos de especialização,

aperfeiçoamento, entre outros. A implementação desta política gera grande impacto nos processos de seleção dos programas de pós-graduação, mas não altera a estrutura dos processos de admissão. Os benefícios estão ligados à cláusula de carência socioeconômica (Rio de Janeiro, 2014).

Outro marco importante foi à inclusão de pessoas transexuais, travestis e refugiados, medida implementada pela Universidade Federal da Bahia, aprovada em 2017 e aplicada a todos os seus programas de Pós- Graduação, sendo a pioneira em se atentar para a questão dos transgêneros nesse nível educacional. Posteriormente, os Programas de Pós-Graduação de História da UFRGS e em Artes Cênicas da UnB também adotam tais medidas (Feres Júnior *et al.*, 2018).

Diversas universidades brasileiras instituíram nos últimos anos ações afirmativas para ingresso em cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado). O Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) realizou um levantamento demonstrando que, entre 2002 e 2017, foram criadas 49 políticas afirmativas na pós-graduação de universidades públicas brasileiras (Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, 2017).

A adoção das políticas de ação afirmativa no Brasil tem sido objeto de estudo e questionamento judicial. Concretamente, o constitucionalismo contemporâneo seria o resultado de tensões entre um modelo liberal e social de Estado de Direito. A análise da constitucionalidade das políticas de discriminação positiva implica em outras discussões do direito constitucional, como os critérios de justiça distributiva e de justiça compensatória (Lobato; Benedetti, 2013).

1.8 Justificações das ações afirmativas

Nas democracias contemporâneas, qualquer política pública deve ser publicamente justificada, de maneira que seja mostrado que o seu objetivo é de fato um bem público. A justificação pode ocorrer de forma jurídica, legislativa e até mesmo acadêmica, de maneira que exista um substrato normativo (moral) comum baseando os argumentos de justificação de uma política pública, de modo que seja compreensível para o público engajado em sua discussão e aceitável para a maioria das pessoas que participam do debate público (Feres Júnior *et al.*, 2018).

As justificações de políticas de ação afirmativa devem se dar certamente no plano mais profundo em que a matéria pode ser examinada, ou seja, a justificção de políticas públicas tem que se dar em relação aos parâmetros constitucionais da democracia liberal, considerando o regime político-legal de nossa sociedade e a expectativa moral dos sujeitos em relação às instituições legais que encerram os princípios públicos de legitimação ou justificção (Honneth, 2003).

Os argumentos básicos são os pilares para a justificção das políticas de ação afirmativa, no Brasil são a reparação e a justiça distributiva. As teorias compensatórias e distributivas são utilizadas para legitimar e demonstrar a necessidade da utilização das ações afirmativas em realidades de grupos minoritários caracterizadas pela discriminação e pelo racismo. As teorias compensatórias buscam legitimar as ações afirmativas com fundamentos de se promover uma compensação aos negros, pelos danos causados aos seus antepassados, com o objetivo de corrigir os efeitos do racismo e da discriminação racial do passado e atual. Já as teorias distributivas buscam a redistribuição equânime dos ônus, direitos, vantagens, riquezas e outros importantes bens e benefícios entre os membros da sociedade, buscando o bem-estar geral e a justiça social (Gomes, 2001).

O argumento da reparação gera problemas relacionados à concretização de direitos e privilégios através de políticas públicas de Estado, ao promover uma compensação à população negra atual, relativas à escravidão que não sofreram é segundo Cruz (2005, p. 138) “dizer que toda a sociedade é culpada pela discriminação [o que] é, a nosso sentir, um argumento de conteúdo exclusivamente moral, sem qualquer pretensão jurídica” e que, além disso, infringe a responsabilidade civil no Direito brasileiro.

De acordo com o artigo 186 do Código Civil, “por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito e causar dano a outrem, ainda que exclusivamente moral, comete ato ilícito” (Brasil, 2002c). Neste contexto, as teorias de reparação consistem em desconsiderar estas condicionantes legais, pois “em regra, somente quem sofre diretamente o dano tem legitimidade para postular a respectiva compensação”. Por outro lado, essa compensação só pode ser reivindicada de quem efetivamente praticou o ato ilícito que resultou no dano” (Gomes, 2001, p. 65).

A reparação pode ser transformada em direito de fato quando as vítimas de crimes do passado ainda estão vivas, pois os direitos, assim como a culpa não são facilmente transferíveis aos descendentes. Mesmo se houvesse a possibilidade de transferência, seria complicado sob a ótica do mito da democracia racial, com amparo à miscigenação da

população brasileira. Logo, simplesmente pelo critério da reparação, seria difícil estabelecer os beneficiários das políticas de cotas para negros (Feres Júnior *et al.*, 2018).

O argumento da diversidade é baseado na experiência, ou seja, no suposto ganho de qualidade de ensino e de serviço que um corpo estudantil formado por pessoas de diversas origens sociais e culturais proporciona. Contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino, ao submeter à universidade a um conjunto mais rico de experiências de vida, formando assim profissionais mais competentes, conhecedores de um conjunto maior de realidades sociais (Feres Júnior; Campos, 2013).

Desta forma, para adoção de políticas de cotas para negros, a universidade deve verificar se a medida é adequada à aceleração da igualdade racial. Em relação à necessidade, a medida a ser adotada tem que ser justificadamente necessária, considerando a realidade racial na qual a universidade se encontra, comprovada por indicadores idôneos e analisada por especialistas (Dias, 2017).

Ferreira Filho (2003) afirma que para a constatação da legitimidade das ações afirmativas, é importante ressaltar a sua normatividade, que deve se pautar nas seguintes regras: regra de objetividade, regra de medida, regra de adequação e regra de finalidade. A regra de objetividade se dirige à identificação do grupo desfavorecido, baseado em desigualdades reais e objetivas. A regra de medida define a amplitude da vantagem, de forma que o favorecimento seja proporcional à desigualdade a ser corrigida. E, esse avantajamento conforme a regra de adequação deve ser idôneo, adequado à correção objetivada. E por fim, a regra de finalidade, que deve pautar-se, na correção de desigualdades sociais.

As justificações públicas apresentadas em discussões na mídia, em votos de ministros do Supremo ou em discursos parlamentares, fazem uso de um repertório multidisciplinar com contribuições de conhecimentos técnicos e populares, ciências sociais, teoria moral e teoria política. No caso do debate sobre a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, o recurso à teoria moral e política é frequente, em parte porque tal teoria fornece subsídios para o próprio direito constitucional (Feres Júnior; Campos, 2013).

1.9 Políticas públicas e o acompanhamento acadêmico: acesso e permanência

O aumento do número de matrículas na educação superior ocorre desde a década de 1960 e teve forte impulso nas últimas duas décadas. Segundo o Censo da Educação Superior

(CES) o Brasil possuía 8.450.755 matrículas em 2018, sendo que 75,0% deste total no setor privado (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018).

O ingresso de estudantes pertencentes a grupos minoritários na universidade promove a diversificação no ambiente das instituições federais de educação superior (IFES), que em 2003 contavam com 600 mil matrículas e alcançaram 1,3 milhão em 2017 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018). Os processos de seleção das universidades públicas são considerados difíceis, o que desfavorece os alunos que cursaram a educação básica em escolas públicas, consideradas de baixa qualidade. O ingresso destes alunos oriundos da rede pública e pertencente a minorias sociais representa um passo importante na democratização do acesso ao ensino superior brasileiro (Ristoff, 2014).

A democratização do ensino superior brasileiro público ocorreu através da adoção de políticas de ações afirmativas que garantem a reserva de vagas para estudantes oriundos de escola pública, pretos e pardos, e economicamente vulneráveis. Porém, a ampliação do acesso, não tem facilitado a permanência destes estudantes. O acesso desse novo público e a própria diversificação do espaço universitário tem gerado uma série de confrontos (Lemos, 2017).

É crucial que as IES que recebem estes estudantes promovam discussões sobre as políticas de permanência estudantil e sobre que aspectos podem favorecer de maneira efetiva a afiliação destes estudantes à vida universitária ampliando as perspectivas de seu sucesso acadêmico. De maneira que as políticas de permanência sejam pensadas para todo e qualquer estudante universitário, enquanto as políticas de assistência se destinam àqueles em situação de vulnerabilidade, incluídas nesta as dificuldades de ordem financeira (Heringer *et al.*, 2018).

As normas que definem o funcionamento das instituições educacionais brasileiras encontram-se na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No que diz respeito às políticas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico destacam-se a Lei nº 10.681/04 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Tiveram o objetivo de garantir um mecanismo de avaliação das IES públicas e privadas no país, e para a melhoria da qualidade. Os resultados das avaliações seriam utilizados como base de referência para os processos de regulação e supervisão como credenciamento, e renovação de cursos e instituições (Brasil, 2004).

Porém, ao analisar Lei nº 10.681/04 é possível constatar que não existem sugestões ou detalhamento de políticas específicas. Os termos “evasão” ou “permanência” não foram citados. O atendimento aos estudantes aparece em apenas um dos dez eixos de ação da lei genericamente como “Políticas de atendimento aos discentes”. Cada IES assumiria a

responsabilidade de implementar suas políticas estudantis e desenvolver seus Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) que deveriam reunir desde a missão e objetivos da instituição até a forma como lidariam com as questões estudantis (Brasil, 2004).

Somente em 2007 os termos deste “atendimento aos discentes” foram definidos pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que diz respeito somente às universidades públicas federais. O MEC forneceu a base sobre a qual as políticas deveriam ser desenvolvidas e a execução ficou a cargo de cada IES. As Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis (quando existentes) deveriam desenvolver suas estratégias para atender aos estudantes. As bolsas de auxílio no valor de R\$ 400,00 seriam pagas por repasses do Ministério da Educação, e dependeriam da dotação orçamentária e das possibilidades orçamentárias do MEC em cada momento (Brasil, 2007a). Em 2010, esta Portaria foi convertida no Decreto nº 7.234/10 (Brasil, 2010b).

Em 2008 com a ampliação do sistema de reserva de vagas na UERJ pela Lei 5.346/2008, os estudantes da instituição passaram a ter direitos, tais como Bolsa Permanência durante todo o curso universitário, aquisição de material didático e Passe Livre Universitário para estudantes no município do Rio de Janeiro. Além desses direitos, o Programa de Iniciação Acadêmica – PROINICIAR consolidou-se com a oferta de atividades de apoio e complementação acadêmica, através do PROINICIAR Pedagógico, que contribuem para o desenvolvimento profissional e pessoal do estudante, além de auxiliar na integração e na qualificação acadêmica dos estudantes (Rio de Janeiro, 2008).

Vargas e Heringer (2017) afirmam que as universidades que integrarem as suas políticas de assistência estudantil tanto com o apoio material voltado para as necessidades básicas quanto às atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas para os estudantes serão aquelas mais bem sucedidas na garantia da permanência e sucesso acadêmico de seus alunos.

As oportunidades acadêmicas estão relacionadas à participação de projetos de extensão e bolsas de incentivo à pesquisa. A maior parte da pesquisa acadêmica e científica é realizada pelas IES públicas ou outros organismos de pesquisa científica, em geral igualmente públicos (Oliveira; Fernandes, 2018). É de grande importância a participação dos estudantes na comunidade acadêmica tanto para a formação de uma cultura profissional quanto para a permanência (Borges, 2020).

Lemos (2017) afirma em seu estudo que a permanência exitosa de muitos estudantes oriundos dos sistemas de cotas dependeu não somente de seus próprios esforços, mas da assistência estudantil acadêmica, por meio do Programa Permanência, assim como da

participação em projetos de extensão e de iniciação científica. Ratifica-se a importância dos programas de pesquisa e de apoio financeiro, e de sua ampliação para evitar que estes alunos abandonem a universidade.

Estudantes que se engajam em pesquisa e atividades extracurriculares apresentam menores probabilidades de evasão do que aqueles não participantes. A inserção na universidade abre espaços para a ascensão social dos alunos. O ambiente acadêmico proporciona a esses estudantes uma ampliação das suas perspectivas em relação ao ambiente acadêmico, de vida não só profissional, mas também cultural e de desenvolvimento pessoal (Lemos, 2017).

Neste contexto, a investigação realizada por Silva e Silva (2012) demonstrou em seus resultados que a política de cotas promove a igualdade, inclusão e acesso à educação superior, sendo, em alguns casos, a única forma da pessoa mudar sua condição social ao promover a igualdade de oportunidades e direito constitucional. Além de possibilitar que a universidade deixe de ser elitizada, promovendo a inclusão e o acesso à educação superior.

As relações sociais no cotidiano das IES e a passagem pela educação superior é um desafio para todos os estudantes, sendo que esta pode ser mais dura e complexa para os estudantes com menores recursos (Morais, 2013), e que destoam do perfil tradicional de estudante de classe média do ensino público federal.

Os Centros Acadêmicos ou cursos também possuem grande autonomia para desenvolver modelos próprios de acompanhamento, desde que não violem os princípios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Brasil, 2004) e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (Brasil, 2010b). Analisando quais cursos estes estudantes frequentam e quais oportunidades de fato estão abertas aos estudantes de origem social menos favorecida e capital social menos afluyente (Ribeiro; Carvalhaes, 2020).

Tendo em vista a agenda de inclusão estimulada pelas ações afirmativas, a Assessoria de Diversidade e Apoio aos Cotistas da Universidade Federal de Brasília, além de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes ao longo do curso, reiterar a força dos laços socioculturais, criou o Centro de Convivência Negra (CCN) um espaço de formação de identidade pessoal e social do negro. O caminho para a ampliação da importância dos referidos projetos está na sua disponibilidade para o fomento de debates públicos e na sua receptividade a diferentes dimensões da diversidade, além da étnico-racial (Jesus, 2013).

Mesmo que a educação superior seja gratuita no setor público, os estudantes necessitam do apoio familiar e das melhores condições financeiras para continuar estudando e

da possibilidade maior inclusive de mudança de curso, não caracterizando uma evasão do sistema (Almeida, 2012).

Santos (2017) refere a relevância do apoio afetivo e material da família considerados os principais meios de colaboração para a permanência dos estudantes na universidade, devido à falta de renda própria, por se encontrarem no processo de transição da vida acadêmica para a estudantil e o mercado de trabalho ser muito exigente, selecionando aqueles que já possuem experiência e currículo compatível com o cargo, e remuneração. O suporte afetivo por parte da família é essencial na trajetória estudantil, por funcionar como agente de mudança, motivação e inspiração ao propiciar o prazer, sentimento de orgulho e desejos como “vontade de estudar e de ser alguém importante”.

A questão da permanência na educação superior está relacionada também com a falta de recursos financeiros e expectativas em relação ao curso. O conhecimento destas questões, a capacitação dos agentes e habilidade para analisar elementos “subjetivos” das trajetórias é essencial para os agentes que lidam com os discentes no dia a dia (Castelo Branco; Nakamura; Jezine, 2017).

A fim de compreender a trajetória dos estudantes provenientes do sistema de cotas, Souza *et al.* (2020) através da sua pesquisa conheceu histórias de vida dos estudantes e suas estratégias de superação para a construção do letramento acadêmico e para a sua permanência. O que permitiu um olhar que vai muito além da implementação de uma política pública específica. Aponta para o reconhecimento da pluralidade das identidades sociais e para a contribuição da universidade para a construção de uma sociedade com igualdade de oportunidades e desestruturadora da lógica colonial que inclui “berço e sobrenome” e exclui a grande maioria (Souza *et al.*, 2020).

Rodrigues; Sito (2019) apontam as seguintes estratégias para permanência dos estudantes nas universidades: grupos informais de amigos negros(as) colegas ou não de curso; grupos e/ou atividades constituídos como “coletivos negros” criados na universidade para agregar sociabilidade participação política e debate sobre ações afirmativas (“Negra Ação”, “Sambaral”, “Balanta” e “Afronta”). Deve-se também considerar o reforço das ações afirmativas por parte das instituições no que diz respeito à política estudantil como os auxílios voltados para alimentação, moradia e transporte.

A afiliação institucional seria bem-sucedida quando “o estudante consegue interpretar, usar e jogar com as regras da instituição, descobrir aquelas que estão escondidas e utilizá-las na construção individualizada de seu percurso” (Coulon, 2008).

Rodrigues; Sito (2019) aponta que os alunos provenientes dos sistemas de cotas, em algumas circunstâncias, a depender da unidade acadêmica, podem se deparar com dificuldades de participar de grupos de pesquisa ou extensão devido ao pouco estímulo ao protagonismo discente. Nem sempre as alegações desses estudantes são relevantes, podendo até mesmo ser desqualificadas por docentes. Essa trama de fatores inibe o acesso, configurado como um ser, estar e sentir-se parte da instituição e, dificulta, especialmente, a permanência do discente na universidade.

Souza; Almeida; Silva (2021) afirmam que educar é um ato de interação e para que esta interação seja crítica, transformadora e emancipadora, as formações iniciais e continuadas devem contemplar holisticamente o conhecimento dos percursos culturais e históricos. Logo, é de suma importância que o professor contribua com a reformulação e/ou ampliação do projeto pedagógico das universidades, com vistas a propiciar a elevação da autoestima dos estudantes.

As políticas de permanência na educação superior são parte de um componente significativo do sucesso acadêmico dos estudantes. A permanência material, expressa em bolsas e outros auxílios financeiros, é uma medida importante, porém, insuficiente para garantir a trajetória bem-sucedida de muitos estudantes (Heringer, 2018).

A falta de informações por parte das universidades federais sobre assistência estudantil e apoio acadêmico de forma clara e direta, dificulta ainda mais a trajetória dos estudantes. Visto que a realização de uma análise político institucional possibilita entender como as IES e seus agentes burocráticos constroem as ações de acompanhamento acadêmico e como os alunos serão contemplados. Cabe questionar se políticas se concentram na linha assistencial na forma de bolsas de auxílio financeiro ou serão oferecidas atividades de orientação acadêmica, reforço escolar, fomento à participação em pesquisa e extensão, dentre outras atividades (Borges, 2020).

Desta forma, para a consolidação das ações afirmativas e a efetiva democratização da universidade pública é necessário o compromisso político tanto no acesso quanto na permanência. Neste contexto, além de investigar as políticas de permanência, a assistência estudantil e apoio acadêmico, é necessário analisar os cursos frequentados e as oportunidades que de fato se abrem aos estudantes no interior do sistema bem como as chances que estes possuem para concluir o curso superior e conseguirem empregos no campo em que se formaram. Isso também indica a importância do aprofundamento da discussão sobre o acompanhamento de egressos da educação superior (Borges; Honorato, 2020).

2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Teoria das Representações Sociais como referencial teórico-metodológico: a abordagem processual

O termo representação é polissêmico, sendo utilizado por diversas áreas de saber, como sociologia, antropologia, filosofia e psicologia social. A expressão “representações sociais” surge em meio à Psicologia Social. Esta, por sua vez, originou-se da Psicologia e da Sociologia e visava estudar a ordem, a coesão, o funcionamento da sociedade, e como o comportamento, o pensamento de um indivíduo é influenciado por outros (Sá, 2002).

A psicologia social é o estudo da realidade social, ou seja, lida com explicações necessárias para que o indivíduo entenda o mundo ao seu redor. De maneira que possa torná-lo previsível e mais controlável. Ainda assim este ambiente é composto por inúmeras situações e uma multiplicidade de indivíduos e grupos. Essas interações cotidianas estabelecidas exigem constantemente decidir, expressar opiniões e explicar comportamentos. Sendo assim, para entender, apreender e significar este ambiente, é preciso simplificá-lo para torná-lo mais previsível e familiar (Rateau *et al.*, 2012).

Segundo Sá (1993) a psicologia social mais socialmente orientada considera o comportamento individual e os fatos sociais. Importam ainda os conteúdos dos fenômenos psicossociais poucos enfatizados pelos psicólogos sociais tradicionais em sua busca de processos tão básicos ou universais que pudessem abrigar qualquer conteúdo específico. Além disso, não importam apenas a influência, unidirecional, dos contextos sociais sobre os comportamentos, estados e processos individuais, mas também a participação destes na construção das próprias realidades.

Até a década de 1950 a psicologia social era hegemonicamente americana. A partir dos anos 1960 uma psicologia social europeia começa a surgir contra essa hegemonia americana (Sá, 2002). Neste sentido, a tradição americana filia a Psicologia Social à Psicologia geral, devido à ênfase comum às duas: a natureza humana tal como se expressa o indivíduo. Isto pode significar uma aproximação com as ciências neurológicas, uma vez que os processos psicológicos se produzem de forma semelhante nos indivíduos devido ao funcionamento cerebral. Só o indivíduo tem cérebro, não a multidão ou o grupo. Isto aproxima mais as práticas desenvolvidas em laboratórios, que criam situações artificiais em um grupo fictício que só funciona no contexto do próprio experimento (Arruda, 2009).

Em contraste, a tradição europeia acredita que a Psicologia Social vem preencher uma lacuna entre a Antropologia Cultural e a Sociologia. Utilizando a interdisciplinaridade para combinar conhecimentos de várias disciplinas sobre uma temática (Moscovici; Markova, 2006, p. 40).

O que diferencia as duas tradições é a concepção e o lugar do ‘social’, na tradição de origem americana, o grupo é composto por um agregado de indivíduos, enquanto na de origem europeia, o grupo ou a cultura, envolve interdependência, dinâmica interna, homeostase e interação. É um sistema vivo feito de forças interativas que buscam um equilíbrio (Arruda, 2009).

Dentre os psicólogos sociais que se destacaram nessa nova vertente psicossociologia, de origem europeia, está o francês Serge Moscovici. Essa vertente psicossociológica renovadora crítica à tradição norte-americana dominante, pois a mesma não se mostra capaz de dar conta das relações informais, cotidianas, da vida humana, em um nível mais propriamente social ou coletivo (Sá, 1993).

Moscovici e Markova estabeleceram uma metáfora, da ciência porta e da ciência ponte. Neste contexto, a tradição americana se encaixa como ciência porta, ou seja, fechada para teorias sociológicas ou antropológicas. E a tradição euroamericana seria uma ciência-ponte, porque “constrói conhecimento novo sobre um assunto específico usando o conhecimento de outras áreas” (Moscovici; Markova, 2006, p. 40).

Para fazer frente à perspectiva individualista que se instalara na psicologia social, Moscovici foi buscar uma primeira contrapartida no conceito de representações coletivas, introduzida pelo sociologista francês Emile Durkheim em 1898. As noções de representações coletivas foi o fenômeno mais conhecido das ciências sociais na França no início do século XX. Porém, para Moscovici o conceito de representações coletivas continha vários aspectos que o impediam de dar conta dos novos fenômenos (Rateau *et al.*, 2012).

Para Moscovici a noção de representação coletiva de Durkheim descreve uma categoria coletiva que deve ser explicada a um nível inferior, isto é, em nível da psicologia social, já que as sociedades modernas são marcadas pelo seu pluralismo e por rápidas mudanças econômicas, políticas e culturais (Farr, 2013).

O conceito durkheimiano primeiramente abrangia uma ampla e heterogênea forma de conhecimento, partindo do pressuposto que está nela concentrada uma grande parte da história intelectual da humanidade. Em segundo lugar, a concepção de Durkheim era muito estática, o que correspondia à estabilidade dos fenômenos. Em terceiro lugar, as representações coletivas

eram vistas, na sociologia durkheimiana, como dados, como entidades explicativas absolutas, irreduzíveis por qualquer análise posterior (Sá, 1993).

Na sociologia durkheimiana, os indivíduos que compõem a sociedade seriam portadores e usuários das representações coletivas, mas estas não podiam ser legitimamente reduzidas a algo como o conjunto das representações individuais, das quais difeririam essencialmente (Sá, 1993). Desta forma, as representações individuais são enraizadas na consciência do indivíduo, enquanto as representações coletivas são sustentadas mutuamente por toda sociedade. Para Durkheim, as formas e os conteúdos das representações têm que se tornar um domínio separado com objetivo de ser capaz de afirmar e provar a autonomia social (Rateau *et al.*, 2012).

A distinção que Durkheim fazia entre a sociologia estudo das representações coletivas e psicologia (estudos das representações individuais), contribui para o estudo de Moscovici sobre as representações sociais fosse classificado como uma forma sociológica e não psicológica de Psicologia Social (Farr, 2013).

Considerando que as concepções de Durkheim tinham pouco espaço para a questão das interações dos indivíduos e coletivo, Moscovici propôs substituir o termo “representação coletiva” por “representação social”, sendo essa evolução marcada por duas mudanças fundamentais. A primeira Moscovici considera que as representações não são produtos das sociedades, como um todo e sim o que os grupos sociais produzem e constroem a sociedade. A segunda mudança foca nos processos de comunicação, considerados como explicativos do surgimento e transmissão das representações sociais (Rateau *et al.*, 2012).

Para Farr (2013), Moscovici estava modernizando a ciência social ao substituir as representações coletivas por representações sociais, tornando a ciência social mais adequada ao mundo moderno. Ele não estava indo além da modernidade para a pós-modernidade. De maneira que a sua teoria é adequada à investigação empírica das concepções legais da ciência que são fragmentadas e não apropriadas para compreender o mundo do cientista pesquisador.

A TRS delimitou uma nova etapa na história da psicologia social à medida que realizou uma ruptura com os modelos positivistas e funcionalistas, ou seja, estabeleceu um rompimento com a visão dicotômica do positivismo, desenvolvida por Durkheim (Nóbrega, 2003).

Um primeiro delineamento formal da TRS foi publicado em 1961 no estudo de Moscovici intitulado “La Psychanalyse; son image et son public”, cujo estudo evidenciou os processos pelos quais a teoria científica é descontextualizada de seu universo particular

através de sua propagação social e incorporação aos universos consensuais, criando representações sociais que alimentam os saberes do senso comum (Palmonari; Cerrato, 2011).

A ideia de uma realidade externa pronta, que se produz na mente das pessoas é questionada desde o início por Moscovici (1961). A representação, diz ele em sua primeira obra, não deve ser confundida com a imagem, porque a imagem é a impressão do objeto no sujeito, enquanto a representação é uma reconstrução. O autor distingue a noção durkheimiana de representação coletiva como realidade constituída e existente fora do sujeito, que lhe é imposta e o constringe, da noção de representação social como realidade constituinte, construída na interação face a face e essencialmente dinâmica (Farr, 2013).

A verdadeira organização da teoria ocorreu após a remoção de muitos obstáculos epistemológicos, sendo o modelo behaviorista o mais amplo deles, que negou qualquer validade à consideração dos processos mentais e sua especificidade. O declínio do behaviorismo e o aparecimento de “novos olhares” na década de 1970, seguindo do cognitivismo nos anos 80, conduziu à expansão progressiva do paradigma “estímulo resposta” (Rateau *et al.*, 2012).

Moscovici (2003) considera coexistirem na sociedade contemporânea duas classes distintas de universos de pensamentos: os universos consensuais e os universos reificados. No universo consensual, a sociedade é uma criação visível, contínua e permeada com sentido e finalidade, possuindo uma voz humana, de acordo com a existência humana e agindo tanto como reagindo, como ser humano. No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas e invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade.

As ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. O universo reificado tem por finalidade estabelecer um mapa de forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora da nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. Já as representações, restauram a consciência coletiva e lhes dão forma, explicando os objetos e acontecimentos de tal modo que eles se tornem acessíveis a qualquer um e coincidem com os nossos interesses imediatos (Moscovici, 2003).

Para Moscovici (2011):

O contraste entre os dois universos possui um impacto psicológico. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual (Moscovici, 2011, p. 52).

Moscovici (2003) afirma que os conteúdos representacionais são entendidos como teorias do senso comum por meio das quais interpretamos e construímos as realidades sociais e que se apresentam em diferentes formas, tais como sistemas de referência, categorias sociais etc. Jodelet (2001) afirma que os sistemas de referência nos permitem dar uma interpretação a aquilo que percebemos e as categorias sociais possibilitam a classificação das circunstâncias, dos fenômenos, dos indivíduos nos nossos relacionamentos sociais.

A TRS espera esclarecer os elos que unem a psicologia humana com as questões sociais e culturais contemporâneas. A motivação para a criação das representações é o desejo de se familiarizar com o não-familiar. Todo desvio do familiar, coisas que não possuem explicação clara, cria um sentido suplementar e faz com que o indivíduo procure o sentido e a explicação do que o afeta como estranho e perturbador (Moscovici, 2003).

A formação da representação social ocorre por meio de dois processos sociocognitivos, denominados objetivação e ancoragem. Moscovici (2011, p. 61) define a ancoragem como “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada”. Assim, o processo de ancoragem se caracteriza por classificar e “dar nome” às coisas, para que as mesmas se tornem mais aderentes aos conhecimentos previamente construídos. Já a objetivação explica como os elementos representados de uma teoria se integram à realidade social (Moscovici, 2011).

A objetivação refere-se à maneira pela qual um novo objeto, por meio da comunicação acerca dele, será rapidamente simplificado, imaginado e diagramado. Ao penetrar o corpo social por meio da comunicação, pela generalização coletiva, esta simplificação do objeto substitui a realidade dos objetos e é naturalizado (Rateau *et al.*, 2012).

Ancorar não é simplesmente um processo cognitivo. Ela atualiza constantemente aspectos que, sem dúvida, compõem o núcleo da representação, dando-lhes novas roupagens. Assim, renova a listagem de sentidos, reedita a listagem de ações e ganha nova maquiagem ao mesmo tempo em que incorpora um novo produto (Arruda, 2009).

A objetivação apresenta três fases: construção seletiva, esquematização e naturalização. Já a ancoragem enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que os situa em termos de valor e fornece coerência aos mesmos. Esta envolve dois processos: classificação e nomeação (Camargo, 2019).

Segundo Doise (2001, p. 190) “a objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa. [...] Já a ancoragem consiste na incorporação do estranho em uma rede de categorias mais familiares”. A objetivação explica

como os elementos representados de uma teoria se integram à realidade social, já a ancoragem permite compreender a maneira pela qual estes elementos colaboram para revelar e constituir as relações sociais.

As condições necessárias para a emergência da representação social de um dado objeto são: dispersão da informação; focalização sobre um dado objeto e pressão à inferência. A dispersão da informação é caracterizada pela circulação das informações necessárias para a compreensão de determinado objeto no interior de um grupo social, podendo ocorrer de diferentes formas entre os grupos dependendo das características dos mesmos. Portanto, parte-se da premissa de que a informação não circula no mesmo nível e da mesma forma entre todos os conjuntos sociais. Já a focalização é um fenômeno marcado por questões como moralidade, interesses profissionais e posicionamento ideológico. Enquanto a pressão à inferência acontece quando um indivíduo ou grupo toma uma determinada posição frente a um objeto, a partir de seu posicionamento social, que faz com que ele possa produzir uma opinião rápida, de acordo com suas estratégias de reconhecimento da realidade (Sá, 1998).

Em relação à base teórica geral das representações sociais, um campo de pesquisa amplo foi desenvolvido, iniciado principalmente pelo trabalho de Denise Jodelet. A teoria de forma geral é estudada em três abordagens teóricas complementares: a abordagem processual, liderada por Denise Jodelet; a abordagem estrutural, liderada por Jean-Claude Abric, em Aix-en-Provence, a qual enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural das representações e resultou na teoria do núcleo central; e uma terceira abordagem, denominada relacional, liderada por Willem Doise, em Genebra, a qual procurou articulá-la com uma perspectiva mais sociológica (Rateau *et al.*, 2012).

Dentre as abordagens teóricas complementares, optou-se pela abordagem processual que trata das representações centrado-se mais no aspecto constituinte (processo) que no aspecto constituído (conteúdo) das representações. O foco da análise são as produções simbólicas, os significados, a linguagem, o objeto de estudo e suas vinculações sócio-históricas e culturais. A abordagem processual destaca a forma pela qual as representações sociais são vinculadas à vida cotidiana (Sá, 1998).

Segundo Jodelet (2001) ao se apoiar em Moscovici, afirma que toda representação é a representação de alguém e de alguma coisa, indicando que esse alguém integra pertencas sociais variadas, se situa em um tempo histórico, numa sociedade dada, em um lugar dela que faz parte como ela se organiza, e que o coloca em contato com as formas de comunicação, institucionalidades, ideologias culturais específicas (Jodelet, 2001).

Sá (1998) afirma que a referida autora considera que o problema que mais afeta as ciências na atualidade é a descrição e não a explanação. Logo, há necessidade de apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos que mantêm a representação de determinado objeto; de apreender os comportamentos e as práticas sociais por meio das quais as representações se manifestam; de examinar os documentos e registros onde os discursos, as práticas e os comportamentos são institucionalizados; de analisar as interpretações que eles recebem nos meios de comunicação de massa, os quais contribuem tanto para a manutenção quanto para a transformação das representações.

O fenômeno da implantação da política de cotas nas universidades como uma medida válida para a diminuição das desigualdades sociais e raciais sofridas pelas minorias surge como estranho e perturbador, suscitando diferentes ideias e posicionamentos favoráveis, e contrários nos diversos segmentos da sociedade brasileira.

Os debates e discussões ocorrem tanto no meio científico quanto na sociedade em geral ocasionando dissensões entre diferentes grupos por apresentarem visões exclusivas e antagônicas frente ao objeto social. Essas diversas posições encontram justificativas nos variados argumentos existentes a favor ou contra as cotas como políticas de ação afirmativa. Alguns pesquisadores têm utilizado a Teoria das Representações Sociais para compreender como distintos grupos sociais representam os seus diferentes formatos e significados (Naiff; Naiff; Souza, 2009).

No entanto, as visões divergentes dos grupos sociais tornam-se complexas quando são levantados critérios étnicos para a definição das mesmas. Para Moehlecke, (2002, p. 8) a política de cotas para negros ao exigirem direitos coletivos e a identificação racial dos grupos beneficiados, perturbam não apenas a noção moderna de igualdade e justiça, mas também a ideologia brasileira de mestiçagem e da democracia racial.

De acordo com Andrews (1997) a democracia racial pode ser definida como uma suposta igualdade entre brancos, negros e multados no Brasil na primeira metade do século XX. No entanto, tal descrição passou a ser revisada a partir da década de 1940, quando passaram a ser relatadas as desigualdades existentes entre a população branca e as populações não-brancas no que diz respeito à educação, trabalho, vida financeira e experiência social. Essa suposta democracia racial, para o autor, é uma visão distorcida da realidade racial presente na sociedade brasileira.

Ribeiro (2018) aponta que a democracia racial foi uma forma de negação da existência do racismo, sendo necessário romper com esse mito e com os reflexos dele para promover uma análise coerente do racismo no Brasil. Ao longo das décadas de 1960 e 1970 a

democracia racial atuou como uma espécie de mecanismo para disfarçar as desigualdades raciais brasileiras, e o racismo institucional e estrutural (Guimarães, 2019).

Sendo assim, o discurso de democracia racial na sociedade brasileira camufla a real posição de exclusão do negro. Já que a situação do negro no Brasil é marcada por diversos mecanismos sociais perversos e excludentes, que atuam em nível cultural, econômico e político.

Historicamente, a exclusão do negro da sociedade, o estabelecimento e manutenção de privilégios de uns e desvantagens de outros, acrescida de complexidades do racismo, gerou um quadro crônico de marginalização da população negra o que fez com que o acesso a direitos básicos como educação, saúde, trabalho, moradia, entre outros, tenha permanecido num patamar muito aquém, quando em comparação com não negros, conforme demonstram os indicadores sociais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018).

No Brasil historicamente o ingresso no ensino superior brasileiro sempre foi estipulado considerando-se, unicamente, o conhecimento mensurado através do exame de vestibular. Sem considerar a formação social, econômica e cultural dos diferentes candidatos, como fator que poderia resultar em desempenhos aquém do patamar desejado (Santos; Scopinho, 2016).

Almeida (2020) afirma que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio público e dos estudantes nas universidades mais concorridas, reafirmando o imaginário social que associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade, heterossexualidade e cisnormatividade.

Para Jodelet (2001) as representações sociais são criadas porque sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo que nos cerca e do modo que possamos nos ajustar a ele, identificando e resolvendo os problemas que se apresentam. A autora assinala que a representação social é uma forma de conhecimento socialmente elaborado, com um objetivo prático, e que, portanto, contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social. Assim sendo, as representações sociais, enquanto sistemas de interpretação que regem as relações das pessoas com o mundo e com os outros, orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais.

Sob esta ótica, os posicionamentos contrários a referida política, afirmam que as cotas para negros nas universidades públicas provocaria uma queda na qualidade do ensino, seja porque os universitários negros possuiriam maior dificuldade de aprendizagem devido à

acumulação de déficits provenientes do ensino médio e fundamental ou porque a medida poderia gerar maior evasão escolar, ou mesmo, em opinião mais veemente, ocorreria uma inevitável aprovação compulsiva desses alunos, mesmo que eles não apresentem o grau de competência habitualmente exigido (Ferreira e Mattos, 2007; Camino *et. al*, 2014; Souza; Moll; Andrade, 2020).

Tal visão baseia-se nas pesquisas elaboradas nos Estados Unidos, que afirmaram que os negros têm menos capacidade de aprendizagem em comparação com outros grupos étnoraciais. Estes estudos foram embasados nas teses darwinistas de Arthur de Gobineau e de Lucien Lévy- Bruhl, entre o final do século XIX e início do século XX. Essas teses baseadas em pseudocientíficas, sem comprovação empírica visam reafirmar o lugar que o negro deve ocupar na estrutura social das sociedades ocidentais (Fonseca, 2000).

Ribeiro (2018) aponta que após os quase quatro séculos de escravidão no Brasil, onde a população negra trabalhou exclusivamente para o enriquecimento e para o atendimento das vontades dos brancos, foi incentivada a vinda de imigrantes europeus para o país, lhes oferecendo acesso a trabalho remunerado e terras, em uma ajuda inicial do governo que oferece na atualidade uma realidade confortável. Contudo, a autora apontou que para a população negra não foram criados mecanismos de inclusão: o negro foi tirado da senzala e mandado para a favela, o que certamente consistiu em uma herança escravocrata que acompanhou e continuará acompanhando as futuras gerações negras. A autora supramencionada versa sobre as ações afirmativas, as contemplando como ações justas e necessárias em uma sociedade excludente e injusta com a população negra, com o intuito de diminuir a distância e as desigualdades:

implica tratar desigualmente os desiguais para promover a efetiva igualdade. Ou seja, se duas pessoas vivem em situações desiguais, não se pode aplicar o conceito de igualdade abstrata, porque concretamente é a desigualdade que se verifica. Aquela pessoa que está em situação de desigualdade precisa de mecanismos que visem a seu acesso à cidadania (Ribeiro, 2018, p. 49).

Ao mesmo tempo em que a política de cotas para negros na universidade se apresenta como uma medida para o combate à discriminação racial, por outro lado, enquanto parte de um contexto sociocultural mais amplo, a própria universidade se revela como um espaço onde a discriminação racial ocorre com perpetuação de ideias racistas. Isso ocorre, pois, o racismo tem sido objeto de transformações adaptativas que permitem manter os aspectos fundamentais das crenças raciais tradicionais. A universidade então é um ambiente considerado democrático onde os discursos preconceituosos permanecem presentes nesse cenário social de uma forma

velada, por meio de uma falsa convivência social que, em tese, proporciona igualdade de condições para todos (Vala; Brito; Lopes, 2015).

O racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda a ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. O significado das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se realiza é dado pela ideologia. A nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade (Almeida, 2021). Por exemplo, pessoas negras são consideradas pouco capazes porque existe todo um sistema econômico, político e jurídico que perpetua essa condição de subalternidade, mantendo essas pessoas fora dos espaços de decisão e expostos a todo tipo de violência. Se a representação de pessoas negras não resultasse de práticas discriminatórias, toda vez que uma pessoa negra fosse representada em um lugar de subalternidade haveria protestos.

No que diz respeito ao racismo em sua forma personificada, Almeida (2018) o desmembra em três diferentes expressões, as quais se resumem em: estrutural, institucional e interpessoal. O racismo estrutural é, de acordo com a autor, responsável pela desigualdade social entre sujeitos negros e brancos. O institucional diz respeito às ações racistas perpetuadas por instituições e o interpessoal, por sua vez, trata de um racismo que acontece nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

Quanto ao racismo institucional, Almeida (2018) afirma que o funcionamento de uma organização ou instituição diz respeito a como vantagens e desvantagens raciais serão vivenciadas. Nesse sentido, entende-se que o racismo é uma característica da sociedade; deixa-se de lado a ideia de ações isoladas e passa-se a entender a hegemonização das instituições por parte de determinados grupos. Há um poder exercido por tais grupos dominantes; conseqüentemente, seus interesses são institucionalizados e as regras, por sua vez, impostas. Esse domínio, como explica Almeida (2018, p. 30), se fortalece a partir da raça, através da qual brancos predominam os espaços. E afirma:

é no interior das instituições que os indivíduos se tornam sujeitos. visto que suas ações e seus comportamentos são inseridos em um conjunto de significados previamente estabelecidos pela estrutura social. Assim, as instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências.

Neste sentido, Jodelet (2001) afirma é necessário atentar para a ideia de que o processo de construção da realidade é social, uma vez que o contexto no qual se insere cada indivíduo, a comunicação estabelecida nas relações interpessoais, a bagagem cultural, além

dos valores e ideologias representam as diferentes maneiras que o social se reflete nesse processo. A autora afirma que os componentes das representações sociais podem ser organizados em categorias claramente diferenciadas de saber, significação e sentido. E que cada representação seja de um objeto, uma pessoa ou de um evento inclui:

a) elementos de conhecimento, adquiridos por transmissão social ou experiência, b) significações atribuídas ao objeto em função de pressupostos compartilhados socialmente pela comunicação e levados pela linguagem, c) sentidos que ela reveste para o sujeito em função de sua compleição psicológica, suas experiências, crenças ou adesões ideológicas (Jodelet, 2019, p. 17).

Jodelet (2009) considera, ainda, que a noção de subjetividade conduz à consideração dos processos que operam no nível dos sujeitos individuais, sendo possível analisar tanto os processos cognitivos e emocionais que dependem das experiências vividas pelos sujeitos, quer sejam individuais ou sociais, quanto examinar como os significados que eles associam a um determinado objeto que está localizado no seu meio social e material se articulam à sua sensibilidade, interesses, valores, crenças, desejos, emoções, comportamentos e funcionamento cognitivo.

É importante assinalar que, enquanto, na objetivação, a intervenção dos processos sociais, ocorrem no agenciamento e na forma dos conhecimentos relativos ao objeto da representação, na ancoragem, essa intervenção traduz-se na significação e na utilidade a que elas são conferidas. Assim, a interação dialética entre ancoragem e objetivação permite compreender:

(a) como a significação é conferida ao objeto representado; (b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social, instrumentalizando a conduta; e (c) como se dá sua integração em um sistema de recepção, influenciando e sendo influenciada pelos elementos que se encontram (Jodelet, 2001).

Percebe-se que as representações possuem grande importância na dinâmica das relações sociais e das práticas e, para tal, exercem quatro funções essenciais, as quais são: função de saber, elas permitem compreender e explicar a realidade; função identitária, elas definem a identidade e permitem a especificidade dos grupos; função de orientação, elas guiam os comportamentos e as práticas; e função justificadora, elas permitem, a posteriori, a justificativa das tomadas de posição e dos comportamentos (Abric, 2000).

Conforme apontado anteriormente, as raízes históricas do racismo resultam na exclusão social da população negra. Diante disso, Ribeiro (2018) afirma que é necessário que os espaços de discussão sobre as políticas públicas ocorram através de mecanismos de diálogo

na sociedade civil garantindo a participação de grupos e sujeitos nos processos de formulação, monitoramento e avaliação das políticas e ações. Contribuindo para o aumento da conscientização da população ao mesmo tempo em que viabiliza o desenvolvimento de ações afirmativas que possam resultar em uma transformação social (Werneck, 2016).

Diante do exposto, optou-se pela abordagem processual, uma vez que esta corrente enfoca no estudo descritivo das representações sociais como sistemas de significados expressando as relações que os indivíduos e grupo têm com os seus ambientes. Portanto a realização do presente estudo implicará no reconhecimento da participação ativa do grupo na construção da realidade social, através da análise dos elementos cognitivos construídos a partir do relacionamento social, abrangendo os valores, as culturas e as motivações para tentar explicar o comportamento do grupo diante do objeto social.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de estudo

Apesar de existirem alguns estudos sobre as representações acerca do sistema de cotas nas universidades, a opção por realizar o recorte nas cotas para negros, ocorre por se tratar de um objeto polêmico e ainda pouco discutido na área de enfermagem, principalmente ao se levar em conta que a enfermagem é uma das maiores categorias do setor saúde.

A TRS de forma geral é estudada em três constructos teóricos complementares e, dentre eles, optou-se, neste estudo, pela abordagem processual, que pode ser aplicada a diferentes dimensões, como a vida de um grupo, suas estruturas de pensamentos, suas crenças, seus códigos de conduta, seus costumes e as experiências vivenciadas no cotidiano pelas pessoas (Jodelet, 2003). A abordagem processual dedica-se a estudar a forma pela qual as representações sociais são vinculadas à vida cotidiana.

Minayo (2010) descreve que a análise das representações sociais nesta perspectiva é central para a prática da pesquisa qualitativa, tanto para a realização de entrevistas como para a observação de campo. Creswell (2014) também realça que as problemáticas de estudo em pesquisa qualitativa incluem tópicos das ciências sociais e humanas, e uma de suas características, atualmente, é o profundo envolvimento em questões de grupos marginalizados.

Diante disso e considerando o objeto da presente pesquisa optou-se pelo método qualitativo do tipo descritivo e exploratório, apoiado em Minayo (2012) ao relatar que o estudo qualitativo se caracteriza pela preocupação do pesquisador em compreender a maneira de pensar e agir das pessoas ou de grupos. Por trabalhar com valores, crenças e percepções dos sujeitos ou parte da sua realidade social, esta abordagem centra-se no indivíduo que se diferencia um do outro por pensar sobre sua ação e interpretá-la a partir da realidade vivida e partilhada com seu grupo social.

Outro aspecto importante para a escolha do método qualitativo neste estudo é que os estudos qualitativos favorecem o conhecimento do ambiente, o contexto no qual os indivíduos desenvolvem seus modos de vida e realizam suas ações, com suas particularidades psicossociais que imprimem aos sujeitos traços peculiares. Sendo assim, esses traços são

desvendados à luz do entendimento dos significados que os sujeitos estabelecem a determinados fenômenos (Polit; Beck; Hungler, 2011).

Minayo (2012) afirma que a análise da pesquisa qualitativa ocorre a partir do uso de três verbos, sendo eles: compreender, ou seja, exercer a capacidade de se colocar no lugar do outro; interpretar: apropriar-se do que se compreende e dialetizar, em que ao se compreender é necessário entender das contradições, dos conflitos, das relações sociais, de poder e de interesses.

A presente pesquisa tem caráter exploratório por explorar um fenômeno ainda pouco explorado na área da enfermagem. Leopardi (2001) afirma que os estudos exploratórios permitem aumentar a experiência em torno de um problema, visando criar maior familiaridade em relação a um fenômeno. Possui como finalidade (Gil, 2008) desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, sendo indicado para temas pouco explorados, objetivando uma visão mais geral sobre o tema, constituindo a primeira etapa de uma investigação mais ampla.

Sob esta ótica o estudo por ser descritivo, possibilita a descrição das características do fenômeno, mediante o uso de recursos como o próprio pesquisador e instrumentos que possibilitarão observar, registrar, analisar, classificar e compreender determinados fenômenos sem interferir na realidade (Polit; Beck; Hungler, 2011).

Segundo Gil (2017) pesquisas que buscam levantar a opinião, atitudes e crenças de uma população. De modo geral, essas pesquisas buscam aprofundar fenômenos, buscando características e modelos que melhor os descrevam.

Jodelet (2009) propõe três esferas ou universos de pertença para explicar a gênese e as funções das representações sociais produzidas por indivíduos e grupos localizados em espaços concretos de vida. Sendo necessário retornar à noção de sujeito, o que inspiraria uma nova abordagem da subjetividade no campo de estudos das representações. Portanto, cada sujeito tem suas experiências particulares, o que gera percepções e apreensões diferenciadas de um objeto em relação aos demais sujeitos que constituem seu grupo de pertença.

Entendo que a opção pela Teoria das Representações Sociais (TRS) apresenta grande correlação com a pesquisa qualitativa. Já que ambas são permeadas pela subjetividade, e permitirão apreender mais profundamente o objeto de estudo da presente pesquisa, uma vez que o entendimento das representações sociais ocorrerá a partir das percepções do sujeito da sua realidade social vivida e partilhada com seu grupo social. Desta forma, optou-se, neste estudo, por utilizar a TRS como suporte para a caracterização do fenômeno, elaboração do objeto, a coleta, análise e compreensão dos dados coletados.

De maneira que se compreenda a realidade social a partir do ponto de vista dos sujeitos que possuem um cotidiano permeado por um conjunto específico de relações sociais, econômicas e políticas.

3.2 Cenário do estudo

O cenário para o desenvolvimento da pesquisa foram duas universidades públicas situadas no município do Rio de Janeiro, cujo cursos de graduação em enfermagem têm contribuído para a formação acadêmica e profissional dos enfermeiros brasileiros com excelência e responsabilidade social. Essas unidades têm como missão a formação de recursos humanos para atender as necessidades de saúde da população nos três níveis mediante ações que envolvem pesquisa, ensino e assistência. A implementação da reserva de vagas na cidade do Rio de Janeiro ocorreu após promulgação da Lei Estadual nº 3.708, de 09 de novembro de 2001 (Rio de Janeiro, 2001).

Posteriormente com a implementação da Lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) (“Lei das Cotas”) as universidades, institutos e centros federais tiveram que reservar para candidatos cotistas metade das vagas oferecidas anualmente em seus processos seletivos. A Lei de Cotas também define que dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário-mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário mínimo. Há, ainda, dentro de cada categoria de renda, vagas reservadas para pretos, pardos e índios.

A escolha por instituições de ensino superior públicas ocorreu por serem unidades que ao longo dos anos se destacaram no campo de ensino da enfermagem pela excelência dos cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu e stricto-sensu*. Além de promoverem incentivo a pesquisas científicas, ao oferecerem aos estudantes outras formas de aprendizagem que envolvem projetos de extensão, iniciação científica e monitoria.

3.3 Participantes do estudo

A seleção dos participantes ocorreu através da amostragem *Snowball* ou bola de neve; uma técnica de amostragem que pode ser definida como um tipo de amostragem não probabilística, em que se utilizam cadeias de referência, além disso, é útil em pesquisas com grupos de difícil acesso. É utilizada principalmente para fins exploratórios, usualmente com três objetivos: desejo de melhor compreensão sobre um tema, testar a viabilidade de realização de um estudo mais amplo e desenvolver os métodos a serem empregados em todos os estudos ou fases subsequentes (Vinuto, 2014).

Na amostragem do tipo *Snowball* os primeiros participantes são considerados como intermediário inicial ou semente que localizarão ou apontarão outras pessoas com o perfil de acordo com os objetivos da pesquisa a ser realizada. As pessoas indicadas são solicitadas a indicarem mais pessoas (Baldin; Munhoz, 2011), possibilitando a expansão da amostra, que antes era difícil de ser calculada probabilisticamente ou até mesmo de difícil acesso.

Como a utilização desse tipo específico de amostragem depende de indivíduos indicados por terceiros e é imprescindível que os objetivos da pesquisa estejam claros a todos os participantes. Outro ponto delicado é o possível inconveniente de acessar apenas argumentações semelhantes, o que pode limitar a variabilidade de narrativas possíveis. Porém, isso pode ser minimizado com a obtenção de sementes oriundas de redes diversas, acessando narrativas mais plurais (Vinuto, 2014).

De acordo com os objetivos desta pesquisa optou-se pela execução da amostragem em bola de neve, devido à facilidade de aproximação ao grupo considerado de difícil acesso, que ocorreu por intermédio de uma relação de confiança entre os participantes, auxiliando no aumento da amostragem e na aceitação das pessoas contactadas. O principal motivo pelo qual a amostragem em bola de neve se mostrou útil para a pesquisa foi a necessidade de conseguir contatos que aceitassem conceder entrevistas sem autorização institucional, já que eu não tinha a intenção de realizar entrevistas com o aspecto de denúncias, mas apenas acessar as representações usualmente utilizadas por egressos de enfermagem para atribuir significado as cotas para negros nas universidades públicas.

O processo de seleção e convite aos participantes ocorreu da seguinte maneira: inicialmente foi realizado o contato com os informantes-chaves, nomeados como sementes, que atuaram como intermediário inicial, a fim de encontrar indivíduos que atendessem os critérios de inclusão estabelecidos no estudo. Os informantes-chaves foram egressos do curso de Pós-Graduação de Enfermagem participantes do grupo de estudos “O mundo do trabalho como espaço de produção de subjetividade, tecnologias e formação profissional em saúde e

Enfermagem” da Faculdade de Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGENF/UERJ).

Esses informantes-chaves foram egressos (sementes) da Faculdade A e B, que ajudaram a indicar outras pessoas que compuseram o grupo pesquisado, sendo que os sementes também participaram do estudo. Um ponto relevante a ser observado foi a possibilidade que tive de acessar sementes que possibilitaram o contato com diferentes informantes, em termos de área de atuação na profissão, trajetória acadêmica e profissional, além dos tipos de instituições na qual trabalham. Posteriormente, foi solicitado às pessoas indicadas pelas sementes a indicarem novos contatos a partir de sua própria rede mediante os critérios de seleção adotados no estudo.

Os indivíduos foram elegíveis para participar do estudo, mediante os seguintes critérios de inclusão: os egressos das universidades deveriam ser provenientes das vagas de ampla concorrência (ter ingressado através das vagas abertas para o público em geral que atendem aos candidatos que não se encaixam em nenhum dos tipos de vagas reservadas por Lei ou aqueles que mesmo atendendo aos requisitos exigidos em Lei, optaram por não concorrer às vagas reservadas), deveriam ser provenientes da reserva de vagas para negros (candidatos que se autodeclararam pretos ou pardos no ato da inscrição do vestibular e concorreram as vagas para negros) ou oriundos da reserva de vaga para estudantes egressos de escola pública (estudantes que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública). Critérios de exclusão: os egressos provenientes de reservas de vagas para a população indígena e para pessoas com deficiência física.

Todos os participantes deveriam possuir no mínimo três anos de experiência profissional em enfermagem. Acredita-se que este critério tenha contribuído com a produção de dados acerca das representações sociais de cotas para negros ao considerar as vivências em termos de trajetória acadêmica e profissional. Como a seleção ocorreu mediante a técnica "*Snowball*", foram excluídos os convidados que não se enquadraram nos critérios de inclusão, apesar de indicado pelos participantes "sementes".

O contato com os possíveis participantes da pesquisa foi realizado através de e-mail individual, endereçado somente para um destinatário por vez, sem a utilização de listas que permitissem a identificação e a visualização dos selecionados e dos seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros. Foi esclarecido através de e-mail que a pessoa convidada a participar do estudo, deveria antes de concordar em participar do estudo, fazer a leitura atenta do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para o seu consentimento, o qual após assinatura e salvamento no formato pdf, foi encaminhado para o E-mail da pesquisadora,

ficando uma cópia sob a responsabilidade do participante. Foram incluídos no estudo 25 participantes.

3.4 Coleta de dados

Considerando a especificidade do objeto de estudo e os objetivos elaborados, elegeu-se como técnica de obtenção dos depoimentos a entrevista semiestruturada, a qual na acepção de Minayo (2010), possibilita o estreitamento dos laços e da confiabilidade entre entrevistador e entrevistado. Para a autora, esta técnica se reverte na captação de informações relevantes ao desenvolvimento do estudo, através da liberdade e espontaneidade das respostas do informante, possibilitando o diálogo e direcionando a captação do objeto do estudo.

As entrevistas foram individuais, isto é, apenas uma pessoa entrevistada. Antes da obtenção dos depoimentos junto aos participantes, foi realizado um teste piloto com dois egressos da graduação de enfermagem mediante os mesmos critérios adotados na seleção com o objetivo de testar o roteiro e realizar os ajustes necessários. Os depoentes foram esclarecidos que as entrevistas não fariam parte do estudo.

A interação do pesquisador e participantes ocorreu com o uso de uma plataforma virtual de videoconferência chamada Skype. Desta forma, a pesquisa utilizou um procedimento que envolve o contato com participantes e/ou coleta de dados em ambiente virtual. Optou-se pela utilização de ambiente virtual, através do uso de uma plataforma digital de videoconferência, como meio de coleta de dados da presente pesquisa devido às restrições a interações sociais impostas pela pandemia da Covid-19, a partir de março de 2020. A presente pesquisa atendeu às orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) contidas na Carta N°1 de 2021 (Brasil, 2021) que dispõe das orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. De maneira que todas as medidas adotadas preservaram a proteção, segurança e os direitos dos participantes de pesquisa.

O acesso à plataforma virtual ocorreu através de ferramentas de comunicação como computador, celular, telefone ou tablet. A entrevista foi gravada por meio de um gravador externo MP3/MP4 Music Player, que gravou somente o áudio, sem gravação de imagem. Logo, não houve gravação por meio da plataforma virtual Skype.

Ressalta-se que alguns cuidados foram tomados ao escolher a ferramenta de comunicação para a realização das entrevistas, os quais foram: domínio das funções utilizadas na ferramenta de comunicação escolhida, de forma a minimizar problemas durante a

entrevista; segurança e privacidade; identificação da necessidade de instalação da ferramenta no computador/tablet/celular (facilitando o acesso do participante); identificação do local no qual ficaria salvo o arquivo de áudio; avaliação da estabilidade de conexão da ferramenta, e qualidade do som e/ou imagem; videoconferências com utilização de senhas proporcionando um acesso mais seguro (Fundação Oswaldo Cruz, 2020).

A obtenção das entrevistas foi realizada da seguinte forma: em primeiro lugar os entrevistados assinaram o termo de autorização de consentimento livre e esclarecido pelo participante (APÊNDICE B). E em seguida, o entrevistado respondeu perguntas relacionadas ao seu perfil acadêmico e profissional (ANEXO C) e as perguntas abertas mediante um roteiro (ANEXO D) que permitiu ao participante se expressar livremente ao considerar as percepções, visão de mundo, o contexto social e as experiências/vivências relacionadas ao objeto de estudo. As entrevistas duraram em torno de 40 minutos e foram gravadas em meio digital, sendo transcritas imediatamente a fim de não perder nenhum detalhe para serem submetidas à análise de conteúdo.

O término das entrevistas ocorreu ao perceber a saturação de dados empíricos, na medida em que nenhuma nova produção de dados acerca da temática emergiu nos depoimentos interrompendo a captação de novos dados, como a suspensão de inclusão de novos participantes, uma vez que os dados obtidos passam a apresentar, certa redundância ou repetição não sendo considerado produtivo persistir na coleta de dados. Desta forma, as informações fornecidas por novos participantes pouco acrescentariam ao material já obtido.

3.5 Aspectos éticos do estudo

Após a autorização do estudo pela instituição e registro na Plataforma Brasil o projeto foi encaminhada para avaliação e emissão do parecer pela Comissão de Ética em Pesquisa (COEP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo sido aprovada com o nº 5.532.487 (ANEXO A), com o devido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

O estudo obedeceu aos pressupostos e exigências da Resolução 466/12 do CNS, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos (Brasil, 2012). As entrevistas foram realizadas após a seleção dos sujeitos, convite e agendamento de acordo com a disponibilidade dos entrevistados. Para garantir a privacidade dos sujeitos, após

assinatura do TCLE foi fornecido a segunda via ao entrevistado e a primeira via guardada em local reservado. Tal procedimento também foi realizado com as entrevistas, que após a transcrição na íntegra foram guardadas e estão sob a responsabilidade dos pesquisadores pelo período de cinco anos, as quais serão destruídas após este período. Na transcrição e elaboração do corpus do texto, com o intuito de preservar o anonimato e impedir qualquer tipo de relação entre o conteúdo das entrevistas e os sujeitos, foi utilizada uma codificação (E.1, E.2, E.3...) e assim sucessivamente, obedecendo a uma ordem cronológica de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

3.6 Análise dos Dados

Após a transcrição na íntegra dos depoimentos, as informações foram analisadas e interpretadas à luz da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin, ampliando, assim, a compreensão do sentido da comunicação, da significação, que pode ser de natureza psicológica, sociológica, política e histórica. Essa técnica visa obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção dessas mensagens (Bardin, 2011).

A análise de conteúdo consiste em um conjunto de operações que através do tratamento das informações contidas e acumuladas nos materiais, objetiva a representação condensada e de forma conveniente da informação. Com o uso de procedimentos de transformação, busca o armazenamento de informações de modo variável e facilita o acesso às mesmas, para que obtenha o máximo de dados (aspecto quantitativo) e com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo) (Bardin, 2011, p. 44).

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011). No presente estudo, optou-se pela análise de conteúdo temática.

A literatura aponta diferentes tipos de análise de conteúdo e dentre elas: análise temática ou categorial, análise de avaliação ou representacional, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações ou associações, análise do discurso, análise léxica

ou sintática, análise transversal ou longitudinal, análise do geral para o particular, análise do particular para o geral, análise segundo o tipo de relação mantida com o objeto estudado, análise dimensional, análise de dupla categorização em quadro de dupla entrada, dentre outras (Oliveira, 2008).

Cada técnica permite a exploração do material analisado a partir da observação de diferentes elementos presentes no texto, bem como conduzem a resultados distintos em termos de compreensão da mensagem (Oliveira, 2008). Desta forma, optou-se por utilizar a análise de conteúdo do tipo temática.

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo consiste em descobrir o núcleo do sentido que compõe a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar algo a respeito do objetivo de análise. O tema é comumente utilizado como unidade de registro para estudar as motivações de opiniões, de atitudes, de crenças, de tendências, entre outras, do grupo estudado.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguidamente, por reagrupamentos segundo critérios previamente estabelecidos. O critério de categorização adotado foi o semântico, sendo agrupadas as unidades de significação por categorias temáticas (Bardin, 2011).

A análise de conteúdo foi realizada em três fases:

I-Pré-análise: foi realizada a leitura flutuante dos depoimentos, objetivando estabelecer uma maior familiaridade com o material recolhido. Essa etapa foi fundamental, uma vez que a leitura possibilitou uma aproximação com os dados produzidos. Os textos submetidos à pré-análise foram lidos exaustivamente para se buscar as palavras ou frases de sentido, que mantivessem certa homogeneidade e que se repetissem. A seguir, as palavras ou frases de sentido foram lançadas em uma planilha do programa Excel, de modo a ordenar todo o material. Para cada objetivo, foi construída uma planilha específica, separada por 3 cores distintas (verde, vermelho e lilás), que corresponderam a cada objetivo do estudo e que permitiram definir as unidades de significação ou unidades temáticas que emergiram a partir das unidades de registro.

II-Exploração do material, período em que se realizou a busca das unidades de registro correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base.

Como refere Bardin (2011) cumpridas as regras, os pesquisadores precisam organizar a codificação do material, transformando os dados brutos do texto por meio de recorte (escolha das unidades de registro ou de contexto), enumeração (escolha das regras de contagem), classificação e por último, agregação (escolha das categorias).

Nesse sentido deve-se considerar as seguintes princípios: a) Regra da exaustividade: todos os elementos que emergiram dos documentos analisados e em consonância com o objeto do estudo devem estar contidos no *corpus* e devem ser inseridos na análise; b) Regra da representatividade: a amostra deve ser representativa do universo inicial; c) Regra da homogeneidade: os documentos a serem analisados devem obedecer a critérios precisos de escolha; d) Regra da pertinência: a análise das informações deve ter correlação com o objetivo proposto (Bardin, 2011).

III- Tratamento dos resultados, momento em que os resultados anteriormente classificados e agrupados foram submetidos a operações estatísticas a partir das regras de contagem estabelecidas na fase anterior, colocando-se relevo às informações obtidas (Bardin, 2011).

Após a transcrição de cada entrevista, foi realizada uma leitura flutuante, para a familiarização com os conteúdos do texto. Após essa fase, foram definidas as unidades de registros (UR), a partir da qual se fez a segmentação do conjunto do texto para análise.

As unidades de registro podem ser identificadas através de uma palavra, uma frase, um parágrafo do texto ou o segmento de texto que contém uma assertiva completa sobre o objeto em estudo, seja ele frase, parágrafo ou parte de frase ou parágrafo; o minuto de gravação, o centímetro da notícia de jornal, ou outras (Oliveira, 2008).

As entrevistas depois de transcritas e validadas pelos sujeitos foram decompostas sendo extraídas 1.072 unidades de registro que possuíam ligação com o objeto de estudo. As unidades de registro foram reunidas em unidades de significação, sendo quantificada a sua frequência absoluta e relativa, com o objetivo de determinar sua representatividade.

As unidades de significação foram organizadas em unidades temáticas seguindo os critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência, a partir das quais foram agrupadas em três categorias de análise, para atender aos objetivos levantados na pesquisa. As categorias empíricas do estudo são apresentadas na seguinte ordem juntamente com as suas subcategorias:

a) Categoria 1: O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros

b) Categoria 2: A reparação social como elemento das representações sociais de cotas para negros

c) Categoria 3: A visibilidade social como elemento das representações sociais de cotas para negros

d) Categoria 4: Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e assistência estudantil

e) Categoria 5: A trajetória profissional como elemento das representações sociais de cotas para negros.

Quadro 1 - Quadro demonstrativo das categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo – Rio de Janeiro – 2022

Nº Categoria	CATEGORIAS	Nº UR	% UR
1	O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros	331	30,87
2	A reparação social como elemento das representações sociais de cotas para negros	216	20,15
3	A visibilidade social como elemento das representações sociais de cotas para negros	184	17,16
4	Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e assistência estudantil	179	16,7
5	A trajetória profissional como elemento das representações sociais de cotas para negros.	162	15,2
TOTAL		1.072	100%

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 O Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes

Considerando o objeto de estudo os participantes do estudo foram enfermeiros egressos de duas universidades públicas, cujo ingresso ocorreu por meio da ampla concorrência (08) e pelo sistema de reserva de vagas por cotas para negros (10) e escola pública (7). Esse grupo de participantes foi composto, majoritariamente por mulheres (22); na faixa etária de 26 a 35 (11) e de 36 a 45 (12). Em sua maioria são solteiros, pretos, católicos, com renda acima de cinco salários mínimos. Quanto ao perfil profissional, são especialistas, atuam no serviço público na assistência e em apenas uma instituição.

Buscou-se trabalhar com a maior variedade de participantes em termos qualitativos de modo a extrair suas representações e práticas que perpassassem suas percepções, vivências e experiências acerca das cotas para negros na universidade. Tais experiências e/ou vivências foram obtidas através do roteiro que possibilitou o resgate mnemônico do período que antecedeu a entrada na universidade, a vivência como acadêmico e na atualidade como profissional atuando na enfermagem.

As características sociodemográficas e profissionais dos participantes são apresentadas na tabela 1.

Tabela 1. Características sociodemográficas e profissionais dos participantes. Rio de Janeiro, 2022

Características	F
Sexo	
Feminino	22
Masculino	3
Total	25
Faixa Etária	
21 a 25	2
26 a 35	11
36 a 45	12
Total	25
Estado civil	
Solteiro	15
Casado	10
Total	25
Cor autodeclarada	
Preta	12
Branca	8

Parda	5
Total	25
Religião	
Católica	10
Evangélica	5
Religião de matriz africana	4
Kardecista	2
Nenhuma	4
Total	25
Residência	
Município do Rio de Janeiro	21
Baixada Fluminense	3
Niterói	1
Total	25
Renda em salários mínimos	
3 a 5 SM	10
Acima de 5 SM	15
Total	25
Escolaridade	
Especialização	15
Mestrado	3
Doutorado	1
Total	25
Vínculo empregatício	
Público	21
Privado	4
Total	25
Número de vínculos	
1	21
Mais de 1	4
Total	25

Notas:* Salário mínimo nacional em janeiro de 2022 (R\$ 1.212,00). N=25.

Fonte: A autora, 2022.

Em relação ao sexo, os resultados do estudo vão ao encontro da pesquisa realizada pela Fiocruz e o Conselho Federal de Enfermagem (2016), envolvendo 1,6 milhão de trabalhadores, incluindo enfermeiros, técnicos e auxiliares, na qual a enfermagem é majoritariamente composta por trabalhadores do sexo feminino (84%), apesar de se observar a presença homens (15%) na profissão (Conselho Federal de Enfermagem, 2017). Sobre a faixa etária, trata-se de uma parcela de profissionais composta por adultos jovens solteiros de primeira e segunda geração, que se encontra na fase de estabilização na profissão, tratando-se de um grupo em fase produtiva.

Como observado, a implementação de reservas de vagas pelas universidades contribuiu para um perfil heterogêneo tendo em vista a presença de egressos oriundos de escolas públicas e que se autodeclararam pretos e pardos, demonstrando o quanto o ensino

superior se tornou mais acessível, popular e inclusivo. Desta forma, a política de cotas para negros além de contribuir para a diversidade de identidades na universidade, proporciona um ambiente para trocas de saberes entre os estudantes a partir das diferenças de raça, cultura e classe. Neste contexto, embora a maioria dos participantes sejam cristãos, percebe-se também uma pluralidade de crenças religiosas de matrizes diversas, o que pode viabilizar também o respeito às diferenças.

Em relação à residência, apesar de se tratar de um indicador que isoladamente não possa mensurar a qualidade de vida dos (as) participantes, é importante considerar a localidade dos participantes, visto que essa variável colabora para analisar o perfil socioeconômico dos egressos moradores da baixada fluminense e da cidade de Niterói ingressaram através das cotas para negros ou de rede pública.

Quanto à renda familiar, trata-se de um dado importante, principalmente em relação ao impacto das cotas para negros e sua influência na mobilidade social e econômica dos cotistas. Desse modo, infere-se que a formação superior teve papel decisivo na evolução do emprego, trabalho e renda desses egressos, demonstrando, *a priori*, que a condição de graduado propiciou aos egressos negros cotistas, ampliação dos conhecimentos obtidos em sua área de formação, possibilitando ascensão social e ampliação das suas perspectivas de vida.

Sobre a escolaridade evidenciou-se que todos os entrevistados após a graduação buscaram qualificação profissional através da especialização, mestrado e doutorado. Aqueles que ingressaram na universidade através das cotas para negros, buscarem o crescimento profissional aumentando as suas possibilidades de atuação na área da saúde e em enfermagem.

Os enfermeiros têm, cada vez mais, potencializado a continuidade da educação/aperfeiçoamento. A investigação de Machado *et al.* (2016) sobre os aspectos gerais da formação de enfermeiros brasileiros, mostrou que 80% dos profissionais eram especialistas ou cursaram alguma pós-graduação *lato sensu*. Brito *et al.* (2023) ao analisarem a empregabilidade de enfermeiros formados em uma universidade pública brasileira afirmaram que a taxa de empregabilidade está em torno dos 75%.

Com a implantação da Estratégia de Saúde da Família (ESF) em 1994, a criação das Unidades de Pronto Atendimento (UPAS) e a Rede de Atenção em Saúde Mental no país em 2001, observou-se a ampliação dos espaços de atuação dos enfermeiros no país nos níveis de atenção primária, secundária e terciária, na assistência direta ou em posições de gestão. Ao se considerar a amplitude de espaços em que a enfermagem se insere e suas contribuições para melhoria do acesso e qualidade da atenção à saúde, é imprescindível planejar adequadamente

a força de trabalho, de modo a suprir as demandas por profissionais em quantidade e qualidade para atender as necessidades de saúde dos usuários do Sistema Único de Saúde (Oliveira *et al.*, 2020).

A continuidade do processo de capacitação por parte dos participantes demonstra a conscientização dos profissionais quanto à importância da busca e aprimoramento constante do conhecimento. Os cursos de pós-graduação *stricto-sensu* têm como principal foco a formação de docentes e pesquisadores. No entanto, estudos a respeito da formação de mestres em enfermagem demonstram que este consenso está em processo de transformação. A formação na pós-graduação exerce grande importância na atuação profissional, voltada para a assistência, promovendo mudanças significativas (Jesus, 2013). Enfermeiros com alto grau de educação tendem a maximizar suas atividades práticas e clínicas, gerando maior autonomia e satisfação profissional (Regis; Batista, 2015).

Diante do exposto, os dados apontam um efeito positivo, visto que a maioria dos egressos encontra-se atuando na área de formação em instituições públicas, desenvolvendo atividades relacionadas à assistência, gerência, docência e pesquisa. Em relação ao número de vínculos empregatícios, verificou-se que grande parte dos participantes possuíam apenas um vínculo empregatício. Dentre os egressos cotistas negros, três são docentes. Compreende-se que a ocupação de docente exige maior grau de escolaridade, além de garantir representatividade negra em uma posição de prestígio social. Desta forma, para estes profissionais de enfermagem o diploma universitário, além de oportunizar a ampliação dos conhecimentos na área de interesse possibilitou a inserção social e a visibilidade na rede de relações acadêmicas e sociais.

Diante desta realidade, Gomes (2017, p. 20) afirma que “[...] vivemos em tempos de políticas de ações afirmativas nas universidades e nos concursos públicos”. Logo, “[...] essas mudanças mexem com as forças conservadoras, com o capital e com os grupos de poder” (Gomes, 2017, p. 20). Ainda, a inserção dos negros nestes espaços “[...] mexe com o mercado de trabalho excludente e com os grupos que sempre ocuparam vagas de emprego, lugares de poder e liderança, como se fossem privilégios de alguns e não direito social de todos e todas” (Gomes, 2017, p. 20).

Em consonância com o exposto, estudos com egressos, revelam que a maioria dos participantes relatou ter obtido mobilidade laboral ascendente em função da conclusão da graduação. Esses egressos de origem familiar de baixa renda obtiveram benefícios consideráveis em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, aumento da autoconfiança, e um desejo constante por aprendizagem e qualificação contínua,

demonstrando que a política de cotas está atingindo seus objetivos de maior inserção social e combate às desigualdades sociais e raciais no Brasil (Dutra, 2018; Arrigoni, 2018; Nascimento, 2018; Ferreira, 2018; Pereira, 2015).

Ao se analisar em separado dos egressos que entraram na universidade através do sistema de cotas para negros, os dados mostram aspectos positivos condizentes com a atuação na área de formação, continuidade dos estudos na pós-graduação *lato e stricto senso*, boas perspectivas de carreira futura, mobilidade social, ocupação em cargos de prestígio e remuneração condizente, demonstrando o quanto o diploma universitário é importante no enfrentamento das desigualdades social e racial existente no Brasil. Portanto, o sistema de reservas de cotas adotado pelas universidades contribuiu para a formação desses egressos, maior visibilidade do negro e inserção em novos espaços de atuação, antes restritos a classes privilegiadas e/ou de maior poder aquisitivo.

4.2 Análise dos dados

Nesta sessão, apresento os resultados qualitativos do estudo que emergiram das falas dos sujeitos após aplicação da técnica de análise de conteúdo. As entrevistas depois de transcritas e validadas pelos sujeitos foram decompostas sendo extraídas 1.072 unidades de registro que possuíam ligação com o objeto de estudo.

As unidades de registro foram reunidas em unidades de significação, sendo quantificada a sua frequência absoluta e relativa, com o objetivo de determinar sua representatividade.

As unidades de significação foram organizadas em unidades temáticas seguindo os critérios de representatividade, homogeneidade e pertinência, a partir das quais foram agrupadas em três categorias de análise, para atender aos objetivos levantados na pesquisa. As categorias empíricas do estudo são apresentadas na seguinte ordem juntamente com as suas subcategorias:

4.2.1 Categoria 1- O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros

Nessa categoria (Quadro 2), foram identificadas 331 unidades de significação (30,87 %) do total de UR levantadas no estudo, em que as condições de produção das representações de cotas para negros são ancoradas em elementos que dizem respeito ao acesso das pessoas pretas ao ensino superior.

Quadro 2 - O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros - 2022

UR	%	Unidades de Significação	Categoria Emergente
101	30,5	Garantia de acesso	O acesso como elemento das representações sociais de cotas para negros
84	25,3	Democratização do ensino superior	
59	18	Invisibilidade da população negra	
43	13	Desigualdade racial	
27	8,1	Racismo estrutural	
17	5,1	População negra periférica	
331	100		

Legenda: Unidades de registro (UR).

Nota: n= 25.

Evidenciou-se que as cotas para negros garantiram o acesso da população negra ao ambiente acadêmico, conforme os relatos:

[...] De maneira que as pessoas tenham o **direito de acessar** as instituições, acessar a educação, acessar a universidade (E.2).

[...] é uma política que garante **acesso ao ensino superior** para a população negra (E.5).

[...] com a implementação das cotas, esse **acesso aumentou** (E8).

[...] é uma política afirmativa que visa **ampliar o acesso da população** negra às universidades (E.10).

[...] **acesso às populações minoritárias**, entre parênteses, porque a gente sabe que aqui no Brasil a população negra é a maioria e que foi sempre relegada socialmente à segunda categoria (E.13).

[...] As cotas para negros permitem que as pessoas **acessem a universidade** e possam ter oportunidades parecidas com as desfrutadas pela população branca (E.16).

[...] uma política emergencial para melhorar o **acesso da população negra** nas universidades (E.23).

[...] **acesso ao conhecimento** que nos foi negado através da luta do movimento negro (E.11).

Como referido pelos participantes as representações sociais de cotas para negros perpassam, **principalmente uma política de acesso desses jovens ao ensino superior**. Trata-se, portanto de uma representação que remete as políticas afirmativas e fundamental na transição dos estudantes negros do ensino médio para o superior. Desta forma, destaca-se, a importância das cotas para negros nas construções simbólicas dos participantes a partir de uma política pública essencial, que visa garantir o acesso dessas pessoas ao ensino superior, através da implantação de um sistema de reservas de vagas no vestibular, contribuindo assim para a ampliação do ingresso e maior participação destes estudantes na universidade, assim como o maior quantitativo de pessoas negras no ambiente acadêmico.

Nas condições de produção das representações sociais, deve-se considerar os processos simbólicos que regem as relações sociais e que atuam na afirmação identitária dos sujeitos e dos grupos aos quais os mesmos se vinculam e passam a ocupar uma posição de centralidade nos estudos representacionais, uma vez que a noção de subjetividade implica considerar os processos pelos quais cada sujeito/agente se constrói e se apropria das representações. Os modos que os sujeitos possuem de ver, conhecer e interpretar a realidade incidem diretamente sobre suas ações práticas. Neste sentido, convém distinguir as representações que o sujeito elabora daquelas que ele integra passivamente. Isso nos conduz “[...] a integrar na análise das representações os fatores emocionais e identitários, ao lado das tomadas de posição ligadas ao lugar social e das conotações que vão caracterizar, em função da pertença social, a estrutura das representações” (Jodelet, 2009, p. 697).

Importante destacar a histórica luta do Movimento Negro Unificado contra a desigualdade racial e social que contribuiu para a **ampliação do acesso à educação superior** para negros, com o objetivo de garantir o direito de ocupar espaços historicamente frequentados majoritariamente por pessoas brancas. Desta forma, a exigência pelo acesso diferenciado à universidade passou a ser uma das demandas mais importantes do movimento negro, pois havia um consenso de que era necessário acelerar a formação de novas perspectivas para a população negra, já que de acordo com o censo de 2000, dos quase 50% que se declararam negros, apenas 4% estavam matriculados no ensino superior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000).

No final de agosto de 2012, o governo federal atendeu essa demanda histórica do Movimento Negro Brasileiro e sancionou a Lei de Cotas (nº 12.711/2012) (Brasil, 2012).

Porém, antes da sua sanção algumas universidades públicas já haviam iniciado um movimento de implementação por iniciativa própria, com base na autonomia universitária, ampliando o número de estudantes pretos, pardos e indígenas no ensino superior no país. Deste modo, **garantiu-se o acesso** destes alunos a educação de qualidade, além de contribuir com elementos positivos na luta antirracista e pela inclusão das populações sub-representadas.

Segundo Caregnato e Campos (2017, p. 172) “políticas de ações afirmativas introduzidas principalmente a partir dos anos 2000 têm **oportunizado o acesso** à educação superior a camadas sociais historicamente sub-representadas nesse nível de ensino”. Para os autores, referindo-se ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), “pessoas provenientes de famílias com baixa renda que estudaram em escolas públicas aumentaram suas chances de continuar seus estudos em nível superior. Através desses dispositivos, especial atenção foi dada às populações negra e indígena” (Caregnato; Campos, 2017, p. 172).

Somada a outras medidas que conduziram ao processo de expansão e democratização da educação superior no Brasil, a Lei de Cotas promoveu importantes mudanças no perfil dos discentes nas universidades públicas brasileiras, trazendo inúmeras contribuições para a democratização do ambiente acadêmico, sejam elas de caráter imediato ou a longo prazo. A política, primeiro, se constitui um projeto de sociedade cunhado pelo Movimento Negro que **viabilizou o ingresso de uma ampla** parcela da população brasileira, inclusive não negros/as a esse espaço público e de direito de todos os cidadãos. Sendo assim, o Movimento Social Negro tem sido educador, propositivo e revolucionário em todos os tempos.

Neste sentido, os egressos ratificaram seus posicionamentos quanto a relevância das cotas para negros, pois possibilitam o ingresso na universidade de estudantes que não tiveram um ensino básico de qualidade.

[...] concorrer com pessoas que estudaram em colégios privados com ensino de qualidade, seria desleal (E.3).

[...] os negros não teriam as mesmas oportunidades de conseguir passar no vestibular, como uma pessoa que não passou por todo esse processo de dificuldade mesmo (E.4).

[...] da população negra estar estudando em escolas de baixa qualidade, ter as mesmas chances, de uma pessoa branca, que teve condições financeiras de manter uma boa escola privada, então essas pessoas nunca vão ter os mesmos acessos (E.5).

[...] essa disparidade de ensino de qualidade diminui muito a chance de pessoas preta, que em sua maioria estão dentro das escolas públicas, entrar em uma universidade pública (E.7).

[...] as melhores escolas são as particulares, aqui no Brasil, no Rio de Janeiro. Você vê as pessoas fazendo cursinho para vestibular, essas pessoas não são negras, elas não são pobres, e aí na hora de você disputar a vaga no ensino público de qualidade, você coloca essas pessoas lá (E.9).

[...] o ensino médio em uma escola privada e acabam tendo uma oportunidade melhor exposta às matérias de maneira diferente do que uma pessoa negra que estudou em uma escola pública (E.21).

[...] porque a maioria dessas pessoas negras são pessoas que estudaram em escola pública e tiveram déficit na educação básica, então a reserva de vagas é para garantir o acesso dessas pessoas (E.23).

Na elaboração de suas representações, os participantes ancoram-se em um passado, em uma história permeada de dificuldades de acesso ao ensino superior, principalmente pelas deficiências do ensino médio, que dificultam o preparo dos alunos negros para disputar as vagas no vestibular. Desta forma, ao viverem o presente procuram transformar o não familiar em familiar, evocando partes constituintes das representações, elementos informacionais, culturais, ideológicos e econômicos. Apesar da escola pública ter um contingente de alunos da cor branca advindos de classes menos privilegiadas, para os participantes foi marcante o fato de pessoas negras serem oriundas dessas escolas, o que de certa forma dificulta o acesso ao ensino superior.

A discriminação sistemática, que caracteriza o racismo estrutural, produz efeitos deletérios na sociedade brasileira. No que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, este foi historicamente marcado por altos níveis de escolaridade mantidos e transmitidos ao longo dos séculos hereditariamente no interior do mesmo grupo étnico-racial, em detrimento da estagnação imposta aos grupos raciais vulnerabilizados, notadamente a população negra (Vaz, 2022). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) de 2019, a taxa de analfabetismo entre negros, com faixa etária de 15 anos ou mais, encontra-se em 8,9%, enquanto entre os brancos é de 3,6%. Como verificado, a população negra apresenta os piores índices de analfabetismo de escolaridade, dentre outros elementos que compõem o arcabouço essencial de direitos fundamentais de caráter social. Em adultos de 60 anos ou mais, essa diferença foi acentuada, onde 9,5% dos brancos que não sabiam ler ou escrever, enquanto entre os negros o percentual foi de 27,1%, quase três vezes maior (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019).

Outra dificuldade apontada pelos participantes no que diz respeito ao ingresso no ensino superior, refere-se ao fato da maior parte da população negra residir na periferia, conforme mencionado abaixo:

[...] a política de cotas para negros é fundamental, já que, a maior parte da população negra está na periferia (E.5).

[...] o que a gente vê no Rio de Janeiro é que a maioria das pessoas negras moram em periferias, nos lugares mais pobres, isso é histórico, isso a gente vê a olho nu (E.7).

[...] necessária para a população negra, que é a população pobre mesmo, que mora nas grandes periferias (E.13).

[...] a população negra brasileira possui maior dificuldade de acesso a bens e a serviços, grande parte moram nas comunidades carentes ou mora afastado do centro (E.15).

[...] muitos moram em favelas, têm menor renda per capita, possuem menor índice de desenvolvimento humano (E.17).

[...] quando a gente tem separado para cotas raciais, a gente começa a incluir uma galera que também vem de comunidade (E.22).

Os participantes, na elaboração dos seus conteúdos representacionais sobre cotas para negros, ratificam seus posicionamentos ao considerarem essencial a adoção da política de cotas por parte das universidades no sentido de promover o acesso desta faixa populacional ao ensino superior, visto que a maior parte da população negra reside nas periferias, possuem baixo poder aquisitivo com dificuldades para a aquisição de bens e serviços; essenciais no seu desenvolvimento. Essas comunidades, são fragmentos do período pós escravidão, onde se tornou refúgio das pessoas negras excluídos da sociedade e abandonadas à própria sorte, principalmente pela ausência de políticas públicas efetivas que permitissem a verdadeira inserção dessas pessoas no convívio social.

Para Theodoro (2022, p. 117) quando o acesso à educação não é igualitário, esta acaba sendo um instrumento de manutenção de privilégios e direitos hereditários transferidos. Estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), juntamente com a Fundação João Pinheiro e o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelou que o nível de qualidade de vida da população negra tem uma década de atraso em relação ao da população branca. Entre 2000 e 2010, o índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) da população negra aumentou, em média 2,5% ao ano, resultando em alta de 28%, em comparação com os 15% acumulados, no mesmo intervalo, pelas pessoas brancas (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2017).

Por sua vez, é importante conhecer a visão dos egressos acerca da inclusão de pessoas negras no ambiente acadêmico, pois este conhecimento **ratifica as representações sociais de**

cotas para negros como uma política de democratização do ensino superior conforme relatado:

[...] essa inserção, da população negra dentro da universidade, é **dar um pouco de equidade**, um pouco de **heterogeneidade** naquele lugar, de ser frequentado por pessoas diferentes, até porque a palavra universidade, vem de universo. E hoje a gente vê que ela é mais heterogênea, então é a oportunidade de a gente ver os diferentes ali dentro (E.9).

[...] as cotas para negros realmente torna um ambiente que era só predominantemente branco cada vez **mais democratizado** por ter pessoas miscigenadas, negros, pardos, indígenas, que **compartilham as suas particularidades** e vivências convivendo e possam crescendo juntos igualmente (E.14).

[...] o ingresso de pessoas negras nas universidades promove uma mudança de perfil dos alunos que se formam e conseqüentemente a mudança do perfil dos profissionais que atuam também **com mais diversidade** (E.21).

[...] então a pessoa negra **ingressar em uma universidade pública**, que anos foi frequentada pelos brancos, em sua maioria, é uma vitória, é uma vitória que esfrega na cara da sociedade (E.23).

[...] porque as universidades possuem uma baixa **quantidade de pessoas negras**, isso historicamente falando, e aí mesmo com as cotas, esse número ainda não é tão grande, visto que a maior parte da população brasileira é de pessoas que se declaram pardos ou negros (E.7).

[...] antes das cotas era muito pior, mesmo agora com as cotas **ainda é discrepante comparado** a pessoas negras, a pessoas brancas (E.8).

Ao analisar os depoimentos, infere-se que os estudantes elaboram as representações das cotas para negros, de maneira a pensar a política enquanto um processo necessário para a democratização do ambiente acadêmico, principalmente no que se refere **a inserção de estudantes negros** que é a maioria da população brasileira, em um ambiente historicamente pouco diversificado, garantindo dessa forma igualdade e diversidade nas Instituições de Ensino Superior Públicas.

Estudo realizado pela Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) em 2014 se destacou por ser a primeira pesquisa após a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI), do Sistema de Seleção Unificado (SISU), do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e da Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012) (Lei de Cotas), no qual se identificou mudanças no perfil socioeconômico e cultural dos discentes.

Os resultados contidos no Relatório Final da V Pesquisa de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, demonstram, de maneira inequívoca, que as

políticas públicas dirigidas à população negra tiveram um impacto decisivo na mudança do perfil dos estudantes matriculados nas IFES, representando a heterogeneidade da sociedade brasileira, atestando o êxito das políticas afirmativas. Tal impacto pode ser observado no aumento de estudantes do sexo feminino, de autodeclarados pretos e pardos, de indígenas (Andifes, 2019). Como afirmam Silva; Silva (2012) para alguns estudantes a política de cotas é um tipo de ação que promove a igualdade, possibilitando que a universidade deixe de ser elitizada, embranquecida, inclusiva e democrática ao **acesso à educação superior**.

Em consonância com o exposto, observou-se através das falas que as encontra-se também ancorada em questões que remetem ao racismo estrutural, a desigualdade social e a desigualdade racial, ainda presentes na sociedade brasileira, conforme relatado:

[...] a **gente não tem, uma igualdade e equidade** entre a maioria das pessoas pretas e brancas. Eu percebo que a gente tem uma diferença muito grande, uma disparidade muito grande (E.7).

[...] acesso às populações minoritárias, entre parênteses, porque a gente sabe que aqui no Brasil a **população negra é a maioria e que foram sempre relegadas** socialmente à segunda categoria (E.13).

[...] eu penso que as pessoas negras são excluídas, por conta de problemas estruturais, **racismo estrutural e racismo institucional** (E.16).

[...] as cotas para negros é uma forma **de reverter as desigualdades sociais e raciais** que é uma característica da sociedade brasileira. A população negra brasileira infelizmente sofre muito com o racismo, violência e com a desigualdade racial (E.17).

[...] então as cotas raciais é uma política para minimizar isso. No sentido de ser **mais igualitário**, né? (E.24).

Como observado nas falas, as representações sociais de cotas para negros elaboradas pelos egressos, perpassam a desigualdade e a necessidade de equidade no acesso ao ensino superior. Por isso a relevância dos conhecimentos, valores, significados e ideologias que influenciam o processo de elaboração das representações sociais de cotas para negros e os respectivos posicionamentos frente a realidade e o imaginário social.

A obra *Inclusão Étnica e Racial no Brasil* (Carvalho, 2011) é considerada a primeira publicação em formato de livro editado no período de debates em torno das tramitações de leis que versavam sobre as políticas de ações afirmativas no ensino superior. Nesta obra, são apresentados argumentos favoráveis à implementação das cotas raciais a partir de dados estatísticos e descritivos que analisam a permanente exclusão da população negra das universidades brasileiras. Apesar de mais de uma década da publicação da obra, nas palavras de Carvalho:

[...] a desigualdade social foi construída em cima da desigualdade racial, que foi naturalizada por efeito do discurso ideológico legitimador que fechou as portas para a exposição de conflitos, facilitando a reprodução da nossa desigualdade sociorracial, em que a cor emblemática da ascensão social é branca e a cor da exclusão e do fracasso é negra (Carvalho, 2011, p. 60).

Na acepção de Almeida (2020), os diferentes processos de formação nacional dos Estados Contemporâneos foram produzidos por projetos políticos, de maneira que as classificações raciais foram importantes para definir hierarquias sociais, a condução do poder estatal e as estratégias econômicas de desenvolvimento. Assim, o racismo decorre da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” como ocorrem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, sendo então estrutural. Cria-se condições sociais para que direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática. O racismo é político, pois como processo sistêmico de discriminação que influencia a organização da sociedade, depende de poder político. E é também um processo histórico, pois manifesta-se de forma circunstancial e específica, e em conexão com as transformações sociais.

Como relata Vala; Brito e Lopes (2015) o racismo é uma teoria social por abordar um fenômeno que organiza as relações entre grupos sociais, sendo mais do que uma posição individual. Portanto, o racismo pode ser estudado como teoria social do senso comum pela presença de fatores societais e institucionais que organizam padrões de relações intergrupais e a existência de mecanismos de influência social que operam nas interações entre grupos e entre pessoas.

Almeida (2020) afirma que o racismo é uma ideologia, desde que se considere que toda ideologia só pode subsistir se estiver ancorada em práticas sociais concretas. O significado das práticas discriminatórias pelas quais o racismo se configura é dado pela ideologia. A nossa relação com a vida social é mediada pela ideologia, ou seja, pelo imaginário que é reproduzido pelos meios de comunicação, pelo sistema educacional e pelo sistema de justiça em consonância com a realidade.

Ao articular os conceitos de representações sociais e cultura, Jodelet (2003) afirma que a abordagem das representações sociais se apresenta como um caminho pertinente quando o que se almeja é compreender os modos como sujeitos inscritos em contextos histórico-sociais específicos produzem, organizam, disseminam e se apropriam de certas informações, convertendo-as em recurso de simbolização, e de ressignificação de si e da própria cultura.

Neste contexto, os participantes se ancoram na invisibilidade das pessoas negras como justificativa para a implementação das políticas de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras, conforme relatado:

[...] é a quebra de um paradigma de que a universidade pública é para os brancos, uma universidade embranquecida. Muito do que representa a universidade é baseada no eurocentrismo. Então na hora que negros entram dentro neste contexto, como aluno, você tem uma ressignificação deste espaço, com diferenças culturais e o meio acadêmico! E a sociedade tem que pensar e discutir sobre isso (E.23).

[...] para mim é uma forma de reverter a imagem histórica que a sociedade tem que associa a população negra, que inclui as pessoas pardas e pretas, a pessoas com menor condição financeira, **invisíveis e incapazes** ou com maior envolvimento com delitos, seria uma forma de reverter essa imagem criada devido anos de escravidão e marginalização (E.20).

[...] eu já vi uma comparação de uma foto de uma Faculdade de Medicina, que só tem branco, e ainda continua assim, no caso a maioria, principalmente as privadas. Uma foto de um grupo de garis, a maioria é de não brancos. É nítido a diferença. A gente vê exatamente quais são os conflitos sociais, né? Quando o tempo todo a população negra tem que permanecer no gueto fazendo as profissões inferiores (E.13).

[...] a gente tem uma parcela pequena de pessoas negras que são bem-sucedidas, né? Devido a toda a história do negro na sociedade (E.12).

[...] porque as pessoas também têm a tendência principalmente as pessoas que têm o maior poder aquisitivo, e preconceituosas, que os negros só servem para ser empregado doméstico, vendedor, para ser gari, para trabalhar com esses empregos honestos, mas menos remunerados (E.4).

[...] a sociedade pensa que o nosso lugar é só o de servir, que não podemos ter profissões intelectuais (E.3).

[...] a escravidão era uma institucionalidade onde os negros eram vistos como “subgente”, por isso existem esses abismos raciais, porque as pessoas não tiveram historicamente os seus direitos reconhecidos pelo Estado para a educação mínima, porque não eram considerados gente (E.2).

A partir das falas compreende-se que os conteúdos representacionais trazem elementos culturais, afetivos, informacionais, imagéticos, históricos e ideológicos. Os egressos citam a influência do período escravagista na forma como foi construída a imagem desumanizada do negro, deixando marcas que ainda permanecem no imaginário social brasileiro, que incapacita o negro e o coloca em um lugar de serventia, executando funções menos remuneradas e com menor status social. Em tais depoimentos há elementos presentes em teorias racistas e a política de branqueamento que promoveram uma situação no qual foram reforçados

preconceitos e estereótipos que legitimam, e reproduzem o racismo até os dias atuais na realidade social brasileira.

Os sujeitos por estarem imersos em múltiplas realidades sociais, não apenas assimilam as informações, representações e identidades conformadas para eles, mas agem sobre essas representações classificando-as, tensionando-as e reelaborando-as no contexto da sua própria vida cotidiana, remetendo a “[...] processos de tratamento da informação que são utilizáveis pragmaticamente no aqui e agora da ação no mundo” (Jodelet, 2003, p.21).

Nesses termos, ao articular os conceitos de representações sociais e cultura, Jodelet (2003) afirma que a abordagem das representações sociais se apresenta como um caminho pertinente quando o que se almeja é compreender os modos como sujeitos inscritos em contextos histórico-sociais específicos produzem, organizam, disseminam e se apropriam de certas informações, convertendo-as em recurso de simbolização, e de ressignificação de si e da própria cultura. Condição que também se mostra efetiva quando o que se pretende apreender são os jogos de força e os agentes que mobilizam tanto as práticas informacionais quanto as representações identitárias. Com isso, torna-se possível afirmarmos que são essas três modalidades de produção de sentido para si e sobre o mundo que:

forneem os quadros para examinar o papel dos fatores sociais na formação e o funcionamento do conhecimento comum, e identificar os sistemas de interpretação e de pensamento coletivos, nos sujeitos que são sempre sociais por seus vínculos de intercomunicação e sua localização num contexto sociocultural e num quadro histórico (Jodelet, 2003, p. 24).

Vieira (2016) afirma que é na conjugação da expansão colonial com a "criação científica das raças", na passagem da escravidão ao trabalho livre, onde se encontram as raízes das graves consequências a que foi submetida a população negra desde então. Esta perspectiva também é encontrada em Seyferth (2002) em relação a promulgação da Lei Eusébio de Queiroz em 1850 que extinguiu o tráfico negreiro, juntamente com a Lei de Terras que abriu novas perspectivas para a colonização do país com participação de imigrantes e substituição da mão de obra escrava pelo trabalho livre, privilegiando assim o imigrante europeu.

Sendo assim, mesmo livres, os negros não eram considerados partícipes daquela vigorosa transformação pelo qual a sociedade brasileira estava passando. Ganhava-se densidade a tese de que se o Brasil quisesse fazer parte do "mundo civilizado" deveria empreender e estimular políticas que estimulassem a presença de imigrantes europeus e da branquitude, em detrimento de um enorme contingente populacional de negros, supostamente inferiores na construção da subalternidade. A ideologia do branqueamento era, portanto, uma

espécie de darwinismo social que apostava na seleção natural em prol da "purificação étnica", com a vitória do elemento branco sobre o negro com a vantagem adicional de produzir, pelo cruzamento interracial um homem ariano plenamente adaptado às condições brasileiras, tendo como resultado final a extinção do negro (Bento; Carone, 2014).

Desta forma, ao estabelecer rígidos códigos de comportamento e conduta, hierarquias sociais racialmente assimétricas e pautar-se pela construção de uma nação majoritariamente branca e civilizada, alguns grupos da sociedade brasileira estabeleciam divisões que puderam dispensar neste caso, a elaboração de legislação segregacionista. Ao contrário de outras sociedades, no Brasil a população negra se encontrava sob interdição legal, psicológica e cultural. Desta forma, a segregação racial entre negros e brancos, ocorria na experiência das relações sociais cotidianas, que eram fortemente demarcadas por ideias eugênicas, civilizatórios, europeus e brancos, significando a recusa da participação dos negros na construção da nação (Vieira, 2016).

No Brasil, o racismo contou com a participação das faculdades de medicina, das escolas de direito e dos museus de história natural. Sobre o racismo científico e a relação entre raça e biologia, com o desenvolvimento do capitalismo e os avanços tecnológicos da sociedade industrial, fizeram emergir uma forma mais sofisticada em relação a questão racial, como mostra Fanon (2012) em que:

a evolução das técnicas de produção, a industrialização, aliás limitada, dos países escravizados, a existência cada vez mais necessária de colaboradores impõem ao ocupante uma nova atitude. A complexidade dos meios de produção, a evolução das relações econômicas, que, quer se queira quer não, arrasta consigo a das ideologias, desequilibram o sistema. O racismo vulgar na sua forma biológica corresponde a um período de exploração brutal dos braços e pernas do homem. A perfeição dos meios de produção provoca fatalmente a camuflagem das técnicas de exploração do homem, logo, das formas de racismo (Fanon, 2012, p. 277).

Neste sentido, o momento posterior da dinâmica do racismo é do enquadramento do grupo discriminado em uma versão de humanidade que permita ser controlada, de maneira que ao invés de destruir a cultura, é mais inteligente determinar qual o seu valor e significado. De maneira que as culturas negras e indígenas, por exemplo, não precisam ser extintas, desde que seja possível tratá-las como exóticas. O racismo se apresenta na desconfiguração da cultura, de maneira que a desigualdade e a violência apareçam de forma "estilizada", e assim possam ser inseridas à normalidade da vida social (Almeida, 2020).

Na visão de Vala e Pereira (2012) o racismo pode ser conceitualizado como uma representação social sobre a natureza da humanidade apoiado nos seguintes processos

psicológicos e sociais fundamentais: categorização (crença em que a humanidade é organizada em grupos raciais ou étnicos, onde a humanidade seria um conjunto de categorias hierarquizadas); diferenciação (os grupos humanos teriam diferenças profundas entre eles); hierarquia (certos grupos são, de forma estável, superiores aos outros); essencialização (as diferenças seriam imutáveis; a distinção entre comportamentos teriam subjacentes diferenças biológicas e que corresponde um essencialismo biológico enquanto as distinções culturais geram o que pode se chamar de essencialismo cultural). O racismo permanece no imaginário social, relacionando determinadas características biológicas ou práticas culturais à raça, além da desigualdade social está naturalmente atribuída à uma identidade racial, enquanto outros grupos raciais detêm privilégios.

4.2.2 Categoria 2: A reparação social como elemento das representações sociais de cotas para negros

Nessa categoria (Quadro 3), evidenciou-se 216 unidades de significação que correspondem a 20,15%, do total das UR encontradas, contribuindo para a elaboração das representações acerca das cotas para negros, os participantes **se ancoram** em informações relativas as proibições e restrições, nas quais, historicamente, as pessoas negras e escravizadas enfrentaram para acessar a educação formal no país.

Quadro 3 - A reparação social como elemento das representações sociais de cotas para negros

UR	%	Unidades de Significação	Categoria Emergente
98	45,3	Reparação histórica	A reparação social como elemento das representações sociais de cotas para negros
73	33,7	Escravidão	
45	21	Desigualdade social	
216	100		

Legenda: Unidades de registro (UR).

Nota: n= 25.

Esses egressos classificam e assimilam esse fenômeno a partir de uma gama de ideias, valores no **senso comum e na ciência**, ao considerar o ambiente em que se encontram inseridos. Neste sentido deve-se atentar para influência das dimensões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais na elaboração de suas representações que remetem a práticas e / ou posicionamentos frente às cotas para negros ao considerar o grupo de pertença.

[...] política que ajudou muito a **reequilibrar o abismo da desigualdade social**, porque é um país que teve o maior período escravocrata da história do mundo, é um país que por último aboliu a escravidão, as pessoas negras eram proibidas de estudar, mesmo após a escravidão o estado brasileiro, impedia as pessoas negras de frequentarem a escola pública (E.2).

[...] o nosso país precisa, porque **não existe meritocracia** em um país que foi colonizado, por diversos anos, impedindo que as pessoas negras tivessem uma capacidade de desenvolvimento econômico, trazendo assim hereditariamente essas dificuldades para estudar (E.4).

[...] é necessária, porque a gente veio de uma **colonização escravagista**, então é impossível a gente ter como base toda a população brasileira igual, porque essa igualdade não existe, não existiu e vai demorar para existir, sei lá se vai existir um dia (E.9).

[...] as cotas raciais realmente são **um trampolim para as pessoas que são de baixa** renda, pessoas que, de certa forma, ao longo da história brasileira, foram marginalizadas e sofrem com a vulnerabilidade que é presente até os dias de hoje (E.14).

[...] é uma forma de a sociedade como um todo tentar **diminuir a taxa de exclusão** da população negra, que historicamente foi discriminada pela cor, porque o país tem uma história de escravidão (E.24).

Desta forma, os participantes acrescentam que a desigualdade social que antecede a entrada dos cotistas na universidade e que impactam na sua permanência.

[...] a desigualdade social não dá o direito de o negro ter as mesmas condições de passar no vestibular, e não dá condições dele permanecer na faculdade, de se formar (E.4).

[...] por conta da desigualdade social que existe ainda é muito difícil o negro permanecer na universidade (E.5).

[..] a médio e longo prazo não foram todas as pessoas negras que conseguiram se manter no meio acadêmico, por causa da desigualdade social (E.6).

[..] não é só o ensino. Tem que perceber todo o contexto familiar, de desigualdade social que a pessoa está inserida (E.9).

Os depoimentos demonstram que os egressos recorrem a aspectos históricos, informacionais e ao contexto social na elaboração das suas representações, e ao organizá-los reestruturam o seu modo de pensar e se posicionam frente as cotas para negros, construindo assim uma espécie de saber sobre o objeto, assumindo a tarefa de descrevê-lo. Desta forma, os participantes ao elaborarem **as representações das cotas para negros** resgatam a opressão sofrida pela população negra como um dos elementos cruciais. Ao se ancorarem nos elementos mnemônicos os participantes, realizam uma espécie de objetivação, permeada pelo

cognitivo e afetivo, perpassando sentimentos de pertença e posicionamentos importantes na conformação identitária do grupo.

As Representações Sociais são constituídas por elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos e por crenças, valores, atitudes, opiniões e imagens que se organizam e estruturam para evidenciar/significar a realidade, geralmente relacionadas à ação e reflexão (Moscovici, 2011). Neste sentido, Jodelet (2001) afirma que as representações são sociais e importantes na vida cotidiana, pois elas nos guiam na maneira de nomear e definir em conjunto os diferentes aspectos de nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito e defendê-las.

A noção de Representação Social está na relação proporcional do psicológico e do social. Concerne em primeira instância, à forma como os sujeitos sociais aprendem e compreendem os acontecimentos e informações que o ambiente físico e social do cotidiano oferecem, ou seja, do conhecimento espontâneo do senso comum e do saber popular/pré-teórico. Este conhecimento constitui-se a partir das experiências individuais dos sujeitos, mas também dos saberes, práticas e modelos de pensamento que são recebidos por diferentes aparelhos sociais, tais como os costumes, a tradição, a educação e a comunicação. É, também, um conhecimento socialmente partilhado e prático que objetiva, essencialmente, dominar o meio social e físico dos indivíduos, assim como compreender e explicar os fenômenos que definem o seu universo vivencial (Jodelet, 2005a).

De acordo com Moscovici (2011) o fator social intervém de várias formas na construção dos conteúdos representacionais, considerando os seguintes aspectos: o contexto concreto onde as pessoas e os grupos estão situados; a comunicação que estabelecem entre eles; os quadros de apreensão fornecidos por sua bagagem cultural; os códigos, valores e ideologias ligados às posições ou participações sociais específicas.

Para Vieira (2016) o Brasil foi um dos países que teve o período mais longo de manutenção do regime escravocrata, que durou aproximadamente quatro séculos, deixando profundas marcas em toda sociedade brasileira e em suas instituições. Porém, a Abolição e a República tenderam a estruturar, em termos raciais, a nova sociedade que surgia, atribuindo para determinados grupos relevantes papéis sociais e relegando a outros à total inviabilização. O fim da escravidão não implicou o término do estigma que recaía sobre a população negra; pelo contrário, as marcas (físicas e simbólicas) sobre os negros escravizados parecem ter-se ampliado na medida que a população negra era ignorada por completo em sua existência. Estas dinâmicas sociais que por anos moldaram as políticas públicas e a invisibilidade de

distintos grupos sociais no seu interior, promoveram um período extenso de reflexão que ao longo dos séculos contribuíram para a criação de políticas afirmativas de cotas para negros.

Na acepção de Carvalho (2021) o debate sobre as políticas afirmativas no Brasil expõe uma maneira peculiar de lidar com as questões que envolvem as relações inter-raciais, devido a escravização indígena e africana que fez parte das principais etapas de formação das relações sociais, culturais, econômicas e políticas brasileiras, consolidando hierarquias que marcam ainda hoje os valores e princípios de nossas instituições sociais com uma classificação social a partir de um gradiente de cores.

Neste contexto, vale resgatar a relevância de alguns estudos que objetivaram investigar as percepções e atitudes de diversas amostras populacionais frente a política de cotas, com a participação de estudantes do ensino médio (Oliveira; Brandão; Marins, 2007), alunos de cursos pré-vestibulares (Neves; Lima, 2007), universitários (Camino *et al.*, 2014; Lima; Neves; Silva, 2014; Neves; Lima, 2007; Techio *et al.*, 2019) e sujeitos brancos da população geral (Oliveira Filho, 2009). Os resultados mostram que parte da população investigada se posiciona contrária a política de cotas, principalmente as cotas para negros, em que os participantes apesar de terem consciência das inúmeras dificuldades enfrentadas pela população negra, se opõem à implementação a partir de um pensamento forjado em questões ideológicas, políticas e culturais.

Por outro lado, o estudo realizado por Techio *et al.* (2019) no estado da Bahia demonstrou que os participantes apoiavam a implementação de cotas para negros, sendo esta política mais apoiada por estudantes autodeclarados negros. Neste sentido Freitas *et al.* (2019) afirmam que a referida política é mais defendida por pessoas que vivenciam o preconceito e a discriminação racial cotidianamente por diminuir as diferenças sociais e econômicas existentes entre a população negra e a branca no Brasil.

Para Jodelet (2009) nos estudos das representações sociais é relevante considerar o indivíduo como a gente por valorizar os limites da historicidade e das condições sociais dos sujeitos ao conferir especial atenção e importância do contexto que dá sentido à experiência dos atores sociais e de suas reivindicações identitárias. Desta forma, as experiências dos indivíduos influenciam não somente o seu modo de vida, mas também os valores que pautam suas relações com o mundo e as prerrogativas que justificam ou não sua adesão a certas formas de pensamento. Portanto, colocar o indivíduo como a gente implica reconhecer neste último um potencial de escolha de suas ações, permitindo-lhe escapar da passividade diante das pressões ou constrangimentos sociais e intervir, de maneira autônoma, no sistema das relações sociais, como detentor de suas decisões e senhor de suas ações.

4.2.3 Categoria 3: A visibilidade social como elemento das representações sociais de cotas para negros

Nessa categoria (Quadro 4), foram encontradas 184 UR (17,16%) do total de UR levantadas no estudo, que contribuíram para a sua elaboração.

Quadro 4 - A visibilidade social como elemento das representações sociais de cotas para negros- Rio de Janeiro - 2022

UR	%	Unidades de Significação	Categoria Emergente
89	48	Visibilidade social	A visibilidade social como elemento das representações sociais de cotas para negros
67	37	Oportunidade	
28	15	Ensino de baixa qualidade	
184	100		

Legenda: Unidades de registro (UR).

Nota: n= 25.

Evidenciou-se que os egressos apontam a obtenção de oportunidades, visibilidade da população negra, e acesso a bens e serviços, como elementos justificativos para a implementação das políticas de cotas para negros, conforme apresentado abaixo:

[...] eu acho que é uma **oportunidade** que os negros têm de mostrar a sua capacidade intelectual, de vencer preconceitos, de se mostrar como pessoas diferentes do que a sociedade pensa que nós somos (E.3).

[...] é a oportunidade que o negro tem para alcançar as universidades e espaços, onde possam ser médico, engenheiro, enfermeiro, dentista [...] essas profissões que trazem consigo *status* social. E ter um poder aquisitivo maior (E.4).

[...] ingresso é a oportunidade de mudança, na vida dessas pessoas, na comunidade dessas pessoas, nas famílias, em primeiro lugar e para sociedade de um modo geral (E.6).

[...] é a oportunidade pro negro ter o ensino público de qualidade e futuramente uma boa renda. É importante dar essa oportunidade a quem não teve oportunidade historicamente (E.12).

[...] é a oportunidade de mudar o cômputo social, porque você tem mudanças nos pilares da sociedade (E.13).

Como observado as representações de cotas para negros elaboradas pelos egressos, tem a função social que vai além da redução das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros, mas promover visibilidade dessa camada social, e possibilitar que a

população negra ocupe cargos e posições de poder e prestígio social. De maneira que, a inserção destes alunos no ambiente acadêmico, promova ascensão social, considerando que em sua maioria, os negros historicamente ascendem de famílias com menor poder aquisitivo, o que reflete no nível socioeconômico e educacional. Logo, o ingresso na universidade de estudantes negros proporciona uma ampliação das suas perspectivas de vida não só profissionais, mas também culturais e de desenvolvimento pessoal.

Neste sentido, os participantes ratificaram seus posicionamentos quanto a relevância das cotas para negros para a inserção na universidade, devido à falta de preparo das pessoas negras para competir com alunos que tiveram um ensino básico de qualidade na rede privada, como referido.

Estudo sobre representações sociais com a participação de estudantes universitários revelou que para alguns participantes as cotas para negros é um tipo de ação que promove a igualdade de oportunidades e garantia de direitos presentes na Constituição, possibilitando, desse modo, que muitos desses estudantes estejam na universidade. Acrescenta-se a possibilidade de melhoria de vida dos estudantes a partir do acesso à educação superior pública e de qualidade (Silva; Silva, 2012). O ingresso no ensino superior através das cotas para negros Lemos (2017) geram nos alunos sentimento de superação e satisfação pessoal, além de contribuir para uma condição financeira melhor e uma vida mais confortável (Lemos, 2017).

[...] então eu acho que os negros não teriam as mesmas oportunidades de conseguir passar no vestibular, como uma pessoa que não passou por todo esse processo de dificuldade mesmo (E.4).

[...] a população negra está estudando em escolas de baixa qualidade, ter as mesmas chances, de uma pessoa branca, que teve condições financeiras de manter uma boa escola privada, então essas pessoas nunca vão ter os mesmos acessos (E.5).

[...] então essa disparidade de ensino de qualidade diminui muito a chance de pessoas pretas, que em sua maioria estão dentro das escolas públicas, entrar em uma universidade pública (E.7).

[...] porque a universidade pública historicamente é ocupada por pessoas brancas que tiveram o ensino médio em uma escola privada, e acabam tendo uma oportunidade melhor exposta às matérias de maneira diferente do que uma pessoa negra que estudou em uma escola pública (E.21).

[...] porque a maioria dessas pessoas negras são pessoas que estudaram em escola pública e tiveram déficit na educação básica, então a reserva de vagas é para garantir o acesso dessas pessoas (E.23).

[...] as melhores escolas são as particulares, aqui no Brasil, no Rio de Janeiro. Você vê as pessoas fazendo cursinho para vestibular, essas pessoas

não são negras, elas não são pobres, e aí na hora de você disputar a vaga no ensino público de qualidade, você coloca essas pessoas lá (E.9).

A discriminação sistemática, que caracteriza o racismo estrutural produz efeitos deletérios na sociedade brasileira. No que diz respeito ao sistema educacional brasileiro, este foi historicamente marcado por altos níveis de escolaridade mantidos e transmitidos ao longo dos séculos hereditariamente no interior do mesmo grupo étnico-racial, em detrimento da estagnação imposta aos grupos raciais vulnerabilizados, notadamente a população negra (Vaz, 2022).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020) a taxa de analfabetismo entre negros na faixa etária de 15 anos ou mais encontra-se em 8,6%, enquanto entre os brancos é de 3,6%. A população preta apresenta os piores índices de analfabetismo, de escolaridade, dentre outros elementos que compõem o arcabouço essencial de direitos fundamentais de caráter social. Em adultos com faixas etárias de 60 anos ou mais, essa diferença foi ainda mais acentuada, onde 9,5% dos brancos não sabiam ler ou escrever, enquanto entre os negros o percentual foi de 27,1%, quase três vezes maior (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020).

4.2.4 Categoria 4: Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e assistência estudantil

Nesta Categoria (Quadro 5) foram identificadas 179 UR (16,7%) do total de UR levantadas, cujas unidades de significação contribuiram para a elaboração das seguintes subcategorias: Dificuldades enfrentadas por cotistas negros na realização da graduação: desequilíbrio entre o acesso e a permanência e o papel das universidades e as políticas de permanência e assistência estudantil.

Quadro 5 - Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e assistência estudantil - Rio de Janeiro - 2022

UR	%	Unidades de Significação	Subcategoria	Categoria Emergente
45	25,1	Dificuldade financeira	Subcategoria 1: Dificuldades enfrentadas por cotistas negros na	Desafios enfrentados pelos cotistas negros e as políticas de permanência e
13	7,2	Preconceito		

12	6,8	Residir distante da universidade	realização da graduação: desequilíbrio entre o acesso e a permanência	assistência estudantil	
11	6,1	Residir em áreas periféricas			
10	5,5	Conciliar trabalho e estudo			
9	5	Falta de suporte familiar			
33	18,5	Oferta de bolsa permanência			Subcategoria 2: O papel das universidades e as políticas de permanência e assistência estudantil
14	8	Participação em projeto de pesquisa			
12	6,7	Adequação do ambiente acadêmico			
11	6,1	Benefício para os cotistas			
9	5	Limitação dos benefícios			
179	100				

Legenda: Unidades de registro (UR).

Nota: n= 25

4.2.4.1 Subcategoria 1: Dificuldades enfrentadas por cotistas negros na realização da graduação: desequilíbrio entre o acesso e a permanência

Após o ingresso dos cotistas na universidade deve-se considerar os embates enfrentados pelos cotistas negros, o que de certo modo dificultou a permanência e conclusão da graduação, pois com a implementação da Lei de Cotas pelas universidades observou-se o aumento do número de estudantes pretos, pardos e indígenas nas universidades. Apesar da entrada destas pessoas na universidade ter contribuído com o movimento e a luta pela inclusão das populações sub-representadas, os participantes relataram efeitos não desejados, como o preconceito dirigido aos cotistas beneficiados com a política, resultando em embates que, de certo modo, podem ter dificultado a convivência e a permanência dos estudantes negros no ambiente acadêmico, como relatado:

[...] era muito difícil, para as pessoas negras, **existia muito preconceito** com as cotas, sobretudo racial (E.3).

[...] haviam pessoas que **usavam falas preconceituosas** contra as cotas raciais abertamente (E.7).

[...] existia muito **preconceito por quem entrava por cotas**, principalmente a racial (E.13).

[...] **existia muito preconceito** com a política de cotas, com as pessoas que ingressavam, principalmente através das cotas para negros (E.19).

[...] alguns alunos diziam que os **cotistas raciais eram privilegiados**, então eles sofriam muito mais preconceito (E.11).

Tais resultados vão ao encontro de estudo realizado por Brandão; Campos (2020) que descreve a violência psicológica sofrida pelos cotistas negros em função de comentários pejorativos e ofensivos dirigidos aos alunos que ingressaram na universidade pelo sistema de cotas raciais. Dentre os embates observou-se conflitos no relacionamento interpessoal e situações de constrangimento causadas, inclusive, por professores ao questionarem a pontuação obtida pelos cotistas no vestibular, questionamentos sobre a política de cotas e dúvidas quanto ao sucesso acadêmico na realização do curso. Olanda; Weller (2014) ressaltam que as situações de preconceito vivenciadas pelos estudantes universitários negros, marcam e estigmatizam a sua existência, sendo difícil mensurar qual tipo de preconceito pode atingir mais profundamente a autoestima destes alunos; se moral ou psicologicamente.

O conhecimento demonstrado pelos participantes a respeito do contexto social no qual os cotistas negros estão inseridos é um aspecto relevante para a compreensão das representações sociais elaboradas pelos participantes, permitindo assim conhecer os contextos de produção e interação que influenciam diretamente os sujeitos. Como destacado por Jodelet (2009, p. 696) “os sujeitos devem ser concebidos não como indivíduos isolados, mas como atores sociais ativos, afetados por diferentes aspectos da vida cotidiana, que se desenvolvem em um contexto social de interação e de inscrição”. Assim, devem ser considerados os fatores de pertencimento nos quais os indivíduos estão vinculados, como o lugar na estrutura social, a posição nas relações sociais ou a inserção em grupos sociais e culturais.

Outro aspecto referido pelos participantes e que interferiu negativamente na realização e conclusão da graduação foi o fator socioeconômico como relatado:

[...] A gente sabe que devido a história, a **maioria dos negros tem uma condição socioeconômica inferior**, então para permanecer em uma universidade é mais difícil (E.3).

[...] era bem difícil permanecer na universidade, por conta deste todo **contexto econômico** que envolve a vida do estudante cotista negro (E.4).

[...] nem sempre o cotista negro que tem acesso consegue concluir a graduação, devido a **dificuldades financeiras** e sociais (E.5).

[...] é um desafio para os negros permanecerem na faculdade, principalmente pela **falta de dinheiro** (E.12).

[...] os estudantes que entram por cotas raciais enfrentam muitos desafios durante a faculdade, principalmente em relação à **questão financeira** (E.19).

A insuficiência de recurso financeiro, dificultou o atendimento de algumas necessidades estudantis básicas como: moradia, alimentação, transporte, material didático, manutenção, participação em eventos científicos, desempenho e conclusão do curso, conforme referido nas falas abaixo:

[...] durante a greve, o bandejão estava fechado, não caia a bolsa e **não tinham como pagar alimentação e passagem**, então os cotistas faltavam às aulas (E.1).

[...] dificultava a **participação em eventos científicos**, por conta da falta de dinheiro (E.3).

[...] as pessoas negras que entraram por meio das cotas, **tinham muito pouco recurso financeiro** e isso até influenciava na questão da alimentação (E.7).

[...] as pessoas precisavam ter os materiais para estudo, então isso demanda dinheiro, e muitas pessoas negras cotistas **tinham muito pouco recursos** (E.8).

[...] A grande maioria **não tinha acesso à internet** e tinha que fazer o TCC na faculdade (E.12).

[...] Eu tenho um exemplo que me marcou muito de uma colega que ia com o dinheiro da passagem, **vendia salgadinho para ter dinheiro** para voltar (E.18).

[...] por uma **questão econômica mesmo**, que acabava atrapalhando essas pessoas de concluir o curso, né? E também atrasava a formatura (E.21).

Para Santos (2009) a dimensão material da permanência na universidade e conclusão do curso em que o aluno se encontra matriculado está relacionada às condições de subsistência, que são afetadas por questões financeiras, acarretando encargos devido a despesas com alimentação, transporte e outros. Essa hipossuficiência financeira (Cavalcante, 2014) também repercute nos aspectos pedagógicos em face da necessidade da compra de livros e participação em eventos extramuros envolvendo visitas técnicas, e outras atividades que geram custos.

Diante do exposto, é notório que existem diversas problemáticas que perpassam pela educação superior e permeiam, sobretudo, questões relacionadas ao acesso e a permanência da população negra na universidade. Partindo do pressuposto de que pessoas negras acessam o ensino superior, mas nem sempre conseguem finalizar o curso, devido a questões sociais, culturais e econômicas, deve-se considerar a ocorrência de um "estranhamento", que provoca

alterações na subjetividade dos indivíduos, exigindo assim uma maneira de interpretar essa realidade, ou seja, um novo “saber” é requisitado para que haja uma compreensão e adaptação a uma nova realidade. Ao interagir com o “novo” ou “estranho”, os cotistas elaboram mecanismos que possibilitem a explicação de tais fatos.

De acordo com Jodelet (2001) a representação social tem o objetivo de tornar “familiar” o “estranho” por meio da fixação, mediante a classificação e rotulação daquilo que ainda não está categorizado pelo pensamento. A fixação faz com que se estabeleça uma nomeação de algo e ao dar nome a algo, o sujeito se torna capaz de imaginar esse algo e de representá-lo. Portanto, deve-se atentar para a apropriação e construção da representação social por parte do próprio sujeito. Este processo ocorre na busca do sujeito de fatores mnemônicos que possibilitem a aproximação com o “novo”. Entretanto é importante distinguir as representações sociais propriamente elaboradas pelo sujeito daquelas que ele integra passivamente ao seu processo interpretativo, em função do contexto das rotinas vivenciadas ou sob a pressão da tradição/influência social.

Para Moscovici (2011) refere que:

nossas coletividades hoje não poderiam funcionar se não se criassem representações sociais baseadas no tronco das teorias e ideologias que elas transformam em realidades compartilhadas, relacionadas com as interações entre pessoas que, então, passam a constituir uma categoria de fenômenos à parte. E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam ideias” em experiências coletivas e interações em comportamento (Moscovici, 2011, p. 48).

Pesquisa realizada por Lemos (2017) com o objetivo de estudar a trajetória acadêmica de alunos e alunas que ingressaram pelo sistema de cotas raciais na universidade, revela que a maioria desses estudantes não tinham condições financeiras de se manterem na universidade devido a privações econômicas. Essas privações afetam diretamente a participação em atividades que fazem parte da vida acadêmica, implicando diretamente no ingresso, permanência e empenho e rendimento estudantil. Nos resultados da pesquisa de Souza *et al.* (2019) o fator econômico é o primeiro a ser identificado ao se atentar para as dificuldades enfrentadas por negros(as) para ingressarem em um curso superior, assim como relatado a pesquisa de Castro (2006) cuja escassez financeira dificulta a aquisição de material didático e a frequência nas aulas.

Na visão dos participantes, devido as dificuldades financeiras, os alunos cotistas negros tinham de conciliar a realização da graduação com o ingresso no mercado de trabalho,

o que acarretava cansaço e prejuízos para o aprendizado, havendo, inclusive, relatos de afastamentos.

[...] eram negros e sem auxílio financeiro, **as pessoas precisam trabalhar** durante todo período da graduação para poder se manter (E.2).

[...] alguns trabalhavam, **saíam da faculdade integral direto para o trabalho**, ou chegavam para assistir a aula ou no estágio virados de uma jornada de trabalho (E.6).

[...] **muitos eram técnicos de enfermagem, ficavam cansados**, dormiam durante as aulas, chegavam atrasados, então sempre de alguma forma eles eram prejudicados, acumulavam faltas (E.7).

[...] tínhamos que cursar eletivas para conseguir créditos, e muitas dessas pessoas **não conseguiam por conta do trabalho** (E.11).

[...] o curso de enfermagem que é um curso integral, então **para você permanecer na universidade, fica difícil você trabalhar**, e para você não trabalhar, você precisa de uma bolsa, e nem todos têm bolsa (E.13).

[...] muitos alunos negros, que eram da minha turma, muitos acabavam trancando o período e faziam só metade das matérias **porque tinham que trabalhar** (E.17).

[...] atuavam como técnicos de enfermagem ou como *call center*, seja a função que for, elas **acabavam deixando a desejar**, em algumas matérias aí eles ficavam reprovados (E.25).

Tais dados vão ao encontro de estudo de Brandão; Campos (2020) ao referirem como estratégia de permanência dos estudantes na universidade, a inserção no mercado de trabalho. Porém os próprios alunos criticam essa estratégia, pois o processo formativo exige do graduando tempo e dedicação. Apesar de algumas universidades adotarem políticas de permanência de cotistas, nem sempre esses estudantes são contemplados com bolsas de extensão ou pesquisa, devido a necessidade de dedicação de carga horária específica. Por isso a necessidade de revisão dos critérios de seleção, divulgação e ampliação de bolsas que atendam as necessidades destes estudantes.

Para Alves *et al.* (2022) as condições de vulnerabilidade desses alunos/as, contribuem para a desistência, por nem sempre conseguirem conciliar o estudo com trabalho. E, mesmo que haja interesse por parte dos alunos em cursarem o ensino superior com auxílio da assistência estudantil, ainda não é uma condição suficiente. Portanto, deve-se considerar o desequilíbrio entre a questão do acesso e da permanência, visto que as iniciativas governamentais, em grande parte, estão concentradas no acesso, o que dificulta a permanência dos estudantes ao considerar a Política Nacional de Assistência Estudantil dada a falta de

investimento condizente com o quantitativo de ingressantes (Recktenvald; Mattei; Pereira, 2018).

No que diz respeito ao perfil distributivo de rendimento da população brasileira, de acordo com o boletim informativo sobre as Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil emitido pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022), observa-se que o rendimento médio domiciliar per capita da população branca (R\$ 1.866) neste período era quase duas vezes o verificado na população preta (R\$ 965) e parda (R\$ 945), uma tendência que se mantém desde 2012. Estas diferenças no rendimento domiciliar per capita estão relacionadas à maior concentração da população preta e parda na base da estrutura de rendimento.

Outro fator que prejudica a permanência e a conclusão do curso, diz respeito a questões externas ao campus, pelo fato destes alunos residirem distante da universidade e até mesmo fora do município, cuja dependência de meios de transporte dificultava o acesso, a assiduidade e aumentava o desgaste.

[...] **moravam em outra cidade, alguns no interior do Rio**, então ainda tinham que morar de favor na casa das pessoas, em república, era muito difícil (E.4).

[...] tinham muita dificuldade pra chegar na faculdade se acontecesse algo, muitos **moravam muito longe também**, na baixada (E.8).

[...] era difícil, porque muitos deles vinham do interior, da baixada, **vinham de lugares mais distantes** (E.9).

[...] passaram por muita dificuldade, **porque a maioria veio da Baixada Fluminense** e era muito desgastante essa questão do transporte (E.20).

[...] muito desgaste, porque **a maioria deles morava na Baixada**, em Niterói, São Gonçalo, horas no trânsito, já chegavam cansados (E.21).

Além da problemática do deslocamento existem questões ligadas ao contexto social dos cotistas. Por residirem em comunidades marcadas pelo tráfico e a violência, encontravam-se expostos a uma rotina de medo e insegurança que colocava as suas vidas em risco e retiravam o seu direito de ir e vir, inclusive impedindo-os de chegarem à universidade, como referido:

[...] algumas vezes não conseguiam ir pra aula, **a maioria morava em comunidade** então, diariamente tinha tiroteio (E.1).

[...] eu lembro de relatos de um amigo negro que na saída da favela indo pra faculdade tinha que abrir marmita, **a comida era toda revirada pelos policiais** (E.6).

[...] a trajetória dessas pessoas é de muita dificuldade, muitas pessoas **moravam em comunidades violentas** (E.8).

[...] os negros que ingressaram na minha turma **geralmente moravam em favela**, e faltavam por causa disso (E.12).

[...] muitas vezes alguns cotistas negros que **moravam em favelas** precisavam faltar a aula, faltar uma prova por conta de tiroteio (E.22).

[...] estudei com muitas pessoas negras que **moravam em comunidades** e que, assim, passavam dificuldades para poder ir para a faculdade (E.25).

A maioria das pessoas mortas em ações policiais no Brasil são indivíduos negros e pobres, geralmente residentes em favelas e áreas significativamente precárias. Somente em 2017, foram 1.854 pessoas mortas em ações policiais, valores 362% maiores em relação aos dados de 2007, ano que esse tipo de estatística começou a ser sistematizada no país (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2018).

Para Theodoro (2022, p. 117) “a pobreza urbana no Brasil do século 19 é negra. E assim seguirá sendo nos séculos subsequentes, conformando a desigualdade econômica com base na clivagem racial”. A “sociedade desigual”, é aquela em que a persistência da desigualdade é sistêmica, naturalizada e faz parte do projeto de poder do país. Em sociedades desiguais, a igualdade não se constitui como valor. Mesmo em momentos em que os índices econômicos e sociais se mostram crescentes, eles não se traduzem em igualdade.

De indiscutível relevância, a convivência familiar e o apoio em termos de suporte afetivo e material são essenciais para o processo formativo. No entanto como relatado pelos participantes, devido a distância entre a universidade e a residência, alguns cotistas negros optaram por morar mais próximo da universidade, o que de certo modo, acabou por afastá-los do convívio familiar.

[...] a passagem de ônibus era muito cara. Não tinha apoio da família, às vezes **precisavam de algum apoio**, isso durante os 4 anos e meio de faculdade (E.1).

[...] ficavam **muitos dias sem ver os pais**, porque o meu dinheiro não dava para ir para casa ver os pais e a família (E.3).

[...] além de todas as dificuldades, alguns ainda ficavam **longe dos pais e familiares** (E.9).

[...] essas questões são difíceis, eles ficavam longe, e **não podiam visitar a família** com tanta frequência (E.15).

[...] alguns moravam fora da cidade do Rio e para conseguir se formar moravam em república e **não conseguiam sempre estar com a família**, ficam sem esse apoio (E.23).

Tais resultados, assemelham-se ao estudo realizado por Valério *et al.* (2021) ao mostrar que a maioria das estudantes universitários negros residem em zonas periféricas da cidade ou em outros municípios. E, em alguns casos, por conta do baixo poder aquisitivo e da violência, necessitam morar próximo da universidade, se afastando do convívio familiar, fragilizando a sua rede de suporte social. Segundo Lessa (2017) os estudantes com menor poder aquisitivo, oriundos de cidades vizinhas ou da periferia e que migram de suas residências para estudar, necessitam de apoio para se manterem. Sendo a oferta de bolsa de assistência estudantil o principal mecanismo de sobrevivência ofertada pelas Instituições de Ensino Superior Públicas.

Portanto, para a efetiva inclusão e democratização do ensino superior no país, segundo Lessa (2017) deve-se ultrapassar a questão do acesso e incluir a problemática da permanência, considerando a sua dimensão material e subjetiva. Sendo a dimensão material da permanência relacionada às condições de subsistência que são afetadas pelas carências financeiras. Quanto à dimensão subjetiva, deve-se atentar para vários aspectos como: sentimento de pertencimento, participação, inclusão e identificação com o meio acadêmico, apoio docente, promoção da diversidade com atenção às questões étnico-raciais e de acessibilidade. Para Ximenes *et al.* (2014) às questões subjetivas também são investigadas na dimensão material, já que, a pobreza produz aspectos subjetivos próprios ao imprimir marcas nas formas de sentir, compreender e enfrentar os desafios impostos por essa condição.

A experiência subjetiva (Jodelet, 2006) é conhecida a partir dos testemunhos dos sujeitos em seus discursos que são estruturados por categorias sociais, códigos que designam coisas e sentimentos, assim como conhecimentos que permitem reconhecer os objetos em função do pano de fundo da informação disponível no campo cultural. Essa experiência só toma existência na medida que ela é reconhecida, compartilhada, confirmada pelo outro. Logo, a experiência social é marcada pelos quadros de sua enunciação e de sua comunicação, tendo necessariamente um caráter intersubjetivo e socializado.

Portanto, falar de sujeito no campo de estudo das representações sociais (Jodelet, 2009) é falar de pensamento, ou seja, referir-se a processos que implicam em dimensões físicas e cognitivas, a reflexividade por questionamento e posicionamento diante da experiência, dos conhecimentos e do saber, a abertura para o mundo e os outros. Processos que tomam uma forma concreta em conteúdos representacionais expressos nos atos e nas palavras, nas formas de viver, nos discursos, nas trocas dialógicas, nas afiliações e nos conflitos.

4.2.4.2 Subcategoria 2: O papel das universidades e as políticas de permanência e assistência estudantil

Nesta subcategoria foram identificadas unidades de significação que perpassam os posicionamentos assumidos pelos participantes sobre o papel das instituições em relação a permanência e a assistência estudantil junto aos alunos provenientes das cotas para negros no meio acadêmico. De acordo com os depoimentos no início da implementação da política de cotas, houve uma adequação do ambiente acadêmico para a recepção dos cotistas devido à inclusão de pessoas com menor poder aquisitivo.

[...] a gente levava marmita, a faculdade de enfermagem fez uma copa, para almoçarmos (E.1).

[...] no início a gente não tinha nem lugar pra guardar comida, então com o tempo a própria faculdade de enfermagem foi se adaptando, reservando lugares para levarmos nossa própria comida (E.2).

[...] tinha um micro-ondas, mas as pessoas comiam na sala de aula, alguns professores não gostavam, daí a faculdade começou a ceder espaço para que as pessoas pudessem fazer suas refeições (E.3).

[...] o espaço da universidade pública é feito para aqueles que sempre tiveram acesso e dinheiro, então com a entrada de alunos periféricos, precisaram atender algumas necessidades (E.6).

[...] conquistamos micro-ondas, geladeira e depois de um tempo um espaço. Era tudo muito novo para a universidade, aquele ambiente não tinha essa necessidade até a chegada dos cotistas porque os cotistas tinham pouco recurso financeiro (E.11).

A democratização do Ensino Superior como relata Heringer (2018) não promove somente o acesso destas populações sub-representadas, mas, também, desafios para acolher e manter tais sujeitos no ambiente universitário. Uma vez que ao se admitir estes alunos nas IES é necessário que haja condições de permanência e conclusão do curso. Sendo assim, as universidades devem considerar como parte de suas responsabilidades a necessidade de lidar com a emergência deste novo perfil de estudante, que experimenta dificuldades financeiras e também de acesso a diferentes oportunidades de inclusão em atividades oferecidas pelas próprias universidades.

Para que a política de cotas para negros seja eficaz (Dias, 2017), é necessário o acompanhamento permanente da sua execução, e sobretudo em relação a vida acadêmica dos estudantes cotistas. Já que o objetivo da política não é somente aumentar a quantidade de

estudantes universitários negros e sim aumentar o número de pessoas negras com diploma de ensino superior, de maneira que possam ocupar postos de destaque, que por consequência possam denotar maior capacidade intelectual.

Em relação às mudanças ou adaptações no ambiente universitário devido a inserção dos alunos pertencentes a classes sociais de menor poder aquisitivo, os egressos também trouxeram em seus relatos que a universidade passou a oferecer aulas de português com o objetivo de oferecer condições mais igualitárias já que estes estudantes vivenciavam a desigualdade social, racial e educacional.

[...] quem era cotista, tinha direito a reforço de português (E.3).

[...] tinham aulas de reforço de português, aulas de reforço de matemática, porque os cotistas tiveram esse prejuízo (E.9).

[...] eu lembro que eles falaram de oferecer aula de português para poder equalizar um pouco (E.18).

[...] a universidade criou ferramentas para melhorar o ensino de base dessas pessoas dentro do possível, porque não dá para uma universidade, reparar tudo aquilo que a pessoa não sabe, mas a universidade também deu esse apoio (E.20).

[...] eu lembro que tinham aulas de português e matemática para os cotistas (E.23).

A democratização do acesso à educação de ensino superior não garante a permanência ou mesmo o processo de aprendizagem qualificado (Matta; Lebrão; Heleno, 2017). Já que os alunos ao chegarem no ambiente universitário trazem uma variedade de experiências, necessidades e expectativas que desafiam as instituições na elaboração e aperfeiçoamento dos projetos pedagógicos, além de demonstrar a dificuldade e multifatorialidade das questões que envolvem a acomodação ao ensino superior (Araújo, 2017; Souza; Lourenço; Santos, 2016).

De acordo com as pesquisas amostrais sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES publicadas pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em parceria com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), existe um percentual significativo de alunos oriundos de família pertencentes às classes C, D e E. No ano de 1996 tínhamos o percentual de 44,3%; em 2003, 42,8%; e no ano de 2010 tínhamos 43,7%. Os dados apontam a classificação econômica dos estudantes e os indicadores sociais mais relevantes relacionados às necessidades estudantis, sendo os seguintes: moradia, alimentação, transporte, saúde, manutenção e trabalho, indicando parâmetros para a

implementação de programas e ações de assistência estudantil pelas Instituições de Ensino Superior Públicas (Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019).

Neste contexto, o decreto nº 7.234/2010 que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), visa garantir a permanência no ensino superior dos estudantes oriundos de classes sociais vulneráveis, diminuindo as desigualdades presentes no seio da sociedade brasileira (Brasil, 2010b). Observa-se, nos instrumentos normativos que instituem o PNAES, a presença do discurso de inclusão e permanência:

Art. 2º - São objetivos do PNAES: I - democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (Brasil, 2010b).

No que diz respeito à elaboração da PNAES, Kowalski (2012) afirma que o processo foi estruturado em três fases: a primeira materializou-se no período de criação das primeiras universidades brasileiras até à formação dos primeiros instrumentos da institucionalização da política educacional, atendendo única e exclusivamente a elite brasileira que notadamente usufruía do acesso ao ensino superior de forma privilegiada. A segunda fase ocorreu em um momento que visava incluir os estudantes nos programas assistenciais ligados ao processo de democratização e expansão de vagas na educação superior. Neste momento não havia nos instrumentos legais a designação de recursos financeiros para o custeio dos programas.

E por último, a terceira fase é caracterizada a partir da execução do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) nos anos de 2007, e estende-se até a atualidade, onde tem-se propriamente o marco da institucionalização da política pública de assistência estudantil com a edição da Portaria Normativa nº 39 de 2007 e, posteriormente, do Decreto Lei do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) nº 7.234 de 2010 (Kowalski, 2012).

A instituição da Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas nas Universidades) completa três anos. A medida é resultado de uma longa mobilização dos movimentos sociais negros para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior e que, impulsionou ainda mais a necessidade de consolidação da PNAES, de forma a atender aquilo a que se propõe. Logo a referida política surge com o objetivo de garantir a permanência dos estudantes universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica, contribuindo com a diminuição das desigualdades e com a garantia do sucesso acadêmico desses alunos, no intuito de reduzir os índices de evasão (Silva; Carvalho, 2020).

Neste sentido, deve-se considerar a importância da assistência estudantil sob o ponto de vista dos participantes. De acordo com os relatos, ela é vista como essencial, pois ajuda na permanência dos estudantes na instituição, através da oferta de bolsas como forma de auxílio financeiro para que os alunos negros e com menor recursos financeiros possam permanecer na universidade, conforme apresentado abaixo:

[...] a bolsa era minha fonte de renda, meus pais não tinham como me ajudar com nenhum valor (E.3).

[...] permanecer ainda é um pouco difícil, mas quem consegue bolsas tem uma ajuda financeira para se manter na universidade (E.8).

[...] eu consegui vivenciar os cinco anos com o auxílio da bolsa de permanência e isso é certo. Se não fosse a bolsa, eu não ia conseguir manter esse estudo (E.14).

[...] eles precisavam de um auxílio, né? Ganhavam uma bolsa. Era um incentivo financeiro para estudar (E.16).

[...] a bolsa de permanência ajuda muito no custeio e como um incentivo para continuar, porque como a faculdade era integral, muitos não poderiam trabalhar (E.17).

[...] A cota racial não é só segurar uma vaga para alguém negro, é além disso, a política garante a bolsa de permanência (E.22).

Em pesquisa realizada por Luiz e Costa (2021) a ajuda financeira ofertada pelo programa Afroatitude-UNB aos estudantes colaborou para que os estudantes concluíssem o ensino superior. A permanência na universidade foi um dos ganhos fundamentais do programa para estudantes cotistas negros/as, já que o programa atendia alunos e alunas em situação de considerável vulnerabilidade socioeconômica. Essa contribuição é significativa para a permanência dos/as estudantes negros/as na academia, devido ao elevado custo da vida acadêmica.

De acordo com os depoimentos, os estudantes cotistas também buscavam participar de projetos de pesquisa e recebiam auxílio financeiro, contribuindo para a sua inserção no ambiente acadêmico, aperfeiçoamento e permanência.

[...] Enquanto cotista, e mulher negra eu sempre busquei me inserir na universidade, e eu consegui isso através da participação em um projeto de pesquisa (E.1).

[...] alguns conseguiram ter acesso a alguma bolsa para ter o auxílio, por participar em projetos de pesquisa (E.2).

[...] tinham amigos meus negros que eram bolsistas de iniciação científica que geralmente são as bolsas mais concorridas. Então a universidade te permite estar inserido no meio acadêmico (E.5).

[...] Alguns cotistas que eram de iniciação científica já tinham até artigos publicados (E.11).

[...] conseguiam principalmente participar de projetos de pesquisa, tinham bolsa para auxiliar no sustento e aperfeiçoamento (E.14).

[...] a universidade incentivava os cotistas a participar de projetos de iniciação científica e de extensão (E.25).

No que diz respeito à garantia da permanência e sucesso acadêmico dos alunos Borges e Honorato (2020) afirmam que as oportunidades oferecidas através da participação em projetos de extensão e bolsas de incentivo à pesquisa, são relevantes, pois ao promover a participação dos estudantes na comunidade acadêmica, contribui-se tanto para a formação de uma cultura profissional quanto para a permanência do aluno na universidade; o que consequentemente influencia positivamente a sua formação profissional. Para que a permanência de muitos alunos negros na universidade seja exitosa (Lemos, 2017), é importante destacar não somente os esforços e dedicação desses estudantes, mas o suporte da assistência estudantil acadêmica, por meio da Política de Permanência Estudantil e do apoio financeiro ofertado através dos programas de pesquisa.

França e Tostes (2021) ratificam a relevância da consciência e o envolvimento dos próprios estudantes negros no que se refere a política de permanência ao buscarem apoio e darem continuidade aos estudos, por meio de estratégias que envolvem a busca por auxílios de assistência estudantil, assim como a participação em programas e pesquisas ofertados pela universidade.

Para o entendimento destas políticas é importante ressaltar que existe uma diferença conceitual entre políticas de permanência e assistência estudantil. Para Heringer (2018) as políticas de permanência possuem uma maior abrangência, incluindo aspectos relativos a diferentes formas de inserção na universidade como programas de iniciação científica, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. Já as políticas de assistência estudantil abarcam as políticas de permanência, possuindo um foco específico nas ações necessárias para tornar viável a presença nas aulas e demais atividades no ambiente acadêmico.

Para Menezes (2012) às políticas de assistência estudantil são:

[...] um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, recursos financeiros) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior (Menezes, 2012, p. 73).

Nessa perspectiva, a materialização da política de assistência estudantil, por meio da instituição do PNAES, traz benefícios para os discentes, conforme estabelece o art. 3º, § 1º, do Decreto nº 7.234/2010:

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: I - moradia estudantil; II - alimentação; III - transporte; IV - atenção à saúde; V - inclusão digital; VI - cultura; VII - esporte; VIII - creche; IX - apoio pedagógico; e X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010b).

Neste sentido, os participantes apontaram alguns benefícios obtidos pelos alunos ingressantes através da política de cotas para negros:

[...] para quem era cotista e morador da cidade do RJ tinha direito ao bilhete único universitário, que te proporciona 4 passagens diárias. E no bandeirão os cotistas pagavam menos (E.1).

[...] agora, por eu ser cotista, eu tinha acesso ao bilhete universitário. Isso ajudou muito eles permanecerem na faculdade (E.5).

[...] para quem entrou por cotas e tinha a bolsa era mais fácil, e também tinha a questão do bandeirão que era mais barato. Isso ajudava (E.8).

[...] tinha o bandeirão que para os cotistas, eram dois reais, geralmente as pessoas almoçavam e jantavam (E.21).

[...] a passagem era na modalidade do cartão gratuito, pelo menos no Rio de Janeiro, isso já ajuda com a permanência (E.22).

Considerando que cada instituição de ensino superior é responsável pela execução das suas ações de assistência estudantil, há que se considerar que o estabelecimento de critérios para a concessão dos benefícios está submetido ao gerenciamento de cada unidade, o que vai diferenciar a oferta dos benefícios advindos do PNAES entre as universidades (Brasil, 2010b). Neste sentido, os participantes da pesquisa apontaram algumas limitações dos benefícios ofertados ou até mesmo a falta de acesso a esses recursos.

[...] não tinha auxílio moradia e a universidade que eu estudei, não tinha residência para estudantes (E.3).

[...] tinha um alojamento na universidade, e que era difícil conseguir uma vaga, não era um espaço que dava para muitos alunos usufruírem (E.5).

[...] quem era da Baixada Fluminense, não tinha nenhum meio de transporte, o próprio bilhete único universitário não dava pra usar nos ônibus intermunicipais (E.15).

[...] O bandejão era longe da faculdade e a fila era imensa, os alunos não conseguiam usufruir (E.18).

[...] O benefício da passagem não era para todos cotistas, só para quem morava no Rio de Janeiro (E.20).

[...] os programas não supriam a passagem completa e alimentação. Então, assim, eu acho que para manter, a política ainda é um pouco falha nisso, entendeu? (E.23).

O PNAE apesar de ser uma política de indiscutível relevância, ela vem passando por transformações devido a diminuição de repasses de recursos por parte do Estado. De 2008 a 2016, o PNAES recebeu volumes crescentes de recursos (de R \$125 milhões em 2008 a R \$1 bilhão em 2016); mas houve uma queda nessas destinações, passando para R\$ 987 milhões em 2017 e R\$ 957 milhões em 2018. Como consequência dessa diminuição de recursos, foi observada uma redução dos estudantes cobertos pela política (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis, 2019). Portanto, para que essa política se consolide faz-se necessário solidificar-se em lei, “uma vez que um decreto é incipiente e condicionado às intenções de governos, que são transitórios” (Recktenvald; Mattei; Pereira, 2018, p. 407).

De acordo com alguns dos depoimentos, outro fator limitante é o fato do indivíduo que ingressava através das cotas para negros, não ter garantias de que seria contemplado de forma automática com uma ajuda financeira. Eles apontam que havia pouca oferta e divulgação de bolsas de auxílio financeiro. Desta forma, para a sua aquisição, o estudante precisava fazer solicitação através de documentos comprobatórios e em alguns casos, para receber auxílio através de algum projeto de pesquisa era necessário passar por um processo seletivo.

[...] na universidade, algumas pessoas conseguiam ter acesso a bolsa, mas não é de forma automática, porque é cotista racial (E.5).

[...] pessoas negras que entraram por cotas vieram de escolas públicas com déficit de ensino, para conseguirem uma bolsa, precisam fazer provas, é complicado (E.8).

[...] para ter uma bolsa, concorria-se com cinco vagas! Então para você conseguir um projeto você precisava fazer provas, entrevistas, um monte de coisas (E.10).

[...] a bolsa tinha que se inscrever, então eu acho que tem que ter cotas sim, mas também um maior investimento do governo em cima desse estudante para permanecer na faculdade (E.12).

[...] quem entra na universidade por cota racial, não recebe a bolsa automaticamente, você precisa solicitar e comprovar ser de baixa renda. E se você não conseguisse renovar, você poderia até perder a bolsa (E.20).

[...] se a sua renda é um pouquinho além do esperado, você não tem direito. Então é muita dificuldade para se manter ali, você não tem bolsa por renda, não tem bolsa por projeto, então você não consegue nada de nada (E.21).

[...] o que eu sei é que muitos alunos acabam desistindo no meio do caminho, porque os alunos não têm bolsa, não tem possibilidade de conseguir finalizar a faculdade com alguma ajuda (E.25).

Na pesquisa de Valério *et al.* (2021) os depoimentos dos estudantes, há indícios de falta de transparência e organização das políticas de assistência estudantil, principalmente em relação à aquisição de auxílio financeiro, fazendo com que muitos dos alunos se sintam abandonados pela própria instituição.

Como assevera Coulon (2008) o processo que engloba a transformação do aluno em estudante universitário ocorre de forma gradual e é atravessado por diferentes etapas, com o estudante obtendo um novo status social ao se estabelecer na universidade. Esta integração, envolvendo a apreensão de códigos, rotinas, ações e comportamentos seria fundamental numa trajetória escolar de sucesso e com efeito, posteriormente, por que não, para a inserção no mundo do trabalho. Essas etapas são nomeadas por tempo, sendo compostas por: “a entrada” na universidade, “do estranhamento” e “da aprendizagem” que em conjunto significam um “aprendizado do ser estudante universitário”. Esses diferentes processos são descritos pelas seguintes atividades: o domínio da localização e do conhecimento dos serviços disponíveis pela instituição de ensino; o desenvolvimento de uma rede de suporte afetivo; a participação em atividades de integração, entre outras. E que a afiliação institucional é bem-sucedida quando “o estudante consegue interpretar, usar e jogar com as regras da instituição, descobrir aquelas que estão escondidas e utilizá-las na construção individualizada de seu percurso”.

Nesta perspectiva Heringer (2018) afirma que seria importante compreender se as políticas de permanência e assistência estudantil estão funcionando de forma a suscitar o processo de afiliação, com o objetivo de efetivá-la, ampliando assim as perspectivas de seu sucesso acadêmico. Portanto, é importante que as IES ao receberem estes estudantes promovam discussões sobre essas políticas, que devem ser dirigidas para àqueles em situação de vulnerabilidade.

Diante do exposto, entendo que os depoimentos dos participantes desta pesquisa são chaves interpretativas da realidade, possuindo potência para ajudar na compreensão desta dinâmica social, podendo ser uma forma de subsidiar o debate sobre as Políticas de Assistência Estudantil e colaborar para a sua efetividade, e ampliar o entendimento de que as políticas que garantem o acesso, permanência e conclusão do ensino superior também estão

estritamente vinculadas as questões sociais dos discentes. Sendo assim, no processo de elaboração das referidas políticas, as IES devem considerar a origem social, o capital cultural, as dificuldades financeiras, além dos desafios acerca do sentimento de pertencimento, dos preconceitos e das discriminações que o estudante negro sofre ao ingressar em um espaço que historicamente lhe foi negado.

4.2.5 Categoria 5: A trajetória profissional como elemento das representações de cotas para negros

Nesta Categoria (Quadro 6) foram identificadas 162 UR (15,2%) do total de UR levantadas no estudo, que transcorrem sobre o pensamento dos participantes em relação às implicações da obtenção de um diploma na trajetória profissional dos cotistas negros, em que pontuaram a busca por qualificação, inserção dos egressos negros cotistas no mercado de trabalho, mobilidade social, satisfação pessoal e profissional e a discriminação racial contra o enfermeiro (a) negro (a) e o racismo institucional.

Quadro 6 - A trajetória profissional como elemento das representações sociais de cotas para negros - 2022

UR	%	Unidades de Significação	Subcategoria	Categoria Emergente
45	28	Mobilidade econômica	Subcategoria 1: Transitando entre universidade e trabalho: trajetória profissional de egressos negros	A trajetória profissional como elemento das representações de cotas para negros.
28	17,3	Inserção no mercado de trabalho		
22	13,5	Crescimento Profissional		
15	9,2	Satisfação profissional		
12	7,4	Inserção nos cursos de pós-graduação stricto sensu		
10	6,1	Elevação da autoestima do enfermeiro negro		
18	11,1	Racismo institucional		
12	7,4	Saúde mental dos enfermeiros negros		
162	100		Subcategoria 2: Representatividade negra na enfermagem e o racismo institucional	

Legenda: Unidades de registro (UR).

Nota: n= 25.

4.2.5.1 Subcategoria 1: Transitando entre universidade e trabalho: trajetória profissional de egressos negros

De acordo com os relatos, o diploma universitário para o cotista negro do ensino superior representou uma mudança em sua vida profissional, se estendendo para o seu círculo familiar e pessoas próximas.

[...] falavam muito assim: ah! Eu sou o primeiro a me formar em uma instituição superior (E.1).

[...] os próprios amigos, sentem orgulho de você, a conquista repercute em todos que estão à sua volta e até mesmo impactam na vida das outras pessoas (E.3).

[...] a gente percebe que outros membros da família, vêem que nós chegamos lá e se espelham. e começam a pensar que também pode ser um espaço que eles podem e conseguem ocupar (E.4).

[...] capacidade da transformação do contexto, através da minha conquista eu incentivei meus primos, que não acreditavam que a universidade pública era para eles (E.9).

[...] me tornei um exemplo para outras pessoas negras, elas pensam se ela conseguiu, então eu também posso conseguir, isso é gratificante (E.19).

[...] eu servi de exemplo para os meus primos depois que eu entrei na faculdade, porque despertou esse desejo neles, porque antes eles não tinham perspectiva de nada (E.21).

Segundo Marília Morosini e Vera Felicetti (2019) em virtude de diversas políticas, entre elas as ações afirmativas (especialmente a política de cotas), que alteraram as formas de ingresso no ensino superior público brasileiro nos últimos anos, temos a emergência de “estudantes de primeira geração”, isto é, “aquele que não tem em sua família alguém com curso superior, ou seja, não se limita apenas ao pai ou à mãe, mas qualquer grau de parentesco”. Estudantes de primeira geração, por sua vez, se diferenciam de “estudantes de geração contínua”, ou seja, “aqueles que pelo menos um dos pais possui a educação superior” (Morosini; Felicetti, 2019, p. 107).

De acordo com Longo e Vieira (2017) a mobilidade educacional intergeracional pode ser constatada, quando os filhos superam a escolaridade dos seus pais, isto é, baseado na diferença entre os níveis de escolaridade máxima alcançada por duas gerações sucessivas de uma mesma família. Um fator interessante, neste sentido, é a mobilidade cultural de

estudantes e suas famílias, tendo em vista que livros, diálogos sobre a universidade e outras visões de mundo passam a ter maior circularidade entre estudantes e suas famílias.

De acordo com os participantes, a conclusão da graduação incentivou os egressos de cotas para negros a buscarem crescimento profissional.

[...] a universidade foi uma mola propulsora, que possibilitou às pessoas negras a ter uma profissão e querer crescer profissionalmente (E.5).

[...] a maioria das pessoas que eu conheço cotistas, concluir a graduação impulsionou a qualificação profissional, porque a universidade é primeiro degrau para subir, pra ser especialista, professor, mestre, doutor (E.7).

[...] muitos assim que se formam já saem aprovados para uma residência, eu mesma fui cotista racial e terminei a faculdade aprovada na residência da Fiocruz, não só eu, como muitos outros cotistas raciais (E.11).

[...] na conclusão da graduação, todos os cotistas negros tinham a perspectiva de crescer profissionalmente e obter as melhores oportunidades e colocações no mercado de trabalho (E.17).

[...] as pessoas negras criaram expectativas e realizaram outras coisas, por exemplo, realizaram uma pós-graduação, enfim cresceram profissionalmente (E.18).

[...] a cota racial na minha trajetória profissional me ajudou em relação a abrir os caminhos para poder crescer profissionalmente e alçar voos maiores (E.22).

Ao investigar o impacto da formação superior na vida profissional e familiar de egressos cotistas, pesquisas revelam a obtenção de benefícios consideráveis em termos de desenvolvimento pessoal e profissional, aumento da autoconfiança, e um desejo constante por aprendizagem e qualificação contínua (Pereira, 2015; Arrigoni, 2018).

De acordo com Lemos (2017) a inserção na universidade abre espaços para a ascensão social dos egressos negros cotistas, proporcionando ampliação das suas perspectivas de vida não só profissionais, mas também culturais e de desenvolvimento pessoal.

A investigação de Nascimento Júnior (2018) sobre a trajetória de profissionais de egressos cotistas, constatou que através do curso superior os egressos cotistas tiveram um aumento das suas perspectivas profissionais, dando continuidade aos estudos aumentando as oportunidades de inserção no mercado de trabalho. Estes resultados positivos em relação ao crescimento profissional também foram evidenciados por Ferreira (2018), pois a maioria dos egressos negros cotistas prosseguiram os estudos em cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Nessa mesma perspectiva de acordo com os depoimentos a formação profissional através das cotas para negros possibilitou a presença das pessoas negras em espaços historicamente restritos como os programas de pós-graduação *stricto sensu*.

[...] alguns dos meus amigos negros cotistas, são docentes, porque tiveram a oportunidade de fazer mestrado ou doutorado (E.1).

[...] as cotas raciais ajudaram a alcançar outros degraus, como fazer um mestrado e doutorado, abrindo um leque de oportunidades (E.2).

[...] eu conheço muitas pessoas negras ex-cotistas que estão bem, estão no mestrado, no doutorado, retornaram como docentes para a universidade. Então, eu vejo que foram pessoas que conseguiram galgar bons espaços (E.16).

[...] a conclusão da formação impulsionou os cotistas a fazerem mestrado, doutorado, como foi o caso de muitos amigos meus que entraram através das cotas (E.18).

[...] alguns ex-cotistas ingressaram na faculdade como docentes e outros retornaram como enfermeiro no hospital universitário que foi a base da nossa formação (E.25).

Para Amorim e Cardoso (2023) o cenário da pós-graduação no Brasil é historicamente desigual em diversos aspectos. A formação de mestres(as) e doutores(as), nas universidades brasileiras, converge com os meandros sociais excludentes, que incidem nos índices de desigualdade e opressão historicamente predominantes em diversos âmbitos da sociedade e da universidade. Entretanto, o acesso a formação *stricto sensu* também têm sido resultado da criação de políticas afirmativas que visam diminuir as disparidades que impedem o acesso de grupos histórica e socialmente excluídos deste espaço de poder.

Nesse sentido, a política de cotas para negros permite um rompimento de uma dominação social e cultural das classes privilegiadas brasileiras, ao fornecer resultados positivos imediatos para os estudantes cotistas em termos de inserção em programas de pós-graduação, no mercado de trabalho e aquisição de maior renda (Silva; Xavier; Costa, 2020).

Dutra (2018) através da sua investigação constatou que a formação profissional contribuiu positivamente para o acesso ao programa de pós-graduação *stricto sensu* pelos egressos cotistas negros da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), visto que dentre os onze egressos negros entrevistados, um estava no mestrado e três no doutorado. Reis (2020) aponta em seus resultados que três egressos cursaram o mestrado, dos quais dois se encontravam cursando o doutorado.

A pesquisa realizada por Ferreira (2018) com egressos cotistas inseridos(as) na pós-graduação do sul do Brasil, revela que os mesmos consideram importante cursar mestrado e

doutorado, visto que a presença de pessoas negras nesse espaço, historicamente de privilégios, é uma forma de resistência e luta pela efetivação de um direito socialmente conquistado. Para Souza (2018) a inserção destes egressos cotistas negros nos cursos de pós-graduação gera novas possibilidades de estudos, contrariando os discursos de competência por raça, status econômico e bibliografias com foco eurocêntrico.

No que diz respeito à inserção no mercado de trabalho, os participantes relacionaram a importância da formação profissional em uma universidade qualificada com os resultados positivos obtidos pelos egressos cotistas negros na sua inserção no mercado de trabalho.

[...] tenho duas amigas negras que passaram no concurso do corpo de bombeiros e são tenentes, a universidade pública de excelência fez toda a diferença na inserção no mercado de trabalho (E.3).

[...] eu escuto dos meus amigos negros cotistas, que eles conseguiram a vaga de trabalho, porque estudaram em uma universidade com ensino de qualidade (E.5).

[...] um diploma de uma universidade pública de qualidade, possibilitou às pessoas negras terem mais oportunidades de ingresso no mercado de trabalho (E.7).

[...] esses alunos negros tiveram a oportunidade de passar em concursos públicos devido o ensino de qualidade (E.8).

[...] as cotas raciais permitiram a qualificação das pessoas negras para o mercado de trabalho. Trazendo novas possibilidades de redes, organização e contribuindo pra diminuição da disparidade do acesso ao mercado de trabalho entre negros e brancos (E.10).

[...] as pessoas negras conseguiram empregos por terem no currículo um ensino forte, principalmente de uma universidade pública, para o mercado de trabalho é um grande diferencial (E.24).

Francis-Tan e Tannuri-Pianto (2018) identificaram em sua pesquisa sobre os egressos que se encontravam inseridos no mercado de trabalho e observaram que egressos cotistas tiveram maior probabilidade de trabalharem como diretor ou gerente do que a população que não frequentou. Como afirmaram, a política de cotas trouxe resultados positivos em termos de aumento dos anos de escolaridade, conclusão do curso superior e inserção no mercado de trabalho, sendo pontuada a importância da qualidade da universidade.

Os egressos negros que participaram da pesquisa de Sotero (2009) revelaram que o principal motivo para ingressarem na universidade foi a busca pela mobilidade social, indicando que o curso superior proporcionou uma mudança simbólica e material na vida dos egressos e aumento da autoestima. Esses resultados corroboram com a pesquisa de Lyrio e Guimarães (2014) visto que os egressos cotistas negros, relataram um aumento significativo

da sua autoestima com a obtenção do diploma superior. Assim, as reservas de vagas nas universidades públicas brasileiras possuem papel essencial na transformação das condições materiais e intelectuais de existência da população negra brasileira.

Em consonância com o exposto, os participantes relataram que a inserção no mercado de trabalho possibilitou o acesso a determinados espaços, contribuindo para autoestima dos cotistas negros e mobilidade social por conta do aumento da renda.

[...] os cotistas negros conseguiram romper um ciclo de pobreza na sua família, de dificuldades financeiras, de miséria, falta de acesso a bens de consumo (E.2).

[...] para as pessoas negras a inserção no mercado de trabalho ajuda no processo de autoestima, porque contradiz tudo que as pessoas falam e pensam em relação ao negro (E.3).

[...] as pessoas negras que conseguem se formar através de uma política racial e são empregadas ficam com a autoestima muito elevada, porque acreditam que elas realmente têm muito potencial (E.10).

[...] as pessoas tiveram a oportunidade de ganhar dinheiro e poder comprar um imóvel, ter acesso a plano de saúde, automóvel, mudaram de status social. (E.14)

[...] através da cota a autoestima das pessoas negras melhorou, porque elas conseguiram ter através do trabalho, uma maior perspectiva de qualidade de vida e retorno financeiro (E.20).

[...] as cotas raciais deram um empurrão para reverter essas questões sociais, principalmente as questões econômicas, porque ela possibilita que as pessoas negras, pobres, tenham melhores perspectivas futuras (E.17).

[...] trouxe independência financeira para o pessoal que era cotista, todo mundo muito está bem-sucedido, mudaram as suas vidas, agora com mais dignidade, mais oportunidade, dinheiro mesmo (E.23).

[...] os meus amigos, que eram cotistas, transformaram as suas vidas através da profissionalização porque hoje em dia estão bem-sucedidas financeiramente (E.25).

O diploma, conforme Bourdieu (2007, p. 78-79) é o capital cultural em estado institucionalizado, uma “[...] certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. O certificado escolar possibilita a comparação entre os/as diplomados/as, bem como fixar taxas de conversão entre o capital cultural e o capital econômico, ou seja, o valor em dinheiro que possui determinado capital escolar, como o mesmo pode ser trocado no mercado de trabalho. O certificado escolar garante benefícios materiais e simbólicos que na hora da conversão em capital econômico podem ser menos rentáveis do que se esperava quando se investiu nele,

quando se empreendeu tempo e esforço na sua aquisição. Muitos fatores influenciam nessa conversão, desde a raridade do diploma, inflação de diplomas, questões conjunturais, entre outras.

Lima (2014) aponta em seus resultados que as mudanças mais substanciais ocorridas após a obtenção do diploma universitário na vida dos egressos cotistas foram a satisfação profissional, a satisfação pessoal, a melhoria financeira, a ascensão social, o respeito conquistado pela profissão exercida, a distinção entre seus pares e a concretização de um sonho. Para Silva e Silva (2012) o acesso à educação superior, promove igualdade de oportunidade e direito constitucional, sendo em alguns casos, a única forma das pessoas mudarem sua condição social.

Diante do exposto, os participantes também consideram que a inserção das pessoas negras no mercado de trabalho gera satisfação profissional, ressaltando os fatores que influenciam na satisfação no trabalho e suas consequências no grau de bem-estar dos trabalhadores negros. Entretanto, como refere Chiavenato (2003) a satisfação é o resultado de uma motivação cíclica, entre aquilo que o trabalhador espera obter (recompensas) relativamente ao que obtém (expectativas), que se não forem atendidas poderão gerar insatisfação e desmotivação consequente. Esta ideia é corroborada por Cunha *et al.* (2007) ao afirmarem que aquilo que é fonte de satisfação num determinado momento pode alterar-se com a introdução de algum atributo no contexto de trabalho.

4.2.5.2 Subcategoria 2: Representatividade negra na enfermagem e o racismo institucional

Embora os participantes tenham relatado aspectos positivos na inserção de pessoas negras no mercado de trabalho, também mencionaram a existência de tratamentos e/ou oportunidades diferenciadas dentro do mercado de trabalho da enfermagem, em decorrência da raça. Essa percepção foi exemplificada pelos participantes por um padrão estético branco esperado dos enfermeiros/as.

[...] por mais que as cotas tenham possibilitado a inserção de pessoas negras no mercado de trabalho, ainda temos o papel de destaque reduzido para essas mesmas pessoas negras (E.9).

[...] desafiadora também é a questão de instituições principalmente privadas aceitarem esses enfermeiros negros, porque ainda existem locais que só contratam os profissionais brancos (E.12).

[...] existe o preconceito, o enfermeiro negro tem que se esforçar mais pra ter respeito e provar que consegue (E.18).

[...] tem racismo no mercado de trabalho, é como se o negro não tivesse capacidade de ser um enfermeiro, né? (E.22)

De acordo com os depoimentos, infere-se que embora as cotas para negros tenham oportunizado o acesso, aumentando o capital intelectual dos cotistas negros, eles ainda enfrentam o preconceito racial para assumirem funções de destaque na sociedade mais ampla, como as possibilitadas pela profissionalização da Enfermagem.

Para Almeida (2020) essas questões só podem ser esclarecidas ao se entender que o racismo, enquanto projeto político e histórico, é também um processo de constituição de subjetividades, de indivíduos cuja consciência e afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais. O racismo está enraizado na sociedade, na ordem política, jurídica e econômica, desde os acontecimentos históricos que fortaleceu as práticas racistas. A compreensão da sociedade contemporânea precisa levar em consideração as concepções de raça e racismo, por meio dos conhecimentos produzidos pela Teoria Social. A raça como classificação dos seres humanos é uma noção construída pela modernidade quando o homem se torna objeto científico da biologia e da física. Desse modo, tanto os atributos biológicos, quanto às características étnico e culturais, determinaram e hierarquizam as potencialidades dos sujeitos e a raça continua sendo uma categoria política utilizada para justificar as desigualdades existentes (Almeida, 2018).

Lopes (2002), revela que nas primeiras décadas do Século XX, estes estereótipos influenciavam nos mecanismos de exclusão social, sobretudo, da classe trabalhadora afrodescendente, pois os mesmos eram considerados como portadores de traços menos delicados, julgados grosseiros, de má qualidade, malfeitos e rudes. Sendo então essas características incompatíveis com a de pessoas consideradas confiáveis, oriunda de boas famílias que deveriam ter pele clara e cabelos lisos. Nesse sentido, à visibilidade social de afrodescendentes, de acordo com a historiografia, era caracterizada por representações que os significavam como ignorantes, com desvios da moral, incompatíveis para a formação da cidadania brasileira. Estas representações eram contrárias à imagem recomendada para a enfermeira, que deveria ser branca, excluindo assim as mulheres afrodescendentes (Campos, 2013).

Em sua origem, as atividades de cuidados com doentes, idosos/as e pessoas com deficiência eram desenvolvidas no âmbito doméstico. Foi a partir do final do século XIX que ocupações como curandeiros/ as, cirurgiões-barbeiros, amas de leite e parteiras, exercidas até então em caráter de benevolência e majoritariamente por pessoas negras, transformam-se em profissão específica e prestigiada, exercida por pessoas brancas (Lombardi; Campos, 2018).

Sem acesso à profissionalização no período pós-abolição, essa divisão social do trabalho acabou gerando uma divisão racial, ao passo que o racismo, como ideologia, retroalimenta as bases materiais de piores empregos e condições de trabalho, impedindo que a maioria das pessoas negras acessem o ensino superior e aspirem por melhores condições de vida (Gonzalez, 2020).

Carneiro e Bridi (2020) afirmam que o processo de profissionalização no Brasil caracterizou-se historicamente por ser excludente, pois as vagas das instituições públicas eram ocupadas por estudantes oriundos de escolas que ofertavam um ensino de qualidade em que os mais ricos tinham acesso às conceituadas instituições privadas. Desta forma, os pobres e os assalariados tinham reduzidas chances de ingresso nas universidades, o que tornava o ambiente acadêmico um espaço destinado a poucos, privilegiando as elites sociais.

Para Queiroz (2004) no âmbito educacional, a população negra vem historicamente sendo excluída desde o início de sua escolaridade, isso porque o sistema de ensino do Brasil possui um caráter racista. Os cursos realizados pelos brancos eram aqueles que formavam profissões mais prestigiadas e os negros cursavam aqueles menos valorizados pela sociedade. Souza *et al.* (2020) citou o curso de medicina como um exemplo de curso de maior prestígio que é ocupado, em sua grande maioria por pessoas brancas e de classe média a alta, mesmo quando mais da metade da população brasileira seja composta por pardos e pretos. Para Almeida (2020) uma vez que a desigualdade educacional está vinculada a desigualdade racial, o perfil racial dos ocupantes das universidades e dos cargos de prestígio será composto por pessoas brancas, reafirmando o imaginário social que associa a competência e o mérito a condições como a branquitude (Almeida, 2020).

De modo geral, o racismo estrutural trata-se de um longo processo histórico que gerou a sociedade brasileira, através de um período extremamente grande e de muito sofrimento, que foi a escravidão. Por causa disso, tornou-se um processo político, que influencia diretamente na organização social e no poder distribuído de forma totalmente desigual. Esta estruturação que foi criada sobre o racismo é o mais complicado de arrancar da sociedade, pois foi naturalizado fazendo com a sociedade acredite que “sempre foi desse jeito” ou que “não se pode fazer nada” (Ribeiro; Ferreira; Costa Júnior, 2019). Gomes (2005) afirmou que

essa ausência de debate sobre o racismo, alimenta o mito da democracia racial que nega a desigualdade racial entre brancos e negros, sustentando a ideia da existência de uma igualdade de oportunidade e de tratamento.

Nesse sentido, Jesuino (2011) afirma que o racismo no quadro das representações sociais convoca para a sua análise o tempo histórico, a memória e as mentalidades coletivas, os processos de ancoragem e objetificação e, sobretudo, uma visão dinâmica do pensamento social. Visto que o racismo permanece no imaginário social, relacionando determinadas características biológicas ou práticas culturais à raça, além da desigualdade social que está naturalmente atribuída à uma identidade racial, enquanto outros grupos raciais detêm privilégios.

Para Moscovici (2003) a representação social é produto da interação social e cultural que envolve elementos ancorados e que são repassados ao longo de gerações. Contudo, estes elementos são filtrados por valores, ideologias, códigos, simbologias, estando estes fatores associados às posições e vínculos sociais. Além das interações sociais, que são consideradas também as emoções e os processos cognitivos como elementos da representação social que podem ser compreendidas como diferentes racionalidades que coexistem.

Nesse sentido em relação a representação social de um grupo sobre um outro grupo, esta pode ser considerada em diferentes dimensões: os estereótipos ou crenças acerca dos atributos, traços ou características desse grupo; as crenças relativas aos objetivos e valores prosseguidos e partilhados por esse grupo; as emoções que esse grupo suscita. Desse modo, as atitudes intergrupais não se estruturam apenas a partir de dimensões cognitivas, mas também emocionais, por exemplo, o preconceito é uma reação emocional geralmente negativa face a um exogrupo e que a discriminação é um comportamento orientado por essa reação emocional negativa (Vala; Brito; Lopes, 2015).

De acordo com Simoneau e Oliveira (2015) a mídia tem um importante papel na construção e disseminação de representações sociais, pois possui a capacidade de fabricar, produzir e reproduzir e, ao mesmo tempo, dissemina um grande quantitativo de informações, que são reconhecidas como representações sociais. Além de ter a função pragmática de formar e orientar os pensamentos e as atitudes dos seres humanos. Portanto, a mídia influencia a forma como a sociedade se entende, assumindo um papel relevante no comportamento e na formação dos grupos sociais.

A mídia é um exemplo de hegemonia criada a partir da junção com grupos econômicos, blocos de poder, aparelhos de Estado e intelectuais. Essa junção rege um conjunto de interesses individuais e coletivos dos grupos dominantes segundo orientação

ideológica, midiaticamente naturalizada. Isto é a representação social da mídia que passa ser uma imagem, que é branca, cuja lógica é da mercadoria, a do espetáculo e a do poder (Martins, 2018).

Jodelet (2001) afirma que a exclusão social deriva da construção das representações sociais que os meios de comunicação ajudam a difundir, pois é por meio da comunicação em larga escala que ideias podem difundir-se extensivamente e chegar a membros de grupos sociais, e gerando debate na esfera pública. Assim, o conhecimento social é criado e recriado, tendo como vetores os veículos de comunicação social.

Na acepção de Van Dijk (2017) como as minorias não têm controle ativo sobre o discurso público da elite, esta fala cotidiana sobre elas é inspirada pela mídia. Sendo assim, o poder da imprensa pode ser entendido em termos de controle, isto é, a inclinação a controlar as ações dos indivíduos. Desta forma, as representações mentais do racismo são expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso, e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro do grupo dominante. Essa é a principal maneira de como as ideias racistas são propagadas na sociedade, já que são os brancos que detêm o poder de representar o “outro” racial, sendo essas representações por vezes problemáticas, repetidas e reforçadas (Diangelo, 2018).

Portanto, o discurso noticioso midiático transmite mensagens de maneira a não apenas informar, mas também a influenciar, criar, transformar realidades. Por meio da imprensa, comportamentos são motivados e percepções são modeladas. Desta forma, uma linguagem dotada de sistemas simbólicos e diferenciação racial “[...] legítimas representações derogatórias de pessoas negras, o que são formas de micro agressões” (Moreira, 2020, p. 152).

Para Fanon (2008) as representações nos espaços da literatura, da televisão, das artes em geral ou no discurso que circula nas ruas continuamente colocam as pessoas negras neste lugar de invisibilização ou, pior, estereotipização. Os corpos dos negros são, no discurso paternalista etnocêntrico, infantilizados e tratados como crianças desorientadas ou como sujeitos desprovidos de juízo de valor e consciência.

Em relação a esse apagamento intencional Sueli Carneiro afirma:

o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo

comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (Carneiro, 2005, p. 97).

Essa exclusão social introduz uma forma de organização da relação interpessoal ou intergrupala que se observa, no caso da segregação, no afastamento topológico de certos sujeitos; no caso da marginalização, na manutenção do indivíduo fora das instituições ou do corpo social; e no caso da discriminação, por meio da negação do acesso de certos bens, recursos ou papéis sociais (Jodelet, 2001).

Bento e Carone (2014) ressaltam que é importante destacar a dimensão moral da exclusão, pois o seu primeiro passo é a desvalorização do outro como pessoa, como ser humano, visto que os excluídos são considerados sem valor, indignos e, portanto, passíveis de serem prejudicados ou explorados. Assumindo formas severas como o genocídio ou mais brandas como a discriminação. Para a autora, pelos processos psicossociais da exclusão moral, os que estão fora do universo moral são julgados com mais dureza e suas falhas justificam o utilitarismo, a exploração, o descaso, a desumanidade com que são tratados.

Um exemplo dessa afirmação no Brasil é que geralmente as pessoas brancas se beneficiam de um contexto de exclusão institucional, ainda que os indivíduos brancos não tenham intenção de discriminar. Este fato é evidenciado através do estudo realizado pelo IBGE, sobre as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil que mostra o acesso desigual de distintos grupos populacionais a bens e serviços básicos. Em relação aos rendimentos do trabalho, a população branca registrou indicadores mais favoráveis equivalente a R\$3.099,00 enquanto o de pessoas pretas foi de R\$1.764,00. O recorte por nível de instrução e hora trabalhada encontrada foi de R\$19,00 por hora para as pessoas brancas e R\$10,90 para as pessoas pretas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Embora o rendimento seja mais significativo para quem possui o ensino superior completo, a pesquisa evidenciou disparidades de rendimentos do trabalho, sob a ótica da cor ou raça, estão presentes em todos os níveis de instrução. Com ensino superior completo ou mais, as pessoas brancas ganharam, em média, 50% a mais do que as de cor ou raça preta. A população ocupada preta ou parda, apesar de estimada como maioria em 2021, 53,8%, estiveram presentes apenas em 29,5% dos cargos gerenciais ocupados em 2021. Já a população ocupada branca, 45,2% do total, estiveram presentes em 69,0% desses cargos. Em 2021, na classe de rendimento mais elevada, somente 14,6% das pessoas ocupadas em cargos gerenciais eram pretas ou pardas, ao passo que, entre as brancas, tal proporção atingiu 84,4% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022).

Com o objetivo de obter dados referentes a discriminação e racismo presente no ambiente profissional da enfermagem, foi realizada uma investigação por integrantes da Articulação Nacional de Enfermagem Negra (ANEN) em parceria com o Conselho Regional de Enfermagem do Estado de São Paulo (CORENSP) que analisou os dados de uma sondagem sobre racismo e discriminação, em novembro de 2021. Participaram da análise 1090 profissionais. Quanto à autodeclaração de raça/cor, 36,6% eram brancos, 61,2% eram negros, a somatória de pardos e pretos, 1,7% amarelos e 0,3% (Conselho Federal de Enfermagem, 2021).

De acordo com os resultados, entre os desempregados o número de profissionais negros foi aproximadamente o dobro dos brancos. Com relação à renda, os profissionais negros homens e mulheres são maioria nas classes C, D e E. No que se refere ao conhecimento sobre atos de racismo, 84,8% confirmaram ter conhecimento de atos praticados no cotidiano e 73,8% informaram ter conhecimento de racismo praticado na instituição (outro profissional, familiares, pacientes). Quanto à existência de profissionais negros no local de trabalho, 70,2% responderam serem a minoria e com relação à profissionais negros em posição de chefia, 41,9% responderam não conheço, 17,8% conheciam um; por fim, 84,5% responderam não conhecer práticas antirracistas no local de trabalho (Conselho Federal de Enfermagem, 2021).

Em consonância com o exposto, alguns estudos apontam resultados negativos que sugerem que o diploma de ensino superior de uma universidade de prestígio pode não ser uma condição suficiente para possibilitar oportunidades iguais no mercado de trabalho entre brancos e negros, reduzindo as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Pelos resultados, constata-se que, de uma forma geral, que a política de cotas para negros tem sido benéfica para os egressos cotistas, entretanto variáveis como gênero, cor/raça, curso e o capital social ainda podem promover menores ganhos no mercado de trabalho em relação aos não cotistas mesmo sendo os dois grupos igualmente qualificados em universidades de prestígio (Guimarães; Andrada; Picanço, 2019; Barros, 2019; Nascimento, 2018; Sotero, 2009).

Como relata Gonzalez (2020, p. 187) “se pessoas possuidoras dos mesmos recursos (origem de classe e educação, por exemplo), excetuando sua filiação racial, entram no campo da competição o resultado desta última será desfavorável aos negros. Portanto, mesmo que a pessoa branca tenha a sua força de trabalho explorada no modo de produção capitalista, as piores ocupações, salários e condições de trabalho ainda serão destinadas às pessoas negras, em função do racismo.

Desse modo, o racismo a despeito de todas as leis antidiscriminatórias e da norma politicamente correta do indesejável preconceito na convivência social, apenas sofreu transformações formais de expressão. Sendo pressuposto nas representações que exaltam a individualidade e a neutralidade racial da população branca, reduzindo o negro a uma coletividade racializada pela intensificação artificial da visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos articulados a estereótipos sociais e morais (Bento e Carone, 2014).

Esses efeitos causados pelos modos de funcionamento das instituições que concedem privilégios a determinados grupos de acordo com a raça são chamados de racismo institucional. Assim, as instituições estabelecem e regulamentam as normas e os padrões que devem conduzir as práticas dos sujeitos, conformando seus comportamentos, seus modos de pensar, suas concepções e preferências. Com base nessa ideia, “as instituições são a materialização das determinações formais na vida social” e derivam das relações de poder, conflitos e disputas entre os grupos que desejam admitir o domínio da instituição (Almeida, 2018, p. 30).

Segundo Perrude *et al.* (2017) é indispensável que haja mudanças nas atitudes preconceituosas das pessoas, porém para erradicar o racismo institucional requer mais do que pequenas mudanças de atitudes racistas, pois o racismo foi legitimado pelo Estado, tornando assim uma tarefa mais difícil no seu combate. Há necessidade de investigar as origens do racismo institucional e o que o sustenta, pois o mesmo pode ocorrer através de ações no interior e exterior das instituições, através de debates em torno de assuntos como, a exclusão racial, racismo, preconceito, educação, respeito e diversidade (Perrude *et al.*, 2017).

De acordo com Almeida (2018) uma instituição só conseguirá combater o racismo institucional, formado pelo racismo estrutural da sociedade, se a instituição tomar a iniciativa de implementar medidas antirracistas efetivas. Se a instituição realmente se preocupa com a questão racial, é extremamente importante, que se invista em adoção de políticas internas que visem valorizar a publicidade que transmite igualdade entre o público interno e externo, a promoção de acolhimento de pessoas vítimas de conflitos raciais e de gênero de modo a remover os obstáculos para que todos os capacitados possam alcançar a posição de direção e de prestígio da instituição.

No que diz respeito às instituições de ensino superior, a implementação de medidas antirracistas no preparo dos professores com a utilização dos materiais didáticos acerca da História da África, da Cultura Afro-Brasileira e da Cultura Indígena, conforme determinam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, contribui para a reflexão da diversidade racial, de classe e gênero no ambiente acadêmico ao incluir questões que discutam acerca dos aspectos do

racismo no Brasil e das estratégias, e políticas antirracistas. Proporcionando um novo convívio acadêmico, ou seja, para além das cotas (e junto com elas), na medida em que os docentes, discentes e os técnicos das universidades adquiram consciência de que fazem parte de uma instituição pública pautada pelo valor da igualdade racial e da convivência antirracista (Carvalho, 2022).

Na visão dos participantes o preconceito racial e o racismo no ambiente de trabalho são potencializadores do surgimento de problemas de saúde mental entre os profissionais de enfermagem negros.

[...] ter o psicológico abalado por conta das dificuldades enfrentadas, dificuldade de se sentir pertencente, por causa do racismo institucional (E.5).

[...] a dificuldade de ter que lidar com esse preconceito racial no ambiente de trabalho acaba virando um problema cotidiano e de saúde mental (E.6).

[...] na minha experiência profissional pude participar de alguns espaços majoritariamente ocupados por pessoas brancas e tinham alguns casos de racismo, isso me trouxe sérios problemas emocionais (E.19).

[...] por ser a única enfermeira negra, eu me sentia muito ansiosa, me cobrava muito, porque era a minha oportunidade de trabalhar, eu não poderia fracassar e era muito difícil (E.20).

[...] além de toda dificuldade que existe no ambiente de trabalho, ainda existe essa questão emocional por causa do racismo, isso pesa muito e até mesmo atrapalha na qualidade do serviço (E.11).

[...] esse racismo no ambiente de trabalho adocece mentalmente as pessoas negras (E.25).

Na concepção de Bourdieu (2003) a violência simbólica surge de um mecanismo de construção social que visa manter e perpetuar os valores simbólicos de uma classe dita dominante. Dessa forma, “[...] a perpetuação do poder simbólico está incorporada no próprio imaginário coletivo. São forças produzidas e reproduzidas pelas estruturas, reafirmando as posições na hierarquia e superioridade entre indivíduos” (Schinestsck, 2018, p. 27).

Na concepção de Fanon (2020) essa sensação de inferioridade e inadequação ocasionada pela cor, apesar de todos os esforços, é um permanente julgamento a que pessoas negras são submetidas, como se estivessem sempre sendo vigiadas, prontas para serem lançadas das nuvens ao descrédito ao menor erro. Essas visões negativas sobre as pessoas negras (Jones, 2002) no que se refere à capacidade, habilidade e valor, resultam em tratamentos desiguais a essas pessoas através de atitudes desrespeitosas, atendimento precário ou inexistente, falta de informação sobre direitos, desconfiança e hipervigilância.

Da Silva (2005) afirma que o aumento da exposição ao sofrimento psíquico que a população negra sofre devido à reestruturação do setor produtivo e à consequente diminuição do emprego, às precárias condições de vida, à discriminação racial, entre outros fatores, podem gerar manifestações como ansiedade, ataques de pânico, depressão, ataques de raiva violenta e aparentemente não provocada, depressão, hipertensão arterial, úlcera gástrica, alcoolismo, entre outras. Tais implicações do racismo para a saúde mental das pessoas negras são corroboradas por David (2018) ao afirmar que enquanto relação de poder e sustentação de privilégios, o racismo pode gerar o sofrimento psíquico nessas pessoas.

Considerando o forte impacto do racismo na saúde mental, como reconhecido pela Organização Mundial de Saúde (Organização Mundial de Saúde, 2001) e sua aparente invisibilidade como elemento importante na construção do sofrimento psíquico negro, Zanello e Gouveia (2016) afirmam que historicamente a relação entre raça e saúde mental especificamente ficou esquecida no pensamento brasileiro, muito provavelmente como consequência do mito da democracia racial brasileira.

Williams-Washington; Mills (2018) afirmam que a ferida emocional e psicológica cumulativa ao longo da vida das pessoas negras podem ser transmitidas de geração em geração, agravando doenças físicas e psicológicas, e outras disparidades de saúde. Esse sofrimento psíquico é coletivo, espiritual, psicológico, emocional e cognitivo perpetuado intergeracionalmente, derivado de múltiplas experiências originadas durante a escravidão e que continuam com formas padronizadas de racismo e discriminação até os dias atuais.

Desta forma, embora as reservas de vagas para negros tenham contribuído para o ingresso cada vez maior da população negra nos cursos universitários, os ex-cotistas negros enfrentam obstáculos e desafios para ingressar no mercado de trabalho, pois de acordo com os depoimentos, a perspectiva de uma pessoa negra é de que ela não será aceita no processo seletivo, pois, infelizmente, em decorrência do racismo estrutural e institucional, a pele negra é considerada como fator eliminatório. Essas práticas discriminatórias, de acordo com os depoimentos ocorrem mesmo após o ingresso dos enfermeiros negros no mercado de trabalho, configurando-se como um desafio para a permanência dos mesmos nas instituições. Esse fato é evidenciado, mesmo após vinte anos da implementação de cotas para negros nas universidades públicas brasileiras.

A inexistência da discussão sobre o impacto do racismo nos serviços de saúde e no processo de formação dos profissionais de enfermagem pode reforçar práticas racistas no ambiente acadêmico e de trabalho. Nesse sentido, é necessário que os efeitos sociais do racismo sejam investigados pelas instituições, de maneira que as mesmas elaborem medidas

para o seu combate em suas dependências. Através de ações antirracistas que incluam discussões acerca da diversidade étnica e racial do país, além de estratégias que dêem visibilidade às iniquidades para que não sejam ignoradas ou subestimadas.

Desse modo, vislumbra-se que com a adoção de práticas antirracistas no ambiente acadêmico e de trabalho, sejam realizadas através de atividades educativas, que contribuam para a autorreflexão e a autocrítica necessárias para compreensão por parte dos enfermeiros sobre o racismo antinegro e os seus impactos na construção da identidade profissional, na saúde mental e na qualidade de atendimento prestada pelos profissionais de enfermagem negros. Além de contribuir com a prestação de cuidados de enfermagem para a população negra.

CONCLUSÃO

As vagas reservadas através das cotas para negros representam um grande avanço em relação às políticas afirmativas no Brasil. Os resultados do estudo mostram o quanto elas são relevantes como estratégia para a inserção de pessoas negras oriundas de escolas públicas nas universidades, resultando em uma maior democratização do acesso desta parcela da população ao ensino superior.

Anterior a Lei de Cotas no país, a seleção baseada apenas no mérito individual fazia com que as universidades públicas fossem majoritariamente ocupadas por estudantes egressos das instituições de ensino privadas e conseqüentemente por pessoas brancos/as e com maior poder aquisitivo, demonstrando a importância da implementação das cotas raciais como política pública de modo a favorecer o acesso e permanência de grupos outrora excluídos. A tensão desenvolvida a partir deste novo cenário, vivenciada no ambiente acadêmico, provoca alterações na subjetividade dos indivíduos que devem desenvolver uma maneira de interpretar essa realidade, ou seja, um novo “saber” é requisitado para que haja uma compreensão e como resultado um entendimento da realidade cotidiana. Ao interagir com o “novo” ou “estranho”, os indivíduos buscam criar mecanismos aproximativos que possibilitem a explicação de tais fatos.

Sabendo-se da importância da implementação de ações afirmativas no ensino superior e, no caso deste estudo, a cota para negros, o presente estudo embasou-se na Teoria das Representações Sociais com o objetivo de apreender as representações sociais de cotas para negros elaboradas por egressos da graduação de enfermagem de universidades públicas. Assim, os resultados os achados do estudo permitiram ratificar os pressupostos de que as representações sociais de cotas para negros elaboradas pelos egressos remetem a saberes e práticas que confluem para ações afirmativas relevantes na trajetória acadêmica e profissional dos enfermeiros.

Sendo assim, todos os objetivos da presente pesquisa foram alcançados à medida que foram analisadas as representações sociais de cotas para negros de egressos do curso de graduação em enfermagem e descrito as suas influências na trajetória acadêmica dos egressos negros, e as repercussões que o usufruto das cotas para negros trouxera para a trajetória profissional dos egressos negros, à luz de suas representações sociais.

Apesar de haver estudos sobre cotas, inclusive embasada na TRS, desde a sanção da Lei de Cotas, inicialmente no Estado do Rio em 2005 e posteriormente em 2011 com a

participação de universidades federais, a produção de estudos desta natureza na Enfermagem, ainda se mostra incipiente, principalmente no que diz respeito as cotas para negros com a participação de estudantes de graduação. Nesse sentido, este foi um desafio na discussão dos resultados deste estudo, visto que o tema é ainda limitado em termos de volume, foco e metodologia e por isso necessita avançar, visto que ainda há uma lacuna investigativa.

No discurso dos egressos foi possível identificar que para compreender as cotas para negros e “re-apresentá-la” os participantes recorreram a informações que circulam na mídia, na ciência e no senso comum, ancorando-se também no conhecimento produzido sobre a história da população negra no Brasil e as memórias relacionadas as suas vivências enquanto alunos de graduação no interior da universidade. As representações de cotas para negros são elaboradas a partir da capacidade dos egressos em promover uma síntese das temporalidades: o passado (escravidão), o presente (democratização do ensino superior, desigualdade racial, desigualdade social e racismo estrutural) e o futuro (visibilidade da população negra, reparação social). Desta forma, o grupo recorre ao arsenal mnemônico das vivências e/ou experiências relacionadas ao objeto de estudo, por fazerem parte de um contexto propício a produção das representações do objeto, ancorando-se nas próprias experiências (prática) e dados históricos (ciência) para satisfazer a demanda de orientação diante de um objeto multifacetado e, por vezes, de difícil apreensão.

A reparação histórica como elemento das representações sociais de cotas para negros, evidencia parte das representações das cotas para negros como política essencial para a ascensão das minorias, uma vez que o processo histórico da construção da sociedade brasileira desfavorece alguns grupos, deixando, principalmente, pessoas pretas, pardas e de baixo poder aquisitivo à margem. Essa invisibilidade da população negra é resgatada pelos egressos e de certo modo justificada diante de um histórico de escravidão e opressão, cujas imagens ainda se mantêm vivas e que influenciam as lutas desta parcela da população pelo acesso a educação e ao ingresso nas universidades, como direito. Nesse sentido, os participantes reconhecem, as cotas para negros como essenciais para a correção dessa discriminação racial.

Com o objetivo de promover a igualdade, a diversidade nas universidades e a visibilidade da população negra, as cotas para negros são representadas pelos egressos como uma estratégia de democratização do ambiente acadêmico, pois insere essa população em um espaço historicamente pouco diversificado. Além disso, a formação profissional para os egressos é essencial para ascensão social, ampliação das perspectivas de vida não só

profissional, mas também cultural e de desenvolvimento da população negra ao promover a valorização social desta população.

Desta forma, os egressos elaboram as suas representações acerca do objeto classificando-o e assimilando-o a partir de uma gama de ideias, de valores, do senso comum, da mídia e das teorias existentes no ambiente em que se encontram inseridos. Ressalta-se que uma vez que os participantes, ancoram-se em questões históricas, políticas e sociais é possível identificar os processos de objetivações e ancoragens, além de elementos consensuais e não consensuais das representações sociais.

Observou-se que os egressos entendem as cotas para negros sob uma perspectiva positiva. Para isso, reconhecem a sua importância no combate das desigualdades no país nas esferas econômica, social, educacional e racial. Por outro lado, ressaltando aspectos a serem melhorados nas cotas para negros, os egressos salientam, a partir das suas vivências, que a implementação de cotas para negros nas universidades apesar de ter objetivos e metas preestabelecidos, na prática, durante sua execução apresenta efeitos e consequências não esperados, estes podem ocorrer como resultados de diversos fatores, podendo modificar os rumos da política em questão ou até mesmo dar origem a outra(s) política(s). Entretanto, esses desafios não são ocasionados somente por questões individuais de incapacidade, mas principalmente devido ao processo histórico de privações sociais, econômicas e culturais que colocaram a população negra em desvantagem social. Desse modo, os egressos salientam que a discriminação sofrida pelos cotistas negros, resultantes dos processos históricos de exclusão social da população negra, dificultou a sua trajetória acadêmica. Dentre os efeitos não pretendidos, ressalta-se a estigmatização dos estudantes negros no ambiente acadêmico com atribuição de estereótipos de inferioridade.

Na visão dos egressos, o ambiente universitário ainda é permeado por preconceitos e comportamentos discriminatórios como reflexo da sociedade brasileira. De maneira que, a presença de pessoas negras na universidade coloca em cheque os valores, crenças e atitudes frente os negros, pelo fato destas pessoas estarem ocupando lugares que historicamente não eram destinados (às) negros (as) como em princípio é esperado pela sociedade brasileira.

A desigualdade racial em diversos âmbitos sociais é uma das consequências da colonialidade no Brasil e a inferiorização de povos a partir da ideia de raça e da concepção de superioridade europeia. Apesar da colonialidade do saber e a do poder no contexto brasileiro de educação básica e acadêmica, nota-se certo empenho para transformar essa realidade através de iniciativas como os programas voltados para inclusão de estudantes negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras, e a obrigatoriedade do ensino de cultura

afro-brasileira nas salas de aula do ensino fundamental ao médio. O que só foi possível mediante a sanção da Lei 10.639/03, que visa destacar as reivindicações da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação. Diante disso, nota-se uma perspectiva decolonial, que tem como objetivo transformar a realidade brasileira, que ainda se encontra submersa na colonialidade do poder e do saber.

No tocante à permanência dos cotistas e as dificuldades a ela atreladas, bem como à trajetória dos (as) cotistas negros (as), os históricos de vida são muito similares e comuns às famílias negras. As privações econômicas afetam diretamente a participação desses alunos nas atividades acadêmicas. Os resultados apontam que devido as dificuldades financeiras, alguns alunos têm de conciliar a realização da graduação com o ingresso no mercado de trabalho, gerando cansaço e prejuízos para o aprendizado e conclusão do curso. Para agravar esta situação a maioria dos cotistas negros residem nas zonas periféricas da cidade ou em outras cidades do estado, distanciando-se do convívio familiar e fragilizando as redes de suporte social, o que certamente influencia negativamente a permanência e conclusão do curso.

O suporte social e material instituído pelas universidades através das Políticas de Assistência Estudantil mostra-se fundamental para a permanência dos estudantes cotistas negros ao considerar o custo da vida acadêmica e também pelo curso de enfermagem ser integral. Os benefícios fornecidos pelas políticas incluem alimentação, transporte e oferta de bolsas como forma de auxílio financeiro para que alunos negros de menor renda consigam concluir a universidade. Como parte desta política, a participação dos alunos em projetos de extensão, pesquisa e outros contribuem para a permanência, mas também para a inserção dos mesmos no ambiente acadêmico e aperfeiçoamento profissional, apesar destes benefícios terem algumas limitações em termos de ofertas de bolsa e concorrência, exigindo dos cotistas empenho e dedicação aos estudos.

Ao analisar as possíveis repercussões que o usufruto das cotas para negros trouxeram para a trajetória profissional dos egressos negros, observou-se que a obtenção do diploma de curso superior foi o caminho para a mudança das condições de vida dos egressos cotistas negros, o que permite inferir que o ingresso na universidade mediante as cotas e finalização do curso transformou a vida dos cotistas em diversos aspectos, tais como: busca por qualificação, mobilidade social, econômica, satisfação pessoal e profissional. A conclusão do curso e continuidade dos estudos estimulou a luta por espaço em um mercado de trabalho bastante competitivo, em ocupações de cargos considerados de maior prestígio social,

contribuindo de maneira ímpar para a visibilidade e valorização social da população negra. Nota-se a relação existente entre a inserção de profissionais negros no mercado de trabalho com as reservas de vagas que possibilitaram maior acesso da população negra às universidades.

Como dados positivos o estudo mostra que na visão dos egressos os cotistas negros vem alcançando mobilidade social, inserção profissional na área de formação, continuidade nos estudos na pós-graduação, mudança de comportamento, aumento da autoestima, perspectivas de carreira futura e satisfação pessoal/profissional, especialmente da população cotista negra e pobre, confirmando o quanto o diploma de ensino superior pode ser uma ferramenta efetiva para se combater a forte desigualdade social e racial historicamente existente no Brasil.

Porém, outros dados observados no estudo, merecem uma análise minuciosa, pois perpassam que o diploma de ensino superior de uma universidade de prestígio pode não ser uma condição suficiente para promover oportunidades iguais no mercado de trabalho entre brancos e negros e, assim, reduzir as desigualdades sociais e raciais no Brasil. A política de cotas, apesar de indiscutível relevância na busca por direitos e tratamento igualitário, ainda não garante o reconhecimento e ocupação efetiva dos postos de trabalho pelos enfermeiros devido a influência das variáveis cor/raça. E na visão dos egressos apesar das pessoas pretas conquistarem o status de diplomados, ainda enfrentam dificuldades em termos de visibilidade e prestígio. As formas de tratamentos e ou oportunidades diferenciadas nos postos de trabalho da enfermagem, em decorrência da raça, configura-se como racismo institucional. Essa percepção foi exemplificada pelos participantes por um padrão estético branco esperado dos enfermeiros/as. Dentro dessa lógica, no imaginário social um indivíduo negro precisaria ocupar posições inferiores que está socialmente estabelecido como o lugar da negritude, enquanto os brancos, ocupariam um lugar de poder.

Entretanto, mesmo diante de sua importância e de seus resultados, pode-se dizer que as cotas raciais frente à densa estrutura racista da sociedade brasileira, são ainda limitadas. Desta forma, é necessário a realização de outros estudos sobre a representatividade negra na enfermagem e os efeitos sociais do racismo no interior das instituições, de maneira que discussões sobre questões raciais e que contemplem a diversidade sejam promovidos dentro de uma perspectiva de uma educação descolonizadora e libertadora, que viabilize a desconstrução de mitos que sustentam a estrutura opressora. Vislumbra-se que com a realização de espaços que promovam a problematização da cultura Afro-brasileira, possibilite uma melhor compreensão de como a discriminação impacta na construção da identidade

profissional, na saúde mental e provavelmente na qualidade de atendimento prestada pelos profissionais de enfermagem negros a população.

Nessa perspectiva, a Teoria das Representações Sociais se apresenta como um recurso que pode proporcionar um novo olhar sobre tal fenômeno. Cabe, em trabalhos futuros, realizar a mobilização, junto a egressos da graduação de enfermagem ou mesmo profissionais de enfermagem para acessar os sentidos e significados raciais desses trabalhadores. E principalmente, entender as formas como essa subjetividade é construída e de que modo poderá contribuir para o debate sobre o mundo do trabalho da enfermagem, representatividade negra na enfermagem, e os impactos do racismo institucional e estrutural no cotidiano laboral dos profissionais de enfermagem negros.

REFERÊNCIAS

- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (orgs.). **Estudos interdisciplinares em Representação Social**. 2. ed. Goiânia: AB Editora, 2000. p. 27-38.
- ALMEIDA, L. D. R. **Ações afirmativas e a concretização do princípio da igualdade no direito brasileiro**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- ALMEIDA, L. *et al.* Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. **Avaliação (Campinas; Sorocaba)**, Campinas, v. 17, n. 3, p. 899–920, nov. 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8w9yQ7S7Jq4VT9dd8tPGVtG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.
- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.
- ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMORIM, J. D.; CARDOSO, F. S. Acesso e permanência de alunos(as) cotistas em programas de pós-graduação stricto sensu: estado da arte das pesquisas no Brasil. **Cuad. Ed. Desar.**, v. 15, n. 2, p. 2019-2037, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.55905/cuadv15n2-049> Disponível em: <https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/view/1129/1001> Acesso em: 19 set. 2023.
- ANDREWS, G. R. **Ação afirmativa**: um modelo para o Brasil? In: SOUZA, J (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos**. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 137-144.
- ARAÚJO, A. M. Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. **Rev. estud. investig. psicol. educ**, v. 4, n. 2, p.132-141, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207> Disponível em: <https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3207/pdf> Acesso em: 19 set. 2023.
- ARBACHE, A. P. R. B. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético**. 2006. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2003. 247p.
- ARIZA, M. B. A. Crianças/ventre livre. In: SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (orgs.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das letras; 2018.

ARRIGONI, F. J. **Gestão pública**: busca da igualdade social a partir da ação afirmativa Cota no ensino superior brasileiro. Tese (Doutorado em Administração) - Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2018.

ARRUDA, A. Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. **Soc. estado**, v. 24, n. 3, p. 739-766, set./dez. 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300006> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/JRPTJfbwPD7k7f5rDthFBgq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

ASANTE, M. K. **Afrocentricidade**: A teoria da mudança social. Rio de Janeiro: Afrocentricity International, 2014.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. **Censo da Educação Superior 2017** - principais resultados. Brasília: ABMES, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/documentos/detalhe/649/censo-da-educacao-superior-2017-principais-resultados> Acesso em: 19 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUANDOS. **ANPG é surpreendida com suspensão do grupo de trabalho sobre cotas na pós-graduação**. 2016. Disponível em: <https://www.anpg.org.br/2016/05/anpg-e-surpreendida-com-suspensao-do-grupo-de-trabalho-sobre-cotas-na-pos-graduacao/> Acesso em: 19 set. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR. **Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis**. Brasília: ANDIFES, 2019. Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/> Acesso em 19 set. 2023.

BAHIA, J.; MENASCHE, R.; ZANINI, M. C. C. (orgs.). **Pensamento social no Brasil por Giralda Seyferth**: notas de aula. Porto Alegre: Letra&Vida, 2015. 256p.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. **Snowball (bola de neve)**: uma técnica metodológica para pesquisa em educação ambiental comunitária. X Congresso Nacional de Educação; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação; 2011 Nov. 7-10; Curitiba: PUCPR; 2011. Disponível em: <https://docplayer.com.br/1714932-Snowball-bola-de-neve-umatecnica-metodologica-para-pesquisa-em-educacao-ambiental-comunitaria.html>. Acesso em: 7 fev. 2023.

BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos: EdUFSCar, 2003. 345p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BARROS, C. F. R. Universidade e mercado de trabalho: a trajetória social dos alunos cotistas egressos da Faculdade de Serviço Social da Uerj. **EM PAUTA**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 43, p. 172–186, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/REP.2019.42538> Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/42538/29824> Acesso em: 19 set. 2023.

BAYMA, F. Reflexões sobre a constitucionalidade das cotas raciais em universidades públicas no Brasil: referências internacionais e os desafios pós-julgamento das cotas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 325-346, abr./jun. 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000200006> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/xWK9mv8FbJ6NMnf53PvzQ9s/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 247-73, 2002. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2002000200002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/3xQ6wKrtF8nn4vWy3wprpp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

BERTÚLIO, D. L. L. Racismo e desigualdades raciais no Brasil. In: DUARTE, E. C. *et al.* **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político.** Curitiba: Juruá, 2008.

BORGES, E. Os caminhos do preconceito, do racismo e da intolerância. In: BORGES, E. *et al.* **Racismo, preconceito e intolerância.** 5. ed. São Paulo: Atual, 2002.

BORGES, E. H. N. A construção de políticas públicas de acompanhamento acadêmico e apoio pedagógico na educação superior: uma análise da agência institucional. In: OLIVEIRA, A. J. B.; HONORATO, G. S. (orgs.). **Desafios para o ensino superior brasileiro no contexto contemporâneo.** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, 2020.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2003.

BORGES, E. H. N.; HONORATO, G. Pesquisas e práticas em acompanhamento de egressos: discutindo democratização do sistema e gestão das instituições de ensino superior. In: OLIVEIRA, A. J. B.; PEREIRA, E. R.; MAURITTI, R. (orgs.). **Práticas inovadoras em gestão universitária: interfaces entre Brasil e Portugal.** Rio de Janeiro: UFRJ; 2020, p. 233-269.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte, v. 5, n. 11, p. 121-136, mai./ago. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.21171/ges.v5i11.1220>. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/gestoesociedade/article/view/1220> Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 1.904, de 13 de maio de 1996. Instituto Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, v. 5, p. 8237-8246, 14 mai. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-maio-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 4.228, de 13 de maio de 2002. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6, 14 mai. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 7, 25 abr. 2007a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Decreto-lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, p. 5, 20 jul. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2002c. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10406&ano=2002&ato=ac5gXVE5ENNpWT07a> Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 3, 15 abr. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm Acesso em 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº Lei 11.096, de 14 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm Acesso em 19 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 29 ago. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016**. Dispõe sobre a indução de Ações Afirmativas na Pós-Graduação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 maio 2016a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-normativa-mec-013-2016-05-11.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 12 dez. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pnaes.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/programa-nacional-de-direitos-humanos-1996.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Justiça. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II)**. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2002a. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/dados/pp/pndh/pndh_concluido/index.html. Acesso em: 19 de set. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas. **Portaria Normativa nº 4, de 6 de abril de 2018**. Regulamenta o procedimento de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos negros, para fins de preenchimento das vagas reservadas nos concursos públicos federais, nos termos da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 abr. 2018. Disponível em: [UFTDocs » Portaria Normativa MPOG nº 4, de 6 de abril de 2018.pdf](#) Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html Acesso em: 19 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. Brasília:

Ministério da Saúde, 2021. Disponível em:
https://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

BENTO, M. A. S.; CARONE, I. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANCO, U. V. C.; NAKAMURA, P. H.; JEZINE, E. Permanência na educação superior no Brasil: construção de uma escala de medida. **Rev. Asoc. Sociol.**, v. 10, n. 2, p. 209-224, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.7203/RASE.10.2.10060> Disponível em:
<https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10060/9520> Acesso em: 19 set. 2023.

BRANDÃO, J. J.; CAMPOS, M. C. A percepção de egressos/as do sistema de cotas raciais da universidade estadual de Londrina quanto às políticas de permanência. **Comunicações**. Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 21-46, set-dez. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v27n3p21-46> Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/4515/2497> Acesso em: 19 set. 2023.

BRITO, A. S. *et al.* Análise da empregabilidade de enfermeiros formados em uma instituição de ensino superior pública do interior. **Enferm. foco (Brasília)**, Brasília, v. 14, e-202313, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.21675/2357-707X.2023.v14.e-202313> Disponível em:
https://enfermfoco.org/wp-content/uploads/articles_xml/2357-707X-enfoco-14-e-202313/2357-707X-enfoco-14-e-202313.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

CAMARGO, B. V. Um paradigma de teorias sobre as representações sociais? In: NASCIMENTO *et al.* **Representações sociais, identidade e preconceito: estudos de psicologia social**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CAMINO, L. *et al.* Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras. **Psicol. soc. (Impr.)**. São Paulo, v. 26, n. Spe, p. 117-128, 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822014000500013>

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/psoc/a/TKJkQ7LGvyVCH8TBn6HYnWm/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso em: 19 set. 2023.

CAMPOS, P. F. S. História, mulheres negras e enfermagem brasileira. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 230, p. 167-177, set. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58389/751375152628>
 Acesso em: 19 set. 2023.

CAMPOS, P. F. S. História social da enfermagem brasileira: afrodescendentes e formação profissional pós-1930. **Referência**, Coimbra, n. 6, p. 187-197, mar. 2012. Disponível em:
<http://www.index-f.com/referencia/2012pdf/36-167.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

CAMPOS, P. F. S.; OGUISSO, T. **A enfermagem no Brasil: formação e identidade profissional pós-1930**. São Caetano do Sul: Yendis, 2013.

CANONE, I. BENTO, M. A. S. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branquidade no Brasil**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CAREGNATO, C. E; OLIVEN, A. C. Educação superior e políticas de ação afirmativa no Rio Grande do Sul: desigualdades e equidade. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 64, p. 171-187, abr./jun. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1509/0104-4060.47764> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mtWPfDQppWKCKWdLVhRp39q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

CARNEIRO, L. A. V; BRIDI, F. R. S. Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. **RIAEE.**, Araraquara, v. 15, n. 1, p. 146-158. DOI: <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059> Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12059/8802> Acesso em: 19 set. 2023.

CARNEIRO, M. L. T. **O racismo na história do Brasil**. 8. ed. São Paulo: África, 2005.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, P. B. G.; SILVÉRIO, V. R. (orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a justiça simbólica e a justiça econômica**. Brasília: Inep/MEC, 2003.

CARVALHO, J. J. Cotas étnico-raciais e cotas epistêmicas: bases para uma antropologia antirracista e descolonizadora. **Mana**, v. 28, n. 3, e2830402, p. 1-36, 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1678-49442022v28n3a0402> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/PSNMmnvKsFYcTkQBc4pNnHR/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

CARVALHO, J. J. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2011.

CARVALHO, M. B. L. **Questão racial e ações afirmativas no Brasil: resgate histórico de um debate atual**. São Paulo: Dialética, 2021.

CASTRO, A. T. B. Estudantes de Cotas: um convite à reflexão. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 5, n. 1, p. 1-14, nov. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1020/800> Acesso em: 19 set. 2023.

CASTRO, M. D. **Estudantes cotistas do Rio Grande do Sul encontram seu lugar na UFRGS?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CAVALCANTE, C. V. **Educação superior, política de cotas e jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

CHADAREVIAN, P. C. Para medir as desigualdades raciais no mercado de trabalho. **Brazil. J. Polit. Econ.**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 283-304, jun. 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-31572011000200007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/kYG4p3Yb7YdSGzZgqXkjsWw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003. 634p.

CHIAVENATO, J. J. **O negro no Brasil: da senzala à abolição**. São Paulo: Moderna, 2002. 128p.

COMPARATO, F. K. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. 559 p.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Pesquisa perfil da Enfermagem no Brasil**. Rio de Janeiro: COFEN, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.cofen.gov.br/perfil-da-enfermagem-no-brasil/>

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Sondagem sobre Racismo e Discriminação**. 2021.

COSTA, E. V. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6. ed. São Paulo: Fundação Editora da UNESP; 1998. 490p.

COULON, A. **A condição de estudante: a entrada na vida universitária**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. 3. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2014. 335p.

CROSBY, F. J. *et al.* Affirmative action: psychological data and the policy debates. **Am. psychol.**, Washington, v. 58, n. 2, p. 93–115, Feb. 2003. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.2.93> Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2003-03405-003> Acesso em: 19 set. 2023.

CRUZ, A. R. **O direito à diferença: ações afirmativas como mecanismo de inclusão social de mulheres, negros, homossexuais e portadores de deficiência**. Belo Horizonte: Arraes, 2005. 221p.

CUNHA, M. P. *et al.* **Manual de Comportamento Organizacional e Gestão**. 6. ed. Lisboa: RH Editora, 2007.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Race-based affirmative actions in brazilian public higher education: an analytical overview. **Cad. pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 302-327, Apr. 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/MBtLrKDNWYWY8ntQDwBSGYb/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 19 set. 2023.

DALLARI, D. A. **Elementos de teoria geral do Estado**. 24. ed. São Paulo: Atlas; 2003.

DAVID, E. C. **Saúde mental e racismo: a atuação de um centro de atenção psicossocial II infantojuvenil**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DÁVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil (1917-1945)**. São Paulo: Editora UNESP; 2006.

DiANGELO, R. Fragilidade branca. *Revista Eco-Pós*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 35–57, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.22528> Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/22528/12626 Acesso em: 19 set. 2023

DIAS, E. M. **Cotas para negros em universidades: função social do estado contemporâneo e o princípio da proporcionalidade**. São Paulo: Paco Editorial; 2017. 200p.

DIAS, G. R. M.; TAVARES JUNIOR, P. R. F. **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS campus Canoas; 2018. 267p.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes; 1996.

DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: ED. UERJ, 2001. p. 187-204.

DOMINGUES, P. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

DUARTE, E. C. P. Princípio da isonomia e critérios para a discriminação positiva nos programas de ação afirmativa para negros (afro-descendentes) no ensino superior. In: DUARTE, E. C. P.; BERTÚLIO, D. L. L.; SILVA, P. V. B. **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Jurúa, 2008.

DUTRA, M. R. P. **Cotistas negros da UFSM e o mundo do trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

ESTANISLAU, B.; GOMOR, E.; NAIME, J. A inserção dos negros no serviço público federal e as perspectivas de transformação a partir da lei de cotas. In: FREIRE, A.; PALOTTI, P. (orgs). **Servidores públicos federais: novos olhares e perspectivas**. Brasília: Enap, 2015, p. 15.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2020. 320p.

FANON, F. Racismo e cultura. In: SANCHES, M. R. (org.). **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2012. p. 273-285.

FARR, R. M. Representações sociais: a Teoria e sua História. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (orgs). **Textos em Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Liberalismo igualitário e ação afirmativa: da teoria moral à política pública. **Rev. Sociol. Polit.**, v. 21, n. 48, p. 85-99, dez. 2013. DOI:

<https://dx.doi.org/10.1590/S0104-44782013000400005> Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rsocp/a/WwXcCycCTzDB6KwWdPTWLBb/?format=pdf&lang=pt>
 Acesso em: 19 set. 2023.

FERES JÚNIOR, J. *et al.* **Ação afirmativa: conceito, história e debates.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. 190p.

FERREIRA FILHO, M. G. Aspectos jurídicos das ações afirmativas. **Rev. TST**, Brasília, v. 69, n. 2, p. 72-79, jul./dez. 2003. Disponível em:
https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/3965/2003_ferreira_filho_aspectos_juridicos.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 19 set. 2023.

FERREIRA, I. J. S. **Negros e negras: das políticas de ações afirmativas ao mercado de trabalho.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

FERREIRA, L. O.; AZEVEDO, N. Origem social e racial e a formação de enfermeiras profissionais no Brasil. (1930-1960). **Revista da ABPN**, v. 11, p. 231–251, abr. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p231-251> Disponível em:
<https://abpnrevista.org.br/site/article/view/691/619> Acesso em: 19 set. 2023.

FERREIRA, L. O.; SALLES, R. B. B. A origem social da enfermeira padrão: o recrutamento e a imagem pública da enfermeira no Brasil, 1920-1960. **Nuevo mundo mundos nuevos.**, oct. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.4000/nuevomundo.77966> Disponível em:
<https://journals.openedition.org/nuevomundo/77966#quotation> Acesso em: 19 set. 2023.

FERREIRA, R. F.; MATTOS, R. M. O afro-brasileiro e o debate sobre o sistema de cotas: um enfoque psicossocial. **Psicol. ciênc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 46-63, mar. 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000100005> Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pcp/a/jk8Gd8qWdFzhRGq6XdV7xgF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

FERREIRA, S. C.; JESUS, L. C.; PINTO, A. J. C. C. A produção do saber-cuidar em enfermagem a partir das interseccionalidades étnico-raciais, de classe e de gênero no Brasil. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, e11858, p. 1-21, 2021. Disponível em:
<https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11858/8627> Acesso em: 19 set. 2023

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONSECA, M. V. **As primeiras práticas educacionais com características modernas.** Rio de Janeiro: Fundação Ford/ANPED, 2000.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-76).** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS COMUNITÁRIOS E ESTUDANTIS. **V Pesquisa Nacional do perfil do socioeconômico e cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES- 2018.** Brasília: FONAPRACE, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp->

content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

FRANCIS-TAN, A.; TANNURI-PIANTO, M. Black Movement: Using discontinuities in admissions to study the effects of college quality and affirmative action. **J. dev. econ. (Print)**, v. 135, p. 97–116, Nov. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.06.017> Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304387818304863?via%3Dihub> Acesso em: 19 set. 2023.

FRANÇA, M. G; TOSTES, A. S. A trajetória de jovens negros e negras na universidade: desafios e possibilidades. **Revista da ABPN**, v. 13, ed. esp., p. 9-36, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1302> Acesso em: 19 set. 2023.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51 ed. São Paulo: Global, 2010.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Conclusões do GT designado pela Portaria Capes n. 149 de 13 de novembro de 2015**. Grupo de Trabalho Criado pela Portaria Capes, Brasília: CAPES, 2016b.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Orientações sobre ética em pesquisa em ambientes virtuais**. Rio de Janeiro: ENSP/FIOCRUZ, 2020. Disponível em: https://cep.ensp.fiocruz.br/sites/default/files/orientacoes_eticapesquisaambientevirtual.pdf Acesso em: 19 set. 2023. 12p.

GALUPPO, M. C. **Igualdade e diferença**: estado democrático de direito a partir do pensamento de Habermas. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002. 232p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, N. L.; ANTUNES, C. P. Formas de exclusão e de presença da população negra na história da escola sul-rio-grandense. **Rev. Bras. Hist. Educ.** Maringá, v. 21, e-174, p. 1-29, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.4025/10.4025/rbhe.v21.2021.e174> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/wfjfqJ4ZVLMK83dvqnMWBvD/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar; 2001.

GOMES, J. B. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. In: SANTOS, R. E.; LOBATO, F. (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A; 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações racismo Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39-62.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais: educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. 376p.

GOSS, K. P. **Retóricas em disputa**: o debate entre intelectuais em relação às políticas de ação afirmativa para estudantes negros no Brasil. 2008. 186 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

GUARNIERI, F. V.; MELO-SILVA, L. L. Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. **Psicol. soc. (Impr.)**. São Paulo, v. 19, n. 2, p. 70- 78, ago. 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822007000200010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/y87F7tDvR67ws8Kctk38NGc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo**: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 233-242

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em sociologia. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022003000100008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJgkwVyFJ8jfT8wxWxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. Democracia racial revisitada. **Afro-Ásia**., Salvador, n. 60, p. 9-44, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.9771/aa.v0i60.36247> Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/36247/21540> Acesso em: 19 set. 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARAES, N. A.; ANDRADA, A. C.; PICANÇO, M. F. Transitioning between university and work: unequal trajectories and affirmative policies. **Cad. pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 284-309, jun. 2019. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6216/pdf_1 Acesso em: 19 set. 2023.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HANCHARD, M. G. **Orfeu e o poder**: o movimento no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

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

HERINGER, R. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Rev. bras. orientac. prof.**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 7- 17, jan./jun. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1026707/1984-7270/2019v19n1p7> Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v19n1/03.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

HERINGER, R; FERREIRA, R. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. **OJC**, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/683> Acesso em: 19 set. 2023.

HERINGER, R. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades raciais no Brasil. **Estud. afro-asiát.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-43, 2001. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2001000200003> Disponível

e

m:

<https://www.scielo.br/j/ea/a/z9YVncWF6pmYBLb9gPSQht/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

HOBBS, T. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil**. 2. ed. São Paulo: Ícone, 2003. 487p.

HOBBS, T. **A era das revoluções**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOLANDA, M. A. G.; WELLER, W. Trajetórias de vida de jovens negras da Universidade de Brasília no contexto das ações afirmativas. **P o i é s i s**, Tubarão, v. 8, n. 13, p. 57-80, 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.19177/prppge.v8e13201457-80> Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/2170/1624> Acesso em: 19 set. 2023.

HONNETH, A. **A luta por reconhecimento**. São Paulo: Editora 34, 2003.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**. Brasília: IBGE, 2000. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/administracao-publica-e-participacao-politica/9663-censo-demografico-2000.html> Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) COVID-19 - Microdados**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/27946-divulgacao-semanal-pnadcovid1.html?=&t=microdados> Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2018**. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/49/atlas-da-violencia-2018> Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da violência 2019**. Brasília: IPEA, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/19/atlas-da-violencia-2019> Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/retrato/> Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação superior 2017: divulgação dos principais resultados**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file> Acesso em: 19 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior – Graduação. Sinopse estatística da educação superior – Graduação**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-superior-graduacao> Acesso em: 19 set. 2023.

JESUÍNO, J. C. Knowledge in a raft: comments to Denise Jodelet. **Peer Reviewed Online Journal.**, v. 20, p. 1-40, 2011. Disponível em: https://web.archive.org/web/20180422014920id_/http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2011/20_42.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

JESUS, J. G. Atração e repulsa interpessoal. In: Torres, C. V; Neiva, E. R. (orgs). *Psicologia social: principais temas e vertentes*. Porto Alegre: ArtMed, 2011. p. 238-249.

JESUS, J. G. D. O desafio da convivência: assessoria de diversidade e apoio aos cotistas (2004-2008). **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 222-233, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000100017> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/ttSJhxbX5NPN6rW3MRJsQpS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ; 2001.

JODELET, D. As representações sociais no campo da cultura. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 9, p. 7-27, 2003.

JODELET, D. **Loucurase representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2005a.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/bqm4vwYnbPvPy9dDGMWHqZt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

JODELET, D. Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales. In: HAAS, V. **Les savoirs du quotidien**. Rennes: PUR, 2006. p. 235-255.

JODELET, D. Reflexões sobre os fenômenos representativos. In: NASCIMENTO, *et al.* **Representações sociais, identidade e preconceito: Estudos de Psicologia Social.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p.17.

JODELET, D. Representações sociais: história e avanços teóricos. Vinte anos da teoria das representações sociais no Brasil. In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H. F. (orgs). **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras.** Rio de Janeiro: Museu da República; 2005b. p. 11-21.

JONES, C. P. Confronting Institutionalized Racism. **PHYLON.**, Atlanta, v. 50, n. 1/2, p. 7-22, 2002. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/4149999> Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4149999> Acesso em: 19 set. 2023.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

KOWALSKI, A. V. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos.** Tese(Doutorado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEMOS, I. B. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Rev. bras. educ.**, Belo Horizonte, v. 22, n.71, e227161, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227161> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TPWvbP54rbVxqnDs5WVvcgz/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

LEOPARDI, M. T. *et al.* **Metodologia da pesquisa na saúde.** Santa Maria: Pallotti, 2001.

LESSA, S. E. C. Assistência estudantil brasileira e a experiência da UERJ: Entre a inovação e o atraso na atenção ao estudante. **EM PAUTA.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 155-175, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/rep.2017.30381> Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/30381/21547> Acesso em: 19 set. 2023.

LIMA, M. E. O.; NEVES, P. S. C.; SILVA, P. B. A implantação de cotas na universidade: paternalismo e ameaça à posição dos grupos dominantes. **Rev. bras. educ.** Belo Horizonte, v. 19, n. 56, p. 141–163,, mar. 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782014000100008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vNxCCpYPdj7678HdDbxHGvq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

LIMA, M. S. O. **Afro-brasileiro egressos do sistema de cotas da Uerj e sucesso profissional:** algumas experiências. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

LOBATO, A. O. C.; BENEDETTI, E. J. B. Negros e índios: ações afirmativas e a realização da justiça social. **JURIS.**, Rio Grande, v. 17, p. 75-91, 2013. DOI: <https://dx.doi.org/10.14295/juris.v17i0.3608> Disponível em: https://direito.furg.br/images/stories/LIVROS/REVISTA_JURIS_v.17_2012/3608-10018-1-PB-5.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

- LOCKE, J. **Segundo tratado sobre o governo civil e outros escritos: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil**. Petrópolis: Vozes; 1999. 318p.
- LOMBARDI, M. R.; CAMPOS, V. P. A enfermagem no Brasil e os contornos de gênero, raça/cor e classe social na formação do campo profissional. **ABET.**, v. 17, n. 1, p. 28-46, jan./jun. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1676-4439.2018v17n1.41162> Disponível em: Acesso em: 19 set. 2023.
- LONGO, F. V; VIEIRA, J. M. Educação de mãe para filho: fatores associados à mobilidade educacional no Brasil. **Educ. Soc. Campinas**, v. 38, n. 141, p. 1051-1071, out./dez. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302017162420> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/HSzRL7FX3K9pGFgYprB4pkg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.
- LOPES, M. A. O. **Beleza e ascensão social na imprensa negra paulistana, 1920-1940**. Dissertação (Mestrado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- LUIZ, C. D. S.; COSTA, A. P. Programa brasil afroatitude como estratégia de política de inclusão sócio-racial de estudantes negras e negros. **Revista da ABPN**, v. 13, n. ed. espec., p. 37-58, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1303> Acesso em: 17 maio 2022.
- LYRIO, B. C. C. S.; GUIMARÃES, R. S. Porque para o negro sim! As cotas raciais como política de ação afirmativa nas universidades e nas instituições públicas: a defesa de um espaço. **O Social em Questão.**, n. 32, p. 75–100, jul./dez. 2014. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_4_Lyrio_Guimaraes_WEB.pdf Acesso em: 19 set. 2023.
- MACHADO, M. H. *et al.* Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. **Enferm. foco (Brasília).**, Brasília, v. 7, n. 2/4, p.15-34, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.21675/2357-707X.2016.v7.nESP.687> Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/687/297> Acesso em: 19 set. 2023.
- MALISKA, M. A. Análise da constitucionalidade das cotas para negros em universidades públicas. In: DUARTE, E. C. P; SILVA, P. V. B.; BERTÚLIO, D. L. L. **Cotas raciais no ensino superior: entre o jurídico e o político**. Curitiba: Juruá; 2008. p 63-64.
- MARQUES, T; SANTOS, B. K. A. Um estudo sobre o pensamento social de jovens universitários acerca da justiça e das cotas raciais. **Psicol. saber soc.**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 108-125, jan./jun. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2015.17559> Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-788802> Acesso em: 19 set. 2023.
- MARTINS, Z. **Cotas raciais e o discurso da mídia: um estudo sobre a construção do dissenso**. Curitiba: Appris, 2018.
- MATTA, C. M. B.; LEBRÃO, S. M. G.; HELENO, M. G. V. Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: revisão da literatura. **Psicologia Escolar e**

Educacional, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 583–591, set. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213111118> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mJmJmYN5QLBpBKVLmNLnfdp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

MELLO, C. A. B. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. São Paulo: Malheiros; 1995. p.12.

MELO, C. V. G. *et al.* Representações sociais de estudantes da UFBA sobre as cotas universitárias. **Psicol. saber soc.**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 55-69, jul. 2014. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/login> Acesso em: 19 set. 2023.

MELO, E. M. F.; GOMES, J. B. **(Re) descobrindo Mary Seacole**. In: 16º Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 2011, Campo Grande, MS. **Anais [...]** Campo Grande: Associação Brasileira de Enfermagem – Seção Mato Grosso, 2011. p. 19.

MENDES, V. S. **Aprendizagem da arte e ciência do cuidar em enfermagem na UFMT: uma abordagem étnico-racial**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

MENDES, V. S.; COSTA, C. S. **Branquitude e branquidade na enfermagem brasileira: racismo sistêmico e perverso a serviço de privilégios às mulheres brancas**. In: VI CONEDU, 2019. **Anais [...]** Disponível em https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_M D1_S A6_ID941_21092019221517.pdf Acesso em: 01 ago. 2021.

MENEZES, S. C. **Assistência estudantil na educação superior pública: O programa de bolsas implementado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MENIN, M. S. S. *et al.* Representações de estudantes universitários sobre alunos cotistas: confronto de valores. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 255-272, ago. 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000200004> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Pvvd7WZL4hLCFD5F58H9VxG/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec; 2010. 407 p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/NcPqxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

MONTESQUIEU, C. S. **O espírito das leis**. São Paulo: Martins Fontes; 1996. p. 63.

MORAES, W. As origens do necro-racista-estado no Brasil crítica desde uma perspectiva decolonial & libertária. **Revista Estudos Libertários**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 6, p. 5-27, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.59488/rel.v2i6.39358> Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/39358> Acesso em: 19 set. 2023.

MORAIS, J. A. S. **Caminhadas de universitários de origem popular: trajetórias de acesso ao ensino superior federal brasileiro**. 2013, 180f. Dissertação (mestrado) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOREIRA, A. **Racismo recreativo**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MOROSINI, M; FELICETTI, V. L. Estudantes de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS — 2013. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 103-120, mai./jun. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.66841> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bSSPrmPm6kwt7XsXNRS5n7S/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

MOSCOVICI, S. A representação social da psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. **La representation sociale de lapsychanalyse**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S.; MARKOVA, I. **The making of modern social psychology: the hidden story of how an international social science was created**. Cambridge: Polity Press, 2006.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003. 404p.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

NAIFF, D. G. M.; NAIFF, L. A. M.; SOUZA, M. A. As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades públicas brasileiras. **Estud. pesquis. psicol. (Impr.)**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 216-229, abr. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v9n1/v9n1a17.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

NASCIMENTO, A; NASCIMENTO, E. L. “O Negro e o Congresso Brasileiro”. In MUNANGA, K. (Org.). **O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. Brasília: Fundação Cultural Palmares; 2004.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva: São Paulo; 2016.

NASCIMENTO JÚNIOR, C. B. O. **Black Ladies Nurses?! Sim: Enfermeiras negras e a construção da identidade da enfermagem no Brasil**. Monografia (graduação em enfermagem) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Santo Antônio de Jesus, 2018.

NASCIMENTO, W. L. **O vestibular nunca acaba pra nós: trajetória acadêmica e inserção profissional de diplomados da UFRGS beneficiados pela política de cotas.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. B.; LOPES, E. T. O Programa Equidade na Pós- Graduação no âmbito da Universidade Federal de Sergipe: quando a máquina burocrática trava “o que salva é a força de vontade”. In: ARTES, A.; UNBEHAUM, S.; SILVÉRIO, V. (orgs.). **Ações afirmativas no Brasil: Experiências bem-sucedidas de acesso na pós-graduação.** São Paulo: Cortez, 2016, p. 89-112.

NEVES, P. S. C.; LIMA, M. E. O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Rev. bras. educ.**, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, p. 17-38, abr. 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fLfPHQxhWjw7GqZJmNsYRSF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

NOBLES, W. W. SakhuSheti: Retomando e Reapropriando um Foco psicológico Afrocentrado. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora.** São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-297

NÓBREGA, S. M. **Sobre a teoria das representações sociais.** In: MOREIRA, A. S. P.; JESUÍNO, J. C. **Representações sociais: teoria e prática.** 2. ed. João Pessoa: UFPB; 2003.

NUNES, A. A. C. *et al.* Políticas de ação afirmativa no Brasil: reflexões históricas. **Braz. J. Dev.**, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 33824-33841, abr. 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.34117/bjdv7n4-031> Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27521/21788> Acesso em: 19 set. 2023.

NUNES, E; MARTIGNONI, E; CARVALHO, M. M. Expansão do ensino superior: restrições, impossibilidades e desafios regionais. documento de trabalho nº. 25. Observatório Universitário Data Brasil – Ensino e Pesquisa. Rio de Janeiro, out. 2003.

Disponível em:

http://www.observatoriouniversitario.org.br/documentos_de_trabalho/documentos_de_trabalho_o_25.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

NUNES, R. B. **História da educação brasileira: o negro no processo de constituição e expansão escolar.** In: XXII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, Natal, 2014.

OLIVEIRA, A. J. B.; BRANDÃO, A. A.; MARINS, M. T. A. Quotas for blacks in higher education and forms of racial classification. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v.33, n.1, p.27-45, jan./abr. 2007. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000100003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxFP6pMc9NRP6J5Q5xwXSNR/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 19 set. 2023.

OLIVEIRA, A. P. C. *et al.* State of nursing in Brazil. **Rev. latinoam. enferm.**, Ribeirão Preto, v. 28, e3404, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1518-8345.0000.3404> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rlae/a/nwPZbvkYp6GNLsZhFK7mGwd/?format=pdf&lang=en>
Acesso em: 21 set. 2023.

OLIVEIRA FILHO, P. A mobilização do discurso da democracia racial no combate às cotas para afrodescendentes. **Estud. psicol. (Campinas)**, Campinas, v. 26, n. 4, p. 429-436, out./dez. 2009. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-166X2009000400003> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/sx49c63WqjszKwYHH8yrJKN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

OLIVEIRA, M. A.; FERNANDES, M. C. S. G. Contribuições, sentidos e desafios da Iniciação Científica para o processo formativo do estudante universitário. **Educação em Foco**, v. 21, n. 35, p. 75-95 - set./dez. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.24934/eef.v21i35.1352> Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1352/1918> Acesso em: 19 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. ONU, 1965. Disponível em: [https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%20106%20\(XX\)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf](https://www.oas.org/dil/port/1965%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20Internacional%20sobre%20a%20Elimina%C3%A7%C3%A3o%20de%20Todas%20as%20Formas%20de%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial.%20Adoptada%20e%20aberta%20%C3%A0%20assinatura%20e%20ratifica%C3%A7%C3%A3o%20por%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20da%20Assembleia%20Geral%20106%20(XX)%20de%2021%20de%20dezembro%20de%201965.pdf) Acesso em: 19 set. 2023 confirmar

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Relatório sobre a saúde no mundo 2001: saúde mental: nova concepção, nova esperança**. Genebra: OMS, 2001. Disponível em: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/42848?locale-attribute=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil: um balanço das teorias. In: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. **BMJ**, London, n. 371, p. 372. DOI: <https://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71> Disponível em: <https://www.bmj.com/content/bmj/372/bmj.n71.full.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

PAIVA, A. R.; ALMEIDA, L. C. Mudança nos campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. R. **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010. p. 75-115.

PAIVA, A. R. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. In: **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p. 41-73.

PALMONARI, A.; CERRATO, J. Representações sociais e psicologia social. In: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (orgs). **Teoria das representações sociais: 50 anos**. Brasília: Techno politik, 2011. p. 305-334.

PASSOS, J. C. Relações raciais, cultura acadêmica e tensionamentos após ações afirmativas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 155-182, abr./jun. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698134242> Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/GzcL6VPqbGDxbrgwzvJ9Chy/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

PEREIRA, L. F. P. **Ações afirmativas na educação pública superior**: análise de resultados de uma turma de cotistas do curso de administração da Ufes. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

PERRUDE, M. R. S. *et al.* Ações de combate ao racismo institucional: relatos de um projeto de extensão e sua metodologia de trabalho. in: **I Congresso internacional de educação contextos educacionais: formação, linguagens e desafios**, 18., 2017, Londrina. Projeto de extensão. Londrina: Sedu, 2017. p. 01- 08.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Estud. Fem.** Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 887-896, set./dez., 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/JXPnmdcRhtfnnv8FQsVZzFH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

PLATÃO. **A República**. São Paulo: Martin Claret, 2004. 320p.

POLIT, D. F.; BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa e enfermagem**: avaliação de evidência para a prática da enfermagem. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUEIROZ, D. M. O negro e a universidade brasileira. **História Actual Online.**, v. 1, n. 3, p. 73-82, fev. 2004. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/829437.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

RATEAU, P. *et al.* Teoria da Representações social. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. **Handbook of theories of social psychology**. London: SAGE, 2012. p. 447-497.

RECKTENVALD, M.; MATTEI, L.; PEREIRA, V. A. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação (Campinas)**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 405-423, mar. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772018000200008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8rJtwcBryJG67DhKZ7grXFw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

REGIS, C. G.; BATISTA, N. A. The nurse in the area of collective health: conceptions and competencies. **Rev. bras. enferm.**, v. 68, n. 5, p. 548-554, Oct. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167.2015680510i> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/RXwz8hXBQ9pQX77whJbRQZj/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 19 set. 2023.

REIS, D. B. Trajetórias negras importam: histórias de nordestinas (os) egressas de políticas de cotas raciais no ensino superior público brasileiro (2003 - 2018). **Revista Humanidades e Inovação.**, v. 7, n. 5, p. 28-41, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4917> Acesso em: 19 set. 2023.

RIBEIRO, C. A. C.; CARVALHAES, F. Estratificação e mobilidade social no Brasil: uma revisão da literatura na sociologia de 2000 a 2018. **BIB.**, São Paulo, n. 92, p. 1-46, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.17666/bib9207/2020> Disponível em: <https://bibanpocs.emnuvens.com.br/revista/article/view/504/479> Acesso em: 19 set. 2023.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, I. L. B.; FERREIRA, M. D.; COSTA JÚNIOR, J. racismo sem racistas: entendendo o racismo estrutural. **In:** VIII Seminário de iniciação científica do IFMG, Ribeirão das Neves. Pesquisa bibliográfica. **Anais [...]** Ribeirão das Neves, 2019. p. 01-05

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. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2001. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/f25571cac4a61011032564fe0052c89c/827dde52958a6dd203256b030063db70?OpenDocument&ExpandView&ExpandSection=-5#:~:text=Lei%20Ordin%C3%A1ria&text=LEI%20N%C2%BA%203708%2C%20DE%2009,FLUMINENSE%2C%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS>. Acesso em: 19 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2008. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument> Acesso em: 19 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 6.914, de 06 de novembro de 2014.** Dispõe sobre sistema de ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização e aperfeiçoamento nas universidades públicas estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara municipal, 2014. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/209682765896fa9e83257d890060356d?OpenDocument#:~:text=DISP%C3%95E%20SOBRE%20SISTEMA%20DE%20INGRESSO,ESTADUAIS%20E%20D%C3%81%20OUTRAS%20PROVID%C3%8ANCIAS>. Acesso em 21 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Lei nº 8121 de 27 de setembro de 2018.** Dispõe sobre a prorrogação da vigência da lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara municipal, 2018. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/631695882/lei-8121-18-rio-de-janeiro-rj> Acesso em: 19 set. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Portaria pr4/uerj, nº 001 de 23 de dezembro de 2020.** Cria o grupo de trabalho da Câmara para Implantação das Ações Afirmativas Antirracistas e Interseccionais da Pró-Reitoria de Políticas e Assistência Estudantil (PR4) e dispõe sobre as suas competências e atribuições. Rio de Janeiro: Câmara municipal, 2020. Disponível em:

<https://www.pr4.uerj.br/wp-content/uploads/2022/06/PortariadoCIPAAIcorrigidadentrodomodelouerj.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

RISTOFF, D. O novo perfil do campus brasileiro: uma análise do perfil socioeconômico do estudante de graduação. **Avaliação (Campinas)**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 723-747, nov. 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772014000300010> Disponível em: 1414-4077-aval-19-03-Dilvo.indd (fcc.org.br) Acesso em: 19 set. 2023.

ROCHA, C. L. A. Ação afirmativa: o Conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. **Revista de Informação Legislativa.**, São Paulo, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176462/000512670.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em: 19 set. 2023.

RODRIGUES, E. B. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade no estado democrático de direito**. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

RODRIGUES, V.; SITO, L. “Eu, cientista?!”: trajetórias negras e ações afirmativas na UFRGS. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 11, ed. esp., p. 207-230, abr. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1> Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/690/625> Acesso em: 19 set. 2023.

ROSNER, D. *et al.* Lessons from a brazilian-u.s. cooperative helth program: the serviço especial de saúde pública. **Public Health Rep.**, v. 126, n. 2, p. 276 - 282, Mar./Apr. 2011. DOI: <https://dx.doi.org/10.1177/003335491112600219> Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/003335491112600219> Acesso em: 19 set. 2023.

ROSSEAU, J-J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 330 p.

SÁ, C. P. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SÁ, C. P. A teoria do núcleo central das representações sociais. In: SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-98.

SÁ, C. P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

SALVADOR, A. C. O papel protagonista do pré-vestibular para negros e carentes (pvnc) nas políticas afirmativas a experiência da educação superior brasileira. **EM PAUTA.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 45, p. 221-223, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/rep.2020.47229> Disponível em : <https://docplayer.com.br/197542646-O-papel-protagonista-do-pre-vestibular-para-negros-e-carentes-pvnc-nas-politicas-afirmativas-a-experiencia-da-educacao-superior-brasileira.html> Acesso em: 19 set. 2023.

SANTANA, J. V. J.; MORAES, J. O. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico.**, Maringá, v. 9, n. 103, p. 51-59,

dez 2009. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7393/4940> Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 1995.

SANTOS, E. F.; SCOPINHO, R. A. Desigualdades raciais, mérito e excelência acadêmica: representações sociais em disputa. **Psicol. ciênc. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 267–279, abr. 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000532014> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/7pgShFwD8dXHFXqhBsCQxfH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, F. B. O *et al.* Black women in nursing history: the cultural competence in Maria Barbosa Fernandes' trajectory. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 73, e20190221, 2020. Supl. 4. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0221> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/cqdMjT4ky7jtGDKZ677TvyS/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, M. A. O. Política negra e democracia no Brasil contemporâneo: reflexões sobre os movimentos negros. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Org). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Action Aid; 2009. p. 227-258.

SANTOS, M. A. S. Ações afirmativas de ingresso: fronteiras étnicas, projetos e representações sociais das/dos estudantes quilombolas na UNIFESSPA. **Revista da ABPN.** Goiânia, v. 9, p. 152-173, dez. 2017. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/480/401> Acesso em: 18 set. 2023.

SANTOS, S. A. Ações afirmativas nos governos FHC e Lula: um balanço. **Revista TOMO.**, n. 24, p. 37-84, jan./jun. de 2014. DOI: <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i0.3185> Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3185/2787> Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, S. A. *et al.* Ações afirmativas: polêmicas e possibilidades sobre igualdade racial e o papel do estado. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis v. 16, n. 3, p. 913-929, dez. 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2008000300012> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/jsk9q7XZHQH5PXCQG94TG4P/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SANTOS, W. C. S. A mulher negra brasileira. **Revista África e Africanidades.**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-5, mai. 2009. Disponível em: http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/A_mulher_negra_brasileira.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

SCHINESTOCK, L. R. **“Se a carapuça serviu...”**: a cultura das indiretas e a violência simbólica no facebook. Curitiba: Appris, 2018.

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

SEENARINE, M. **Education and empowerment among Dalit (untouchable) women in India**: voices from the sulbatern. Lewiston: The Edwin Mellen Press; 2004.

SELL, S. C. **Ação afirmativa e democracia racial**: Uma introdução ao debate no Brasil. Florianópolis: Boiteux; 2002, p. 15.

SEYFERTH, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP.**, São Paulo, v. 53, p. 117-149, mar./mai. 2002. DOI: <https://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i53p117-149> Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33192/35930> Acesso em: 19 set. 2023

SILVA, A. R. X; CARVALHO, M. C. A. Demarcações históricas sobre a política de assistência estudantil no Brasil. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, e020042, p. 1-26, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1244> Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020042.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, B. C. M.; XAVIER, W. S.; COSTA, T. M. T. Sistema de cotas e desempenho: uma comparação entre estudantes cotistas e não cotistas na Universidade Federal de Viçosa. **Adm. Púb. e Gest. Social**, v. 12, n. 3, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.21118/apgs.v12i3.6125> Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/6125/5769> Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, C. Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas. In: SILVA, C. (Org.). **Ações afirmativas em educação**: experiências brasileiras. São Paulo: Summus, 2003a, p. 65-66.

SILVA, D. J. S. Sociogênese do racismo: raça, ações afirmativas e democracia. **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 155-178, jan./jul. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n1p155> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n1p155/29699> Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 25 ed. São Paulo: Malheiros; 2005.

SILVA, M. A. M. Rumos e desafios das políticas de ações afirmativas no instituto de filosofia e ciências humanas da Universidade Estadual de Campinas. In: ARTES, A *et al.* **Ações afirmativas no Brasil**: reflexões e desafios para a pós-graduação. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, M. L. Racismo e os efeitos na saúde mental. In BATISTA, L. E., KALCKMANN, S. (orgs.). **Seminário saúde da população negra no estado de São Paulo**. São Paulo: Instituto de Saúde, 2005. p. 129-132.

SILVA, P. B.; SILVA, P. Representações sociais de estudantes universitários sobre cotas na universidade. **Fractal rev. psicol.**, Niterói, v. 24, n. 3, p. 525-542, set./dez. 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922012000300007> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/YvFxTBjrTh9VtfXThrpjW8Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, T. D. **Ação afirmativa e população negra na educação superior: acesso e perfil discente.** Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10102/1/td_2569.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

SIMONEAU, A. S; DE OLIVEIRA, D. C. Representações sociais e meios de comunicação: produção do conhecimento científico em periódicos brasileiros. **Psicol. saber soc.**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 281-300, jan. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.12957/psi.saber.soc.2014.14478> Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/14478>>. Acesso em: 16 set. 2023.

SOARES, J. C. C. **História da formação da arte do saber cuidar Africano no Rio de Janeiro (1870 -1920):** a origem dos primeiros trabalhadores da educação profissional e da saúde pública no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Freitas Bastos, 2014.

SOTERO, E. C. **Estudantes de administração beneficiados por políticas de ação afirmativa (ProUni e Cotas) em Salvador.** Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade de São Paulo, 2009.

SOUZA, C. R. *et al.* Identidades, pertencimentos e as ciências exatas e tecnológicas. **Revista da ABPN**, v. 11, p. 252-282, abr. 2019. Ed. Esp. DOI: <https://dx.doi.org/10.31418/2177-2770.2019.v11.c.1.p252-282> Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/692/620> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, I. M.; ALMEIDA, E. S.; SILVA, A. L. G. Educação e ações afirmativas. **Revista da ABPN**, v. 13, p. 82-102, abr. 2021. Ed. Esp. DOI: <https://dx.doi.org/10.31418/2177-2770.2021.v13.c1.p82-102> Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1237/1111> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, J. J. A gramática social da desigualdade brasileira. **Rev. bras. ciênc. soc.**, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 79–96, fev. 2004. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092004000100005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/s9LNmXtYm6KRFPJxwmrvwPq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, K. C. C. **Mestres/as negros/as:** trajetórias na pós-graduação dos/as egressos/as do curso de formação pré-acadêmica afirmação na pós. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, L. K.; LOURENÇO E., SANTOS, M. R. G. Adaptação à universidade em estudantes ingressantes na graduação em psicologia. **Psicol. educ.**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 35-40, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20150023> Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n42/n42a04.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein (São Paulo)**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 102-106, Mar. 2010. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1679-45082010rw1134> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, P. G. A. *et al.* Socio-Economic and Racial profile of Medical Students from a Public University in Rio de Janeiro, Brazil. **Rev. bras. educ. méd.** Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, p. e090, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1981-5271v44.3-20190111.ING> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/y8h6fFZnzSTMxBdzBNNC8nd/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, R. A. L.; MOLL, J.; ANDRADE, F. B. Habitus e Decolonialidade: políticas de cotas no acesso ao ensino superior para desconstrução do imaginário colonial. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e 225572, 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698225572> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/DmQFnCzWb49XPJKNRxLztNg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

SOUZA, V. S. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Rev. Bras. Hist.**, v. 42, n. 89, p. 93–115, jan. 2022. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1806-93472022v42n89-06> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/TLsppHZdSyVtfKjZbRx9qXK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

STRIEDER, I. Religiosidade em Gilberto Freyre. **Perspectiva Filosófica.**, v. 9, n. 18, p. 103-118, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/novembro2013/sociologia_artigos/strieder_artigo.pdf Acesso em: 19 set. 2023.

SYMONIDES, J.; VOLODIN, V. **A guide to human rights. institutions, standards procedures.** Paris: Unesco, 2001.

TECHIO, E. M. *et al.* Racial Quotas: a study about university student's and non-university social representations. **Actual. psicol. (Impr.)**, v. 33, n. 126, p. 33-49, 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v33i126.30982> Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ap/v33n126/2215-3535-ap-33-126-33.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

THEODORO, M. **A sociedade desigual: racismo e branquitude na formação do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2022. 485p.

TOSI, G. **Direitos humanos: história, teoria e prática.** João Pessoa: Editora UFPB; 2005. p. 18-19.

UN; Human Rights Council. Working Group of Experts on People of African Descent. **Report of the Working Group of Experts on People of African Descent on its 14TH session: addendum.** Geneva: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/780612> Acesso em: 19 set. 2023.

UNBEHAUM, S.; LEÃO, I. V.; CARVALHO, C. M. Programas e áreas de concentração em direitos humanos no Brasil: o desenho de uma possível interdisciplinaridade. **RIDH**, Bauru, v. 2, n. 3, p. 35-53, jul./dez. 2014. Disponível em:

<https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/view/210/111> Acesso em: 19 set. 2023.

VALA, J.; BRITO, R., LOPES, D. **Expressões dos racismos em Portugal**. Lisboa: ICS, 2015.

VALA, J.; PEREIRA, C. Racism: An Evolving Virus. In: BETHENCOURT, F.; PEARCE, A. J. (eds). **Racism and ethnic relations in the portuguese- speaking world**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 49-70.

VALÉRIO, A. C. O. *et al.* Racism and social participation in the university: experiences of black female students in health-related programs. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, v. 29, e3007, 2021. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2278> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cadbto/a/fbwwzQ9vmJtzyhwMmxGgyNwy/?format=pdf&lang=en> Acesso em: 19 set. 2023.

VANALI, A. C.; SILVA, P. V. B. Ações afirmativas na pós-graduação stricto sensu: análise da Universidade Federal do Paraná. **Cad. pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 86-108, jan./mar. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/198053145911> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q7fwpFtyFzBW6qWS64HjbtN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

VAN DIJK, T. A. O que é a análise crítica do discurso. In: **Discurso, notícia e ideologia: estudos na análise crítica do discurso**. 2. ed. Braga: Húmus, 2017.

VARGAS, H. M.; HERINGER, R. Políticas de permanência no ensino superior público em perspectiva comparada: Argentina, Brasil e Chile. *Archivos analíticos de políticas educativas*. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 25, n. 72, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2799> Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/2799/1936> Acesso em: 19 set. 2023.

VAZ, L. S. **Cotas Raciais**. São Paulo: Jandaíra, 2022.

VIEIRA, P. A. S. **Para além das cotas: contribuições sociológicas para o estudo das ações afirmativas nas universidades brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial; 2016.

VILANI, M. C. S. **Origens medievais da democracia moderna**. Belo Horizonte: Inédita; 2000.p. 20.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Tematicas.**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203–220, ago./dez. 2014. DOI: <https://dx.doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977> Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977/6250> Acesso em: 19 set. 2023.

WACHELKE, J. F. R.; CAMARGO, B. V. Representações sociais, representações individuais e comportamento. **Interam. j. psychol.**, v. 41, n. 3, p. 379-390, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rip/v41n3/v41n3a13.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

WEISSKOPF, T. E. **Affirmative action in the United States and India: a comparative e perspective.** Nova York: Routledge; 2004.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-129020162610> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/bJdS7R46GV7PB3wV54qW7vm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 19 set. 2023.

WILLIAMS-WASHINGTON. K. N.; MILLS, C. P. African American historical trauma: Creating an inclusive measure. **Journal of Multicultural Counseling and Development**, v. 46, n. 4, p. 246–263, Oct. 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1002/jmcd.12113> Disponível em: <https://icmgl.org/wp-content/uploads/2020/06/Williams-WashingtonAAMeasure.pdf> Acesso em: 19 set. 2023.

XIMENES, V. M. *et al.* Pesquisa e intervenção a partir da realidade social: Desvelar das implicações psicossociais da pobreza. In: STELLA, C. (org.). **Psicologia comunitária: contribuições teóricas, encontros e experiências**, Petrópolis: Vozes, 2014. p.87-110.

ZANELLO, V., GOUVEIA, M. Psiquiatria e racismo. In: F. C. LEMOS, D. G, P. P. G. *et al.* (orgs.). **Práticas de judicialização e medicalização dos corpos no contemporâneo.** Curitiba: CRV, p. 73-80, 2016.

ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. (Orgs.) **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro.** Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IuperJ, 2008, 350

APÊNDICE A - REVISÃO INTEGRATIVA

Para melhor aprofundar a temática representações sociais de cotas para negros foi realizado um estado da arte através de uma revisão integrativa visando artigos que abordassem tal enfoque.

Trata-se de um estudo descritivo, do tipo revisão integrativa (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). As etapas desta revisão foram as seguintes: identificação da questão de pesquisa; seleção dos descritores; seleção das bases de dados; aplicação de critérios de inclusão e exclusão; identificação dos estudos selecionados; análise e interpretação dos resultados (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

Para a identificação da questão de pesquisa, o acrônimo PICo foi utilizado da seguinte forma:

P Estudantes universitários
I representações sociais
Co cotas para negros na universidade

Desta forma, têm-se como questão de pesquisa: **Quais as representações sociais dos estudantes universitários, acerca de cotas para negros na universidade?**

Os descritores eleitos foram em português: “Política Pública”; “Ação Afirmativa”; “Ações Afirmativas”; Descritores em inglês: “Public Policy”; “Affirmative Action”; “Action, Affirmative”; Palavras-chave em português: “Representações sociais”; “Cotas Universitárias”, “Cotas raciais”, “Cotas para negros” e palavras-chave em inglês: “Social representations”; “Universities Quotas”; “Quotas for blacks”.

Para a elaboração da estratégia de busca houve a utilização das aspas (“”), as quais foram utilizadas para restringir e estabelecer a ordem dos termos compostos. Os operadores *booleanos* foram empregados para os relacionamentos dos termos, sendo o “AND” utilizado para interseção dos termos (combinação restritiva).

A busca nas bases de dados foi realizada entre agosto e setembro de 2023. Para a identificação dos estudos incluídos na revisão, as seguintes bases de dados foram consultadas para fundamentar a pesquisa: Portal Regional da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) através da Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS); Portal CAPES por meio das bases: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); *Web of Science*; Portal *PubMed*, por meio da *MEDLINE*.

Segue abaixo o quadro 7 que se refere às estratégias utilizadas nas bases de dados consultadas.

Quadro 7- Estratégias utilizadas nas bases de dados consultadas

Base de Dados	Estratégia
LILACS (Via BVS)	"representações sociais" AND "cotas universitárias" AND "ação afirmativa" AND (fulltext:("1" OR "1" OR "1" OR "1" OR "1" OR "1") AND db:("LILACS") AND la:("pt")) AND (year_cluster:[2003 TO 2022])
	"representações sociais" AND "ações afirmativas" AND "cotas raciais" AND (fulltext:("1" OR "1" OR "1") AND db:("LILACS") AND la:("pt")) AND (year_cluster:[2003 TO 2022])
	"ações afirmativas" AND "cotas raciais" AND "política pública" AND (fulltext:("1" OR "1" OR "1") AND db:("LILACS") AND la:("pt")) AND (year_cluster:[2003 TO 2022])
	"representações sociais" AND "cotas para negros" AND (fulltext:("1" OR "1" OR "1") AND db:("LILACS") AND la:("pt")) AND (year_cluster:[2003 TO 2022])
Scielo	("representações sociais") AND ("cotas") AND journal_title:* AND la:("pt") AND year_cluster:("2012" OR "2016") AND type:("research-article")
Web of Science	"Social representations" and "Racial quotas" (All Fields) and Article (Document Types) and All Open Access (Open Access) and Spanish (Languages) and 2019 (Publication Years)
MEDLINE (via PUBMED)	"representações sociais" AND "cotas universitárias" AND "ação afirmativa"; "representações sociais" AND "ações afirmativas" AND "cotas raciais"; "ações afirmativas" AND "cotas raciais" AND "política pública"; "representações sociais" AND "cotas para negros"

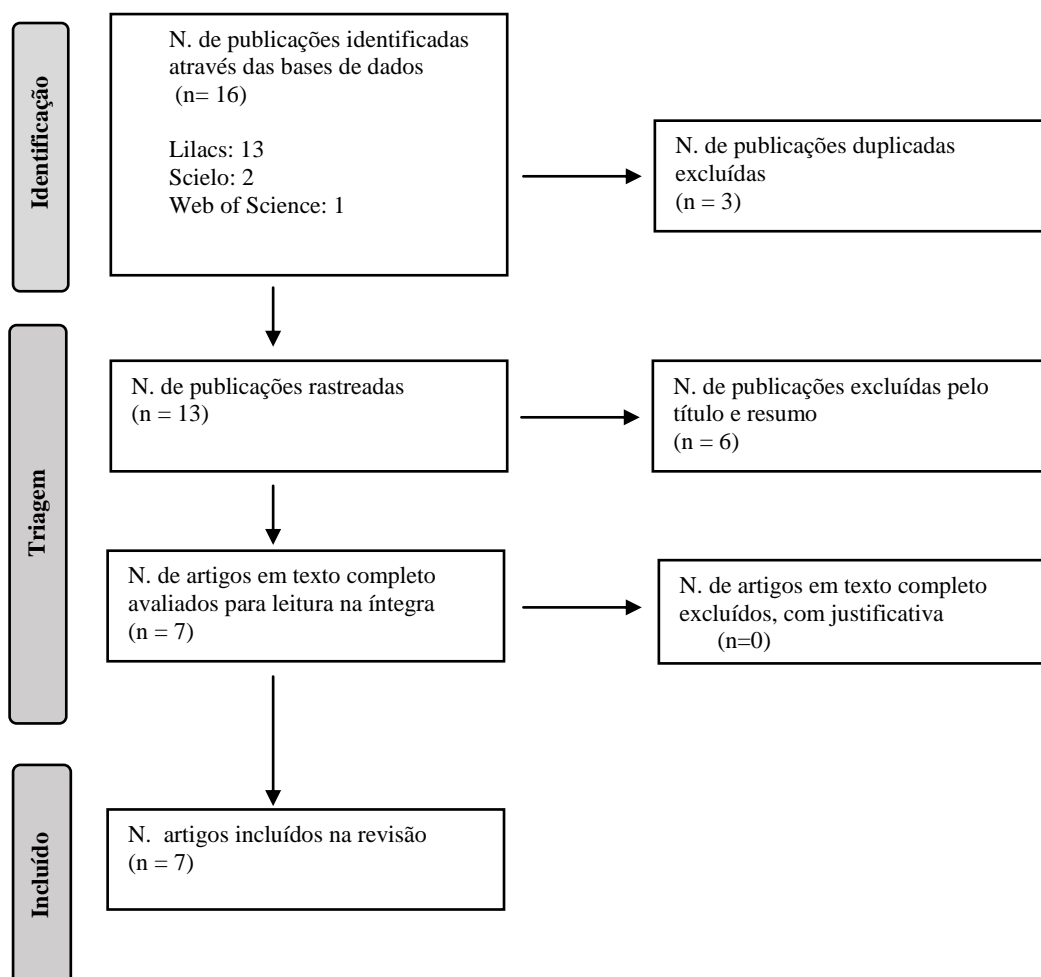
Fonte: A autora (2023).

Os critérios de inclusão estabeleceram-se como artigos completos na íntegra e com acesso online gratuito; o recorte temporal foi no período de 2003 a 2022, pois a implementação do primeiro Programa de Cotas brasileiro foi em 2003; idiomas: português, inglês ou espanhol, com o foco em representações sociais de cotas nas universidades.

Como critério de exclusão adotou-se a eliminação de textos incompletos, produções científicas que não se relacionavam com a temática, artigos de revisão, relatos de casos, ensaios clínicos, dissertações, teses, livros e artigos incongruentes com o objeto do estudo.

A síntese do processo de seleção dos manuscritos encontra-se na figura 1.

Figura 1- Síntese do processo de seleção dos manuscritos



Fonte: Page *et al.*, 2021 (Adaptado do Fluxograma Prisma 2020).

RESULTADOS

Foram identificadas 16 publicações e recuperados 07 artigos indexados, 01 na Web of Science, 01 na SciELO e 05 na LILACS que estiveram relacionados a temática “representações de cotas para negros nas universidades”. Informo que na MEDLINE (via PUBMED) não foram encontrados resultados.

O processo de avaliação e seleção dos documentos se deu a partir de uma triagem. Primeiramente, foi realizada a leitura do título e resumo (descartando os que não se aplicavam) e por fim, a leitura dos textos completos.

Após a seleção dos manuscritos que compuseram esta revisão, foi produzida uma matriz de análise no Microsoft Excel com os seguintes tópicos: autoria, nome, ano e periódico

da publicação; base de dados e local de realização do estudo; objetivos, método, principais resultados e conclusão (Quadro 8).

Segue abaixo o quadro 8 com a síntese dos resultados da revisão integrativa de literatura na base de dados e que tem relação com a temática da busca.

Quadro 8- Síntese dos resultados da revisão integrativa de literatura

Autoria, Nome, Ano e periódico da publicação	Base de Dados e local de realização do estudo	Objetivos	Método	Principais Resultados	Conclusão
Techio <i>et al.</i> 2019 Racial quotas: a study about university student's and non-university's social representations. Atualidades em Psicologia	Web of Science Costa Rica	Analisar o posicionamento de estudantes e não estudantes sobre as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras e as justificativas para esse posicionamento.	Estudo qualitativo com abordagem metodológica das Teorias de Representações Sociais.	Os não estudantes são mais preconceituosos sendo os autodeclarados negros os que indicaram maior concordância com as cotas. A análise lexical mostrou que os estudantes ancoram suas posições em princípios meritocráticos, enquanto os não estudantes ancoram em princípios igualitários.	As opiniões proferidas sobre as questões raciais são importantes na medida em que, ao conhecer as representações sociais, é possível identificar a existência de preconceito e, desta forma, contribui para a construção de um arsenal teórico-prático mais contundente e eficaz no enfrentamento e combate ao preconceito racial na sociedade.
Santos; Scopinho 2016 Desigualdades Raciais, Mérito e Excelência Acadêmica : Representações Sociais em Disputa Psicologia: Ciência e	SciELO Brasil	Refletir sobre como no Brasil, as formulações políticas e legais acerca das ações afirmativas de cunho social e racial no ensino superior articulam e estão articuladas a partir de distintas representações	Artigo reflexivo.	As ações afirmativas nas universidades, respondem a diferentes formas de representar desigualdades, merecimento e excelência acadêmica. O mérito pessoal, é utilizado para julgar e determinar quem e como se deve ingressar na universidade pública.	Por um lado, a noção de meritocracia isola os sujeitos de seu quadro social e os traduz em medidas de desempenho nos processos avaliativos e, por outro, o histórico de discriminações é simplesmente desconsiderado como fator que poderia resultar em desempenhos aquém do patamar desejado. Portanto é importante colocar sob suspeita o caráter

Profissão		sobre os sujeitos e os lugares que eles ocupam na estrutura social.			realmente inclusivo de programas de ações afirmativas que se sustentem pela perspectiva do mérito individual.
Marques; Santos 2015 Um estudo sobre o pensamento social de jovens universitários acerca da justiça e das cotas raciais Psicologia e saber social	LILACS Brasil	Estudar os conceitos de justiça e de cotas raciais de jovens favoráveis, desfavoráveis e neutros em relação às cotas raciais com o aporte teórico das Representações sociais.	Estudo qualitativo, com abordagem metodológica das Teorias de Representações Sociais.	Os posicionamentos favoráveis defendem as cotas enquanto uma medida de promoção da igualdade, os desfavoráveis a criticam por acreditar que estas ferem a mesma.	A estrutura do pensamento dos universitários frente às cotas se encontra atrelada ao conceito de justiça. A partir desses dados entende-se a necessidade de investigar as causas desses posicionamentos frente às cotas.
Camino <i>et al.</i> 2014 Repertórios discursivos de estudantes universitários sobre cotas raciais nas universidades públicas brasileiras Psicologia & Sociedade	LILACS Brasil	Investigar os repertórios discursivos de estudantes universitários sobre as ações afirmativas.	Estudo qualitativo com abordagem metodológica das Teorias de Representações Sociais.	A maioria dos participantes se posicionou contra as cotas raciais em Instituições de Ensino Superior públicas. A análise lexical não detectou a existência de um discurso claramente favorável às cotas raciais, mesmo entre aqueles que se posicionaram a favor das políticas afirmativas.	A adoção de cotas para negros, ao exigirem direitos baseados em critério racial, perturbam a noção moderna de igualdade e justiça, forçando o reconhecimento do preconceito racial, colocando em cheque a ideia de democracia racial no Brasil.
Melo <i>et al.</i> 2014 Representações	LILACS Brasil	Investigar as representações sociais dos estudantes universitários a respeito das	Estudo qualitativo com abordagem metodológica	Os estudantes apresentam uma tendência a uma representação racializada das cotas, acreditando	Faz-se importante uma promoção mais ampla de conhecimentos sobre o sistema de cotas universitárias no

<p>sociais de estudantes da UFBA sobre as cotas universitárias.</p> <p>Psicologia e Saber Social</p>		<p>cotas universitárias.</p>	<p>gica das Teorias de Representações Sociais.</p>	<p>que estas são reservadas para negros. Neste sentido, enfatizam a adesão de cotas sociais e não raciais, acreditando ser este o modo mais justo.</p>	<p>Brasil, no intuito de tornar visíveis as necessidades populares, assim como mais compreensível a importância de políticas públicas de reparação.</p>
<p>Silva; Silva 2012</p> <p>Representação Social de Estudantes Universitários sobre Cotas na Universidade</p> <p>Fractal: Revista de Psicologia</p>	<p>LILACS</p> <p>Brasil</p>	<p>Analisar as representações sociais de estudantes universitários sobre o sistema de reserva de vagas com base em critérios raciais e sociais nas universidades.</p>	<p>Estudo qualitativo com abordagem metodológica das Teorias de Representações Sociais.</p>	<p>Os discursos foram considerados contraditório e ambivalente (contrário, favorável e em alguns momentos ambivalentes), por outro lado, no que se refere ao convívio com estudantes cotistas houve uma tendência em concebê-los de forma estereotipada.</p>	<p>Os discursos favoráveis à adoção da medida, justificam esta postura pelo descrédito na intervenção do governo para a melhoria da educação fundamental, o que facilitaria o acesso a todos os grupos sociais, ou seja, com base neste argumento, as cotas só seriam avaliadas como medida justa e promotora da igualdade social entre grupos se as mesmas não existissem.</p>
<p>Naiff; Naiff; Souza 2009</p> <p>As representações sociais de estudantes universitários a respeito das cotas para negros e pardos nas universidades</p>	<p>LILACS</p> <p>Brasil</p>	<p>Conhecer as representações sociais que os alunos da UFRRJ possuem sobre as cotas para negros e pardos na Universidade.</p>	<p>Estudo qualitativo com abordagem metodológica das Teorias de Representações Sociais.</p>	<p>Apontam uma atitude majoritariamente contrária contrastando com uma representação estruturada em torno de elementos justificadores da implantação das cotas, o que pode estar indicando a existência de uma zona muda das representações sociais sobre o objeto estudado.</p>	<p>A aparente contradição entre cognições favoráveis constituintes de um provável núcleo central da representação social e uma atitude majoritariamente desfavorável é que os elementos contra normativos estariam presentes em uma zona muda da representação social sobre cotas para negros e pardos na universidade pública nos alunos estudados</p>

des públicas brasileiras.					na UFRRJ.
Estudos e Pesquisas em Psicologia					

Fonte: A autora (2023).

Na sequência realizou-se a avaliação crítica dos estudos incluídos na revisão, seguida da interpretação dos resultados e discussão. A análise e discussão dos dados coletados originaram a seguinte categoria temática:

Categoria 1: Representações sociais dos estudantes universitários acerca da democratização do acesso à universidade através da política de cotas: posicionamentos favoráveis e desfavoráveis.

Para Guimarães (1999) a discussão sobre as políticas de ações afirmativas, engaja-se num debate em torno de duas perspectivas: na primeira delas, de ordem "axiológica e normativa", a discussão se estabelece em torno da correção ou não do tratamento diferenciado do indivíduo por suas características adscritas e grupais. A tese central dessa primeira perspectiva prioriza o mérito individual, ignorando a pertença social/grupal. A segunda perspectiva, de natureza "histórica e sociológica", prioriza, por meio da compreensão dos antecedentes sociais e históricos, verificar que impactos e possibilidades de construção tiveram ou podem vir a ter, sobre a estrutura social, a implantação de políticas de ações afirmativas de cunho e de intenção antidiscriminatórios em países plurirraciais ou étnicos, de credo democrático (Guimarães, 1999).

O conhecimento e compreensão das representações sociais de estudantes universitários acerca das políticas de cotas nas universidades é de total relevância, uma vez que estas influenciam a forma como estudantes que ingressaram na universidade com base em critérios distintos irão se relacionar no período da vida acadêmica. Espera-se que os achados possam auxiliar no planejamento de futuras intervenções que visem contribuir para a promoção das relações amigáveis e respeitosas com a redução de atitudes preconceituosas e discriminatórias direcionados aos estudantes "cotistas", constatados em estudos realizados após a implantação das cotas (Naiff; Naiff; Souza, 2009).

Para Silva e Silva (2012), ao abordar o tema das cotas universitárias, o estudo das representações sociais possibilita compreender os posicionamentos favoráveis e desfavoráveis

acerca do tema em questão, ao possibilitar análise mais cuidadosa dos mecanismos que interferem nas relações entre estudantes universitários na implantação do sistema de cotas universitárias, seja por meio da inserção ou rechaço dirigido a estudantes beneficiados pelas cotas universitárias.

Os achados da pesquisa supracitada demonstram que como argumento favorável a política de cotas é a única oportunidade para as pessoas de baixa renda, principalmente os negros, mudarem as suas vidas, gerando uma perspectiva de futuro diferenciada da sua realidade cotidiana de contato com a marginalidade. Mesmo apesar de todas as dificuldades de adaptação, as cotas foram representadas pelos beneficiados como positivas, indicando uma possibilidade real de melhoria de vida a partir do acesso à educação superior pública e de qualidade (Silva e Silva, 2012).

Souza *et al.* (2020), realizou uma pesquisa com a perspectiva de saber como os estudantes universitários percebem e vivenciam essa política, obtendo em seus resultados que os jovens beneficiários da política de cotas para acesso ao ensino superior acreditam na existência de grande disparidade entre o ensino particular e o ensino público no Brasil, favorecendo a exclusão de jovens das escolas públicas no ensino superior, e que as cotas possibilitam diminuir a desigualdade experimentada por quem não é detentor do capital cultural valorizado pela sociedade, nem de capital social e econômico.

Os resultados apontados por Marques; Santos (2015), apontam posicionamentos favoráveis à política de cotas raciais e aspectos relacionados à eficácia destas, ao trazer esta política como um instrumento possível para equiparar as diferenças e promover a igualdade. Ao promover o acesso aos negros a meios fundamentais como acesso à educação e permitir uma melhor inserção social, influenciando também a vida profissional dos cotistas.

Camino *et al.* (2014) cita o fato de que esse nível de ensino promove a mobilidade social, sendo ele um *locus* importante de troca de experiências, conhecimentos científicos, econômicos, políticos e sociais. Outro argumento favorável ressaltado é que a adoção das cotas para negros seria uma espécie de reconhecimento histórico do Estado brasileiro e das instituições que obtiveram benefícios advindos da escravatura

E ainda traz que entre os que são a favor, as cotas raciais são vistas como medidas eficazes, na medida em que refletem uma ação política coerente que visa a constituir um pacto social com recorte racial a fim de minimizar os fossos sociais e econômicos, que separam brancos e negros (Camino *et al.*, 2014). Estas medidas são tidas focais com fins não só de promover melhor distribuição de renda - a médio e longo prazo, mas ainda de democratizar o

acesso a espaços sociais e culturais dos quais os negros não usufruem em condições igualitárias (Fonseca, 2009).

A pesquisa intitulada “Representações sociais de estudantes da UFBA sobre as cotas universitárias” apresenta como elementos da primeira periferia das representações dos estudantes, ou seja, os mais próximos do núcleo central: as palavras “Igualdade” e “oportunidade”. Já na segunda camada de elementos periféricos, da representação social sobre as cotas, aparece o termo “reparação”. Este dado pode sugerir que esta representação periférica esteja relacionada à evocação do núcleo central “negro”, justificando as cotas quando se trata da população negra brasileira. Visto que o sistema de cotas é primordialmente uma política de reparação social, ao considerar como critério principal a classe econômica, e consequentemente a importância de reparação étnico-racial (Melo *et al.*, 2014).

A evocação “oportunidade” também aparece, nesta última periferia, aparentemente corroborando a ideia do núcleo central e dos outros elementos periféricos de que as cotas sejam um instrumento que gera oportunidade ao estudante pobre, negro ou indígena e estudante de escola pública de ingressar na universidade (Melo *et al.*, 2014).

A pesquisa realizada por Naiff; Naiff; Souza (2009) destacou que a análise das evocações aponta para um provável núcleo central da representação social das cotas para negros e pardos nas universidades públicas estruturado em torno de elementos justificadores de sua implantação, amplamente divulgados pelos defensores da proposta, quais sejam: a possibilidade de combate ao racismo e ao preconceito historicamente presentes em nossa sociedade, associados a uma desigualdade social estrutural advinda desta realidade.

Para Melo *et al.* (2014), talvez os estudantes a favor se posicionem de maneira crítica às cotas, considerando a ideia da equidade e justiça social (sendo social ou racial) e os contra, dando importância a ideologia de meritocracia e de ética protestante. Observa-se também a dualidade entre as representações Equidade e Meritocracia no estudo de Silva e Silva (2012), por trazer percepções de que grupos minoritários que estão em situação de desvantagem, por conta das desigualdades sociais e econômicas, que inviabiliza uma competição justa no vestibular ou de que tal sistema de cotas como injusta por ferir a norma da meritocracia, sendo uma medida meramente assistencialista e imbuído da ideia de ameaça de perda de benefícios adquiridos enquanto grupo dominante.

Nos achados da pesquisa realizada por Silva e Silva (2012), os estudantes argumentaram ser contrários às cotas por avaliarem que elas ferem o princípio meritocrático, sendo uma medida meramente assistencialista, por permitir acesso a estudantes que julgam

não apresentar condições intelectuais e econômicas mínimas para, de fato, manterem-se nos cursos.

Os resultados de Camino *et al.* (2014) demonstraram que de um modo geral a ideia de meritocracia atravessou os discursos dos estudantes entrevistados, sugerindo que a raça não constitui fator de exclusão do negro do ensino superior. O problema é social (entre ricos e pobres), se encontra na qualidade de educação, sendo sustentado que, solucionando tais questões, "todos" podem adentrar no ensino superior por méritos próprios.

A política de cotas nas universidades é oriunda da tentativa de romper a exclusão social baseada no mérito pessoal, afirma Castro (2014), já que o mérito se revela como uma sorte que se pode ter ou não, mas nunca é oferecido a todos. Sendo necessário pensar formas que rompam o ideal de mérito como a única forma de acesso à educação, promovendo mudanças significativas na ordem social para enfrentar as distâncias sociais dos grupos excluídos e romper com essa ordem social é romper com o imaginário colonial constituído a partir do processo colonizador.

Em um estudo realizado por Lemos (2017), foram selecionados sujeitos oriundos dos cursos de medicina, direito, engenharia da computação e ciências sociais. Os cursos consideraram o elevado prestígio social, a grande concorrência no vestibular e o tradicional predomínio de acadêmicos brancos em relação aos três primeiros cursos. E, como contraponto, o pouco atrativo de que em geral goza o último curso na sociedade, que se revela sobretudo na menor demanda de candidatos no vestibular. A escolha dos cursos mencionados teve como objetivo de gerar reflexões sobre o enfrentamento do preconceito e da discriminação pelos estudantes cotistas em diferentes contextos relacionais mediante estratégias diferenciadas (Lemos, 2017).

Os resultados da referida pesquisa revelaram que a interação com os colegas não cotistas foi considerada boa, porém os alunos de medicina relataram ter havido situações desconfortáveis em sala de aula no começo do curso. Para os entrevistados, os alunos cotistas foram representados pelos alunos não cotistas como “não merecedores” daquela vaga, pois pessoas “mais capacitadas” poderiam estar lá. Observa-se, portanto, a meritocracia como ideologia entre os acadêmicos de medicina. Os relatos indicaram que à medida que os cotistas passaram a ter o mesmo rendimento acadêmico dos não cotistas, a aproximação entre os alunos foi facilitada (Lemos, 2017).

Essa posição, baseada no ideal de meritocracia, aparece também nas discussões de Camino *et al.* (2014), onde a ideia de igualdade entre negros e brancos em virtude de suas capacidades intelectuais sugere ratificar a ideia de meritocracia, muito mais que a ideia de

igualdade racial, como forma de resistência à implantação das ações afirmativas para negros. Entende-se que, em termos de capacidade intelectual, "todos" podem competir igualmente às vagas no ensino superior.

Portanto, de um modo geral, percebeu-se que a ideia de meritocracia atravessa os discursos dos estudantes entrevistados, sugerindo que a raça não constitui fator de exclusão do negro do ensino superior. O problema é social (entre ricos e pobres), se encontra na qualidade de educação, sendo sustentado que, solucionando tais questões, "todos" podem adentrar no ensino superior por méritos próprios (Camino *et al.*, 2014).

De acordo com os resultados de Techio *et al.* (2019), os participantes que não são estudantes são mais preconceituosos enquanto os estudantes autodeclarados negros mais favoráveis a política de cotas. A análise lexical mostrou que os estudantes ancoram suas posições em princípios meritocráticos, enquanto os não estudantes ancoram em princípios igualitários.

Para Santos e Scopinho (2016), se por um lado a noção de meritocracia não considera o quadro social dos sujeitos desconsiderando o histórico de discriminações como um fator que poderia resultar em desempenhos aquém do patamar desejado, é necessário colocar sob suspeita o caráter realmente inclusivo de programas de ações afirmativas que se sustentam pela perspectiva do mérito individual.

Embora os posicionamentos contrários às ações afirmativas e mais precisamente às cotas, afirmam que estas ferem o princípio de igualdade presente na Constituição Federal art. 5º, que diz que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”. Cabe ressaltar que esta mesma Constituição Federal diz no art. 3º que “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; e III – erradicar a pobreza e a marginalização, e reduzir as desigualdades sociais e regionais” (Brasil, 2016).

No que se refere às cotas, a concepção de Justiça compartilhada pelos jovens no estudo realizado por Marques e Santos (2015), é uma possível explicação da frequente rejeição das cotas encontrada em diversos estudos, como de Naiff; Naiff; Souza (2009).

Marques e Santos (2015) acreditam que se encontrando uma relação entre as concepções de justiça dos estudantes e suas avaliações das cotas pode-se chegar possivelmente à compreensão da rejeição das cotas nas representações dos estudantes universitários.

Nos resultados encontrados pelo autor supracitado, os sujeitos com posicionamentos desfavoráveis, utilizam argumentos relacionados à igualdade, discriminação e alegam que não

há interferência do passado nas condições atuais das minorias. A questão da miscigenação é apontada como dificuldade deste tipo de cotas no Brasil. Os participantes favoráveis às cotas raciais ressaltam os aspectos relacionados à eficácia destas, devido ao ingresso da população negra na universidade colaborando para uma melhor inserção social (Marques; Santos, 2015).

Os posicionamentos favoráveis e desfavoráveis às cotas raciais, trazem a ideia de igualdade em suas respostas, todavia sob aspectos distintos. Enquanto os que defendem a ideia das cotas como medidas válidas para promoção da igualdade, os participantes contrários as criticam por considerar que estas ferem o princípio de igualdade, já que oferecem tratamento distinto entre as pessoas (Marques; Santos, 2015).

Quanto aos sujeitos considerados neutros, ou seja, indivíduos que compartilham da lógica das ideias dos participantes que rejeitam e defendem as cotas raciais, postula-se que o que ocorreu é a chamada polifasia cognitiva, apresentada por Moscovici (1978) como uma característica do pensamento natural onde, numa mesma pessoa coexistem diferentes modos de pensar (Marques; Santos, 2015).

A ambivalência dos sujeitos neutros é compatível aos resultados de Silva e Silva (2012) onde os estudantes da Universidade Federal da Bahia (UFBA) ressaltam a eficácia das cotas, mas também afirmam que não seria a melhor medida para as diferenças presentes na sociedade. Da mesma forma os neutros afirmam que as cotas são válidas para promoção da igualdade, mas também as defendem como medidas provisórias. Eles afirmam que a política é parcialmente boa ao mesmo tempo que pensam que o sistema necessitaria de reformulações. No que se refere às cotas para negros os participantes favoráveis ressaltam a influência destas na inserção da vida universitária e também profissional dos cotistas, enquanto os sujeitos desfavoráveis apontam o caráter socioeconômico das cotas, pois acreditam que esta deveria ser a única condição de abrangência dessa medida.

No estudo realizado por Naiff; Naiff; Souza (2009) tem sua amostra estudada com 100 estudantes universitários, 68% dos alunos declararam serem contrários à implantação de cotas para ingresso de negros e pardos na universidade pública brasileira. Em relação a sua própria imagem racial, 46% declararam-se pardos; 20% negros; 32% brancos e 2% como amarelos; ou seja, 66% passíveis de serem beneficiados pelo projeto de cotas em discussão.

Corroborando o posicionamento contrário do grupo à implantação da proposta, foi observado na primeira periferia à noção de que o processo é injusto, refletindo muito mais uma educação deficiente nos níveis fundamentais e médios, do que dimensões racializadas organizadas no bojo dos processos socioculturais societários. Aparecendo significativamente na análise dos elementos periféricos do quadrante inferior esquerdo, refletindo inclusive

claras estruturas atitudinais, as quais sejam: o entendimento de que o projeto constitui um erro associado à possibilidade de gerar discriminação ou segregação racial no universo universitário, ou simplesmente a atitude explicitamente contrária reflete o posicionamento observado anteriormente na amostra estudada (Naiff; Naiff; Souza, 2009).

É importante ressaltar que a análise das evocações dos sujeitos que se autodeclararam como negros ou pardos aponta que a percepção do processo como injusto deixa de ser periférico e passa a ser encontrado como elemento constituinte de um provável núcleo central da estrutura da representação social estudada, associado aos elementos justificadores da implantação do projeto já anteriormente encontradas na amostra original. O entendimento de que os projetos de cotas são desnecessários aparece como elemento periférico presente no quadrante inferior esquerdo, ocupando o lugar anteriormente presente pelo combate à exclusão-social e à segregação, que deixam de ser cognições presentes nas evocações analisadas. As dimensões contrárias permanecem presentes (Naiff; Naiff; Souza, 2009).

Desta forma, Naiff; Naiff; Souza (2009) afirma que uma das hipóteses explicativas para a aparente contradição entre cognições favoráveis constituintes de um provável núcleo central da representação social e uma atitude majoritariamente desfavorável é que os elementos contra normativos estariam presentes em uma zona muda da representação social sobre cotas para negros e pardos na universidade pública nos alunos estudados na UFRRJ.

Para finalizar, diante do exposto, é necessário a realização de mais pesquisas que auxiliem o entendimento das representações sociais dos universitários com levantamento do pensamento social relativo as questões que promovem a elaboração de estratégias destinadas a promoção de debates no ambiente universitário sobre as políticas de inclusão social que buscam transformar a universidade em um ambiente cada vez mais representativo da sociedade ao qual pertence.

Conclusão

O sistema de cotas é um instrumento que visa contribuir para a reparação dos danos históricos causados aos grupos étnico-raciais em desvantagem socioeconômica. Com a valorização da identidade de grupos étnicos (negros e indígenas) e sociais, além da inserção desses grupos na sociedade.

Para a discussão e entendimento da política de cotas nas universidades, é necessário o conhecimento da trajetória de escolarização do negro no Brasil. Reconhecendo o veto do negro nas instituições de educação, o que contribui para o impedimento da mobilidade social da população negra, mesmo após um século da abolição, favorecendo assim a garantia dos privilégios dos brancos e a desigualdade entre grupos raciais no Brasil.

A realização de estudos sobre cotas raciais na universidade também implica discutir e compreender como o racismo se apresenta no Brasil. Uma vez que a explicação das desigualdades raciais, revelam que os negros enfrentam, incontestavelmente, também situações de discriminação racial.

Os argumentos desfavoráveis a política de cotas para negros, é justificada pelo entendimento do problema ser uma questão social, demonstrando o desconhecimento dos entrevistados sobre a lei, pois as cotas raciais também são sociais. Desta forma, alguns sujeitos desconsideram as disparidades raciais do país, utilizando argumentos relativos à existência de uma disparidade social, não racial.

Os argumentos favoráveis afirmam que a política de cotas é uma oportunidade que contribui para grupos minoritários em situação de desvantagem social e econômica (estudante pobre, negro ou indígena e estudante de escola pública) de ingressar na universidade. Equiparando assim, as diferenças e contribuindo para a promoção da igualdade, ao permitir uma melhor inserção social, com troca de experiências, conhecimentos científicos, econômicos, políticos e sociais. Além de que a adoção das cotas para negros ser vista primordialmente como uma política de reparação social, ao considerar como critério principal a classe econômica, e consequentemente a importância de reparação étnico-racial.

Desta forma, a produção científica sobre as representações sociais da temática apresentada é necessária para o entendimento das relações sociais e as possíveis consequências dos posicionamentos dos estudantes sobre a aceitação ou não de cotas na universidade. Portanto, mais investigações precisam ser realizadas para que através do pensamento social, sejam elaboradas estratégias destinadas a promoção de debates no ambiente universitário sobre as políticas de inclusão social que buscam transformar a universidade em um ambiente cada vez mais representativo da sociedade ao qual pertence.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada, “As representações sociais de cotas para negros por egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas” conduzida por Renata dos Anjos Correa Carvalho (Doutoranda) e pelo Prof. Dr. Elias Barbosa de Oliveira (Orientador) do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGENF/UERJ). Os objetivos do estudo são: Analisar as representações sociais de cotas para negros de egressos do curso de graduação em enfermagem de universidades públicas; Descrever as influências das representações sociais de cotas para negros sobre a trajetória acadêmica dos egressos negros; Discutir as repercussões que o usufruto das cotas para negros trouxe para a trajetória profissional dos egressos negros, à luz de suas representações sociais. Você foi selecionado(a) para participar da pesquisa através da amostragem em bola de neve (*snowball*), onde os primeiros participantes são considerados intermediários iniciais ou sementes, que localizarão ou apontarão outras pessoas com o perfil condizente com os objetivos e os critérios de inclusão estabelecidos no estudo. Sua participação é voluntária. Caso aceite participar, as entrevistas ocorrerão mediante o seu consentimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua anuência através de e-mail. Desta forma, o encaminhamento do TCLE será por meios digitais devendo ser devolvido devidamente assinado em cópia digital. É de extrema importância que uma cópia do TCLE seja guardada em seus arquivos. Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco é psicológico e avaliado como moderado, pois o participante poderá apresentar desconforto psicológico ao preencher os instrumentos ou responder as perguntas do roteiro. Neste caso, estará garantido o direito de declinar da participação e retirar o consentimento ou em qualquer fase do estudo sem nenhum tipo de ônus ou retaliação. Sua recusa ou retirada do consentimento não acarretará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que atua. Por sua vez, são esperados os seguintes benefícios da sua participação: ampliação dos estudos sobre sistema de cotas enquanto ações afirmativas pela universidade, discussão acerca das contribuições das cotas para negros na trajetória acadêmica e profissional dos egressos das universidades públicas; apresentação dos resultados do estudo em eventos nacionais e internacionais; realização de palestras; inserção do tema na formação de alunos de graduação e pós-graduação e produção de artigos.

O estudo obedecerá aos pressupostos da Resolução nº 466/2012 do CNS, que define as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. Você não terá custos ao participar desse estudo. Está assegurado o sigilo dos dados e o anonimato, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Sua participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos da sua parte. Caso aceite participar, você responderá três instrumentos: I) dados sociodemográficos; II) roteiro com perguntas acerca do objeto de estudo.

Considerando a pandemia e o risco de infecção e transmissão do vírus, optou-se pela coleta dos dados individualmente mediante mídia digital (Skype). Caso aceite participar, o acesso à plataforma virtual será realizado através de ferramentas de comunicação dos tipos computador, celular ou tablete. As entrevistas ocorrerão através do agendamento no dia e horário de acordo com a sua disponibilidade após assinatura do TCLE. Apesar de a interação entre o pesquisador e entrevistado ocorrer mediante videoconferência, não haverá gravação de

imagem; somente o áudio será registrado por meio digital (Gravador MP3/MP4 *Music Player*) externo ao computador para posterior audição e transcrição.

Rubrica do Participante

Rubrica do pesquisador

A transferência e armazenamento dos dados coletados serão realizados de segura, estando resguardados o sigilo e a confidencialidade das informações. Ao término da entrevista, será feito o *download* do material e transferência para uma fonte externa (CD *room*) do computador da pesquisadora, momento em que serão deletados todos os registros da entrevista do próprio computador ou qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". O áudio da entrevista e a transcrição das falas ficarão sob a guarda da pesquisadora por cinco anos e depois deste período serão deletados.

Caso você sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação na presente pesquisa, terá direito à indenização, por parte do pesquisador, do patrocinador e das instituições envolvidas nas diferentes fases da pesquisa. Conforme previsto no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da I (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil). Você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com a pesquisadora.

A pesquisadora garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, cujo acesso poderá ser feito mediante celular (21) 986107539 ou e-mail: enfaredacorrea@gmail.com. Ou através do contato com o Prof. Dr. Elias Barbosa de Oliveira (Orientador) que poderá ser feito mediante celular (21) 998872223; e-mail: eliasbouerj@gmail.com ou endereço institucional: Rua Boulevard 28 de Setembro, 157, 7º andar - Vila Isabel, Rio de Janeiro - RJ, 20551-030, Brasil.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com a pesquisadora ou queira fazer alguma consideração ou tenha dúvidas sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ (COEP/UERJ): Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, CEP: 20559-900, Brasil, ou através do e-mail: coep@sr2.uerj.br Telefone: (021) 2334-2180/ Fax: (21) 23342180. O CEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

BLOCO A. dados sociodemográficos:

A1. Sexo: 0 () Masculino 1 ()

Feminino A2. Idade:

A3. Estado conjugal:

A4. Cor: 0 () parda 1 () branca 2 () preta 3 () indígena 4 ()
amarela 5 () prefiro não dizer

A5. Religião:

A5. Renda pessoal em salários mínimos: 0 () 1 a 2 SM 1 () 3 a 5 SM 2 ()
acima de 5 SM

A6. Reside de Onde? 0 () Sim 1 () Não

BLOCO B. dados da formação:

B1. Ano em que colou grau: _____

B2. Forma de ingresso na Universidade:

B3. Escolaridade: 0 () Especialização 1 () Mestrado 2 () Doutorado

3 () Pós- doutorado

B4. Trabalha em instituição pública 0 () 1 () privada

B5. Atividade desenvolvida 0 () Assistência 1 () Gerencia 2 () Docência 3 () Ambos

B6. Número de empregos () 1 () 2 () Acima de 2

APÊNDICE D - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Roteiro de perguntas:

1. O que é para você “cotas para negros” instituídas pelas Instituições de Ensino Superior públicas?
2. O que é para você o ingresso de negros na universidade através das cotas?
3. De que modo “as cotas para negros” contribuíram para o acesso dos estudantes a educação universitária?
 - 1- Como os estudantes universitários percebem o ingresso através das cotas para negros nas universidades?
5. Como você percebe o ingresso de estudantes através das cotas para negros nas universidades?
6. De que modo “as cotas para negros” repercutiram no relacionamento interpessoal dos cotistas e os não cotistas na universidade?
7. De que modo, as cotas para negros influenciaram a trajetória acadêmica dos cotistas negros na universidade?
 7. De que modo, as cotas para negros influenciaram a sua trajetória acadêmica enquanto cotista na universidade?
8. De que modo, as cotas para negros influenciaram a trajetória profissional dos egressos negros da universidade?
9. De que modo, as cotas para negros influenciaram a sua trajetória profissional enquanto egresso da universidade?
10. Que repercussões as cotas para negros trouxeram para a vida pessoal dos cotistas egressos da universidade?
11. Que implicações as cotas para negros trouxeram para a sua vida pessoal enquanto cotista da universidade?

ANEXO – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



Continuação do Parecer: 5.532.487

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/07/2022 12:10:21	RENATA DOS ANJOS CORREA CARVALHO	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	04/05/2022 19:37:33	RENATA DOS ANJOS CORREA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 18 de Julho de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. SI 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br