

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

LUIZ FELIPE BRITO SILVA

Os impactos da adoção das cotas sociais e raciais na Universidade de São Paulo: estudo de caso no Departamento de Geografia.

The impacts of adopting social and racial quotas at the University of São Paulo: case study at the Department of Geography.

São Paulo

2021

LUIZ FELIPE BRITO SILVA

Os impactos da adoção das cotas sociais e raciais na Universidade de São Paulo: estudo de caso no Departamento de Geografia.

Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Área de Concentração: Geografia Humana

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Donizeti Girotto

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Si SILVA, LUIZ FELIPE BRITO
 Os impactos da adoção das cotas sociais e raciais
 na
 Universidade de São Paulo: estudo de caso no
 Departamento de Geografia. / LUIZ FELIPE BRITO
 SILVA; orientador EDUARDO DONIZETI GIROTTTO - São
 Paulo, 2021.
 162 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de
Geografia.

1. Cotas raciais e sociais. 2. Permanência
estudantil. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Relações
étnico-raciais. 5. Ensino de Geografia. I. GIROTTTO,
EDUARDO DONIZETI, orient. II.
Título.

SILVA, Luiz Felipe Brito. **Os impactos da adoção das cotas sociais e raciais na Universidade de São Paulo:** estudo de caso no Departamento de Geografia. Trabalho de Graduação Integrado (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico à minha família e o ao meu avô José Brito dos Santos!

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, por toda fé, perseverança e por me manter sempre forte em toda a minha trajetória na Universidade e na vida também, por me guiar, por me abençoar, por me proteger, por me dar muita força e sabedoria nessa caminhada, me ajudando sempre a enfrentar de cabeça erguida todos os momentos difíceis!

Agradeço a toda minha família, por toda força, por cada apoio, incentivo! Agradeço principalmente minha mãe Izilda Brito, meu pai Manoel Jair e meu avô falecido José Brito dos Santos, que sempre me incentivava nos meus estudos, e que falava com orgulho e com brilho nos olhos, que eu era o primeiro da família a ingressar em uma Universidade pública! Muito obrigado!

Agradeço a todos meus ancestrais pela força, pela luta, pela perseverança! Sem vocês não chegaria até aqui!

Agradeço a todos os meus amigos e amigas do curso de Geografia: Muito obrigado Déborah Campos, Letícia Souza, Mirele Macedo, Liliane Matos, Vitória Ribeiro, Eliseu Schunemann, Carlos Rodrigues e Daniel! Vocês foram muito importantes para a minha permanência na Universidade, sempre me apoiaram e continuam me apoiando e incentivando nas minhas pesquisas e em tudo. Agradeço a vocês, por cada conversa, por cada conselho, por cada incentivo, por cada apoio, por cada experiência, por cada momento de distração, por cada risada, por cada união, por cada trabalho em grupo! Obrigado pela troca e compartilhamento de todos esses momentos! Vocês são incríveis, são pessoas lindas, maravilhosas, de corações imensos! Obrigado por não me deixarem desistir da Universidade, obrigado por acreditarem em mim, obrigado por existirem em minha vida! Sem vocês, não seria possível a minha permanência e o desenvolvimento do TGI. Quero levar vocês por toda vida!

Agradeço a todas e todos os alunos e alunas do curso de Geografia da USP, que responderam aos questionários aplicados e aos que também realizaram as entrevistas. Sem a participação e a contribuição de vocês para a pesquisa, não seria possível o desenvolvimento do trabalho!

Agradeço ao meu professor orientador Eduardo Girotto, pela excelente e excepcional orientação no desenvolvimento do trabalho! Obrigado por todas as orientações, por todas as reuniões, por todas as conversas, tudo foi e será de muito aprendizado para toda a minha vida,

seja como pesquisador, professor, cidadão! Obrigado por acreditar em mim! Obrigado por acreditar na minha pesquisa! Obrigado por me fazer não desistir da Universidade! Seus conselhos, conversas, foram fundamentais para a minha permanência na Universidade! Enfim, obrigado por tudo! Você além de ser um professor e orientador excelente e supercompetente, é um ser humano incrível!

Cabem, pelo menos, duas perguntas em um país onde a figura do cidadão é tão esquecida. Quantos habitantes, no Brasil, são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são? O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna. (SANTOS, Milton, O espaço do cidadão, 2014)

RESUMO

SILVA, Luiz Felipe Brito. **Os impactos da adoção das cotas sociais e raciais na Universidade de São Paulo**: estudo de caso no Departamento de Geografia. 2021. 162 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

O presente trabalho tem como objetivo analisar os impactos da adoção e implementação das cotas raciais e sociais no curso de Geografia da Universidade de São Paulo, durante os anos de 2018 a 2020. Para tanto, discutimos através da revisão bibliográfica, o contexto histórico, social e político das cotas raciais e sociais no Brasil, os argumentos favoráveis e contrários que permeiam o debate em torno das políticas afirmativas, a comparação entre as realidades brasileira e estadunidense referente à questão histórico-racial e da implementação das cotas raciais e sociais. Contextualizamos, a adoção das cotas raciais e sociais pela Universidade de São Paulo, bem como, as primeiras medidas afirmativas pela instituição. Além disso, fundamentamos a problemática das cotas, da permanência e das relações de ensino nas universidades públicas do Brasil. Diante disso, buscando compreender o perfil socioeconômico, as percepções dos alunos sobre essa ação afirmativa, e especialmente as desigualdades e dificuldades entre estudantes cotistas e não cotistas no que se refere à permanência estudantil e às relações de ensino e aprendizagem no Departamento de Geografia; aplicamos questionários e realizamos entrevistas com esses sujeitos durante o período de estudo. A partir deste estudo foi possível perceber, que apesar da diversificação étnica e social do corpo discente, muitas são as dificuldades educacionais e socioeconômicas que marcam a trajetória e o processo de escolarização dos alunos cotistas no ambiente acadêmico, sobretudo dos alunos negros. Posto isso, discutimos a importância da adoção de um conjunto de ações que visam diminuir e até mesmo superar estas dificuldades. Tais medidas, por sua vez, devem ser centradas de um lado, na maior efetividade das políticas de permanência e acolhimento estudantil, e do outro, em uma reestruturação curricular no curso de Geografia da USP, pautadas e estruturadas nos processos curriculares, didáticos e pedagógicos, de modo a garantir uma melhor apropriação dos conhecimentos produzidos na Universidade pelos sujeitos, inserindo-os de forma efetiva aos processos de ensino e aprendizagem. Desse modo entende-se que estes processos são inter-relacionados.

Palavras-chave: Cotas raciais e sociais; Permanência estudantil; Ensino e aprendizagem; Relações étnico-raciais; Ensino de Geografia.

ABSTRACT

SILVA, Luiz Felipe Brito. **The impacts of adopting social and racial quotas at the University of São Paulo:** case study at the Department of Geography. 2021. 162 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The present work aims to analyze the impacts of the adoption and implementation of racial and social quotas in the Geography course at the University of São Paulo, from 2018 to 2020. Therefore, we discuss the historical and social context through a literature review, and politics of racial and social quotas in Brazil, the favorable and contrary arguments that permeate the debate around affirmative policies, the comparison between the Brazilian and American realities regarding the historical-racial issue and the implementation of racial and social quotas. We contextualized the adoption of racial and social quotas by the University of São Paulo, as well as the first affirmative measures taken by the institution. In addition, we support the issue of quotas, permanence and teaching relationships in public universities in Brazil. Therefore, seeking to understand the socioeconomic profile, the perceptions of students about this affirmative action, and especially the inequalities and difficulties between quota and non-quota students with regard to student permanence and teaching and learning relationships in the Department of Geography; we applied questionnaires and conducted interviews with these subjects during the study period. From this study, it was possible to notice that despite the ethnic and social diversification of the student body, there are many educational and socioeconomic difficulties that mark the trajectory and process of schooling of quota students in the academic environment, especially black students. That said, we discuss the importance of adopting a set of actions that aim to reduce and even overcome these difficulties. Such measures, in turn, should be centered on the one hand, on the greater effectiveness of student permanence and reception policies, and on the other, on a curricular restructuring in the Geography course at USP, guided and structured in the curricular, didactic and pedagogical processes, in order to ensure a better appropriation of knowledge produced at the University by the subjects, effectively inserting them into the teaching and learning processes. Thus, it is understood that these processes are interrelated.

Keywords: Racial and social quotas; Student residence; Teaching and learning; ethnic-racial relations; geography teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Percentual de cursos da USP que reservam vagas para o Enem Sisu, e que utilizam a modalidade renda (L1 e L2) p. 50

Gráfico 2. Percentual de cursos da USP das áreas de humanidades, biológicas e exatas que reservam vagas para o Enem-Sisu, e que utilizam a modalidade renda (L1 e L2) p. 50

Gráfico 3. Proporção de cursos da USP da área de ciências humanas, biológicas e exatas que reservam vagas para o Enem-Sisu, e que utilizam a modalidade renda (L1 e L2), em relação ao total de cursos que utilizam a modalidade renda p. 51

Gráfico 4. Distribuição total das vagas reservadas dos cursos da USP para o Enem nas seguintes modalidades de cotas p. 52

Gráfico 5. Distribuição das vagas reservadas dos cursos das áreas de ciências humanas, biológicas e exatas da USP para o Enem nas modalidades de cotas p. 52

Gráfico 6. Proporção das vagas reservadas dos cursos da USP para o Enem das áreas de ciências humanas, biológicas e exatas, que utilizam a modalidade renda (L1 e L2), em relação ao total das que utilizam tal modalidade p. 53

Gráfico 7. Distribuição total das vagas reservadas à modalidade renda (L1 e L2) dos cursos das áreas de ciências humanas da USP para o Enem-Sisu, em suas respectivas Faculdades ou Institutos. p. 53

Gráfico 8. Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST e SISU) p. 61

Gráfico 9. Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST) p. 62

- Gráfico 10. Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP em 2018 (SISU) p. 62
- Gráfico 11. Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP, oriundos de Escolas Públicas em 2018 (FUVEST e SISU) p. 63
- Gráfico 12. Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP, oriundos de Escolas Privadas em 2018 (FUVEST e SISU) p. 63
- Gráfico 13. Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST e SISU) p. 64
- Gráfico 14. Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST) p. 65
- Gráfico 15. Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes Brancos no DG-USP em 2018 (FUVEST) p. 66
- Gráfico 16. Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes Negros no DG-USP em 2018 (FUVEST) p. 66
- Gráfico 17. Tipo de escola pública em que os alunos ingressantes via SISU estudaram no ensino médio p. 68
- Gráfico 18. Tipo de escola pública em que os alunos ingressantes via FUVEST estudaram no ensino médio p. 68
- Gráfico 19. Autodeclaração de cor ou raça de alunos que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas em Escolas Estaduais Regulares, e que ingressaram via FUVEST e SISU no curso de Geografia da USP p. 69

Gráfico 20. Autodeclaração de cor ou raça de alunos que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas em Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), e que ingressaram via FUVEST e SISU no curso de Geografia da USP p. 69

Gráfico 21. Alunos ingressantes via FUVEST e SISU no curso de Geografia da USP, que estudaram o Ensino Fundamental em Escolas Particulares e o Ensino Médio em Escolas Públicas p. 70

Gráfico 22. Renda Familiar dos ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST e SISU) p. 71

Gráfico 23. Renda Familiar dos ingressantes Negros e Brancos no DG-USP em 2018 (FUVEST) p. 71

Gráfico 24. Renda Familiar dos ingressantes Negros e Brancos no DG-USP em 2018 (SISU) p. 72

Gráfico 25. Renda Familiar dos ingressantes Negros SISU e Brancos FUVEST no DG-USP em 2018 p. 72

Gráfico 26. Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram (Cotistas e Não-Cotistas) p. 74

Gráfico 27. Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram (Negros e Brancos) p. 74

Gráfico 28. Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram: (Cotistas egressos de escolas estaduais regulares e de escolas técnicas estaduais) p. 75

Gráfico 29. Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram: (Não cotistas de escolas públicas egressos das ETECS e das escolas públicas da rede estadual e municipal) p. 75

Gráfico 30.	Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram: (Não cotistas – Escolas Privadas e Públicas)	p. 76
Gráfico 31.	Escolaridade das mães dos alunos cotistas e não cotistas	p. 77
Gráfico 32.	Escolaridade dos pais dos alunos cotistas e não cotistas	p. 78
Gráfico 33.	Renda mensal familiar dos alunos cotistas e não cotistas	p. 84
Gráfico 34.	Renda mensal familiar dos alunos negros e brancos	p. 85
Gráfico 35.	Renda mensal familiar dos não cotistas	p. 85
Gráfico 36.	Renda mensal familiar dos alunos cotistas de escolas estaduais regulares e escolas técnicas estaduais (ETEC))	p. 86
Gráfico 37.	Renda mensal familiar dos alunos não cotistas egressos da rede pública de ensino)	p. 86
Gráfico 38.	Localidade dos discentes cotistas do curso de Geografia USP	p. 87
Gráfico 39.	Localidade dos discentes não cotistas do curso de Geografia USP	p. 88
Gráfico 40.	Distribuição dos alunos cotistas no Município de São	p. 88
Gráfico 41.	Distribuição dos alunos não cotistas no Município de São Paulo	p. 89
Gráfico 42.	Comparativo da distribuição dos discentes cotistas e não cotistas no Município de São Paulo)	p. 89
Gráfico 43.	Tempo de deslocamento casa-Universidade: alunos cotistas e não cotistas	p. 92
Gráfico 44.	Você trabalha? (Resposta alunos dos períodos diurno e noturno)	p. 93

Gráfico 45. Você já presenciou falas de docentes contra os cotistas / sistema de cotas? p. 95

Gráfico 46. Você já presenciou falas de discentes contra os cotistas / sistema de cotas?p. 95

Gráfico 47. Você se sente acolhido no DG-USP USP? p. 96

Gráfico 48. Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso? p. 97

Gráfico 49. Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP? p. 97

Gráfico 50. “Você se sente acolhido?” (Respostas alunos cotistas e não cotistas que presenciaram falas de docentes contra o sistema de cotas?). p. 98

Gráfico 51. Você se sente acolhido? (Respostas alunos cotistas e não cotistas que não presenciaram falas de docentes contra o sistema de cotas?) p. 98

Gráfico 52. Você se sente acolhido? (Respostas alunos cotistas e não cotistas que presenciaram falas de discentes contra o sistema de cotas?) p. 99

Gráfico 53. Você se sente acolhido? (Respostas alunos cotistas e não cotistas que não presenciaram falas de discentes contra o sistema de cotas?) p. 99

Gráfico 54. “Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?” (Respostas alunos cotistas e não cotistas que não se sentiram acolhidos no DG-USP) p. 100

Gráfico 55. “Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?” (Respostas dos alunos cotistas e não cotistas que não se sentiram acolhidos no DG-USP) p. 101

Gráfico 56. “Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?” (Respostas alunos cotistas e não cotistas que se sentiram acolhidos no DG-USP) p. 101

Gráfico 57. “Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?” (Respostas dos alunos cotistas e não cotistas que se sentiram acolhidos no DG-USP) p. 102

Gráfico 58. Você é favorável a continuidade do sistema de Cotas Sociais e Raciais? p. 104

Gráfico 59. Cargos dos servidores (as) negros (as) da USP Butantã (2018) p. 127

Gráfico 60. Cargos dos servidores negros e de servidores brancos p. 128

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Linha do Tempo sobre as Cotas Raciais e Sociais na USP p. 58
- Figura 2. Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos cotistas que não concluíram a escolarização básica p. 78
- Figura 3. Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos cotistas que concluíram a escolarização básica p. 79
- Figura 4. Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos não cotistas que não concluíram a escolarização básica p. 80
- Figura 5. Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos não cotistas que concluíram a escolarização básica p. 80
- Figura 6. Nuvem de palavras: atividades remuneradas dos pais dos alunos cotistas que não concluíram a escolarização básica p. 81
- Figura 7. Nuvem de palavras: atividades remuneradas dos pais dos alunos cotistas que concluíram a escolarização básica p. 81
- Figura 8. Nuvem de palavras: atividades remuneradas dos pais dos alunos não cotistas que não concluíram a escolarização básica p. 82
- Figura 9. Nuvem de palavras: atividades remuneradas dos pais dos alunos não cotistas que concluíram a escolarização básica p. 82
- Figura 10. Exemplo de tempo percorrido por uma discente no percurso casa-Universidade calculado pelo Google Mapas p. 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Cursos de graduação da USP que reservam vagas para o Enem-Sisu, e que utilizam ou não a modalidade renda (L1 e L2) p. 48

Tabela 2. Cursos das áreas de ciências humanas da USP que reservam vagas ao Enem e que adotam ou não a modalidade renda: p. 54

Tabela 3. Quantidade de vagas reservadas do curso de Geografia da USP por meio da FUVEST, nas modalidades AC, EP e PPI. p. 59

Tabela 4. Quantidade de vagas reservadas do curso de Geografia da USP via Enem-Sisu, nas modalidades AC, L1, L2, L3 e L4. p. 60

Tabela 5. Distribuição das vagas totais do curso de geografia da USP, pelas modalidades de cotas: p. 60

LISTA DE SIGLAS

DG	Departamento de Geografia
EP	Escola Pública
ETEC	Escola Técnica Estadual
FIES	Financiamento Estudantil
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PPI	Pretos, Pardos e Indígenas
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
RMs	Regiões Metropolitanas
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TGI	Trabalho de Graduação Individual

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	22
2. REVISITANDO O DEBATE SOBRE AS COTAS SOCIAIS E RACIAIS	24
2.1 AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS E A PROBLEMÁTICA DA PERMANÊNCIA E DAS RELAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ACADÊMICO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS	32
3.USP: DA BONIFICAÇÃO DE NOTAS, PELO INCLUSP À ADOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS	42
3.1 A ADESÃO DA USP AO ENEM.....	46
3.2 A ADOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS PELA FUVEST	56
4. AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA USP	59
4.1. O PERFIL SOCIOECONÔMICO E A COMPOSIÇÃO ÉTNICO-RACIAL	61
5. AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE PERMANÊNCIA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	94
6. OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS	111
6.1 A DIFICULDADE DE COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DO CURSO	111
6.2 A DISTÂNCIA CASA-UNIVERSIDADE E A CONCILIAÇÃO TRABALHO-ESTUDO	118
6.3 A IDENTIFICAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E ÉTNICO-RACIAL DOS ESPAÇOS E DINÂMICAS CURRICULARES	123
6.4 AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS E A CONFIGURAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA COMO UM TERRITÓRIO EM DISPUTA	138
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
8. REFERÊNCIAS	146

9. APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE DO CURSO DE GEOGRAFIA – USP (2018)	152
10. APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO: IMPACTOS DA ADOÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NO DG-USP (2019)	156
11. APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO-ALUNOS DG-USP (2020).....	157
12. APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS-ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE GEOGRAFIA-USP	160

1. INTRODUÇÃO

Grupos sociais marginalizados (mulheres, negros, pobres, indígenas e LGBTQs), ao longo da história brasileira, têm reivindicado igualdade de direitos políticos, sociais e econômicos e buscado ocupar espaços dos quais foram excluídos historicamente. Nesse contexto, cabe destacar um dos principais direitos conquistados por tais grupos: a adoção de cotas raciais e sociais pela Universidade de São Paulo no ano de 2017 que, até o ano de 2021, pretende atingir a meta de 50% dos alunos oriundos de escolas públicas, sendo 37,5% pessoas pretas, pardas e indígenas, percentual que representa a proporção desses grupos étnicos no Estado de São Paulo.

Diante disso, neste Trabalho de Graduação Individual analisamos os impactos da adoção das cotas sociais e raciais na Universidade de São Paulo, após a realização de estudo no Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (DG-USP). Para tanto, aplicamos questionários aos discentes ingressantes em 2018 no DG-USP, tanto pela FUVEST, quanto pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU), tabulando os dados sobre composição étnica, tipo de escolarização no ensino médio (público ou privado) e a renda familiar. No estudo, comparamos os dados para os dois conjuntos de ingressantes (FUVEST e SISU). Os dados demonstram um importante avanço no acesso dos estudantes de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas a partir da adoção do SISU. No entanto, o perfil do discente ingressante pela FUVEST é ainda, majoritariamente, de estudantes brancos e provenientes de escolas privadas. Neste sentido torna-se evidente a necessidade de continuidade de implementação da política de cotas sociais e raciais, com vistas a possibilitar, também na FUVEST, maiores oportunidades de acesso às populações historicamente excluídas do ensino superior.

Além disso, para compreendermos as dificuldades dos alunos cotistas relacionadas à permanência, bem como às relações de ensino-aprendizagem no ensino de geografia do DG-USP, aplicamos dois questionários, o primeiro para 215 alunos do curso (tanto alunos cotistas, quanto não cotistas) e o segundo para 359 alunos; e realizamos entrevistas com 16 alunos cotistas da Geografia. Por meio destes estudos identificamos e compreendemos que muitas são as dificuldades para a permanência e condições de ensino que os alunos cotistas possuem, tornando-se necessário, a criação de políticas públicas para esses alunos permanecerem na universidade, como bolsas e auxílios financeiros, bem como mudanças nas relações de

ensino-aprendizagem no curso de Geografia da USP, com a finalidade de que estes sujeitos tenham efetiva e adequada inserção aos processos de ensino.

O presente trabalho encontra-se organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar, retomamos o debate das cotas, a partir de textos e pesquisas sobre o contexto histórico, social e político da política de cotas raciais no Brasil, as percepções e concepções de justiça e igualdade na conceituação das cotas e a comparação entre as realidades brasileira e estadunidense referente à questão histórico-racial e da implementação das cotas raciais e sociais. Em relação à Universidade de São Paulo, contextualizamos, o primeiro conjunto de políticas afirmativas adotada pela instituição, através do Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP), bem como os limites de aplicação dessa medida; até a adoção das cotas raciais e sociais em 2017. Posteriormente a esta contextualização inicial, fundamentamos a partir da leitura de bibliografia recente, a problemática das cotas, da permanência e das relações de ensino nas universidades públicas do Brasil.

Após isso, apresentamos os resultados dos questionários aplicados aos discentes ingressantes no curso de geografia. Posteriormente, analisamos os resultados dos questionários aplicados aos discentes de diferentes anos do curso, com o intuito de compreender a percepção deles sobre a temática das cotas sociais e raciais no Departamento de Geografia e analisamos as entrevistas realizadas com 16 alunos cotistas do DG-USP, com a finalidade de entender as dificuldades desses sujeitos relacionadas à permanência e às relações de ensino. Por fim, analisamos e compreendemos algumas das ações necessárias para que possamos, efetivamente, garantir o direito ao ensino superior público e de qualidade socialmente referenciada para todos e todas.

2. REVISITANDO O DEBATE SOBRE AS COTAS SOCIAIS E RACIAIS

Mulheres, negros, indígenas, pobres e LGBTQs, foram e são, na sociedade brasileira, histórica e socialmente excluídos, oprimidos e marginalizados. Tal exclusão se dá, também pela forma como tais grupos são apresentados e discutidos nos currículos escolares.

Arroyo (2011) concebe o currículo como território de disputa por reconhecimento e de reivindicação de direitos. Segundo o autor,

Esse reconhecimento passou a ser um dos aspectos em disputa política na sociedade, nos currículos e no material didático e literário. As diversas ciências e, o conhecimento escolar são obrigados ao reconhecimento de outras identidades e ao esclarecimento dos processos de seu histórico ocultamento, inferiorização e até destruição. Reconhecimento e esclarecimento que, se encontrarem espaço nos currículos, terminarão levando a entender a especificidade dos coletivos ocultados e a específica riqueza de suas experiências, conhecimentos, modos de pensar, valores e culturas. (ARROYO, 2011, p. 293)

Segundo Arroyo, tais grupos subalternos têm sido, constantemente, ocultados, inferiorizados e excluídos dos currículos, assim como suas histórias, vivências, culturas, experiências. Essa situação de não saber- se de si ocorre tanto com os discentes quanto com os docentes, pois conforme Arroyo (2011, p. 262):

Passarão anos, na educação fundamental, completarão a educação média e sairão sem saber nada ou pouco de si mesmos, como crianças, adolescentes ou jovens-adultos na EJA. Poderão sair dominando conhecimentos a quem têm direito, da natureza, das ciências, das letras, da história, do espaço, mas talvez não tivessem oportunidade de saber sobre suas vivências do espaço, da vida, do trabalho e da sobrevivência, nem sobre a história de seus coletivos. Conhecimentos fundamentais a quem também têm direito como mestre e alunos.

Sendo assim, durante o percurso escolar dos alunos, os currículos ocultam suas histórias, vivências, culturas, experiências, lutas por e para sobrevivência que eles carregam. Como consequência disso, a relação ensino-aprendizagem fica afetada negativamente e os coletivos excluídos não veem, no âmbito escolar, suas histórias e vivências representadas nos currículos.

Nos currículos, esses grupos subalternos são tratados e representados como inferiores e sabem-se de si pelo lado negativo, como um fardo histórico ao longo do percurso escolar, pois segundo Arroyo (2011, p. 268) “os coletivos populares aprenderão que são pensados e tratados como um legado do atraso, da tradição, da ignorância, do analfabetismo ainda não superados.”

Diante disso, tais grupos sociais se organizam em movimentos, lutando por visibilidade e igualdade jurídica, econômica, política e social, construindo, ao longo de suas histórias de resistências, muitas conquistas importantes. No território dos currículos, esses grupos marginalizados reivindicam que suas histórias, realidades, experiências e vivências sejam valorizadas e legitimadas. Estão lutando para que o currículo deixe de ser preponderantemente branco, europeu, masculino, burguês, positivista, linear, cientificista, pragmatista e tecnicista; para que seja um currículo que valorize todas as formas de conhecimento, de pensar, culturas, histórias, ou seja, mais plural, valorizando a diversidade, sem a demarcação de superioridade e inferioridade.

A reivindicação por políticas de cotas raciais e sociais é uma dessas lutas por reconhecimento (histórico-espacial-social). O objetivo da luta por cotas não se restringe apenas à conquista e a inserção dos estudantes nos espaços universitários, mas também para que suas identidades, histórias, memórias, suas diversas vivências e culturas sejam contempladas e valorizadas nos currículos.

Para adentrarem nas universidades públicas, os estudantes são submetidos ao processo seletivo dos vestibulares. Entretanto, os estudantes estão em condições socioeconômicas, educacionais e históricas desiguais, e por isso, é preciso desmistificar, repudiar, e combater a meritocracia, que não passa de uma manipulação da realidade e da sociedade, para o domínio de uma classe sobre a outra. Segundo dados do questionário de avaliação socioeconômica de candidatos matriculados na FUVEST (vestibular para acesso a USP) do ano de 2017, 74,9% dos estudantes matriculados são brancos, 14,25% pardos e apenas 3,3% são pretos; e 64,0% estudaram todo o ensino médio em escolas particulares. Conclui-se, por meio da análise desses dados, uma grande desigualdade e falta de representatividade racial na USP, quando se compara esses dados com a composição étnica da população do estado de SP e do Brasil¹. Além disso, tais dados apontam para a falta de diversidade socioeconômica.

Oliven (2007) mostra que a questão das ações afirmativas tem um caráter mundial, transcendendo as fronteiras nacionais. Por isso, para a autora, é importante traçar um paralelo entre os contextos de debate das ações afirmativas no Brasil e nos EUA. Segundo a autora, nos EUA, em 1964, o Congresso aprovou a Lei dos Direitos Civis, que baniu todo tipo de discriminação e concedia ao governo federal poderes para implementar o combate ao racismo. Nesse contexto, surgem importantes movimentos civis que lutavam pela igualdade racial

¹ Dados de 2010 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que 37% da população de SP é preta e parda. E dados de 2017 desse mesmo instituto, mostram que 46,7 % da população brasileira é parda e 8,2% preta.

como, por exemplo, os movimentos liderados por Martin Luther King, Malcom X² e Panteras Negras³. É nesse contexto histórico e geográfico das lutas destes movimentos, que surge a política de ação afirmativa na América do Norte.

Segundo Oliven (2007, p. 34) na sociedade americana,

O termo ações afirmativas foi primeiramente empregado, em 1961, durante o governo Kennedy que estabeleceu um comitê para estudar a questão das oportunidades iguais no mercado de trabalho. Em 1965, o presidente Lyndon Johnson passa a exigir das empresas que recebiam contratos do governo federal um tratamento não discriminatório no emprego e um programa de ações afirmativas que visassem combater os efeitos da discriminação passada. Dois anos depois a categoria sexo passou a ser usada como critério para ações afirmativas e, em 1972, as mesmas exigências passaram a vigorar também nas instituições educacionais.

O debate das ações afirmativas é bem mais recente no Brasil. Apenas no final do século XX e início do XXI que tais políticas vêm sendo implementadas nas universidades públicas brasileiras. Rosa (2014, p.243), destaca que neste contexto político, histórico e social,

A garantia do acesso à educação superior tornou-se alvo não apenas das parcelas menos abastadas da população, mas também passou a se constituir como meta de políticas públicas, em razão de ordenamentos e indicações de organismos econômicos internacionais, que apregoam o acesso a esse nível de ensino como propulsor do desenvolvimento econômico.

Neste contexto, é necessário destacar que os movimentos sociais, como o Movimento Negro, exerceram papel fundamental, ao reivindicar igualdade de oportunidades, pressionando o poder público para a criação de políticas que garantissem o acesso dos grupos social e historicamente marginalizados ao ensino superior público no Brasil. Assim, os movimentos sociais foram importantes, uma vez, que colocaram a questão das cotas sociais e raciais na agenda pública. Conforme Rosa (2014, p. 244):

Nesse contexto, com forte pressão dos movimentos sociais em prol da democratização das condições de acesso à educação, bem como da inserção do país na política internacional, muito tem se falado em democratizar o acesso à educação em todos os níveis. Por assim ser, a partir dos anos 2000, as políticas voltadas para a educação superior estão direcionadas para dois parâmetros: ampliar e democratizar o acesso.

² Foram dois dos maiores ativistas e líderes negros do movimento pelos direitos civis da população negra nos Estados Unidos, durante as décadas de 1950 e 1960.

³ Partido político norte-americano surgido na década de 1960, em defesa da população negra dos Estados Unidos. Originou-se como um grupo voltado a combater a violência policial contra os negros durante a década de 1960, no contexto do movimento dos direitos civis nos E.U.A.

De acordo com Magalhães e Menezes (2014, p. 60), nos anos que se seguem, o Estado brasileiro passou a utilizar e a incorporar

A noção de “ação afirmativa” como princípio para enfrentamento da questão social e o tema passa a compor os debates sobre cidadania, direitos e inclusão, como possível canal de acesso à mobilidade social para os grupos historicamente excluídos. Em relação à educação superior, as novas políticas propostas pelo Estado, dentre as quais, a política de ação afirmativa, surgem da necessidade de ações efetivas para a sua ampliação e democratização.

Oliven (2007) afirma que o estabelecimento de cotas no mercado de trabalho no Brasil foi estabelecido pela Lei n. 8.213/91 que prevê a obrigatoriedade da contratação de pessoas com deficiência por empresas privadas. No entanto, o debate sobre as ações afirmativas no Brasil ganhou força com a III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, que ocorreu no ano de 2001, em Durban, África do Sul, em que o Brasil se posicionou a favor de políticas públicas que favorecessem as minorias de representatividade ou grupos historicamente excluídos.

Neste contexto, cabe destacar, que a primeira Universidade Pública brasileira a adotar as cotas raciais e sociais foi a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no ano de 2001. No decorrer da década de 2000 outras instituições públicas foram aderindo a essas políticas afirmativas, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade de Brasília (UNB) em 2004, e a UEFA e UEMS em 2005.

No contexto do debate das ações afirmativas no Brasil, dois manifestos apresentados em 2006 ao Congresso Nacional tiveram grande relevância: um favorável, à implementação das políticas de ações afirmativas (“Manifesto a favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial”), e outro contrário (“Todos têm direitos iguais na República Democrática”). O manifesto que se posiciona contra, baseia-se no princípio da igualdade política e jurídica dos cidadãos, presente na Constituição Brasileira. Segundo o manifesto, a lei de cotas representaria uma ameaça a esse princípio, podendo até aumentar o racismo. Já o manifesto que se posiciona a favor da adoção e implementação das cotas raciais e sociais é mais longo e detalhado que o manifesto contrário. As pessoas que são a favor, veem vê na aplicação de políticas públicas a única forma de combater a desigualdade racial no Brasil. (OLIVEN, 2007).

Ainda, de acordo com Oliven (2007), o manifesto favorável às ações afirmativas no Brasil, em seu documento faz referências a estudos realizados por organismos estatais que

evidenciam que por quatro gerações seguidas, a população preta e parda apresenta menor escolaridade, piores condições de moradia, maior taxa de desemprego quando comparados aos brancos e asiáticos. O documento deste manifesto mostra ainda, que a ascensão social e econômica no Brasil passa, necessariamente, pelo acesso ao ensino superior. E há de se destacar que há dados sobre a falta de representatividade da população negra nas universidades se comparada a sua composição na população brasileira.

Segundo Oliven (2007), o debate das ações afirmativas e cotas raciais é muito amplo, envolvendo uma complexa relação sociedade-universidade, e que por isso é preciso considerar vários outros aspectos, afirmando que há a existência de argumentos que ou enfatizam problemas mais internos da universidade e suas implicações administrativas, ou que levantam questões de natureza mais política e filosófica que se referem ao modelo de sociedade que se deseja.

Júnior, Daflon e Campos (2012) destacam que o Governo Lula teve muita importância no contexto do debate sobre as ações afirmativas no Brasil, pois introduziu mudanças significativas na condução de políticas de cunho racial e na relação do Estado com o movimento Negro, uma vez que nesse governo ocorreu um esforço de institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos, com a participação do movimento Negro. Os autores mencionam também que o governo Lula foi importante também na criação da Lei 10.639, que tornou obrigatória a inclusão da disciplina de história da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas de ensino fundamental.

No governo Lula, foram adotadas e implementadas ações afirmativas raciais e sociais no ensino superior público e privado. Destacam-se a modalidade de ação afirmativa para o ensino superior privado, o ProUni (Programa Universidade Para Todos) e o FIES (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Dessa maneira, conforme Júnior, Daflon e Campos (2012, p. 405):

A solução adotada pelo governo Lula foi atuar em duas frentes: a primeira foi permitir aos alunos de baixa renda financiar ou isentar-se de mensalidade via Fies e Prouni, viabilizando sua incorporação ao ensino privado que tanto se expandira sob o governo do seu antecessor; a segunda foi aumentar a oferta de vagas nas universidades federais, bem como construir e ampliar novas unidades e campi.

Entretanto, segundo Júnior, Daflon e Campos (2012), neste contexto, apesar da adoção e implementação destes programas, não houve ao mesmo tempo uma ação ou um esforço para a aprovação de uma lei federal para a ação afirmativa por parte da base parlamentar de

sustentação do governo Lula. Desse modo para os autores, se de um lado, o governo Lula promovia diversas ações ou medidas no sentido de colocar a questão da igualdade racial na agenda das políticas públicas, do outro, não assumia politicamente essa bandeira através de sua liderança legislativa.

A realidade da ação afirmativa em nosso país mudou rapidamente durante o primeiro biênio da administração Dilma, em boa parte devido a alguns eventos de grande importância: a declaração da constitucionalidade das cotas e do ProUni pelo Supremo Tribunal Federal e a aprovação da lei que torna obrigatória a adoção da ação afirmativa pelas universidades federais. (JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 406).

Portanto, o governo Dilma foi muito importante em relação às ações afirmativas, uma vez que em 29 de agosto de 2012, foi aprovada a Lei n. 12.711, conhecida popularmente como Lei de Cotas, que instituiu a reserva de 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior e técnico do país para estudantes de escolas públicas, com percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado. (JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Neves e Lima (2007) apontam que foi no contexto de surgimento da concepção de uma igualdade de condições (igualdade substancial), na qual as desigualdades interferem e influenciam as condições de oportunidades entre os indivíduos, que as ações afirmativas surgiram e se fundamentaram. Ainda nesse contexto, os sistemas políticos começaram a discutir sobre a necessidade de propor políticas para a atenuação das desigualdades entre as pessoas e grupos sociais.

No contexto brasileiro, Neves e Lima (2007) abordam a existência de cotas para pessoas com deficiência em concursos públicos e para mulheres para candidaturas em eleições no Brasil. Todavia, segundo os autores essas políticas de ações afirmativas existentes não geram tanto estardalhaços ou polêmicas na sociedade, como as cotas raciais e sociais, uma vez que não envolvem um tabu histórico da sociedade brasileira, o racismo.

Em que pese a polêmica que reveste esse tema, a criação de cotas para negros fez surgir no Brasil, pela primeira vez, um constante e intenso debate sobre preconceito, discriminação e identidade étnicas. Esse debate tem construído e polarizado atitudes favoráveis ou contrárias às cotas que configuram redes complexas de percepção e representação das relações racializadas no Brasil bem como da idéia de justiça que permeia essas relações. (NEVES e LIMA, 2007, p. 24)

Em pesquisa realizada sobre as percepções sobre as cotas para negros nas universidades públicas, tendo como objetivo de analisar a relação entre as percepções de

justiça ou de injustiça social com as opiniões sobre as cotas; Neves e Lima (2007) verificaram que a maioria dos entrevistados reconhece que os negros possuem obstáculos de acesso ao ensino superior, sendo essa situação, portanto injusta, uma vez que, ocasiona a não inserção dos negros em outros setores sociais. Entretanto, segundo os autores, as cotas raciais não são aceitas pela maioria dos estudantes entrevistados como medidas políticas para diminuir essas desigualdades e injustiças, pois eles concebem como melhor maneira as medidas que são pautadas no mérito pessoal (universalistas) às medidas afirmativas.

De acordo com Neves e Lima (2007), o debate em termos de percepções sociais de justiça pôde ampliar a compreensão dos resultados obtidos em suas pesquisas, pois a compreensão deste fenômeno é a:

a aceitação das cotas para deficientes físicos em empregos públicos. Ou seja, as cotas tendem a ser consideradas mais justas quando aplicadas para compensar algum tipo de inferioridade física ou natural do indivíduo, e recusadas para situações de desvantagem social. O que explica, talvez, o fato de que mesmo os universitários negros, em sua maioria, se posicionaram contra as cotas: aceitá-las significaria desvalorizar-se, reconhecer-se inferior, com menos mérito individual que outros. Visão mais presente entre os que já entraram na universidade do que entre os pré-vestibulandos. (NEVES e LIMA, 2007, p. 33).

Esses resultados mostram que as percepções de justiça que prevalecem em Sergipe revelam como a sociedade avalia as questões das políticas de ações afirmativas, pois as cotas vistas como aceitas para pessoas com deficiência, tornam-se iguais ou equivalentes a dádivas, benesses ou esmolas, relacionados ao sentimento de compaixão e não à justiça redistributiva. Uma vez que, de acordo com essa análise das percepções de justiça e políticas de ações afirmativas na sociedade sergipana, as diferenças julgadas naturais, consideradas como acima da vontade do indivíduo, podem ser compensadas com políticas especiais, mas não as deficiências sociais, que são resultantes do modo como sociedade brasileira se organiza. Por conseguinte, mediante a essas observações, há o processo de naturalização do modo da organização da sociedade, bem como das desigualdades sociais e de diversos outros problemas marcantes no Brasil. (NEVES e LIMA, 2007).

Neves e Lima (2007) destacam que talvez as cotas sejam recusadas pela maioria das pessoas pelo fato de serem identificadas com soluções que visam paliar ou atenuar uma deficiência ou incapacidade individual. Dessa forma, conforme os autores, as cotas são consideradas injustas pelas pessoas contrárias a essa ação afirmativa, pois, falseiam a realidade das capacidades individuais de cada candidato, indo de encontro com isso à igualdade de chances, e por depreciar os seus beneficiários. Logo, as cotas seriam vistas

como resultado da incompetência individual, um estigma que geraria discriminação e conflitos raciais.

Uma das maiores causas de resistência ao sistema de cotas é o fato de ele visar ao indivíduo em si, e não à coletividade. Ou seja, embora pensadas para solucionar um problema que atinge um grupo específico (os negros), as cotas beneficiam individualmente os negros mais bem preparados do sistema educacional. Ficam de fora, portanto, os negros mais marginalizados, justamente os que mais precisariam da ajuda coletiva e do Estado. No fundo, para os críticos das cotas elas significam certo reconhecimento da impossibilidade de mudanças das condições de vida dos pobres (dos quais os não-brancos são maioria). (NEVES e LIMA, 2007, p. 34).

É notada a questão da adoção de critérios socioeconômicos na definição e aplicação das cotas raciais, pois ao vincular critérios raciais, sociais e econômicos, admite-se, implicitamente, que as deficiências individuais das pessoas de baixa renda não são apenas delas, mas resultado de todo o sistema de ensino público no país. (NEVES e LIMA, 2007).

Segundo Neves e Lima (2007), as pessoas que defendem as cotas raciais e sociais correm o risco de deslegitimar as medidas universalistas que busquem resolver os problemas das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Ainda, o fato de não se discutir as cotas dentro de um projeto que vise resolver gradualmente as desigualdades, pode tornar as cotas paliativas.

Os argumentos favoráveis em relação às políticas de cotas buscam ressaltar a importância da adoção e implementação de tais medidas na diminuição das desigualdades sociais, étnico-raciais, econômicas e educacionais, ao contribuir para o aumento do ingresso, acesso e inserção de grupos marginalizados (população pobre, negra, indígena e de baixa renda) ao ensino superior público. Desse modo, as cotas raciais e sociais representariam uma forma de reparação histórico-racial às populações histórica e socialmente marginalizadas, na tentativa de promover a igualdade de oportunidade a esses grupos.

Munanga (2001) ressalta que a sociedade brasileira é essencialmente racista, e que o racismo constituído em sua história e em seu tecido cultural e social, exclui e marginaliza a população afro-brasileira. Realidade esta que se confirma ao se analisar as estatísticas oficiais, que evidenciam que os negros no Brasil estão em situação de desigualdade e desvantagens raciais e socioeconômicas em relação aos não-negros; os negros são minorias nas universidades públicas no país, representam a maioria de brasileiros que vivem abaixo da linha de pobreza, e também os que vivem na pobreza. Diante deste contexto, para o autor, é importante a adoção de políticas afirmativas, “entre as quais a experiência das cotas, que,

pelas experiências de outros países, se afirmou como um instrumento veloz de transformação, sobretudo no domínio da mobilidade socioeconômica”. (p-34).

Dessa forma, o autor menciona que, tomando como análise as experiências das cotas em outros países, como por exemplo, os Estados Unidos, além de diminuir as desigualdades étnico-raciais e sociais, as cotas permitiriam maior mobilidade social da população negra, sobretudo no mercado de trabalho e em diferentes setores da sociedade. De acordo com Munanga (2001, p. 34):

Numa sociedade racista, onde os comportamentos racistas difundidos no tecido social e na cultura escapam do controle social, a cota obrigatória se confirma, pela experiência vivida pelos países que a praticaram, como uma garantia de acesso, e de permanência neles, aos espaços e setores da sociedade até hoje majoritariamente reservados à “casta” branca da sociedade. O uso desse instrumento seria transitório, esperando o processo de amadurecimento da sociedade global na construção de sua democracia e plena cidadania. Paralelamente às cotas, outros caminhos a curto, médio e longo prazos projetados em metas poderiam ser inventados e incrementados. Tratando-se do Brasil, um país que, desde a Abolição, nunca assumiu o seu racismo, condição sine qua non para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados através dos caminhos próprios ou da inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável.

2.1 AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS E A PROBLEMÁTICA DA PERMANÊNCIA E DAS RELAÇÕES DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NO ESPAÇO ACADÊMICO NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS

A aprovação e implementação das cotas raciais e sociais no ensino superior público brasileiro representou importante conquista histórica para grupos marginalizados social, histórica, econômica e politicamente; configurando mudança de perfil étnico-racial e socioeconômico no corpo discente das universidades, que se apresentam mais diversificado.

Segundo dados da Pesquisa “Desigualdades Sociais Por Cor ou Raça no Brasil” do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de 2019, no ano de 2018, a população que se autodeclara preta ou parda, passou a representar 50,3% dos estudantes do ensino superior na rede pública, ou seja, sendo pela primeira vez, maioria percentual nas universidades públicas.⁴ Já dados do Censo da Educação Superior de 2019 mostram que

⁴ IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2019. Disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf > Acesso em 04. 10. 2020.

alunos egressos de escolas públicas nas Universidades Públicas são muito significativos.⁵ Essa importante conquista é resultado das políticas de democratização do acesso ao ensino superior público, em que a Lei de Cotas, aprovada em 2012, é um dos principais fatores.

Já em relação a USP (Universidade de São Paulo), a instituição atingiu no ano de 2021, o maior percentual de ingressantes matriculados oriundos de escolas públicas, desde o início da reserva de vagas, **51,7%**. Dentre estes, **44,1%** autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI). Além disso, no que se refere ao perfil socioeconômico, o segmento de calouros cuja renda familiar é de até um salário-mínimo (até R\$ 1.045,00) também cresceu, passando de **2,9%** em 2020 para **4,6%** em 2021.⁶

Entretanto, esses estudantes cotistas oriundos de escolas públicas (EP) e PPI (pretos, pardos e indígenas) quando adentram no ambiente acadêmico-universitário enfrentam muitas dificuldades relacionadas à permanência financeira, estrutural e de ensino. Nesse sentido, para que possamos ir além da contextualização das cotas raciais e sociais na sociedade brasileira, buscamos nesse capítulo discutir e analisar a problemática da permanência dos discentes cotistas nas universidades públicas do Brasil, por meio de pesquisas bibliográficas recentes.

Lemos (2017), Souza (2017) e Borges (2018)⁷, destacam em suas pesquisas que muitos são os obstáculos que marcam a trajetória e vivência acadêmica de estudantes cotistas, sobretudo os negros na Universidade. No início da graduação, há dificuldades de adaptação e de sociabilidade, pois a maioria destes sujeitos não se sentem pertencentes e ou identificados com os demais alunos, espaço e com as dinâmicas curriculares, além de sofrerem muitas situações de preconceito racial e social por parte de alunos, professores e funcionários, principalmente nas dinâmicas curriculares, como trabalhos em grupo, sentindo-se com isso excluídos. Por decorrência das lacunas existentes no processo de escolarização básica, estes alunos apresentam dificuldades com a compreensão dos conteúdos das disciplinas de seus cursos, com a linguagem, escrita e metodologias acadêmicas.

⁵ CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018. Notas Estatísticas. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf > Acesso em 05.10.2020.

⁶ USP. Jornal da USP. **Em 2021, USP tem mais de 50% de alunos ingressantes vindos de escolas públicas. Trata-se do maior porcentual atingido pela Universidade desde o início da reserva de vagas destinadas a esses estudantes, aprovada pelo Conselho Universitário em 2017.** Disponível em <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolas-publicas/> > Acesso em 06.06.2021

⁷ Realizaram estudos sobre as dificuldades que estudantes cotistas negros que tiveram em processo formativo na experiência universitária, e os resultados de pesquisa foram bastante similares.

As pesquisadoras mencionam que atreladas a esses obstáculos, as dificuldades financeiras no processo formativo destes sujeitos no espaço acadêmico, corroboram para a intensificação das dificuldades que estes alunos já enfrentam, impondo consequentemente cada vez mais obstáculos à permanência e a formação deles.

Como podemos analisar as dificuldades e desigualdades socioeconômicas e educacionais dos discentes cotistas se constituem em grandes obstáculos antes e depois do seu ingresso nas instituições públicas de ensino superior, ou seja, enfrentam muitos problemas em toda a sua trajetória de vida escolar, que se tornam mais marcantes ou acentuadas em sua entrada na Universidade. Conforme Rosa (2014, p. 242):

A trajetória de acesso à educação superior é repleta de barreiras de ordens diversas. Alguns dentre os problemas que os alunos enfrentam para ingressar na educação superior são: número de vagas aquém da demanda, alto número de candidatos por vaga nos processos seletivos, rigor dos exames vestibulares, dentre outros. Para os estudantes de classes sociais menos favorecidas e os estudantes provenientes de escolas da rede pública, o acesso à escolarização de nível superior se torna ainda mais difícil, seja em razão das dificuldades de ordem financeira, que fazem com que esses alunos tenham que se focar nos processos seletivos de instituições de ensino públicas, seja pela condição deficiente de sua formação primária e secundária, que, em se comparando com os alunos de escolas particulares, encontra-se, por vezes, em desvantagem qualitativa.

Em seu ingresso nas instituições públicas, ocorre um grande estranhamento, uma vez que, estes sujeitos possuem suas vivências e experiências históricas, sociais, educacionais, espaciais e valores marcados pela exclusão social, econômica e étnico-racial.

Desse modo, a trajetória e valores culturais dos discentes cotistas são muito diferentes das vivências dos não cotistas, os quais são em sua maioria brancos, ricos, egressos de escolas privadas de ensino, provindo de condições educacionais socioeconômicas e étnicas privilegiadas da sociedade. Por essas condições, há o estranhamento e impacto por parte dos alunos cotistas, quando ingressam no ensino superior público.

Desse modo, apesar da diversificação étnica e socioeconômica, **o racismo e o elitismo ainda continuam enraizados** no espaço e nas estruturas e aspectos físicos, simbólicos e educacionais ou curriculares da Universidade. Nesse contexto, os estudantes cotistas não se sentem completamente representados ou acolhidos em um espaço que continua sendo preconceituoso, segregador e que possui um grande distanciamento de suas realidades, tendo por isso, muitas dificuldades de adaptação e de sociabilidade, fator que interfere nos processos de ensino, pois em trabalhos e em dinâmicas em grupo e curriculares se sentem excluídos, segregados.

Entende-se assim, que o espaço da Universidade é reflexo da sociedade brasileira, marcada por muitos preconceitos de raça, classe e gênero. Portanto, para Mayorga e Souza (2012, p. 271):

Após a entrada na universidade, que ocorre após uma média de duas ou três tentativas, não se cessam os obstáculos. Em alguns relatos podemos perceber o choque cultural produzido após a entrada no ensino superior. Fica claro que o ambiente universitário é constituído por lógicas, pessoas e padrões diferentes das referências que esses estudantes trazem em sua trajetória, suas culturas e saberes são fortemente desvalorizados nesse contexto e o tão esperado ingresso na universidade dá lugar a novos desafios referentes à permanência e inserção na universidade. É importante destacar que os desafios nesse momento não se restringem aos aspectos relativos exclusivamente à diferença de classe, mas a um escopo de marcação de diferenças que passam pela raça, gênero e história de vida.

Além das dificuldades relacionadas à sociabilidade ou adaptação que os alunos cotistas raciais e sociais têm de enfrentar, há os problemas relacionados às desigualdades nos processos de ensino e aprendizagem no ambiente universitário decorrentes das lacunas na escolarização básica.

As deficiências do ensino na Educação Básica refletem não apenas no acesso, mas na permanência dos discentes na universidade e posteriormente no ingresso no mundo do trabalho, visto que, nem sempre, os limites deixados pela Educação Básica, são superados durante a graduação. (PRADO, SANTOS e OLIVEIRA 2019, p. 18)

Esses discentes, por possuírem muitas defasagens educacionais oriundas do seu percurso escolar no ensino básico público, possuem muitas dificuldades para compreenderem as aulas, os textos, os trabalhos escolares, os conteúdos em geral propostos nos currículos acadêmicos, pois estes possuem dinâmicas e linguagens distantes da realidade e da trajetória escolar desses alunos. Diante desta problemática compreendemos que as dificuldades educacionais que os alunos cotistas tiveram em seu processo de escolarização básica se mantêm ou são até mesmo acentuadas na Universidade.

Os alunos cotistas têm de lidar com o alto grau de exigência para a leitura de muitos textos, que na maioria das ocasiões são em outras línguas e para a elaboração e a conclusão de muitos trabalhos e avaliações, cujos prazos de entrega ou envio são muito curtos e inflexíveis. Além disso, os docentes supõem que todos os alunos possuem a mesma base escolar e que dominam conceitos e conteúdos específicos, desconsiderando as desigualdades educacionais entre discentes cotistas e não cotistas, fator que constitui barreira para a aprendizagem desses alunos.

Diante de tantas adversidades e dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, muitos alunos cotistas reprovam em disciplinas de seus cursos, se cobram muito em relação ao seu desempenho acadêmico e, até mesmo, pensam em desistir da Universidade.

Os currículos universitários como estruturas de poder e as dinâmicas curriculares corroboram para a complexificação da permanência dos sujeitos cotistas no espaço acadêmico, ao excluir das dinâmicas pedagógicas estes sujeitos.

O que está em questão nos currículos é esse critério de racionalidade; sem sua crítica não haverá lugar para os sujeitos, continuarão mantidos no ocultamento. Seus saberes, modos de pensar, de ler o mundo continuarão no descrédito, na inexistência. Os currículos, sendo fiéis a esses critérios de validade e racionalidade, têm de ignorar não apenas outros modos de pensar, outros saberes e leituras de mundo, mas têm de ignorar os sujeitos desses outros modos de pensar. Ignorar, ocultar, tratar como inexistentes para a história intelectual os coletivos populares. (ARROYO, 2011, p. 140)

Logo, as barreiras que envolvem as relações de ensino e aprendizagem na escolarização básica e na Universidade, tornando-as cada vez mais complexas e desiguais, são reflexos de uma estrutura e organização curricular, pedagógica, em que a forma de ensinar (didática), disposição da matriz curricular e desenvolvimento dos materiais didáticos, formas de correção de trabalhos e avaliações, bem como da disposição da organização física, expressam inúmeras relações de poder, cuja forma de ensino possui uma visão científica eurocentrada ou eurocêntrica, pragmática-positivista, conteúdista, racionalista, tradicional, conservadora, branca, burguesa, masculina, elitista e racista. De forma geral, tais estruturas excluem dos processos escolares e dos currículos as memórias, histórias, vivências, subjetividades e culturas de sujeitos historicamente marginalizados: mulheres, negros, pobres, indígenas, LGBTQs, camponeses; tornando-as invisíveis, valorizando dessa forma uma única forma de saber e de conhecimento.

Conforme Dias (2017 p. 8-9): “Ao ingressar em uma universidade, o aluno ou aluna negra carrega um conjunto de experiências marcadas pela precarização escolar, além da falta de estímulo e baixa expectativa em relação ao seu progresso educacional.”

Dessa maneira, as dificuldades educacionais para alunos cotistas negros são muito maiores e complexas, pois quando adentram no espaço acadêmico têm de enfrentar e lidar com o racismo estrutural, sofrendo com situações de preconceito e exclusão de alunos não cotistas, de docentes, dos funcionários. Além disso, em relação aos currículos acadêmicos, se deparam, muitas vezes, com uma visão estereotipada e preconceituosa da figura do negro e de suas histórias e memórias. Além desses fatores, há a falta de autores negros nos textos, em

pesquisas e trabalhos nas dinâmicas curriculares e pedagógicas em seus cursos, ou seja, a ausência de representatividade negra no material didático e curricular.

Nesse sentido, pode-se considerar que existem inúmeras dificuldades objetivas e subjetivas para a permanência de alunos de classes desfavorecidas no ensino superior. Além disso, pode-se inferir que, para os alunos negros, essas dificuldades talvez sejam maiores se considerarmos que a presença deles no ensino superior é historicamente inferior à do grupo de estudantes brancos e de classes sociais privilegiadas (DIAS, 2017, p. 19).

A partir de um ponto de partida em comum, no caso, ter estudado em escola pública, cotistas negros e não negros tendem a possuir entraves semelhantes baseados em seu processo de escolarização. Eles podem ser tanto do ponto de vista acadêmico-como a dificuldade em acompanhar as aulas ou interagir com pares e professores-quanto financeiro- a necessidade de conjugar o tempo entre escola e trabalho ou então, a falta de recursos para adquirir material didático, por exemplo. Apesar desse reconhecimento, entendemos que é preciso fazer um recorte para as vivências dos estudantes cotistas negros, cujo ingresso na universidade também representa o enfrentamento de desafios de diferentes ordens, como lidar com o fato de seu pertencimento racial ter um impacto ainda mais negativo e estigmatizante para a sua permanência no ensino superior quando comparados a alunos cotistas não-negros. (DIAS, 2017, p. 20-21)

De maneira semelhante, os obstáculos de ordem financeira constituem problemas que agravam a problemática da permanência financeira e a aprendizagem dos sujeitos, pois a grande maioria dos alunos cotistas não possuem recursos financeiros para custear despesas e custos com impressão de textos, compra de livros, com alimentação, transporte e com moradia-aluguel quando moram longe de suas residências. Isso constitui um grande empecilho para a conclusão de seus cursos, para estudarem e desenvolverem pesquisas.

A maioria dos alunos cotistas legitimados pelo sistema de cotas raciais no Brasil luta diuturnamente por suas permanências nas universidades. São inusitadas e inimagináveis as situações que enfrentam, sem falar da demora que leva para entender o tamanho do abismo e das complexidades presentes no campus universitário, no qual, muitos optam por ficar no anonimato (SOUZA, 2017, p. 57)

Acentuando esse problema de ordem socioeconômica, a quantidade das bolsas permanência e auxílios, bem como bolsas de iniciação e de pesquisa, ofertados pelas instituições públicas são poucas e com valor muito reduzido e incompatíveis frente às necessidades financeiras e educacionais dos alunos. Neste contexto, as dificuldades e desvantagens educacionais e socioeconômicas, colocam muitos obstáculos para os estudantes cotistas durante sua trajetória acadêmica na Universidade em relação ao desenvolvimento de atividades de pesquisas em bolsas ou projetos de iniciação científica, pesquisa e extensão, pois na seleção de bolsistas, a formação prévia deficitária no que se refere do domínio de

línguas, tecnologias e outras formações extras destes alunos, tornam-se um impeditivo para estes sujeitos conseguirem as bolsas, os colocando em desvantagens em relação aos alunos não cotistas. De acordo Mayorga e Souza (2012, p. 722):

A imersão na produção acadêmica pela participação em projetos de pesquisa e de extensão é também outro obstáculo no curso da graduação, pois o perfil exigido nas seleções de bolsas não condiz com a formação prévia desses estudantes em relação à formação extra, conhecimento de língua e informática. Essa condição nos mostra que os estudantes negros e pobres que cursam o nível superior têm impedida a inserção em atividades de pesquisa, por exemplo, o que resume muitas vezes a sua permanência na universidade à sala de aula. Mais uma vez, o mérito reconhecido naqueles estudantes que falam mais de um idioma ou têm acesso à informática deve ser relativizado: a “ignorância” dos estudantes negros e pobres certamente não se deve às incapacidades cognitivas, como muitas vezes é interpretada, mas aspectos que nos remetem às desigualdades sociais e raciais.

Portanto, esta questão está totalmente vinculada à permanência estudantil, pois esses alunos veem nas bolsas de pesquisa, além da oportunidade de aprimorarem seu desenvolvimento acadêmico, a possibilidade de conseguir permanecer financeiramente na Universidade. Então, aliado à baixa oferta de bolsas, os critérios rígidos de seleção acentuam ainda mais as dificuldades financeiras dos alunos, produzindo consequentemente fortes implicações político-pedagógicas.

Desse modo, segundo Cavichiolo (2019, p. 73):

Para vivenciar a experiência universitária em sua plenitude, é necessário que os estudantes de baixa renda possam contar com alguma assistência, como bolsas e auxílios, que permitam sua sobrevivência enquanto durar o curso no qual estão matriculados. A necessidade de trabalhar para prover o próprio sustento pode diminuir a participação na vida acadêmica.

Assim, a condição econômica desses estudantes cotistas é um fator para a permanência deles no curso, cabendo à Universidade criar condições financeiras, por meio de auxílios para esses estudantes se manterem. Deve-se mencionar que um obstáculo que implica nos processos de ensino-aprendizagem, é que muitos alunos cotistas têm de conciliar trabalho e estudo, tendo além do trabalho, grande quantidade de textos, atividades, trabalhos e avaliações para lerem e desenvolverem.

Conforme Menezes Neto (2020, p. 84) “a educação no Brasil, por vezes, é vista como um gasto. Nesse sentido, é fundamental que a assistência ao universitário não seja vista como um mero desembolso monetário, mas sim como um investimento na formação de alunos.”.

A democratização da educação superior somente se efetivará se tiver como princípio não somente a garantia da ampliação do acesso mas, sobretudo, a garantia do atendimento às condições para a permanência e formação acadêmica de estudantes oriundos dos segmentos mais pobres da sociedade que conseguem ingressar na universidade pública. (MAGALHÃES E MENEZES, 2014, p. 65).

Desse modo, de acordo com Rosa (2014), é fundamental reconhecermos a importância das políticas voltadas para a democratização do acesso à educação superior pública, e, portanto, das cotas raciais e sociais. No entanto, para a autora, para além dos mecanismos que favorecem o ingresso de estudantes cotistas na universidade, é preciso verificar como se consolidam ou se efetivam as reais condições de permanência dos estudantes nas instituições públicas de educação superior.

Logo, a literatura revisitada aponta que, para além da implementação das cotas raciais e sociais, deve-se desenvolver e garantir aos estudantes cotistas, condições para a sua formação acadêmica, permanência financeira e econômica, por meio da assistência estudantil. É imprescindível também, o desenvolvimento de políticas de cunho curricular, para que estes sujeitos se apropriem de forma plena dos conhecimentos produzidos e dos processos de ensino e aprendizagem, uma vez que, esses processos estão inter-relacionados. Por isso,

Para a real concretização do ensino superior democrático e para a efetivação das políticas de ações afirmativas e de cotas, deve ser de igual modo sustentada uma política de assistência estudantil, com vista a apoiar a permanência dos estudantes que têm carências socioeconômicas. (BORGES, 2018, p. 11)

Além disso, conforme Mayorga e Souza (2012), as ações de política afirmativa devem contemplar ações que visam garantir além do acesso, a permanência bem-sucedida de estudantes cotistas nas universidades públicas. Tais ações devem focar não apenas no aluno, mas também na Universidade. Além disso, não deve se restringir a uma ação assistencialista, possibilitando também o debate público e a politização dessa experiência, envolvendo toda a comunidade acadêmica nessa transformação no ambiente acadêmico.

Eixos importantes para uma política de permanência são: sensibilização da universidade, em diversos setores, para lidar com a diversidade; apoio à formação acadêmica dos estudantes de negros e pobres via cursos de leitura e escrita acadêmica; cursos de informática; idiomas; identificação de disciplinas nos cursos diversos que exigem programas de monitoria mais intensivos e extensivos, em horários plurais e não somente concentrados no turno diurno; bolsas de permanência, moradia e alimentação e valorização afirmativa de trajetórias e identidades de estudantes negros e pobres. (MAYORGA e SOUZA, 2012).

Cavichiolo (2019), afirma que para promover a permanência estudantil dos discentes cotistas, devem ser desenvolvidas ações institucionais nas universidades estruturadas em três dimensões: a dimensão material, através da distribuição de recursos materiais, como bolsa moradia, bolsa alimentação, bolsa permanência, auxílios, etc.; a dimensão simbólica, que refere-se ao reconhecimento cultural, por meio de ações que promovam o acolhimento aos estudantes histórica e socialmente marginalizados; e por fim, a dimensão pedagógica, que refere-se à reformulação e flexibilização da grade curricular, através da desconstrução da rigidez do modelo tradicional e da incorporação de práticas pedagógicas inclusivas, que desenvolvam a capacidade intelectual do estudante e o integre aos processos de ensino e aprendizagem.

Dessa maneira, a questão da permanência financeira e estrutural dos alunos cotistas está intrinsecamente relacionada com os processos de ensino-aprendizagem conflitantes e excludentes; em que cada fator implica ou influencia no outro de forma diferenciada; desencadeando cada vez mais entraves para a permanência desse perfil de discentes no ambiente acadêmico. Para tanto, para se compreender essa problemática, as análises e recorte de classe, raça e gênero se tornam fundamentais.

A ênfase nos processos de ensino e aprendizagem é necessária, uma vez, que há de repensar e estudar a forma como são pensados e propostos os currículos, matrizes curriculares, processos pedagógicos e formas de ensino nas universidades; e como isso se constitui em muitos entraves para a aprendizagem dos discentes cotistas; não os integrando e garantindo sua efetiva inserção nos processos de ensino e aprendizagem.

Em nome da historicidade distorcida nos currículos da educação brasileira, se faz necessário e urgente a democratização da universidade, por que, além de oportunizar aos alunos oriundos das classes populares expressarem seu pensamento, também pode contribuir numa reestruturação curricular (SOUZA, 2017, p. 121)

Através dessas pesquisas bibliográficas, conclui-se que no tocante ao impacto das cotas raciais e sociais nas Universidades Públicas brasileiras, que os discentes que ingressam nessas instituições, por meio destas políticas afirmativas, enfrentam muitas dificuldades para a sua permanência financeira, estrutural e educacional e, conseqüentemente para a sua formação acadêmica.

Dessa maneira será compreendido nas próximas seções do Trabalho de Graduação Individual, como essas questões debatidas e levantadas neste capítulo de fundamentação

teórica, aparecem no Departamento de Geografia da USP. Portanto, por meio de aplicação e análise de questionários e realização de entrevistas com roteiro estruturado, com alunos cotistas e não cotistas e docentes do Departamento; será compreendido as percepções sobre a adoção das cotas raciais e sociais; bem como as dificuldades de permanência financeira e estrutural dos discentes cotistas do curso, com ênfase na problemática dos processos de ensino-aprendizagem.

Portanto, como pudemos verificar pela breve revisão bibliográfica apresentada, trata-se de um debate intenso, que precisa ser aprofundado para que possamos avançar no aperfeiçoamento de mecanismos de enfrentamento as desigualdades sociais e raciais no Brasil. Em nossa perspectiva, tal debate precisa estar subsidiado a partir de pesquisas que avaliem os resultados de ações implementadas, buscando compreender na materialidade dos fenômenos as suas contradições e, portanto, indicadores daquilo que precisa ser alterado, ampliado, modificado. É neste contexto que, nos próximos capítulos do TGI, apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa desenvolvida junto aos discentes cotistas do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo.

3.USP: DA BONIFICAÇÃO DE NOTAS, PELO INCLUSP À ADOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS

A compreensão do processo de adoção e implementação das cotas sociais e raciais no Brasil pressupõe o entendimento sobre o tema das políticas afirmativas para a democratização do Ensino Superior. Em tempos recentes, a política de reserva de vagas, popularmente conhecida como política de cota tem ganhado destaque. No entanto, há que se lembrar que no caso da Universidade de São Paulo (USP) , esta não foi, como veremos a seguir, a primeira modalidade de política afirmativa adotada.

De forma geral, o primeiro conjunto de políticas afirmativas adotadas pela USP se refere ao processo de bonificação aos estudantes de escolas públicas. Nesta modalidade, destaca-se, o Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP) e o Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP).

O INCLUSP foi criado e aprovado em 2006, sendo implementado a partir do Vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) no ano de 2007, visando estimular o ingresso de estudantes egressos do Ensino Médio Público do Brasil nos cursos da Universidade. De acordo com o Manual do Candidato do Vestibular FUVEST 2018 (último ano de adoção dessa medida de bonificação de notas), os objetivos centrais dessa política eram: atuar positivamente na superação das barreiras que dificultam o acesso à USP de estudantes egressos do Ensino Médio Público; incentivar a participação dos egressos da escola pública no Vestibular FUVEST; apoiar com bolsas de estudo e outras ações a permanência desses estudantes nos cursos da USP.

Podiam participar do sistema de pontuação acrescida do INCLUSP, conforme o Manual, todos os estudantes que cursaram ou que estavam cursando integralmente o Ensino Médio em escolas públicas no Brasil. Conforme especificado no Manual do Candidato de 2018, a bonificação funcionava da seguinte forma: os candidatos optantes pelo INCLUSP que não tinham cursado o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas no Brasil obtinham bônus de 12% (Bônus INCLUSP–EM). Os candidatos optantes pelo INCLUSP que não participaram do Pasusp no ano anterior e que tenham cursado também o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas no Brasil obterão bônus de 15% (Bônus INCLUSP–EB). Ainda, os candidatos optantes pelo INCLUSP que cursaram também o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas no Brasil e que se declararem como pertencentes ao grupo PPI (cor ou raça Preta, Parda ou Indígena) e, ainda, desejarem receber

bônus por pertencer a esse grupo, poderão ter um bônus adicional de 5% ao bônus já concedido, denominado Bônus PPI-EB. Vale destacar também que parte importante do INCLUSP, o Pasusp é um programa voltado para alunos ainda matriculados no Ensino Médio público e que cursaram o Ensino Fundamental integralmente em escolas públicas no Brasil.

Matos et al (2012), destacam que, no período entre 2006 e 2010, houve aumento significativo de estudantes oriundos da rede pública de ensino ingressantes na USP, sobretudo em 2009, quando este percentual alcançou 30,1%. Na concepção dos autores este fato é reflexo direto do aperfeiçoamento do Inlusp no Vestibular Fuvest, quando houve a ampliação em 2009 da bonificação do sistema de pontuação acrescida, que saltou de 3% para até 12%.

Assim, conforme os autores houve impactos positivos do Sistema de Pontuação Acrescida do Inlusp, pois houve ampliação de estudantes na USP oriundos da escola pública e do número de candidatos da escola pública convocados para matrícula na primeira chamada, especialmente os provenientes de escolas públicas estaduais paulistas de ensino médio regular e de baixa renda. Há de se destacar ainda o aumento percentual de ingressantes negros na USP, sobretudo de baixa renda e oriundos da escola pública, com a implantação do sistema de bonificação (de 12,47% em 2006 para 14,26% em 2010). De acordo com os pesquisadores,

No período de 2007 a 2009, o bônus conteve a tendência de queda que vinha sendo observada no número de ingressantes do ensino público na USP, fazendo com que essa tendência se invertesse. Sem o sistema de pontuação acrescida, previsto no Inlusp, a tendência de queda observada nas inscrições no período de 2007 a 2009 teria se refletido em decréscimo ainda mais acentuado no número de ingressantes oriundos de escola pública, o que, de fato, não ocorreu nesse período.-p. 730

É importante mencionar que houve aumento percentual de estudantes ingressantes na USP oriundos da rede pública de ensino em todas as áreas do conhecimento (humanas, exatas e biológicas, nos diferentes períodos dos cursos (diurno, matutino, vespertino, noturno e integral) e também nos cursos mais concorridos da Vestibular Fuvest. (MATOS et al , 2012). Portanto, esse conjunto de informações gerais sistematizadas nos ajudam a compreender a dimensão e importância da aplicação das bonificações do sistema de pontuação acrescida pela USP.

No entanto, várias pesquisas têm discutido os limites desta modalidade de política afirmativa no que se refere à democratização do acesso à universidade. Segundo Piotto e Nogueira (2016), o Inlusp contribuiu para a diminuição das desigualdades econômicas como obstáculo para o acesso ao ensino superior entre os estudantes oriundos de escolas públicas. No entanto, não produziu efeito sobre a diminuição das desigualdades culturais.

Conforme os pesquisadores, a partir da análise de dados específicos, considerando apenas os cursos mais e menos concorridos dos campi São Paulo e Ribeirão Preto, a proporção de alunos ingressantes na USP oriundos da rede pública de ensino, diretamente beneficiados pelo sistema de pontuação acrescida é reduzida, alcançando o percentual de apenas 28% em 2009. Dessa forma, mais de 70% deste perfil de ingressantes neste ano não foram diretamente beneficiados pelo sistema de bonificação do Inlusp, isto é, o bônus não foi determinante para o ingresso de 70% dos alunos oriundos da escola pública nesta instituição pública. Então, de acordo com Piotto e Nogueira (2016, p. 627), uma das críticas que os programas de bonificação de pontuação acrescida recebem “ é a de que eles não conseguiriam incluir estudantes com perfil socioeconômico muito diferente daqueles que já seriam aprovados no exame do vestibular, independentemente de sua ação.”

Um importante dado levantado por Piotto e Nogueira (2016), que evidencia os limites da aplicação do Inlusp, é de que a maior parte dos alunos oriundos da escola pública ingressantes nos cursos mais concorridos da USP em 2008 nos campi São Paulo e Ribeirão Preto, beneficiados por esse sistema de pontuação acrescida (bonistas) tiveram sua escolarização básica pública no Ensino Médio em escolas técnicas. Nos cursos menos concorridos, a grande maioria provém de escolas públicas de ensino médio regular. Uma das explicações para a situação analisada é de que as escolas técnicas possuem alto padrão de qualidade, que é representada pela seletividade de alunos, através dos Vestibulinhos, exames de ingresso considerados muito difíceis.

É importante destacar que os autores demonstraram que os alunos oriundos da escola pública que utilizaram o Inlusp em seu ingresso na USP apresentam perfil socioeconômico (escolaridade na rede pública, renda familiar e escolaridade paterna) bastante semelhantes aos dos alunos que provém da rede pública, que não usaram o sistema de pontuação acrescida. Assim, independentemente da implantação do Inlusp, há a entrada deste perfil de estudantes na instituição, havendo aumento apenas para os cursos mais concorridos, não eliminando dessa forma as desigualdades culturais. Portanto, esse sistema de pontuação acrescida,

Não tem contribuído para incluir estudantes com características sociais e econômicas mais desfavorecidas. Ao contrário [...] quando há diferenças entre bonistas e não bonistas, elas são favoráveis aos bonistas que são, em alguns cursos, provenientes de famílias com pais mais escolarizados e rendas mais elevadas do que seus pares de EP não beneficiados pelo bônus do Inlusp (não bonistas). p.- 646

Desse modo, as pesquisas até aqui apresentadas, nos mostram que apesar da importância da adoção e implementação do INCLUSP, ela não produziu mudanças

significativas no que se refere ao perfil socioeconômico dos ingressantes, indicando possíveis limitações desta primeira política de ação afirmativa adotada pela USP.

Piotto e Nogueira (2013) consideram que além de análise de dados, é muito importante compreender a experiência universitária (acesso e permanência) de estudantes oriundos de escolas públicas, que ingressaram na Universidade de São Paulo, via Inclusp. Diante disso, realizaram entrevistas com esse perfil de aluno. Por meio delas, levantaram questões centrais que marcam a trajetória de estudantes pobres e oriundos da rede pública ao acesso à universidade, como por exemplo, as desigualdades socioeconômicas e educacionais, as lacunas no processo de escolarização básica, conciliação trabalho e estudo, dificuldade para a preparação para o exame vestibular, as angústias, medos, aflições e incertezas sobre as possibilidades de acessar uma universidade pública.

Essas dificuldades, por sua vez, são acentuadas no interior da USP, pois segundo os autores, ocorre estranhamento (“choque cultural”) e obstáculos de adaptação ao ambiente acadêmico que se tornam intensas, sobretudo, a partir do contato e relacionamento com outros estudantes, em que as desigualdades sociais e educacionais entre os sujeitos se tornam bastante evidenciadas. Segundo eles, “É na relação com os colegas que eles experimentam as dores da convivência com a desigualdade social, sendo essa uma das principais dificuldades enfrentadas em suas experiências universitárias.” (2013, p.380).

Portanto, a partir dessas questões e discussões apresentadas, em nossos estudos, compreendemos que a primeira geração de políticas afirmativas na USP, focada na adoção de bonificação no vestibular aos estudantes provenientes de escolas públicas, trouxe impactos, mesmo que tímidos, no que se refere à democratização do acesso ao ensino superior público. Porém quando se analisa e compara dados de cursos mais e menos concorridos, nota-se que tal ação afirmativa possui limitações, contribuindo para a manutenção das desigualdades culturais. Além disso, na perspectiva da análise da subjetividade da experiência universitária do acesso e permanência de estudantes vulneráveis socioeconomicamente na universidade, as desigualdades educacionais e econômicas entre os estudantes tornam-se marcantes.

Um segundo conjunto de políticas afirmativas adotadas pela Universidade de São Paulo, pode ser enquadrado na modalidade de reserva de vagas. Nesta modalidade, os estudantes com condições semelhantes (socioeconômico, racial e de escolarização) concorrem pelas mesmas vagas, o que diminui as desigualdades no sistema vestibular. A reserva de vagas se dá em dois contextos na USP: de um lado, pelas vagas destinadas pelas duas universidades ao Sistema de Seleção Unificado (SISU) e de outro pela reserva de vagas

destinadas pelo vestibular realizado pela própria instituição, a FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular).

É importante ressaltar que, no contexto nacional, o sistema federal de ensino teve destaque como o primeiro a adotar tais medidas. Nos anos 2005, 2006 e 2007, as Universidades Federais de São Paulo (UNIFESP), do ABC (UFABC) e de São Carlos (UFSCAR), respectivamente, aprovaram por meio de regimentos ou normas internas, a reserva de cotas sociais e raciais, reservando determinado percentual de vagas nos cursos dessas instituições para estudantes egressos da escola pública e Pretos, Pardos e Indígenas (PPI).

Já no ano de 2012, foi aprovada a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida popularmente como Lei de Cotas, durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff. Pela lei, são reservadas, no mínimo, 50% das vagas das instituições federais de ensino superior e técnico para estudantes de escolas públicas, que são preenchidas por candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à presença desses grupos na população total da unidade da Federação onde fica a instituição.

Em 2016, a lei foi alterada, incluindo também na reserva de vagas, as pessoas com deficiência. Além disso, de acordo com o parágrafo único do Art. 1º, da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 “No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita”. (BRASIL. 2012) Portanto, em nossa perspectiva, estas decisões no âmbito influenciaram as tomadas de decisão sobre a adoção de cotas sociais e raciais pelas Universidades Estaduais do Estado de São Paulo.

3.1 A ADESÃO DA USP AO ENEM

A USP aderiu ao Enem no ano de 2015, com início da implementação em 2016, reservando determinada quantidade de vagas pelo Sistema de Seleção Unificado (SISU). Em 2017, houve ampliação de vagas por essa via de acesso pela USP, chegando a 30% do total de vagas de ingresso oferecidas. A partir do ano de 2019, a instituição adotou e implementou o critério ou fator renda, considerando o total de vagas da instituição destinadas ao Enem.⁸

⁸ Pró-Reitoria de Graduação. **Portaria Interna PRG nº 03, de 30 de maio de 2018**. Disponível em < http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/Portaria-Interna-PRG-03_30_05_2018.pdf > Acesso em 13.06. 2021

De acordo com informações do **Edital USP-Sisu** do ano de 2021, há 5 diferentes categorias de ingresso pela USP, por meio do SISU: **AC-** Ampla concorrência, **L1-** Candidatos (as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; **L2-** Candidatos (as) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; **L3-** Candidatos (as) que independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; **L4-** Candidatos (as) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras. Portanto, há duas formas de ingresso pela USP-Sisu, tanto para grupos EP (escolas públicas), quanto para PPI (pretos, pardos e indígenas), que é uma que considera a renda e a outra que não considera. É importante destacar que todos esses grupos de ingresso, exceto AC, precisam ter como requisito ter cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas do Brasil.

Todavia, cabe destacar, que, de acordo com informações do Edital USP-SISU 2021, e da análise do quadro de vagas; do total de cursos de graduação da USP, que destinam suas vagas para o Enem-Sisu, apenas **30%** deles, reservam vagas para a modalidade renda (L1 e L2). A grande maioria destes cursos são das áreas de humanidades, relativamente menos concorridos se comparado à outras áreas, e que já possuem tendência para uma maior diversificação étnico-racial e socioeconômica de grupos social e historicamente marginalizados da sociedade brasileira. Já **70%** dos cursos, que **não** reservam vagas para a modalidade renda, a grande maioria são das áreas de ciências biológicas e exatas, cursos que tradicionalmente são mais concorridos e que possuem menor diversificação de tais grupos na Universidade. Esta situação pode ser compreendida, pela sistematização e análise a seguir das tabelas 1 e 2 e dos gráficos 1 ao 7.

Tabela 1: Cursos de graduação da USP que reservam vagas para o Enem-Sisu, e que utilizam ou não a modalidade renda (L1 e L2)

<p>CURSOS DE GRADUAÇÃO USP QUE RESERVAM VAGAS PARA O ENEM</p>
--

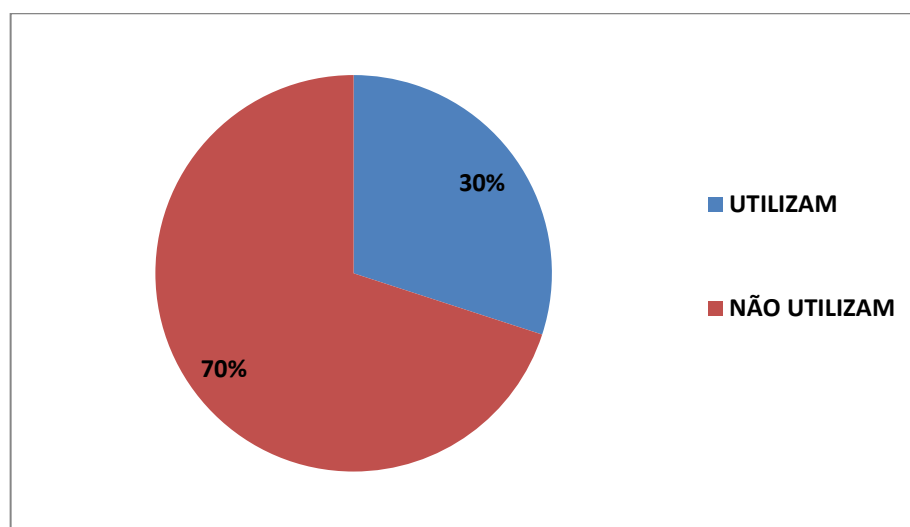
ADOTAM A MODALIDADE RENDA	NÃO ADOTAM A MODALIDADE RENDA
<p>Bacharelado em Educação Física e Saúde; Curso de Graduação em Obstetrícia; Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem- Ribeirão Preto; Farmácia (Integral e Noturno); Medicina - USP/São Paulo; Nutrição e Metabolismo; Medicina Veterinária; Fonoaudiologia; Engenharia Ambiental – Lorena; Engenharia Bioquímica – Lorena; Engenharia de Materiais – Lorena; Engenharia de Produção – Lorena; Engenharia Física – Lorena; Engenharia Química – Lorena (Diurno e Noturno); Engenharia Ambiental - São Carlos; Engenharia de Materiais e Manufatura - São Carlos; Engenharia de Produção - São Carlos; Engenharia Mecânica - São Carlos; Engenharia Mecatrônica - São Carlos; Bacharelado em Oceanografia; Bacharelado e Licenciatura em Química Bacharelado e Licenciatura em Química (Integral e Noturno); Bacharelado em Química - São Carlos; Bacharelado em Lazer e Turismo-Vespertino (Vespertino e Noturno); Bacharelado em Têxtil e Moda; Gestão de Políticas Públicas (Matutino e Noturno); Arquitetura e Urbanismo; Design; Direito (Integral e Noturno); Direito - Ribeirão Preto; Pedagogia (Vespertino e Noturno); Ciências Sociais Vespertino e Noturno); Filosofia (Vespertino e Noturno); Geografia (Diurno e Noturno); História (Vespertino e Noturno); Letras (Matutino e Noturno); Arquitetura e Urbanismo - São Carlos; Bacharelado em Relações Internacionais (Diurno e Noturno).</p>	<p>Bacharelado em Biotecnologia; Curso de Graduação em Gerontologia; Enfermagem; Educação Física e Esporte; Educação Física e Esporte - Bacharelado - Ribeirão Preto; Bacharelado em Ciências dos Alimentos – Piracicaba; Engenharia Agrônômica – Piracicaba; Engenharia Florestal – Piracicaba; Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas – Piracicaba; Farmácia - Ribeirão Preto; Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas - Ribeirão Preto; Bacharelado-Psicólogo - Ribeirão Preto; Fisioterapia - São Paulo; Fonoaudiologia; Terapia Ocupacional - São Paulo; Bacharelado em Ciências Biomédicas - Ênfases em Ciências Básicas da Saúde e em Biotecnologia em Saúde - Ribeirão Preto; Fisioterapia - Ribeirão Preto; Fonoaudiologia - Ribeirão Preto; Medicina - USP/Ribeirão Preto; Terapia Ocupacional - Ribeirão Preto; Odontologia (Integral e Noturno); Medicina - USP/Bauru; Odontologia – Bauru; Odontologia - Ribeirão Preto; Bacharelado em Saúde Pública; Nutrição (Matutino e Noturno); Medicina Veterinária – Pirassununga; Zootecnia – Pirassununga; Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (Integral e Noturno); Bacharelado em Ciências Biomédicas; Bacharelado e Licenciatura- Psicólogo; Bacharelado em Sistemas de Informação (Matutino e Noturno); Licenciatura em Ciências da Natureza; Engenharia Aeronáutica - São Carlos; Engenharia Civil - São Carlos; Engenharia Elétrica (Ênfase em Eletrônica) - São Carlos; Engenharia Elétrica (Ênfase em Sistemas de Energia e Automação) - São Carlos; Engenharia de Computação - São Carlos; Engenharia Ambiental; Engenharia Civil; Engenharia de Computação (quadrimestral); Engenharia de Materiais, Engenharia Metalúrgica e Engenharia Nuclear; Engenharia de Minas; Engenharia de Petróleo; Engenharia de Produção; Engenharia Elétrica (Ênfases: Automação e Controle, Energia e Automação Elétricas, Eletrônica e Sistemas Computacionais, Telecomunicações); Engenharia Mecânica; Engenharia Mecatrônica; Engenharia Naval; Engenharia Química (quadrimestral); Bacharelado em Ciência da Computação -</p>

	<p>Ribeirão Preto; Bacharelado em Matemática Aplicada a Negócios - Ribeirão Preto; Bacharelado em Química - Ribeirão Preto; Física Médica - Bacharelado - Ribeirão Preto; Licenciatura e Bacharelado em Química - Ribeirão Preto; Bacharelado em Informática Biomédica - Ribeirão Preto; Engenharia de Alimentos – Pirassununga (Diurno e Noturno); Engenharia de Biossistemas – Pirassununga; Bacharelado em Astronomia; Bacharelado em Geofísica; Bacharelado em Meteorologia; Bacharelado em Ciências de Computação - São Carlos; Bacharelado em Ciências de Dados - São Carlos; Bacharelado em Estatística e Ciência de Dados - São Carlos; Bacharelado em Sistemas de Informação - São Carlos; Matemática - Bacharelado e Licenciatura - São Carlos; Matemática Aplicada e Computação Científica - São Carlos; Bacharelado em Física - São Paulo (Diurno e Noturno); Física – Licenciatura (Diurno e Noturno); Bacharelado em Ciências Físicas e Biomoleculares - Ênfase Tecnológica - São Carlos; Bacharelado em Física - São Carlos; Bacharelado em Física Computacional - São Carlos; Geologia; Licenciatura em Geociências e Educação Ambiental; Bacharelado em Ciência da Computação; Bacharelado em Estatística; Bacharelado em Matemática - São Paulo; Bacharelado em Matemática Aplicada; Bacharelado em Matemática Aplicada e Computacional; Matemática – Licenciatura (Diurno e Noturno); Licenciatura em Ciências Exatas (com Habilitação em Física ou Habilitação em Química ou Habilitação em Matemática) - São Carlos; Bacharelado em Gestão Ambiental (Matutino e Noturno); Marketing (Matutino e Noturno); Bacharelado em Jornalismo (Matutino e Noturno); Bacharelado em Relações Públicas (Matutino e Noturno); Biblioteconomia (Matutino e Noturno); Curso Superior do Audiovisual; Editoração; Licenciatura em Educomunicação; Publicidade e Propaganda (Matutino e Noturno); Turismo, Bacharelado em Gestão Ambiental – Piracicaba; Administração (Diurno e Noturno); Bacharelado em Ciências Atuariais; Ciências Contábeis; Economia (Diurno e Noturno); Administração - Ribeirão Preto (Diurno e Noturno); Ciências Contábeis - Ribeirão Preto; Economia - Ribeirão Preto; Economia</p>
--	---

	Empresarial e Controladoria - Ribeirão Preto; Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação - Ribeirão Preto; Pedagogia - Ribeirão Preto.
--	---

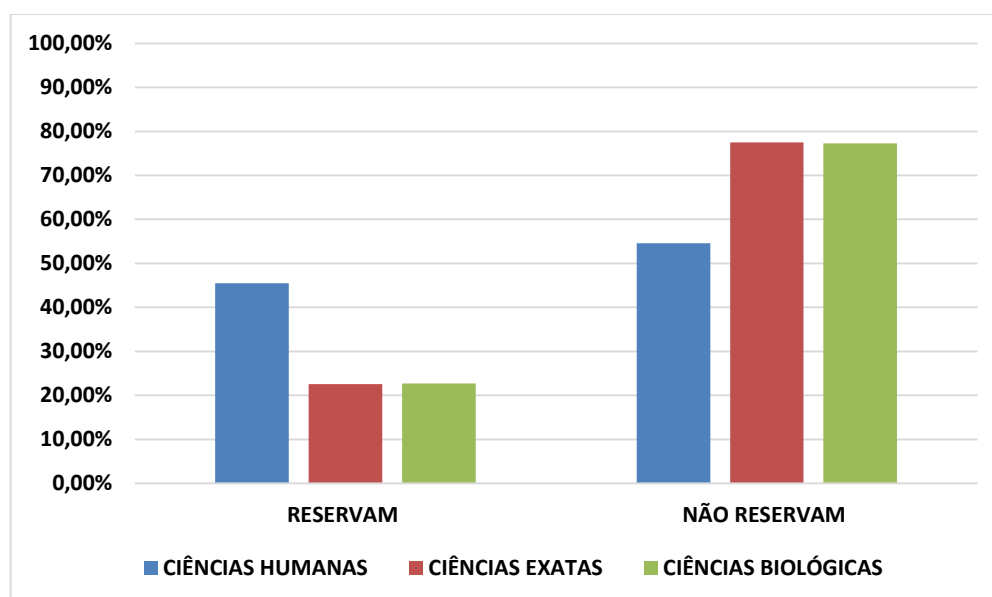
Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 1: Percentual de cursos da USP que reservam vagas para o Enem Sisu, e que utilizam a modalidade renda (L1 e L2):



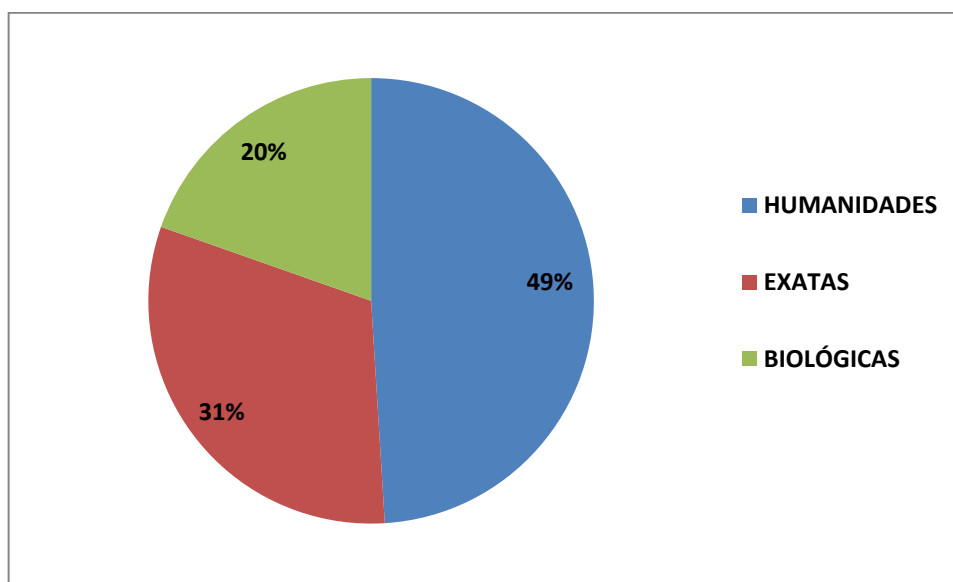
Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 2: Percentual de cursos da USP das áreas de humanidades, biológicas e exatas que reservam vagas para o Enem-Sisu, e que utilizam a modalidade renda (L1 e L2):



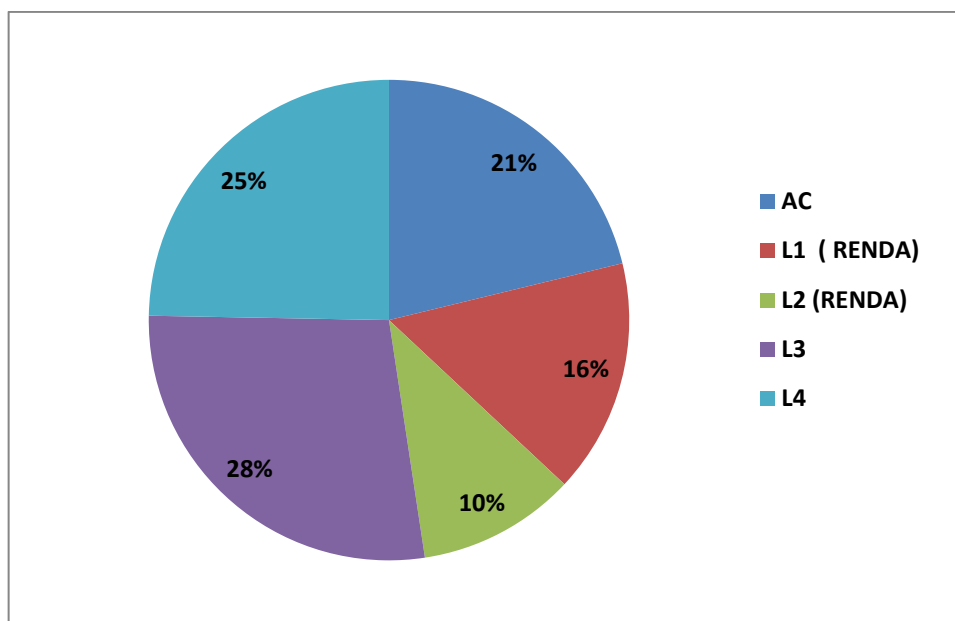
Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 3: Proporção de cursos da USP da área de ciências humanas, biológicas e exatas que reservam vagas para o Enem-Sisu, e que utilizam a modalidade renda (L1 e L2), em relação ao total de cursos que utilizam a modalidade renda:



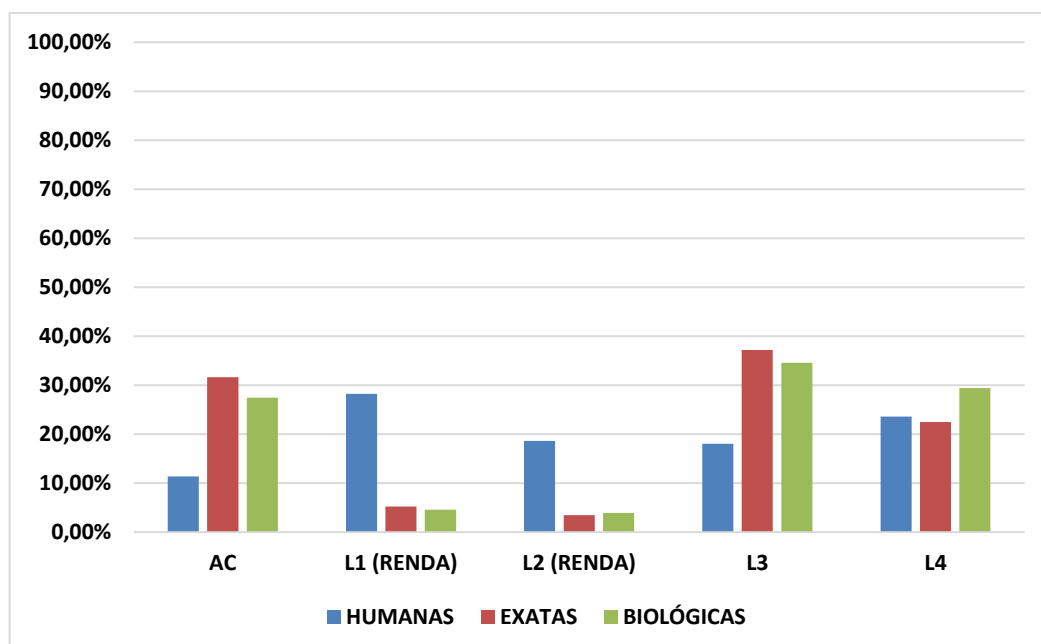
Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 4: Distribuição total das vagas reservadas dos cursos da USP para o Enem nas seguintes modalidades de cotas:



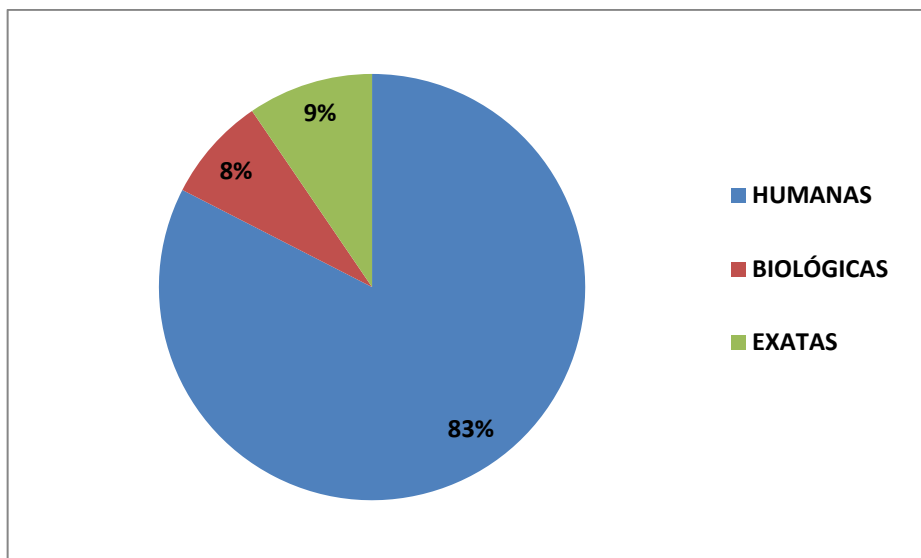
Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 5: Distribuição das vagas reservadas dos cursos das áreas de ciências humanas, biológicas e exatas da USP para o Enem nas modalidades de cotas:



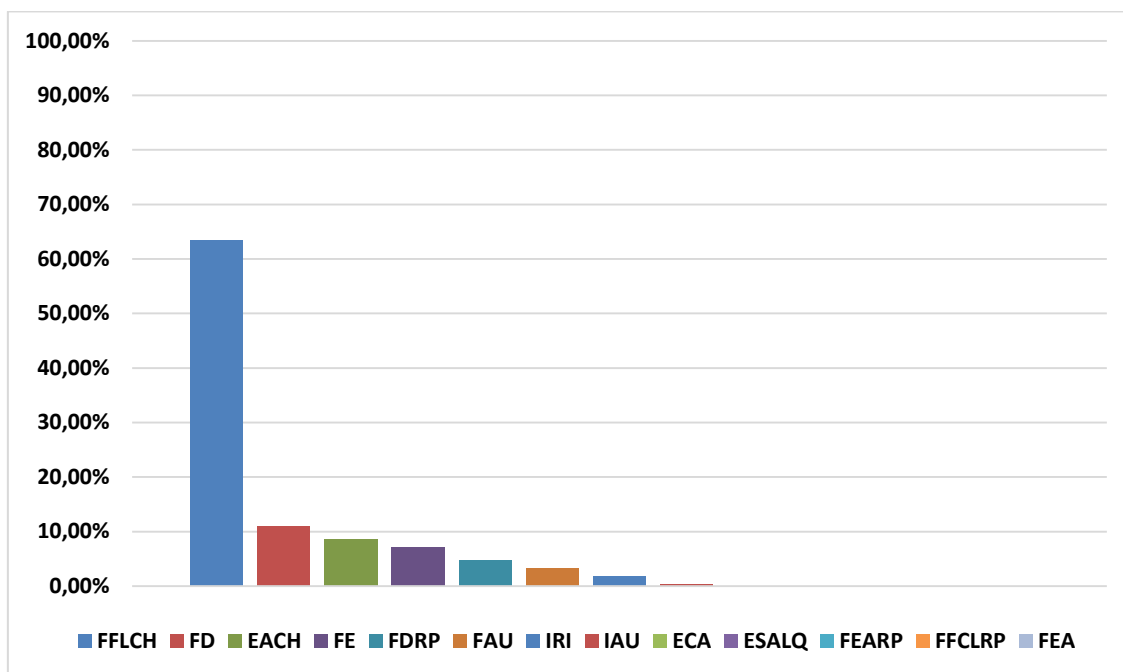
Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 6: Proporção das vagas reservadas dos cursos da USP para o Enem das áreas de ciências humanas, biológicas e exatas, que utilizam a modalidade renda (L1 e L2), em relação ao total das que utilizam tal modalidade:



Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Gráfico 7: Distribuição total das vagas reservadas à modalidade renda (L1 e L2) dos cursos das áreas de ciências humanas da USP para o Enem-Sisu, em suas respectivas Faculdades ou Institutos.



Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Tabela 2: Cursos das áreas de ciências humanas da USP que reservam vagas ao Enem e que adotam ou não a modalidade renda:

CURSOS DAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS QUE RESERVAM VAGAS AO ENEM-SISU	
ADOTAM A MODALIDADE RENDA	NÃO ADOTAM A MODALIDADE RENDA
Arquitetura e Urbanismo; Design; Direito (Integral e Noturno); Direito - Ribeirão Preto; Pedagogia (Vespertino e Noturno); Ciências Sociais Vespertino e Noturno; Filosofia (Vespertino e Noturno); Geografia (Diurno e Noturno); História (Vespertino e Noturno); Letras (Matutino e Noturno); Arquitetura e Urbanismo - São Carlos; Bacharelado em Relações Internacionais (Diurno e Noturno).	Bacharelado em Gestão Ambiental (Matutino e Noturno); Marketing (Matutino e Noturno); bacharelado em Jornalismo (Matutino e Noturno); bacharelado em Relações Públicas (Matutino e Noturno); Biblioteconomia (Matutino e Noturno); Curso Superior do Audiovisual; Editoração; Licenciatura em Educomunicação; Publicidade e Propaganda (Matutino e Noturno); Turismo, Bacharelado em Gestão Ambiental – Piracicaba; Administração (Diurno e Noturno); Bacharelado em Ciências Atuariais; Ciências Contábeis; Economia (Diurno e Noturno); Administração - Ribeirão Preto (Diurno e Noturno); Ciências Contábeis - Ribeirão Preto; Economia - Ribeirão Preto; Economia Empresarial e Controladoria - Ribeirão Preto; Bacharelado em Biblioteconomia e Ciência da Informação - Ribeirão Preto; Pedagogia - Ribeirão Preto.

Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021.

Pela análise dos gráficos e tabelas anteriores observa-se que, a maioria dos cursos de graduação da USP que reservam determinada quantidade de vagas ao Enem, não adotam a modalidade renda (L1 e L2). Além disso, quando analisamos a distribuição do total das vagas reservadas dos cursos da USP para o Enem, em diferentes modalidades de cotas, é possível observar que também as vagas reservadas para a modalidade renda (L1 e L2), representam **baixo percentual**.

Ao mesmo, tempo, percebe-se que quando analisamos separadamente pelas diferentes áreas dos cursos (ciências humanas, biológicas e exatas), há desigualdades no que se refere à distribuição das vagas reservadas entre as modalidades de ingresso, pois os cursos de exatas e biológicas **possuem menor** percentual de vagas destinadas à modalidade renda (L1 e L2) e **maior percentual** de vagas destinadas à modalidade Ampla Concorrência (AC). Já as vagas reservadas dos cursos das áreas de humanidades **possuem maior percentual** destinadas à modalidade renda, e menor proporção de vagas reservadas à Ampla Concorrência. Ademais, quando analisamos na total de vagas reservadas às modalidades da renda, os cursos das áreas da humanidade representam o maior percentual entre as áreas, perfazendo **82,53%**.

É importante, mencionar que, apesar da maior parte das vagas dos cursos da USP destinados ao Enem-Sisu, e que são reservadas à modalidade renda (L1 e L2), estar concentradas nos cursos de ciências humanas, há desigualdades na distribuição destas vagas reservadas à renda entre os cursos das áreas de humanidades de seus respectivos Institutos e Faculdades. A **FFLCH** (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas), concentra em seus cursos, mais da metade das vagas reservadas à modalidade renda. Os cursos da FFLCH se comparado com outros cursos de humanidades de outras faculdades da USP tendem a ser menos concorridos, e concentrando vagas reservadas às modalidades L1 e L2 possibilitam, com isso, maior ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade.

Já Institutos ou Faculdades como **ECA** (Escola de Comunicação e Artes), **FEA** (Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária), **FEARP** (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto), **FFCLRP** (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo), **não reservam vagas para a modalidade renda** em seus cursos de ciências humanas. Estes cursos destas faculdades se comparado aos da FFLCH, são mais concorridos, e não reservando vagas às modalidades L1 e L2, não possibilitam que haja efetivo ingresso de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Universidade nestes cursos.

Há de se destacar que quando afirmamos que os cursos das áreas de humanidades são menos concorridos que os das áreas de ciências biológicas e exatas na USP, utilizamos como base os dados do Vestibular Fuvest 2021, que mostra a relação candidato/vaga em todos os cursos de graduação da USP ⁹. Neste documento visualizamos que, por exemplo, cursos como Filosofia, Geografia, Letras, História, Ciências Sociais, Lazer e Turismo e Pedagogia, que tem

⁹ Fuvest 2021. **Relação candidato vaga.** Disponível em < https://acervo.fuvest.br/fuvest/2021/fuvest2021_relacao_candidato_vaga.pdf > Acesso em 03.09.2021

respectivamente as seguintes relações ou proporções candidatos-vaga: **6,1; 4,5; 4,8; 8,5; 7,8; 2,6 e 5,9 são menos concorridos** se comparado a cursos, como por exemplo, Direito, Medicina, Medicina-Bauru, Medicina- Ribeirão Preto, Psicologia, Odontologia, Engenharia Aeronáutica-São Carlos, Engenharia Civil-São Carlos, que possuem respectivamente as seguintes relações ou proporções candidato-vaga: **24,6; 154,6; 78,4; 129,1; 78,1; 14,5; 21,8 e 15,5**, e que, portanto **são mais concorridos**.

Ao mesmo tempo, como se tem afirmado neste trabalho, até mesmo entre os cursos da área de ciências humanas, há desigualdades. Isto se torna evidente quando analisamos a relação candidato-vaga de cursos, por exemplo, Arquitetura-FAU, Arquitetura-São Carlos, Artes Cênicas, Artes Visuais, Curso Superior do Audiovisual, Direito, Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Internacionais, que tem respectivamente as seguintes relações candidato-vaga: **28,6; 20,9; 22,9; 31,3; 46,4; 24,6; 37,7; 32,4 e 55,3**. Assim, tais cursos **são mais concorridos** que outros cursos da área de ciências humanas, como Filosofia, Geografia, Letras, História, Ciências Sociais, Lazer e Turismo e Pedagogia, que tem respectivamente as seguintes relações candidatos-vaga: **6,1; 4,5; 4,8; 8,5; 7,8; 2,6 e 5,9**, como já informados no parágrafo anterior.

Portanto, compreende-se que este contexto pode trazer implicações no que se refere à democratização do acesso ao ensino superior público, ao acentuar os obstáculos já existentes do acesso de estudantes vulneráveis socioeconomicamente à Universidade, sobretudo nos cursos mais concorridos, e mantendo ou acentuando com isso, as desigualdades socioeconômicas e étnicas entre os sujeitos. Desse modo, consideramos que uma importante medida para diminuir essas disparidades, seria a de todos os cursos da USP, que destinam suas vagas para o Enem, reservar também vagas para a modalidade renda, de modo a ampliar o ingresso de estudantes em situação econômica de vulnerabilidade. Tal perspectiva, tem por objetivo colocar em questão e em análise, a importância do debate sobre a adoção e implementação das cotas socioeconômicas em toda a USP, seja por via do Sisu-Enem, seja pelo seu principal vestibular, a FUVEST.

3.2 A ADOÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS PELA FUVEST

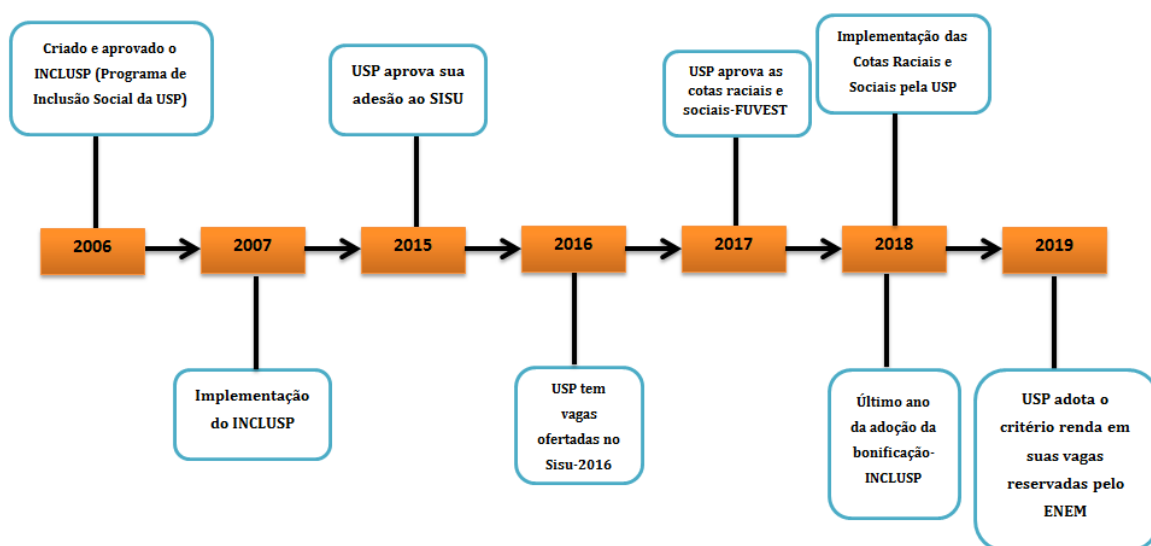
No **ano de 2017**, a USP aprovou, por meio do Conselho Universitário, a reserva de vagas para alunos de escolas públicas (EP) e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) nos cursos de graduação, em seu Vestibular, a FUVEST; com início de implementação em **2018**.

Conforme o **artigo 4º da Resolução nº 7373, de 10 de julho de 2017**, A USP reservará de forma gradual até 2021, 50% de vagas para egressos da escola pública, sobre o qual incidirá o percentual de 37,5% de reserva de vagas para candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas equivalente à proporção desses grupos no Estado de São Paulo, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Essas proporções de vagas reservadas serão observadas na soma dos processos de seleção da FUVEST e do SISU.

De acordo com informações do Manual do Candidato do Vestibular FUVEST 2021, os candidatos podem optar por três modalidades de ingresso, na USP, por meio da FUVEST: **I – Ampla Concorrência (AC)**: vagas disponibilizadas para todos os candidatos, sem exigência de nenhum outro pré-requisito; **II – Ação Afirmativa (EP)**: vagas destinadas aos candidatos que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; **III – Ação Afirmativa (PPI)**: vagas destinadas aos candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras.

A figura 1 ilustra os aspectos espaço-temporais da aprovação e da implementação das cotas raciais e sociais na USP:

Figura 1: Linha do Tempo sobre as Cotas Raciais e Sociais na USP:



Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021

Desse modo, como se pode analisar, a USP, considerada atualmente a melhor Universidade da América Latina¹⁰, foi a última instituição brasileira de ensino superior público a adotar e implementar as cotas raciais e sociais, em seu principal vestibular. Isto evidencia o racismo e o elitismo bastante enraizados em suas estruturas e organização. De outro lado, destaca-se as lutas de décadas dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro para a adoção das ações afirmativas na USP. Os tensionamentos e as lutas destes movimentos foram e são muito importantes para que a USP aprovasse em 2017 e começasse a implementar em 2018 as cotas raciais e sociais. Além disso, estes movimentos têm lutado para que a Universidade crie condições de permanência e assistência estudantil para os alunos cotistas e em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

¹⁰ Jornal da USP. **USP é a melhor da América Latina segundo ranking da US News**. Disponível em < <https://jornal.usp.br/institucional/usp-e-a-melhor-da-america-latina-segundo-ranking-da-us-news/>> Acesso em 07.09.2021

4. AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA DA USP

Nesta segunda parte do TGI, apresentamos e discutimos um conjunto dados e informações, coletadas e analisados entre os anos de 2018 e 2020 referentes ao Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Tais dados têm como intuito discutir três questões centrais sobre os impactos das cotas sociais e raciais no DG-USP:

- 1) Quais os impactos da adoção das cotas sociais e raciais no perfil dos ingressantes no DG?
- 2) Quais as principais diferenças socioeconômicas entre os estudantes cotistas e não-cotistas do DG? Como isso afeta a percepção sobre o curso?
- 3) Quais as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes cotistas no que se refere a permanência e condições de estudo no curso?

Vale ressaltar que se trata de um primeiro exercício de análise, como intuito de desenvolver possibilidades de discussão e que não visam de nenhuma forma, esgotar o debate que, como demonstramos é complexo e multifacetado. Nas tabelas a seguir, podemos verificar as quantidades de vagas destinadas as cotas sociais e raciais no Departamento de Geografia da USP:

Tabela 3: Quantidade de vagas reservadas do curso de Geografia da USP por meio da FUVEST, nas modalidades AC, EP e PPI.

INGRESSO VIA FUVEST-2021	
MODALIDADE	QUANTIDADE DE VAGAS RESERVADAS
AC	85
EP	27
PPI	7
TOTAL	119

Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da Fuvest 2021: relação candidato-vaga

Tabela 4: Quantidade de vagas reservadas do curso de Geografia da USP via Enem-Sisu, nas modalidades AC, L1, L2, L3 e L4.

INGRESSO VIA ENEM-SISU-2021	
MODALIDADE	QUANTIDADE DE VAGAS RESERVADAS
AC	0
EP-L1 (RENDA)	26
PPI-L2 (RENDA)	25
L3	0
L4	0
TOTAL	51

Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021. Dados da tabela de vagas do Edital USP-SISU 2021

Tabela 5: Distribuição das vagas totais do curso de geografia da USP, pelas modalidades de cotas:

TOTAL DE VAGAS GEOGRAFIA DISTRIBUÍDAS EM DIFERENTES MODALIDADES (SISU + FUVEST)	
MODALIDADE	QUANTIDADE DE VAGAS RESERVADAS
AC	85
EP	53
PPI	32
TOTAL DE VAGAS	170

Fonte: Organizado pelo autor, junho de 2021.

Pela sistematização das tabelas anteriores, observamos que no ano de 2021, considerando o total de vagas reservadas do curso de geografia da USP, via FUVEST e SISU, foram reservadas **50%** das vagas para alunos oriundos de escolas públicas e dentre esses, **37,5%** para alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), de acordo com a proporção desta população no Estado de São Paulo. Tal dado aponta que pelo menos no que se refere à reserva de vagas, os objetivos da adoção das cotas e raciais pela USP, foi atingido neste ano. Já no curso de geografia, como veremos no decorrer do trabalho, pela sistematização de dados de ingressantes em 2018, o objetivo das cotas foi atingido.

É importante destacar que, todas as **51** vagas reservadas do curso de Geografia da USP pelo Sisu-Enem, adotam a modalidade **renda**, sendo **26** para **L1**: Candidatos (as) com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras; e **25** para **L2**: Candidatos (as) autodeclarados pretos, pardos ou indígenas com renda familiar bruta per capita igual ou

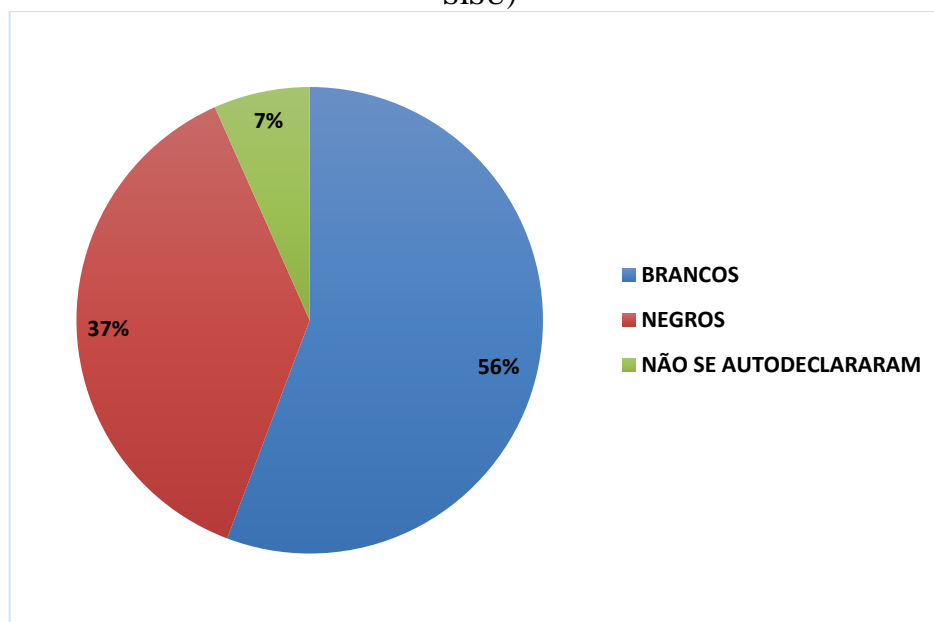
inferior a 1,5 salário mínimo, que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas brasileiras.

4.1. O PERFIL SOCIOECONÔMICO E A COMPOSIÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Para responder a primeira questão apontada na seção anterior do texto, aplicamos questionário aos estudantes ingressantes no curso de geografia da USP (Universidade de São Paulo) via FUVES e SISU, no ano de 2018. Dos 165 alunos, 114 deles ingressaram por meio da FUVES e 50 por meio do SISU, sendo que apenas 1 aluno não identificou seu tipo de ingresso no questionário.

Por meio de sistematização e análise de dados do ano de 2018, compreendemos as diferenças de perfil entre os alunos ingressantes, mediante a dimensão étnico-racial, tipo de escolarização e aspecto socioeconômico.¹¹ As diferenças da composição étnico-racial podem ser verificadas nos gráficos 8 a 12.

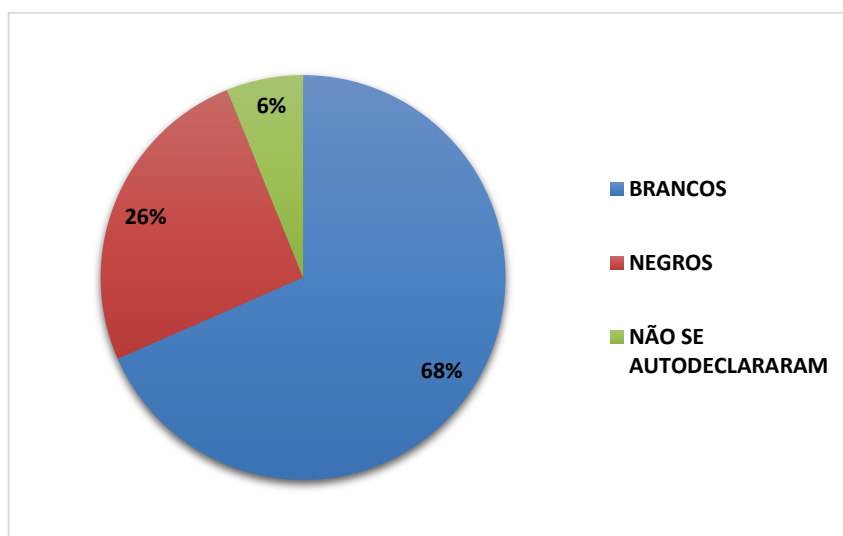
Gráfico 8: Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVES e SISU)



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

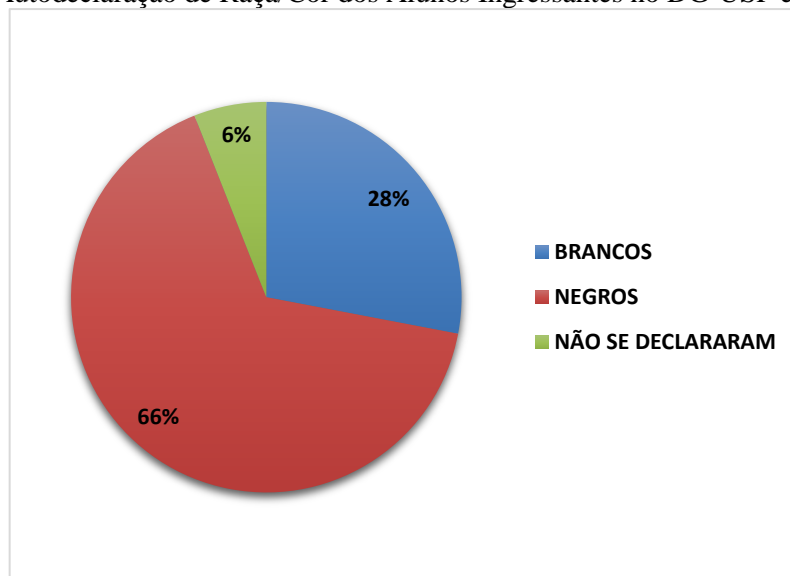
¹¹ É importante mencionar que no ano de 2018, todos os alunos cotistas do DG-USP, ingressaram por meio do SISU (Sistema de Seleção Unificada). Já a partir de 2019, há o ingresso de cotistas tanto pelo SISU, quanto pela FUVES.

Gráfico 9: Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST):



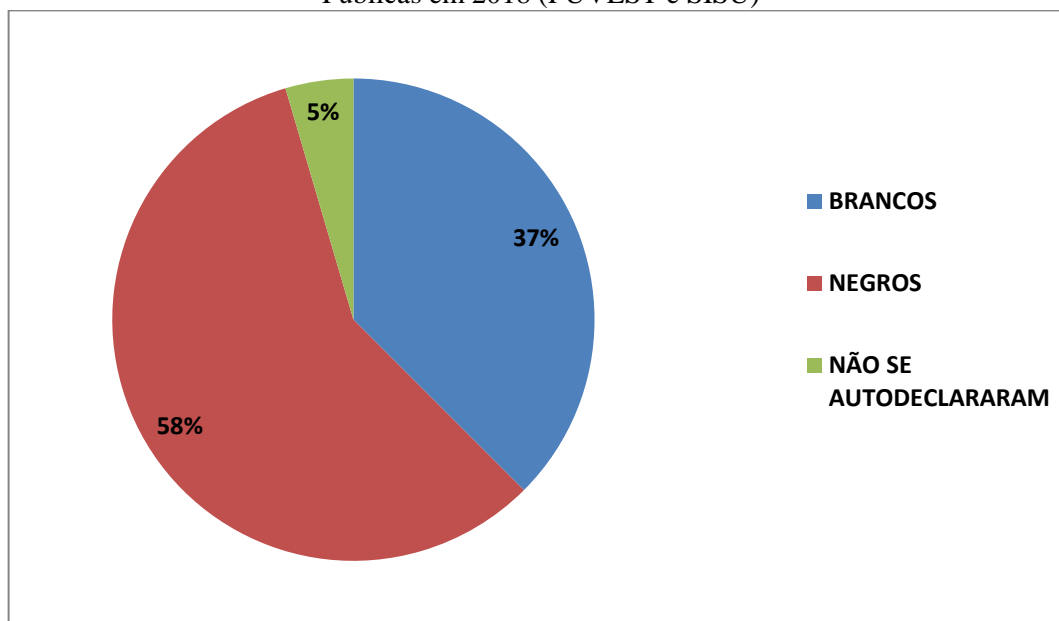
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 10: Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP em 2018 (SISU)



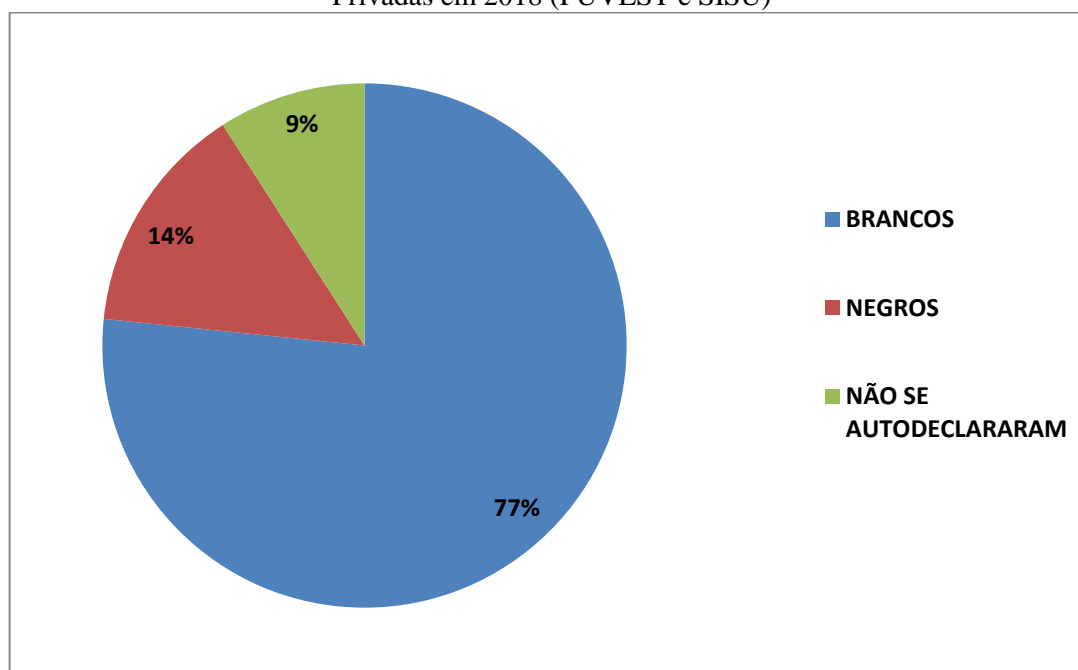
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 11 : Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP, oriundos de Escolas Públicas em 2018 (FUVEST e SISU)



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 12 : Autodeclaração de Raça/Cor dos Alunos Ingressantes no DG-USP, oriundos de Escolas Privadas em 2018 (FUVEST e SISU)



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Pelos gráficos anteriores, é possível verificar que no total de alunos que entraram no curso de Geografia da USP em 2018 (considerando também os que não se identificaram),

55,75% desses alunos são brancos e 37,50% são negros ¹²(Gráfico 8). Tais dados mostram que uma das finalidades da aplicação da política de cotas raciais e sociais foi atingida, pelo menos no curso de geografia da USP, que é a de possuir 37,50% de alunos pretos, pardos e indígenas.

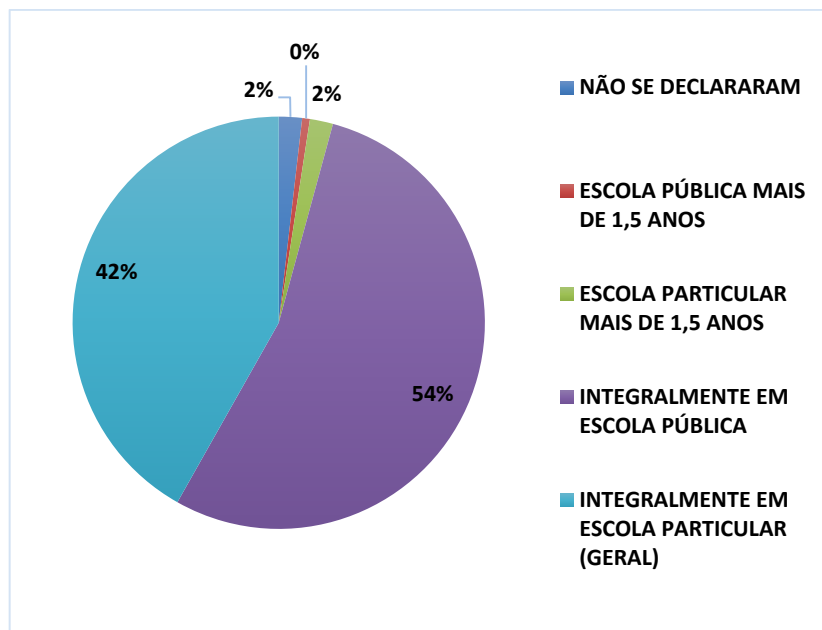
É importante destacar a diferença em relação à raça / cor no que se refere ao tipo de ingresso, conforme podemos verificar no Gráfico 9 e 10, 68,42% dos alunos que ingressaram por meio da **FUVEST** são brancos e 25,44% são negros. Já entre os alunos que ingressaram por meio do **SISU**, 66% desses alunos são negros e 28% brancos. Logo, constatamos que em relação à composição étnico-racial, há no DG-USP, dois perfis de alunos: a maioria dos alunos da FUVEST são brancos e a maioria dos alunos do SISU são negros.

Já quando se analisa os dados totais dos alunos oriundos de escolas públicas que ingressaram no curso de geografia em 2018 (Gráfico 11), constata-se que a maioria desses alunos são negros. Já quando analisamos dados totais dos alunos oriundos de escolas privadas que ingressaram no curso de geografia neste ano (Gráfico 12), verifica-se que a maioria deles são brancos.

Constatamos diferença de perfis dos discentes do DG-USP em relação ao processo de escolarização que tiveram no Ensino Médio, e que podem ser verificadas nos gráficos 13 a 16.

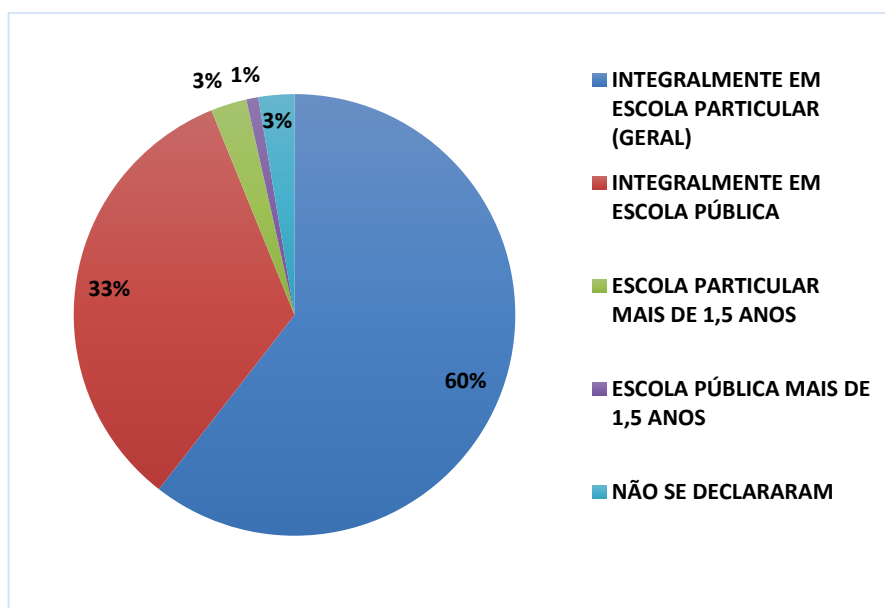
Gráfico 13: Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST e SISU)

¹² Para a categorização étnica destes sujeitos, utilizamos a classificação racial do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), que concebe o grupo negros, como uma categoria maior, que abrange pretos e pardos.



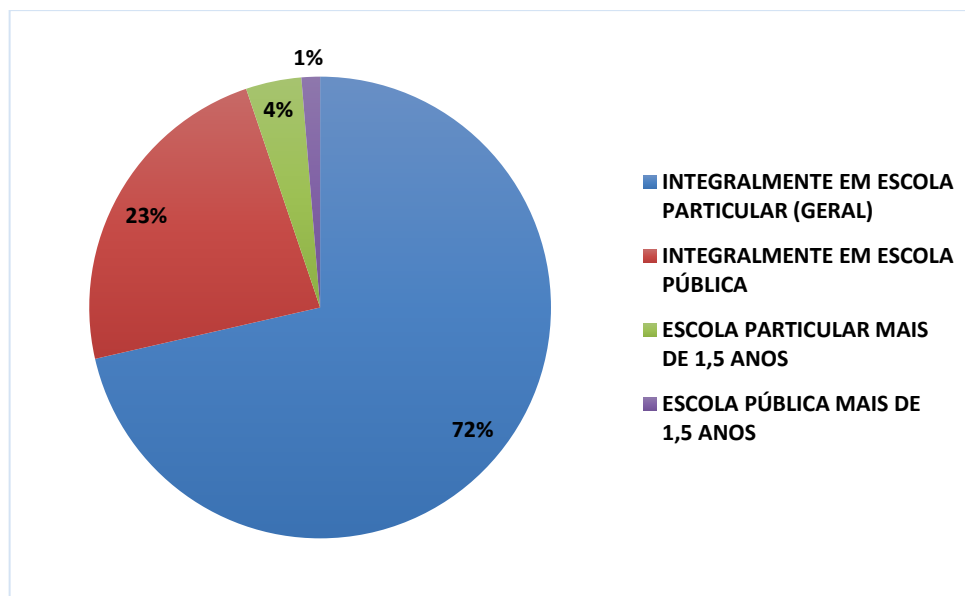
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 14: Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVest)



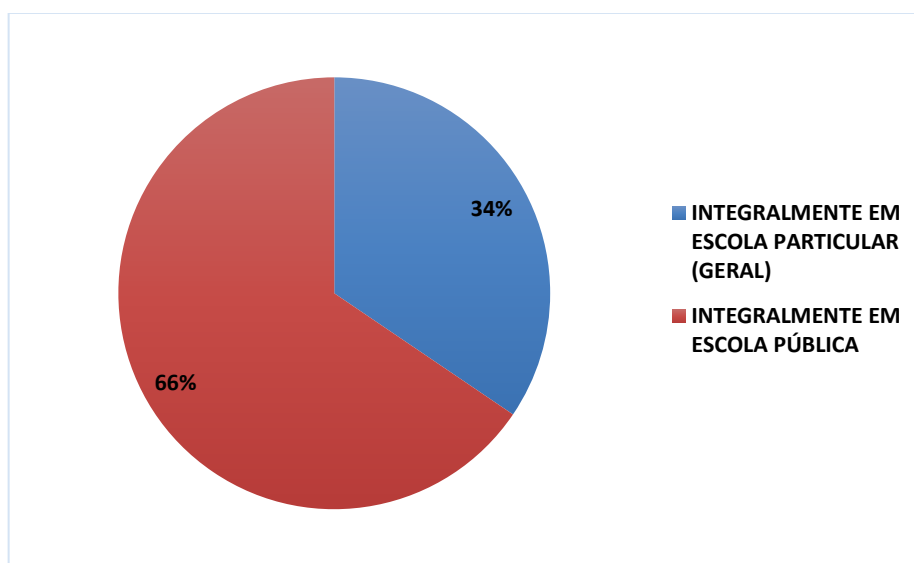
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 15: Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes Brancos no DG-USP em 2018 (FUVEST)



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 16: Tipo de Escolarização no Ensino Médio dos ingressantes Negros no DG-USP em 2018 (FUVEST):



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Como podemos verificar nos gráficos anteriores, em relação ao tipo de escolarização no Ensino Médio, observa-se que do total de alunos, 53,93% desses alunos que entraram, estudaram integralmente em escolas públicas e 41,81% em escolas particulares. Desse modo, um dos objetivos das cotas foi atingido pelo menos no curso de geografia da USP em 2018, cuja meta a ser atingida é de ter 50% de vagas reservadas para alunos de escolas públicas.

No entanto, analisando separadamente os alunos que entraram via FUVEST e via SISU, quanto ao tipo de escolaridade que tiveram no ensino médio (pública e particular), vê-se que, no caso da FUVEST a maioria dos alunos do DG-USP (60,52%) estudaram integralmente em escolas particulares e 33,33% integralmente em escolas públicas. Todos os alunos que ingressaram via SISU estudaram integralmente em escolas públicas.¹³

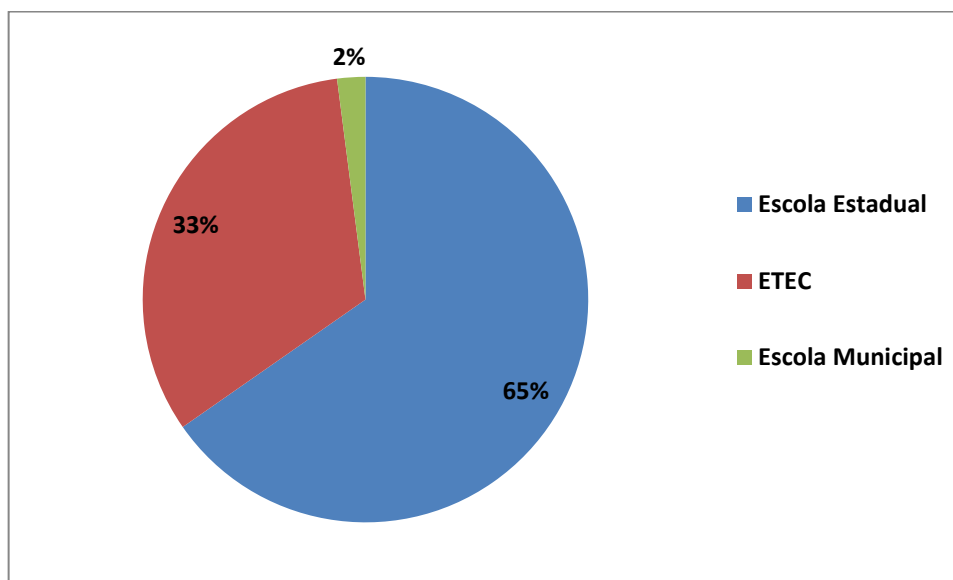
Realizando o recorte racial, as desigualdades são ainda mais discrepantes, quanto ao tipo de ensino que tiveram no ensino médio. Considerando apenas os alunos brancos que entraram via FUVEST, 71,43% (a grande maioria) deles concluíram o ensino médio integralmente em escolas particulares e 23,37% deles em escolas públicas. Considerando apenas os alunos negros que ingressaram via FUVEST, 65,52% deles estudaram integralmente em escolas públicas e 34,48% integralmente em escolas particulares.

Desse modo, analisando esses dados, conclui-se que a maioria dos alunos brancos que ingressaram no curso de geografia da USP pela FUVEST, estudaram integralmente em escolas particulares e a maioria dos alunos negros que tiveram o mesmo ingresso, estudaram integralmente em escolas públicas. Consequentemente, infere-se que os brancos, por possuírem muitos privilégios sociais, raciais e econômicos, estudam em escolas particulares, aumentando as possibilidades de ingresso na USP, enquanto os alunos negros estão em desvantagens.

Com a finalidade de compreendermos a dimensão das diferenças entre tipos de escolas públicas (escola estadual, escola municipal, escolas técnicas estaduais, instituto federal), que marcam os alunos provenientes do ensino público do curso de geografia que ingressaram via Fuvest e Sisu, sistematizamos a seguir os gráficos 17 a 21.

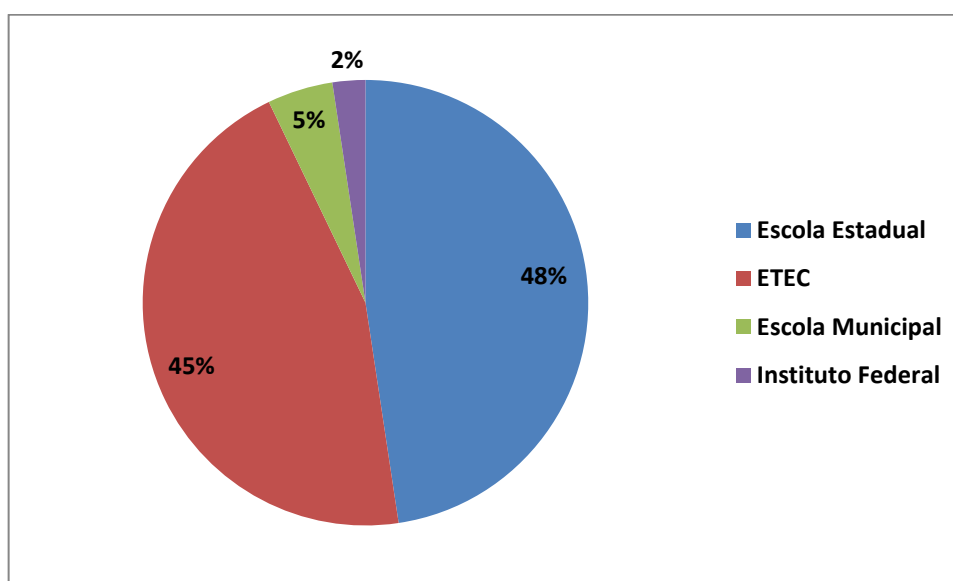
¹³ No ano de 2018, todas as vagas reservadas do curso de geografia USP pelo Enem, através do Sisu, exigiam como requisito ter estudado o ensino médio integralmente em escolas públicas. O que permanece até então.

Gráfico 17: Tipo de escola pública em que os alunos ingressantes via SISU estudaram no ensino médio



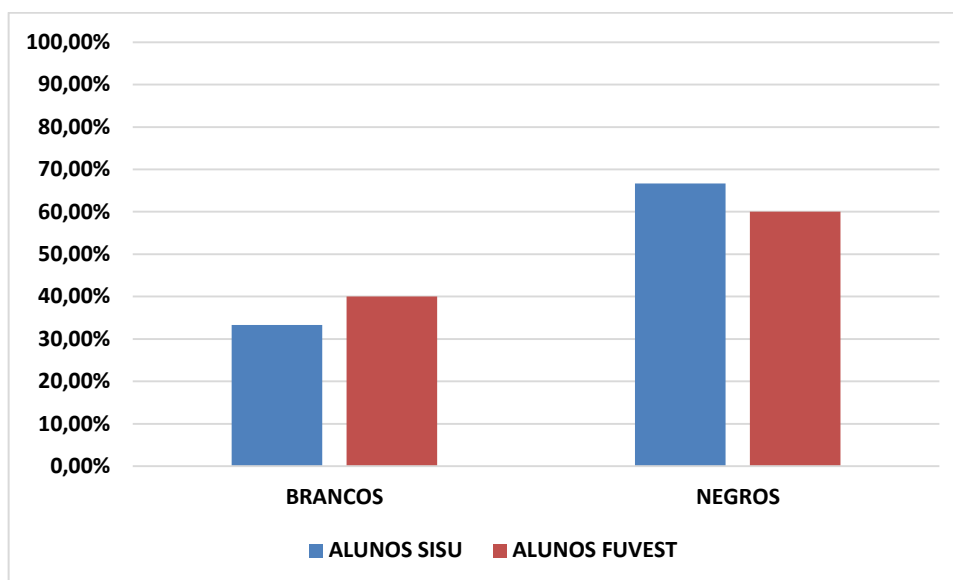
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 18: Tipo de escola pública em que os alunos ingressantes via FUVEST estudaram no ensino médio



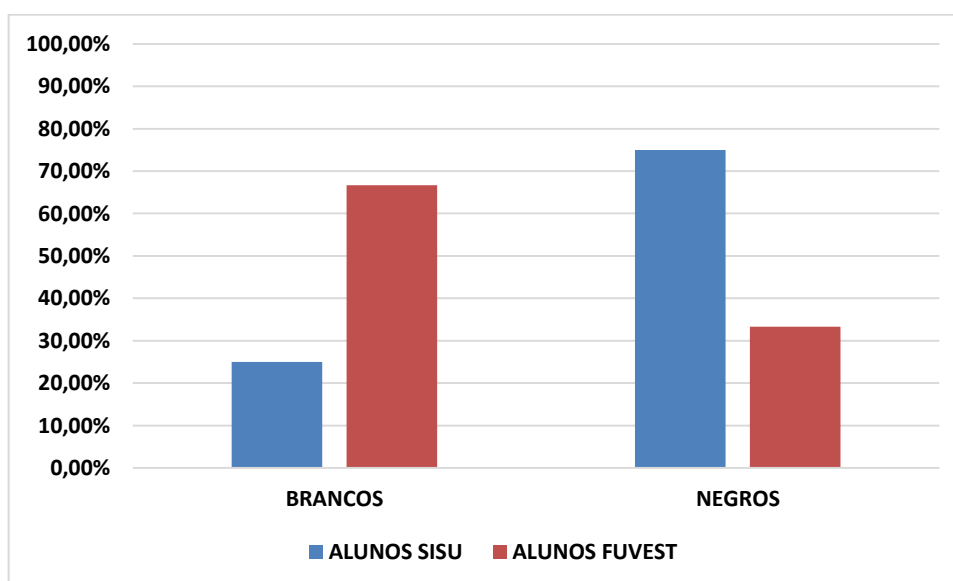
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 19: Autodeclaração de cor ou raça de alunos que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas em Escolas Estaduais Regulares, e que ingressaram via FUVEST e SISU no curso de Geografia da USP:



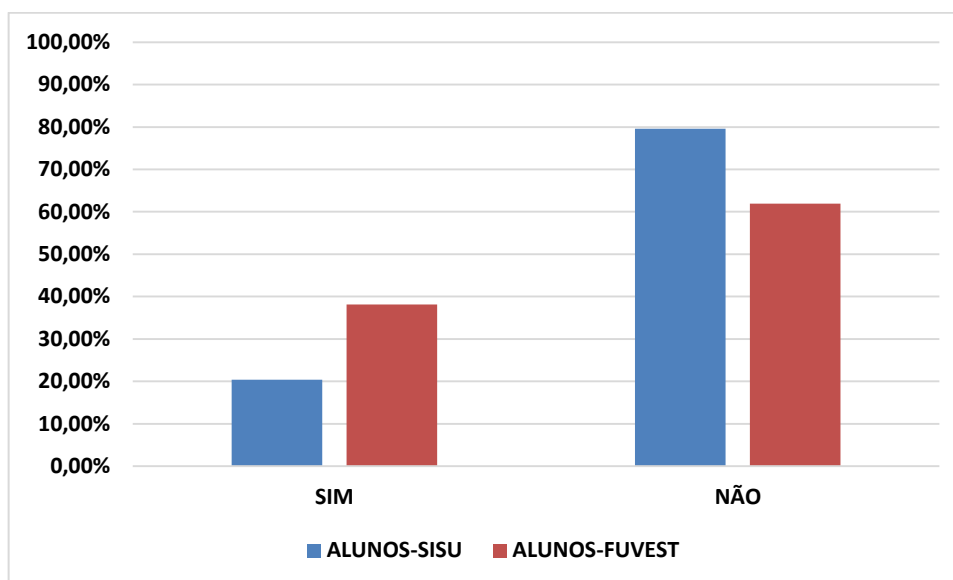
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 20: Autodeclaração de cor ou raça de alunos que estudaram o Ensino Médio em escolas públicas em Escolas Técnicas Estaduais (ETECs), e que ingressaram via FUVEST e SISU no curso de Geografia da USP:



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 21: Alunos ingressantes via FUVEST e SISU no curso de Geografia da USP, que estudaram o Ensino Fundamental em Escolas Particulares e o Ensino Médio em Escolas Públicas:

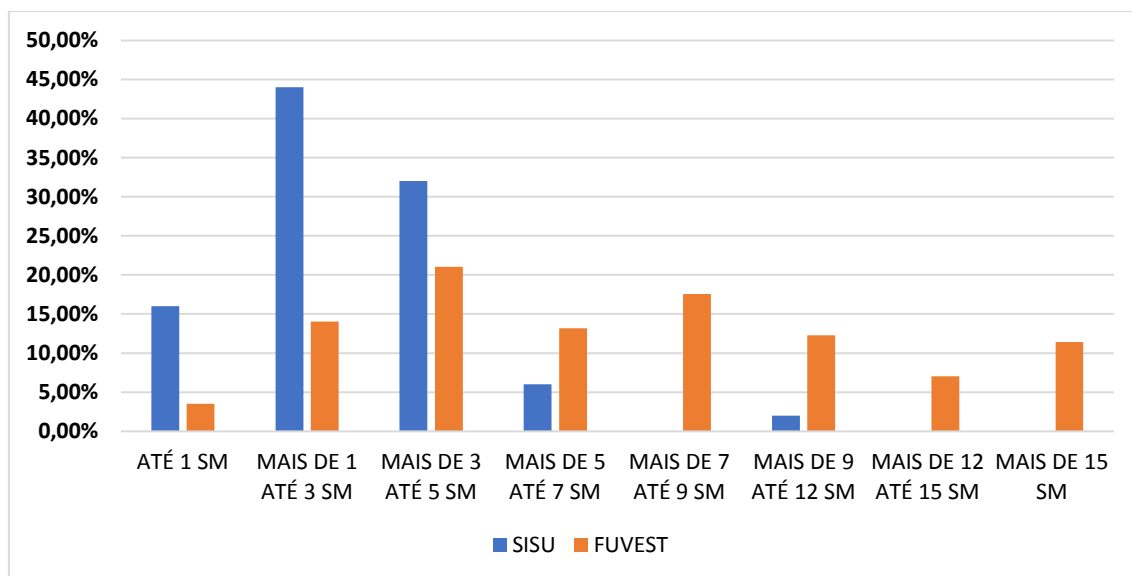


Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Pela análise dos gráficos anteriores, observa-se que há um maior percentual de alunos que ingressaram via FUVEST e que estudaram em Escolas Técnicas Estaduais se comparado aos alunos ingressantes via Sisu, os quais provêm, sobretudo de escolas estaduais regulares. Já quando realizamos o recorte racial, analisa-se que alunos, que ingressaram via Fuvest, e que estudaram o ensino médio em Etecs, são em sua maioria brancos, e há uma maior proporção de alunos negros para alunos via Sisu, que estudaram em escolas estaduais regulares. Ademais, é necessário destacar que há maior percentual de alunos ingressantes via Fuvest, provenientes de escolas públicas, que estudaram o Ensino Fundamental em escolas particulares e que posteriormente estudaram o ensino médio em escolas públicas.

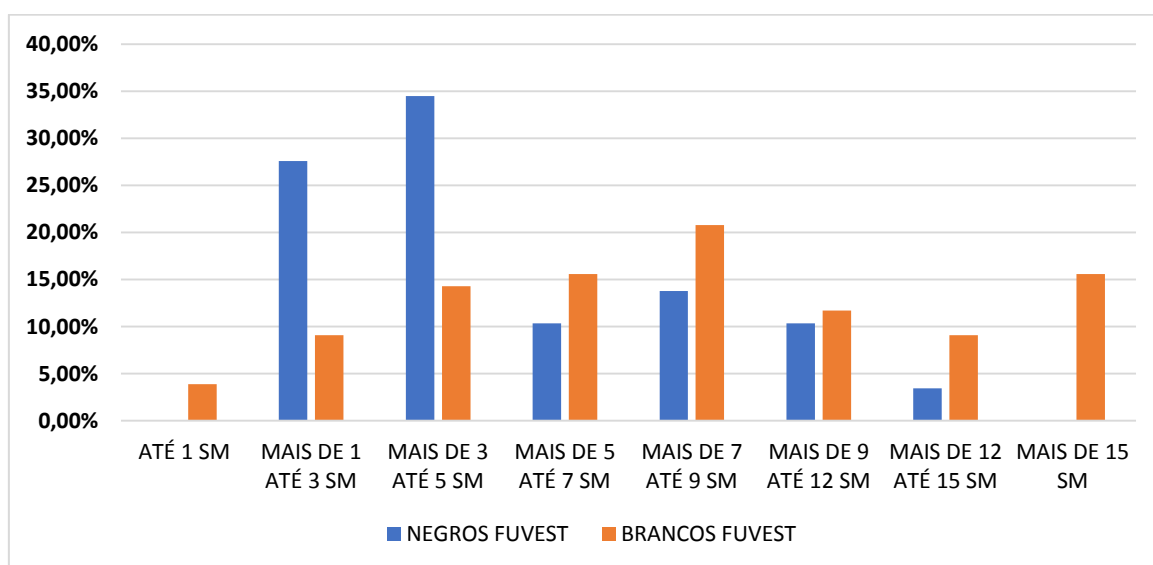
Posteriormente foram esquematizadas informações sobre a renda familiar mensal dos alunos, sendo observado as desigualdades de renda entre os alunos ingressantes via FUVEST e via SISU, as quais podem ser verificadas nos gráficos 22 a 25:

Gráfico 22: Renda Familiar dos ingressantes no DG-USP em 2018 (FUVEST e SISU)



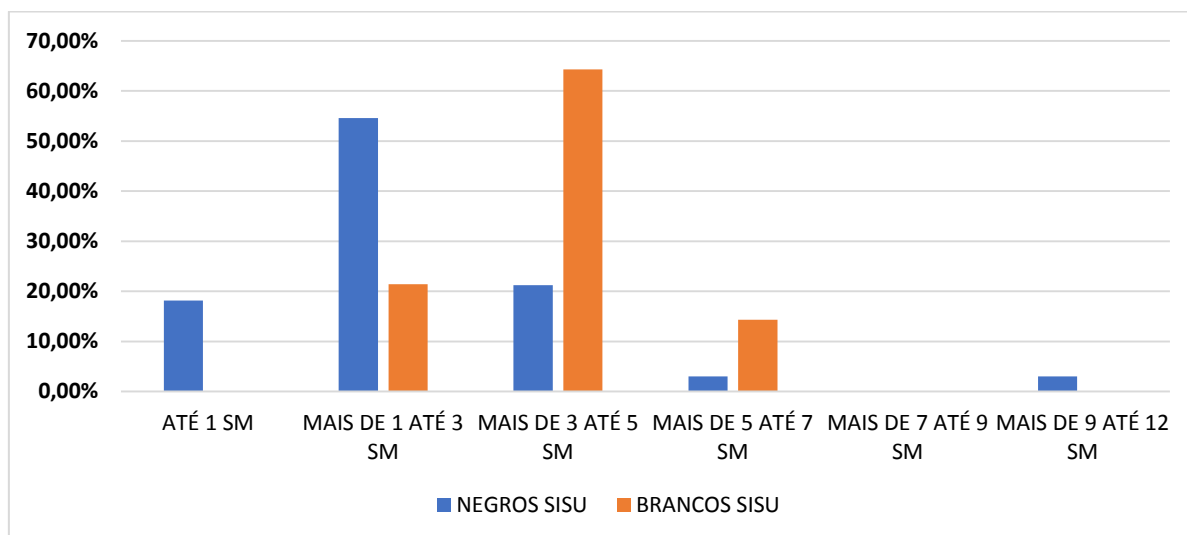
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 23: Renda Familiar dos ingressantes Negros e Brancos no DG-USP em 2018 (FUVEST):



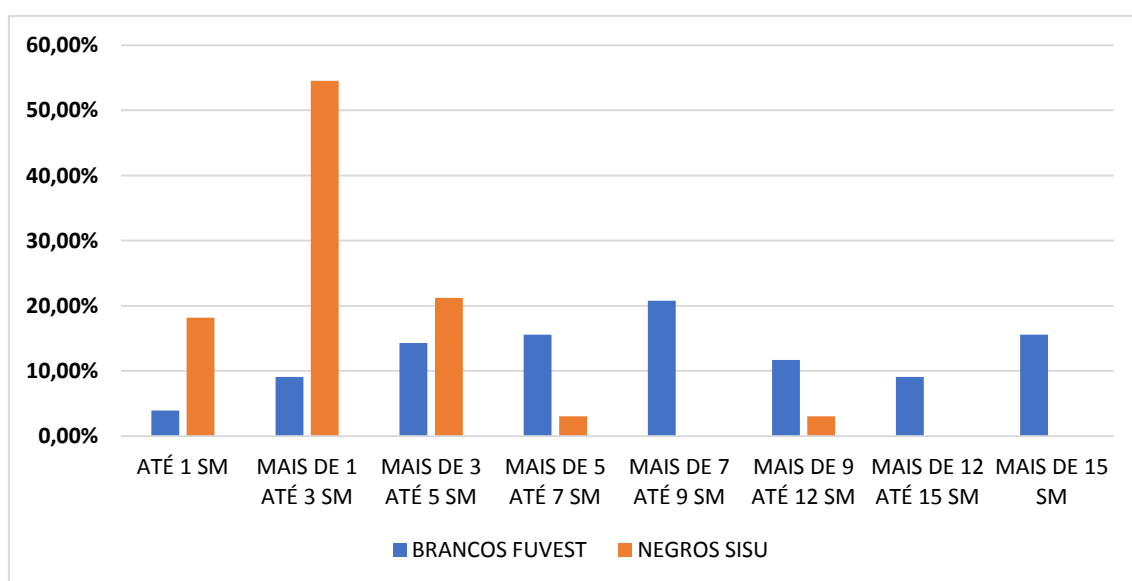
Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 24: Renda Familiar dos ingressantes Negros e Brancos no DG-USP em 2018 (SISU):



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

Gráfico 25: Renda Familiar dos ingressantes Negros SISU e Brancos FUVEST no DG-USP em 2018:



Fonte: Organizado pelo autor, outubro de 2018

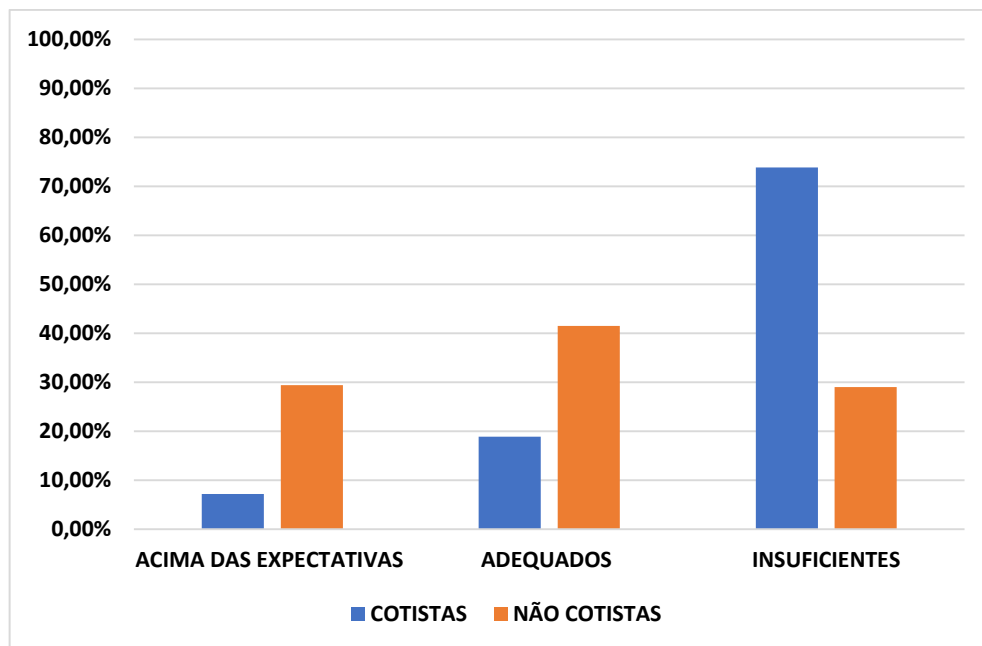
Dessa maneira, no que diz respeito ao aspecto socioeconômico, é possível perceber que os alunos de Geografia ingressantes pela FUVEST possuem maior renda familiar mensal em relação aos do SISU. Quando realizamos o recorte racial, essas desigualdades se acentuaram, ao verificarmos que os alunos negros ingressantes tanto pela FUVEST quanto pelo SISU possuem menor renda familiar.

Portanto, os dados revelam que as desigualdades existentes entre os estudantes ingressantes no Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo em 2018 têm uma importante dimensão étnico-racial, que pode ser verificada nos cruzamentos feitos na análise dos questionários aplicados. De forma geral, é possível verificar que os ingressantes negros, seja via SISU ou FUVEST, provém de famílias com menor renda e tiveram sua escolarização, predominantemente, em escolas públicas. Estas duas condições são contrastantes com aqueles verificadas nos ingressantes brancos, com maior renda familiar e com escolarização predominante em escola privada.

Em outubro de 2020, foi aplicado um novo questionário aos alunos do curso de Geografia da USP. Ao todo, responderam **359 alunos**, sendo **111 cotistas** e **248 não cotistas**. Dos 111 alunos cotistas, **34** são egressos da Escola Técnica Estadual (ETEC), **72** da escola pública estadual, **2** de outras escolas técnicas, **2** de Instituto Federal e **1** de escola municipal. Dos, 248 alunos não cotistas, 168 deles são egressos da rede particular de ensino, 2 do Instituto Federal, 35 de escolas técnicas estaduais, 4 de escolas municipais e 39 da escola estadual regular.

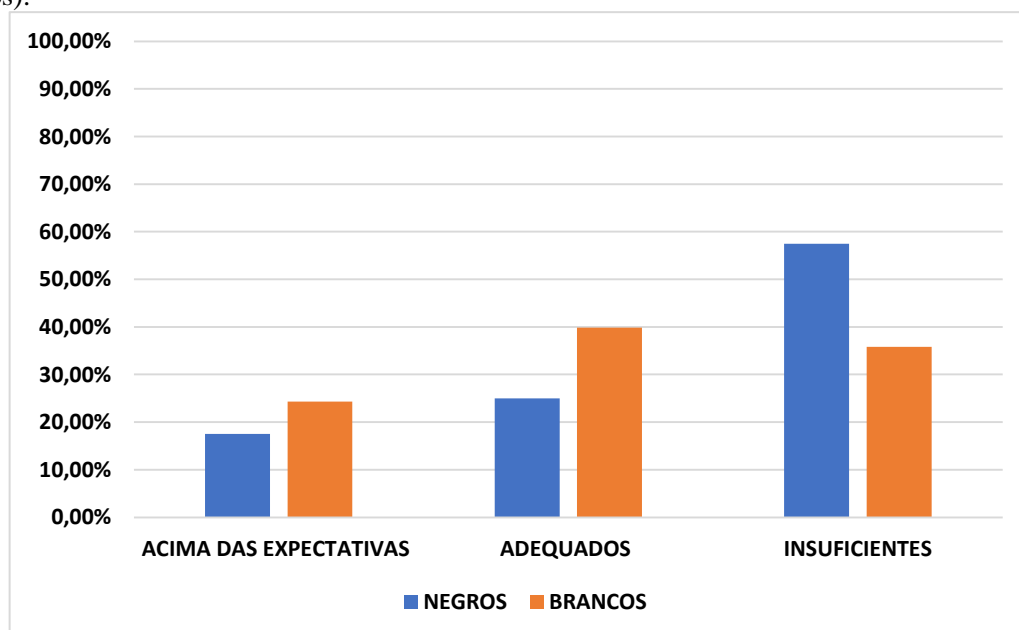
Na análise aqui proposta, buscamos compreender as diferenças de perfil entre os estudantes cotistas e não-cotistas, em relação a diferentes dimensões. A primeira delas, que pode ser verificada nos gráficos de 26 a 30 diz respeito a percepção dos estudantes sobre o processo de escolarização na educação básica.

Gráfico 26: Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram (Cotistas e Não-Cotistas):



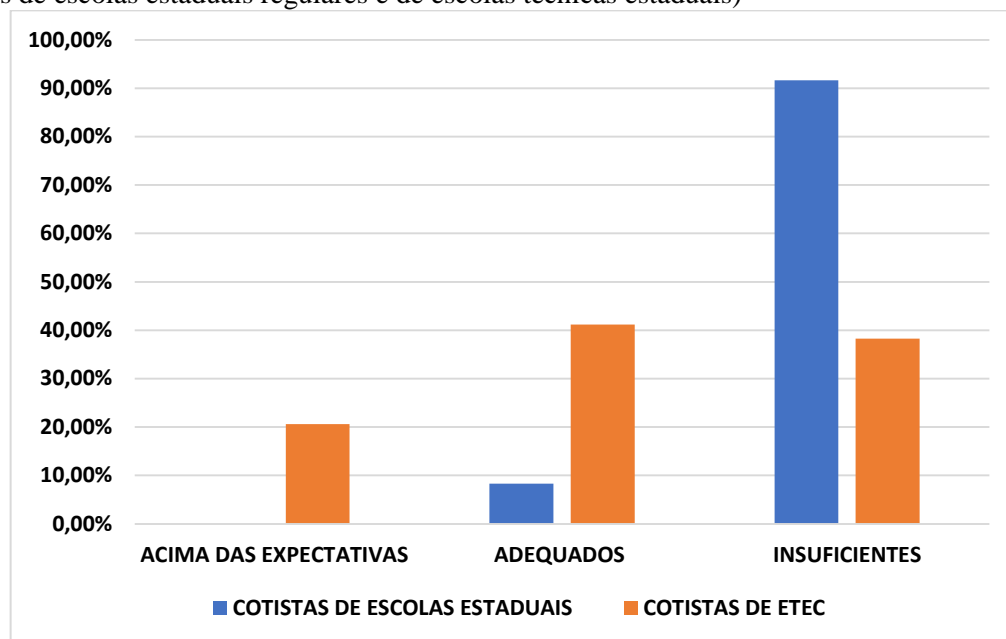
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 27: Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram (Negros e Brancos):



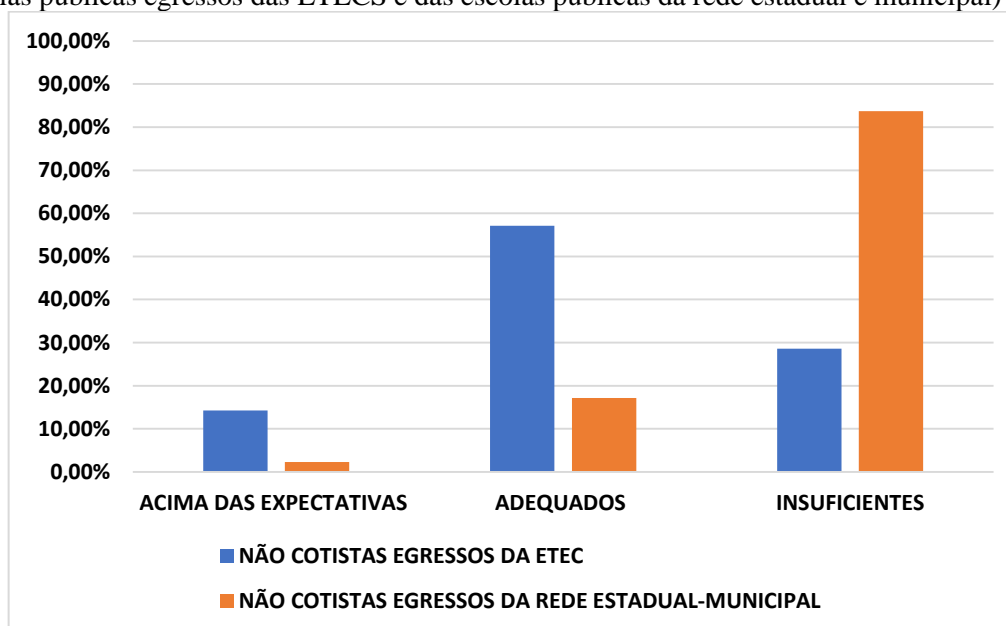
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 28: Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram: (Cotistas egressos de escolas estaduais regulares e de escolas técnicas estaduais)



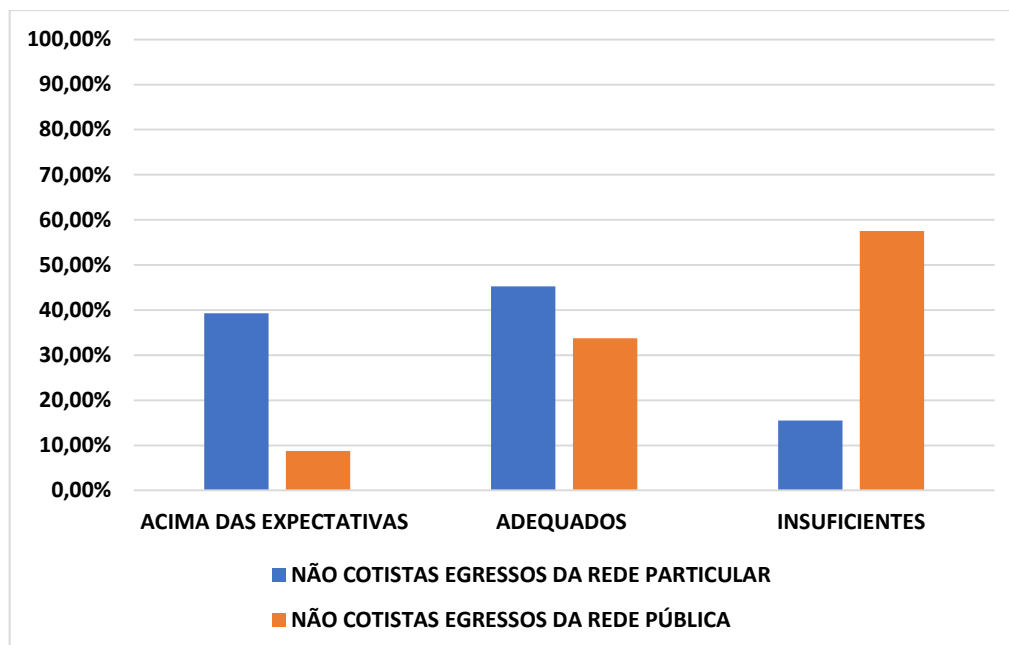
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 29: Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram: (Não cotistas de escolas públicas egressos das ETECS e das escolas públicas da rede estadual e municipal)



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 30: Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio foram: (Não cotistas – Escolas Privadas e Públicas):



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Pelos gráficos, anteriores é possível constatar uma desigualdade dos estudantes no que diz respeito à aquisição de conhecimentos durante o Ensino Médio. Em primeiro, destaca-se uma melhor aquisição de conteúdos pelos alunos não-cotistas. Ao analisarmos a partir da autodeclaração de raça dos estudantes, é possível verificar uma menor aquisição de conteúdos no ensino médio pelos alunos autodeclarados negros. Quando analisamos o conjunto de estudantes provenientes de escolas públicas, tanto cotistas como não cotistas é possível verificar uma desigualdade entre os provenientes das escolas estaduais e municipais regulares e aqueles oriundos de escolas técnicas estaduais (ETECs). Como mostram os dados, os estudantes (cotistas e não-cotistas) provenientes das ETECS relatam uma melhor aquisição dos conhecimentos durante o Ensino Médio. Tal problemática educacional se refere ao fato de que dentre as escolas públicas, as escolas técnicas estaduais ou ligadas às universidades públicas estaduais e federais, possuem os melhores indicadores de qualidade educacional do Brasil ou de cada estado da federação¹⁴. Tais instituições educacionais possuem importantes estruturas que propiciam tal posição, como orçamento diferenciado, política robusta de

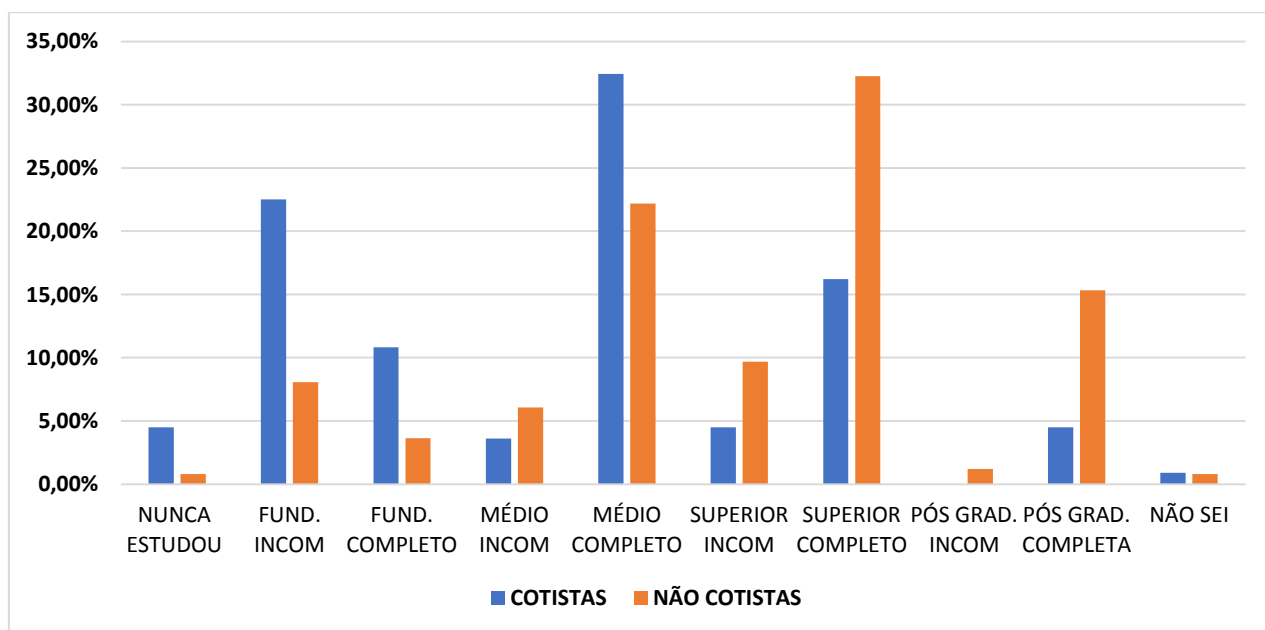
¹⁴ G1.com. **Ideb das 100 melhores escolas públicas de SP é maior do que o das particulares; 92 são técnicas, de aplicação e federais.** Disponível em < <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/09/15/ideb-das-100-melhores-escolas-publicas-de-sp-e-maior-do-que-o-das-particulares-92-sao-tecnicas-de-aplicacao-e-federais.ghtml> > Acesso em 01. 11. 2020.

formação continuada de professores e realização de vestibulinhos para seleção dos estudantes que possuem as melhores notas nesses exames vestibulares.

O conjunto de dados agrupados nestes primeiros gráficos apontam para o entendimento de que o sistema cotas garante o acesso a um conjunto mais amplo e diverso de estudantes. No entanto, o sistema de cotas não elimina as desigualdades presentes no processo de escolarização básica dos estudantes. Tais desigualdades, por sua vez, podem trazer implicações sobre as condições de apropriação dos conhecimentos na universidade. Neste sentido, é fundamental compreender tais desigualdades, buscando desenvolver políticas de permanência estudantil, com foco na dinâmica curricular, que contribua para minimizar ou mesmo superar tais desigualdades.

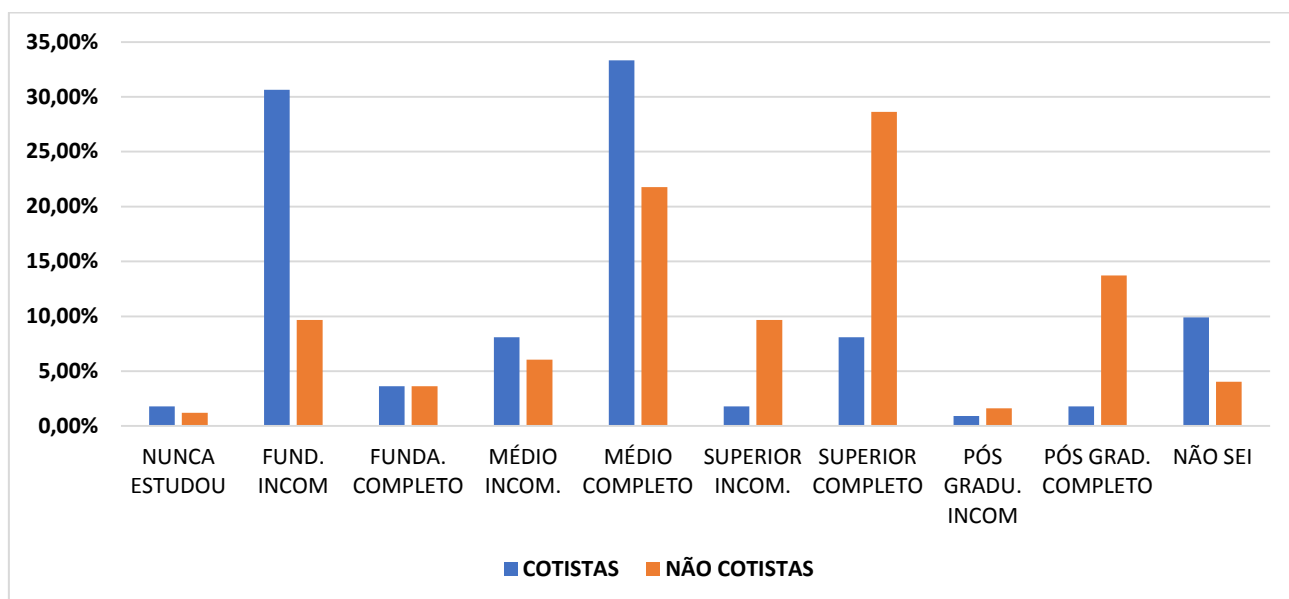
As desigualdades educacionais devem ser compreendidas também em sua dimensão intergeracional. Os gráficos 31 e 32 demonstram como tais desigualdades se expressam quando consideramos a escolaridades dos pais dos estudantes cotistas e não-cotistas:

Gráfico 31: Escolaridade das mães dos alunos cotistas e não cotistas:



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 32: Escolaridade dos pais dos alunos cotistas e não cotistas:



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Como é possível verificar nos dados, as mães e os pais dos alunos cotistas possuem uma escolarização menor se comparado com a dos não cotistas, que apresentam maior escolarização. Desse modo, infere-se que a maioria dos alunos cotistas são os primeiros de suas famílias a acessarem o ensino superior. São também, em muitos casos, os primeiros a terminarem a escolarização básica. Tal realidade aponta a importância a adoção do sistema de cotas no sentido de possibilitar a ruptura com o ciclo de disparidades educacionais familiares intergeracionais. Ao mesmo tempo, aponta para necessidade, novamente de ações de permanência estudantil com foco no apoio pedagógicos aos estudantes com vistas a enfrentar as possíveis dificuldades decorrentes destas desigualdades educacionais.

Com a finalidade de estabelecermos relações entre a escolaridade das mães e pais dos alunos cotistas e não cotistas e as atividades remuneradas que exercem, elaboramos nuvens de palavras, que realçam as atividades mais destacadas, considerando a escolarização, e que podem ser verificadas nas figuras 2 a 9.

Figura 2: Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos cotistas que não concluíram a escolarização básica

Figura 4: Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos não cotistas que não concluíram a escolarização básica



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Figura 5: Nuvem de palavras: atividades remuneradas das mães dos alunos não cotistas que concluíram a escolarização básica



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Figura 6: Nuvem de palavras: atividades remuneradas dos pais dos alunos cotistas que não concluíram a escolarização básica



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Figura 7: Nuvem de palavras: atividades remuneradas dos pais dos alunos cotistas que concluíram a escolarização básica



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

A partir dos gráficos das escolaridades das mães e pais dos alunos cotistas e não cotistas, foi possível perceber que as mães e pais dos alunos cotistas possuem menor escolaridade quando se comparado com a das mães e pais dos alunos não cotistas. Tal problemática possui implicações nas atividades remuneradas que estes sujeitos exercem, pois verificamos a partir das nuvens de palavras, que a maioria das mães dos alunos cotistas que não concluíram o processo de escolarização básica exercem atividades que exigem menor nível de escolaridade, que são em sua maioria informais, com baixa remuneração e que são desvalorizadas socialmente; como empregada doméstica, diarista, faxineira, atendente, cozinheira, vendedora, e em muitas casos estão desempregadas.

O mesmo foi verificado com os pais dos alunos cotistas, pois a maioria deles que não terminaram a escolarização básica exercem atividades, como mecânicos, jardineiro, vendedor, pedreiro ou ajudante de pedreiro, encanador, operador de máquinas, motorista, coletor de lixo, atendente, comerciante; em muitos casos muitos estão aposentados e outros desempregados.

Em relação às mães e pais dos alunos não cotistas, foi possível compreender que a grande maioria deles concluíram o processo de escolarização básica, tendo acesso ao ensino superior, sendo que até mesmo a maioria concluiu o ensino superior. Consequentemente, a maioria das atividades remuneradas exercidas pelas mães e pais dos alunos não cotistas exige maior nível de escolaridade, assalariamento (formalidade) e maior remuneração, como por exemplo, nas profissões de funcionária (o) pública (o), professor (a) da educação básica e professor (a) universitária (o), diretor (a) de escola, coordenador (a) pedagógica, médica (o), empresária (o), analista, corretor (o) de imóveis, rentista, gerente, bancária (o), engenheira (o), advogada (o), assistente administrativa (o), arquiteta (o), psicóloga, nutricionista, assistente social, administrador (o), enfermeira, e muitos casos muitos deles estão aposentadas. Tais profissões são por sua vez, dotadas de prestígio social.

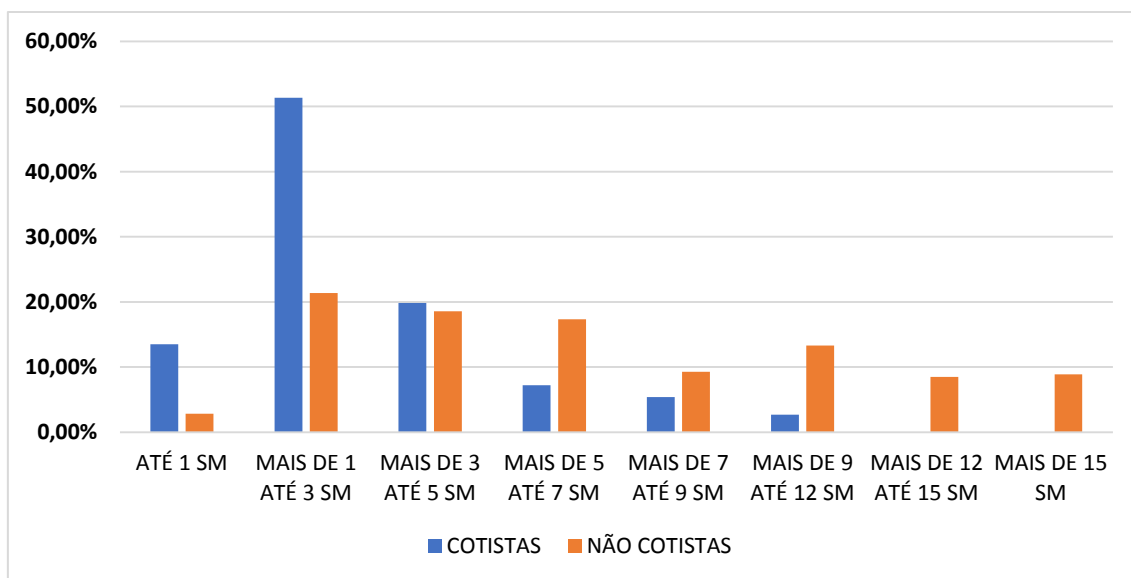
Vale destacar que, as mães e pais dos alunos não cotistas que não concluíram o processo de escolarização básica, realizam atividades similares às da maioria dos alunos cotistas, que também em sua maioria não terminaram o processo de escolarização básica.

Dessa maneira, tais dados apontam para as desigualdades intergeracionais familiares no que se refere à escolarização e ao mercado de trabalho, que são fortemente marcadas pela divisão social e territorial do trabalho no Brasil, que é extremamente desigual, e que evidência e acentua as disparidades socioeconômicas, educacionais e étnicas na sociedade e território brasileiro.

Diante disso, pode-se afirmar que a maior parte da população brasileira, que em sua maioria é pobre e preta, e que não possui acesso ou que não concluiu a escolarização básica, exercem atividades remuneradas vinculadas à baixa escolarização e remuneração, sendo fortemente marcadas pela maioria das ocasiões, pela informalidade, isto é, sem carteira assinada, e conseqüentemente sem direitos trabalhistas. Com isso, podemos concluir até aqui que o grau de escolarização e mercado de trabalho estão bastante relacionados. Portanto, o entendimento sobre as cotas raciais e sociais nas universidades perpassa sobre a análise destas importantes questões da sociedade brasileira. Neste contexto, infere-se que a aprovação desta política afirmativa, contribuiu para a atenuação das desigualdades sociais e econômicas.

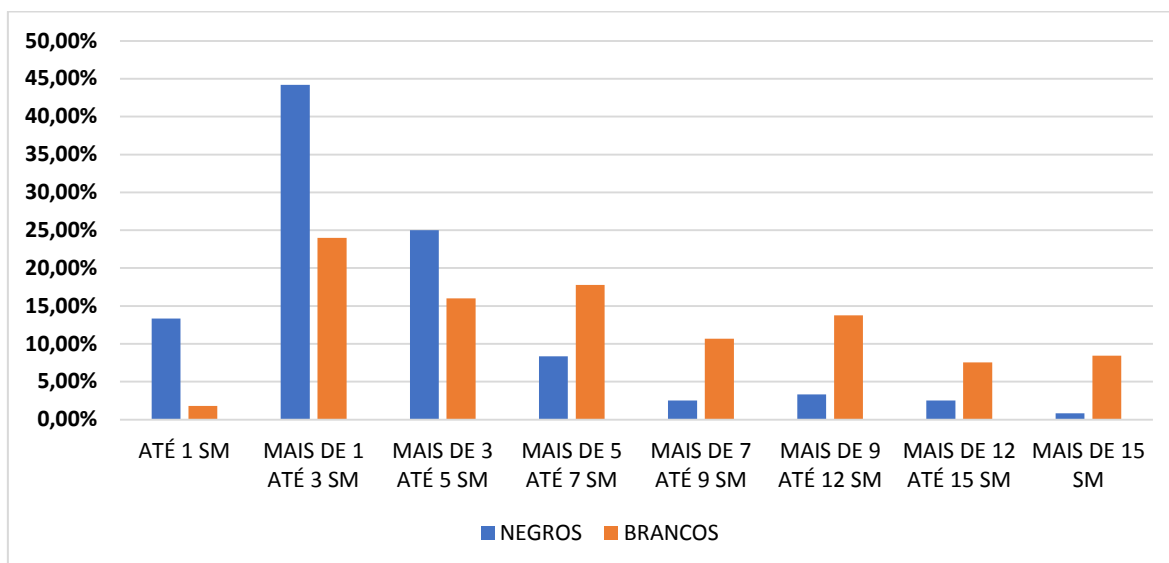
Além das desigualdades educacionais, os dados dos questionários apontam também para importantes questões socioeconômicas que marcam a vida dos estudantes, em especial, aqueles ingressantes pelo sistema de cotas. Os gráficos 33 a 37 demonstram tais desigualdades, considerando diferentes recortes:

Gráfico 33: Renda mensal familiar dos alunos cotistas e não cotistas:



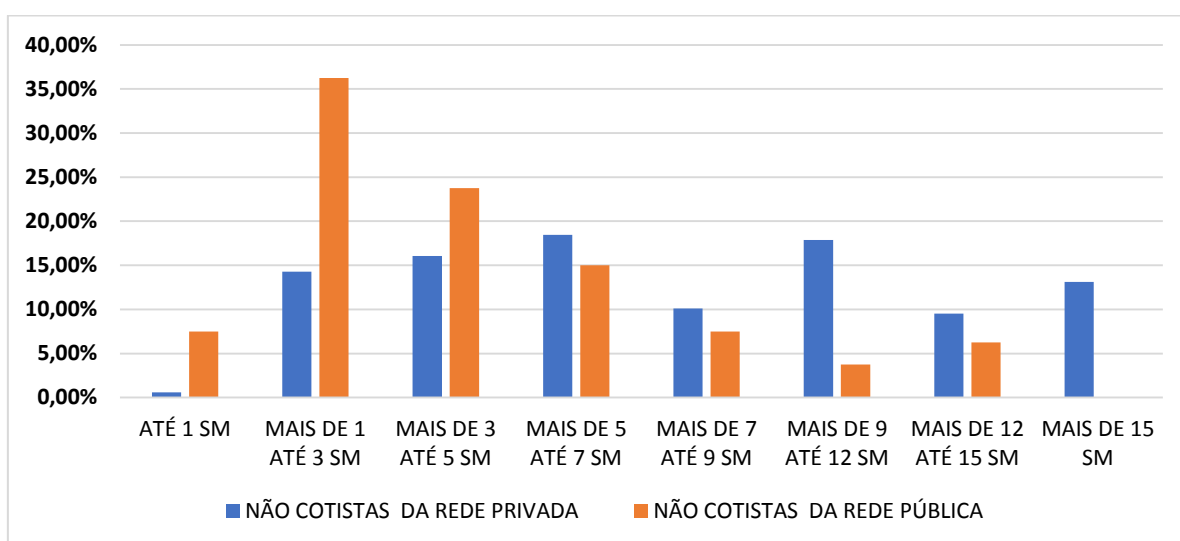
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 34: Renda mensal familiar dos alunos negros e brancos:



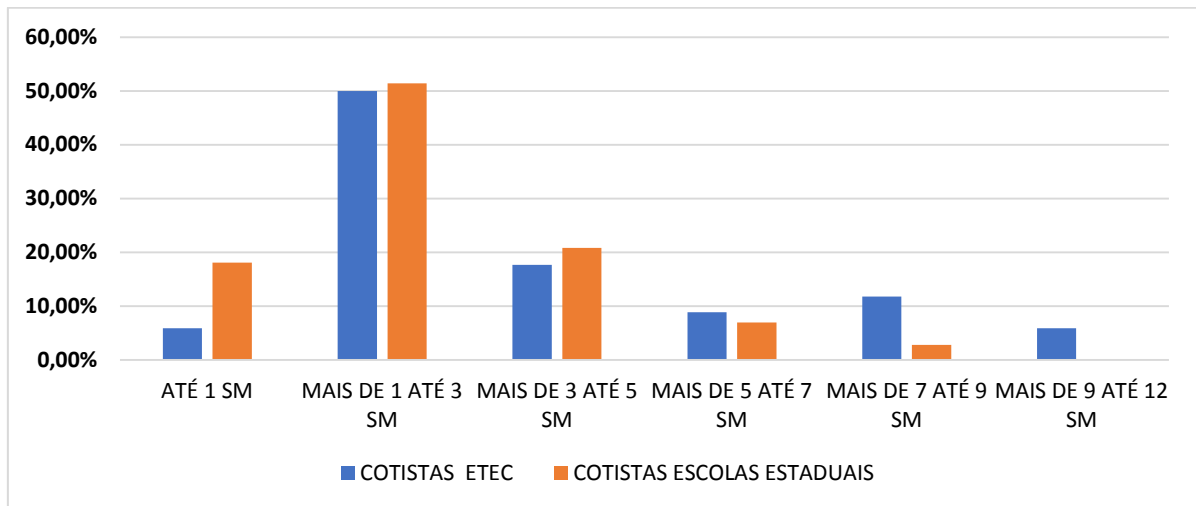
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 35: Renda mensal familiar dos não cotistas:



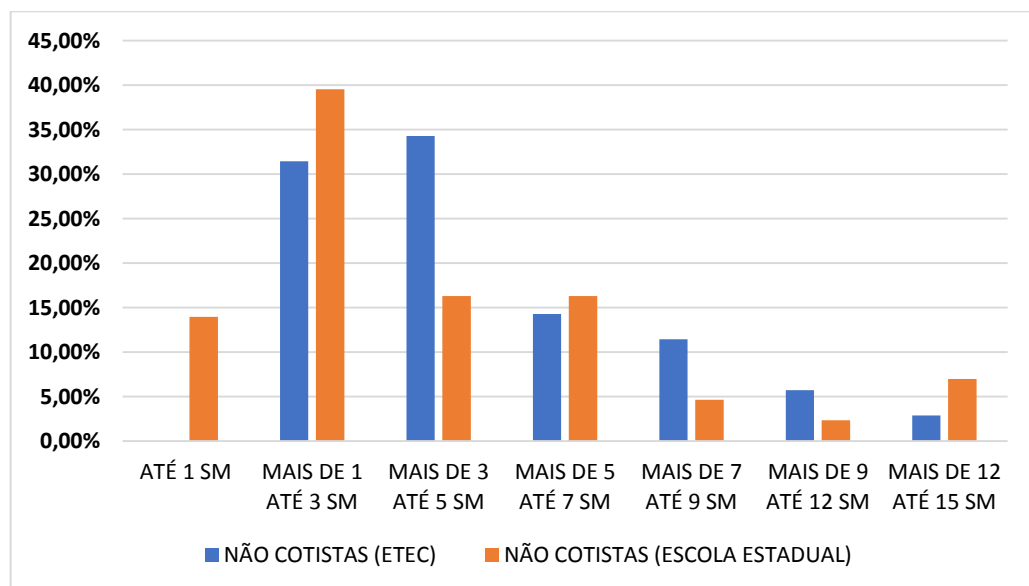
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 36: Renda mensal familiar dos alunos cotistas de escolas estaduais regulares e escolas técnicas estaduais (ETEC):



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 37: Renda mensal familiar dos alunos não cotistas egressos da rede pública de ensino:

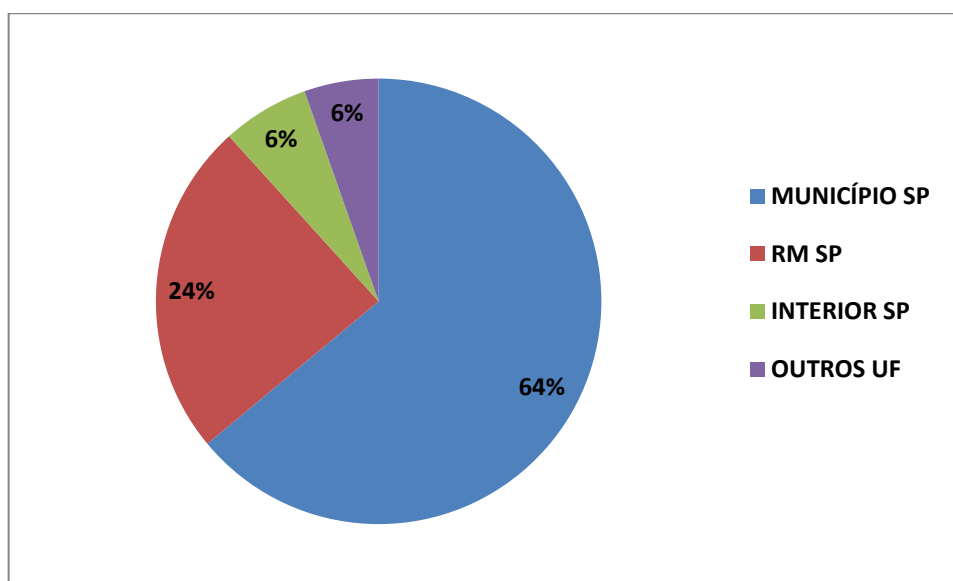


Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

No que diz respeito a renda familiar, é possível perceber que as maiores desigualdades podem ser encontradas na diferença entre alunos não-cotistas e cotas, bem como entre alunos autodeclarados brancos e aqueles autodeclarados negros e entre aqueles oriundos de escolas públicas e privadas. Neste caso, as diferenças de renda familiar, apesar de existentes, não são tão substanciais entre os estudantes oriundos das escolas estaduais regulares e das ETECS.

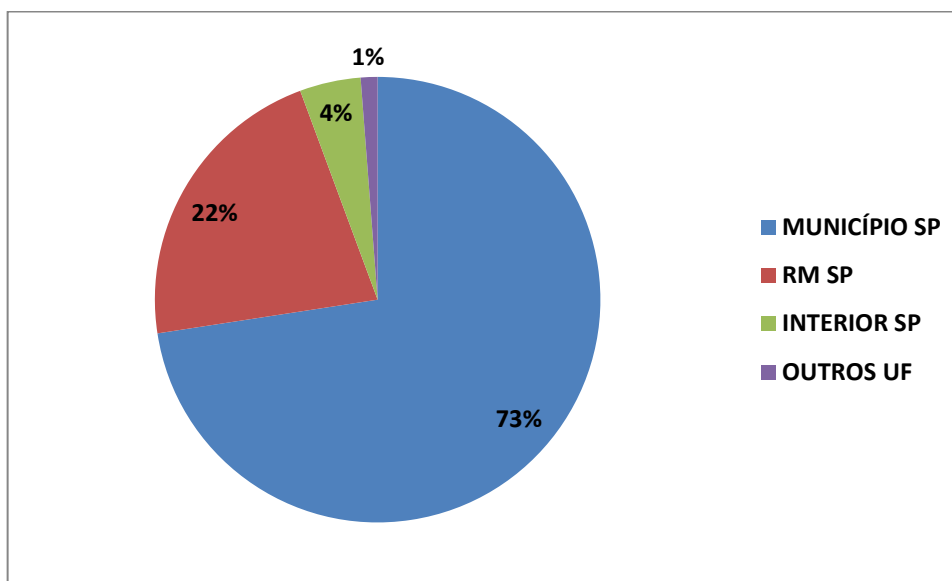
Outro dado que confirma a desigualdades socioeconômicas dos estudantes diz respeito ao tempo de locomoção entre casa e universidade. De acordo com as informações obtidas nas respostas dos questionários, sobre as **localidades** dos discentes do curso de Geografia, sistematizamos sua espacialização (onde residem) mediante a divisão administrativa do Estado de São Paulo (local onde se localiza a USP), em: Município de São Paulo, Regiões Metropolitanas de SP e Interior de São Paulo. Verificou-se, após comparação, que há semelhanças das localidades dos discentes cotistas e não cotistas (**Gráficos 38 e 39**). Observa-se que a maioria desses alunos residem no **município de São Paulo** e apresentam percentual bastante aproximados também no que se refere a RMs e Interior SP. Aos alunos que colocaram apenas seu Estado de Origem, criou-se a faixa “Outros UF”.

Gráfico 38: Localidade dos discentes cotistas do curso de Geografia USP:



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

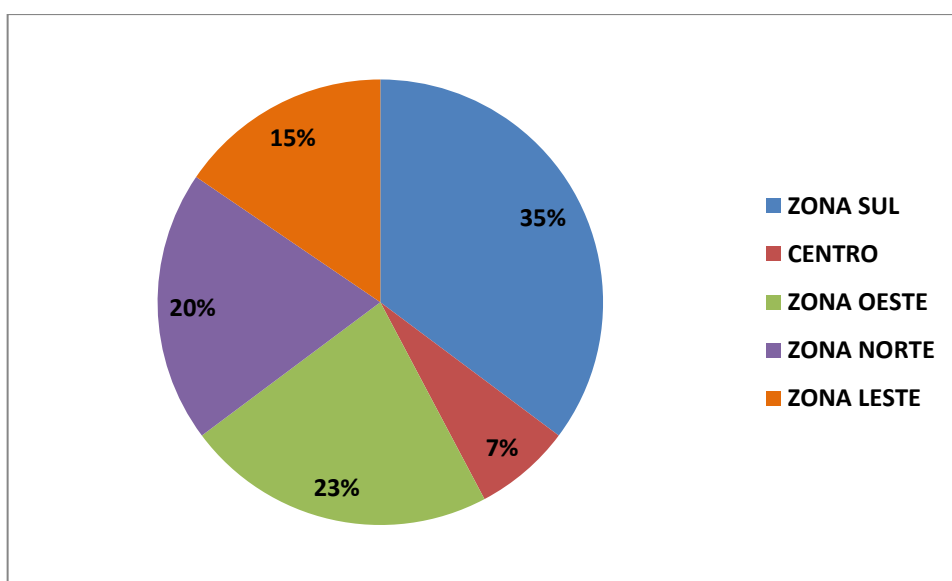
Gráfico 39: Localidade dos discentes não cotistas do curso de Geografia USP:



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

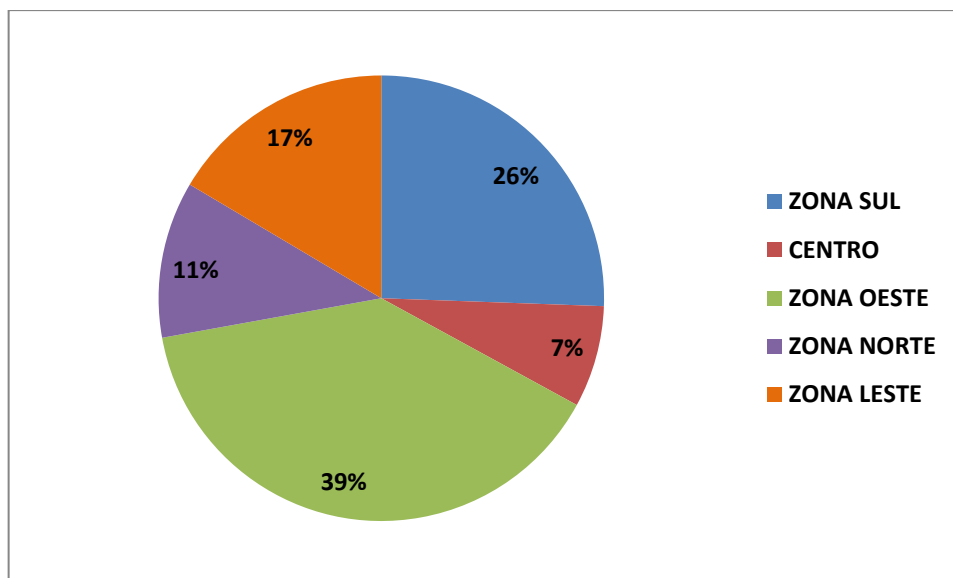
A partir das respostas dos questionários, realizamos também a espacialização dos sujeitos, considerando o Município de São Paulo. Para tanto, adotamos a divisão político-administrativa por zonas: Zona Sul, Zona Norte, Centro, Zona Leste e Zona Oeste. Por meio dos gráficos **40**, **41** e **42**, identificamos diferenças entre alunos cotistas e não cotistas no que se refere à localização na cidade de São Paulo.

Gráfico 40: Distribuição dos alunos cotistas no Município de São:



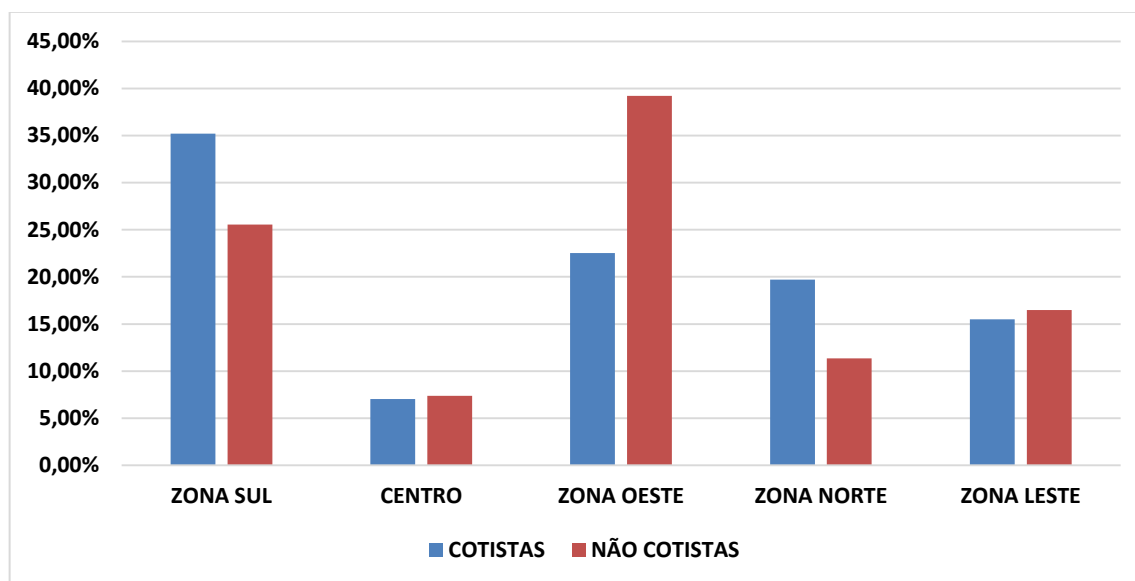
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 41: Distribuição dos alunos não cotistas no Município de São Paulo:



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Gráfico 42: Comparativo da distribuição dos discentes cotistas e não cotistas no Município de São Paulo:



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Através dos gráficos anteriores, constatamos que na cidade de São Paulo, o maior percentual de alunos não cotistas se localiza na Zona Oeste, chegando a quase 40%. É nessa mesma região, que se encontra a Cidade Universitária-USP campus Butantã. Então, podemos inferir que por haver maior proximidade entre localidades na Zona Oeste, o tempo de deslocamento dos alunos não cotistas casa-Universidade, é menor se comparado ao dos alunos cotistas, que possuem sua localização, distribuídas em sua maioria pela Zona Sul (35%), Zona Oeste (23%) e Zona Norte (20%).

Ademais verificamos que a maioria dos alunos não cotistas residem em bairros considerados nobres, com população mais abastadas (classe média), e que possuem os melhores indicadores de qualidade de vida e de acesso aos serviços básicos essenciais, e maior concentração de equipamentos públicos. Tais localidades são: Vila Mariana, Brooklin, Jardim Boa Vista, Pinheiros, Alto de Pinheiros, Casa Verde, Itaim Bibi, Butantã, Consolação, Jardim Olympia, Vila Madalena, Jardim Europa, Alto da Lapa, Campos Elíseos, Vila Formosa, Santana, Vila Pompéia, Bela Vista, Vila Bancária, Santa Cecília, Jardim Paulista, Real Parque, Mooca, Moema, Pompéia, Jardim Anália Franco, Jardim Alvorada, Jardim Laone, Itaim Paulista, Saúde, Ipiranga, Tatuapé, Paraíso. Parte destas localidades fazem parte, do que denominou Villaça (2011), em seus estudos sobre segregação socioespacial, do chamado sudoeste paulistano¹⁵.

Contrastando com isso, há maior proporção de alunos cotistas que residem em áreas, cuja vulnerabilidade socioeconômica é maior, que concentram as populações mais pobres e que se localizam nas periferias de São Paulo. Tais localidades, informadas pelos discentes são: Cidade Tiradentes, Jardim Ângela, Capão Redondo, Jardim Dom José, Grajaú, Campo Limpo, Jardim São Luís, Itaquera, Jardim Fontális, Jardim Aracati, etc.

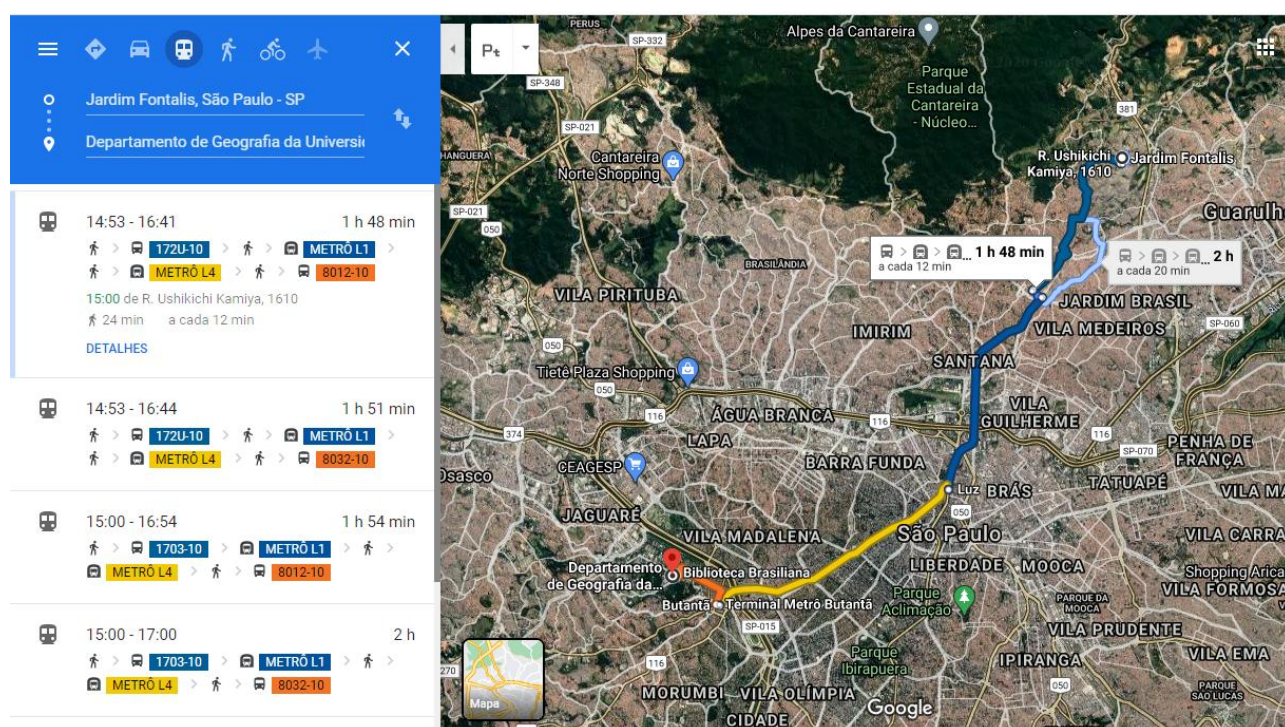
Portanto, os dados e representação espacial evidenciam que as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes cotistas e não cotistas possuem forte expressão espacial, sendo fatores bastante influentes, ao acentuar as desigualdades e dificuldades entre os sujeitos no processo de escolarização na Universidade. As desigualdades espaciais no que se refere ao deslocamento serão confirmadas nas próximas páginas, com o cálculo do tempo de percurso realizado pela plataforma digital Google Mapas.

¹⁵ Villaça, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10597> >. Acesso em 09.06. 2021

Por meio das localidades (cidade e bairro) informadas pelos discentes, calculamos por meio da plataforma digital **Google Maps**, o tempo aproximado ou médio de deslocamento de casa-Universidade pelos alunos residentes no Município e na região Metropolitana de São Paulo. Levamos em consideração também neste cálculo o tipo de meio de transporte informados: transporte público, veículo automotor, carona, bicicleta, a pé.

Como se vê na Figura 10, inserimos no campo da rota, a localidade onde reside o discente (no exemplo informado: Jardim Fontális, Zona Norte de São Paulo) e o Departamento de Geografia, bem como o tipo de transporte (transporte público). Observa-se neste exemplo, que o Google Maps, calcula o percurso ou tempo de deslocamento, que no caso varia entre 1h 48 min e 2 horas.

Figura 10: Exemplo de tempo percorrido por uma discente no percurso casa-Universidade calculado pelo Google Maps:

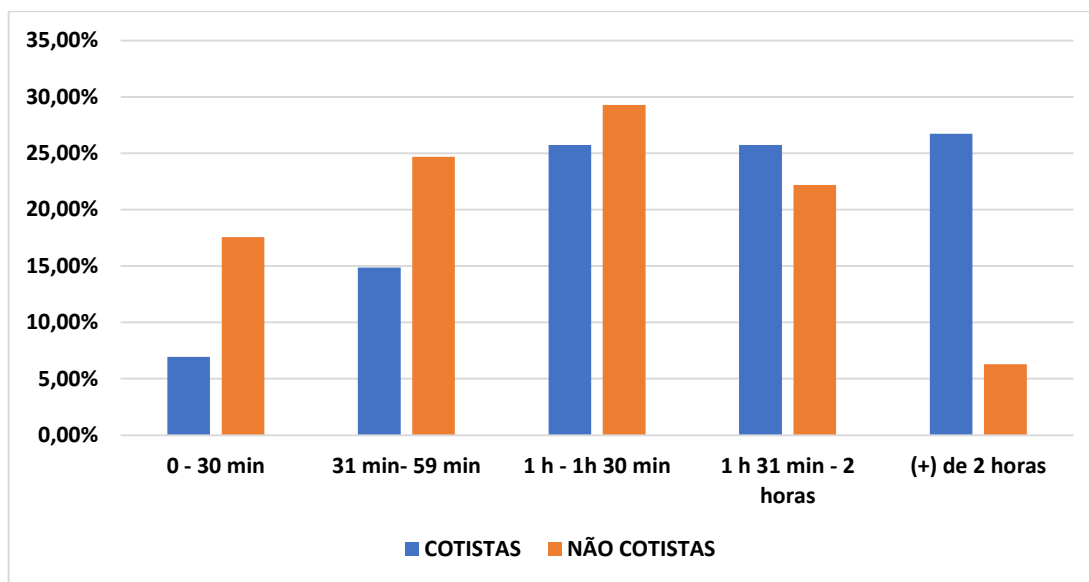


Fonte: Google Maps, novembro de 2020

Com o tempo de percurso casa-Universidade dos discentes calculados, organizamos as distâncias percorridas, em 5 faixas horárias: **até 30 minutos, 31 minutos até 59 minutos, de 1 hora até 1 hora e 30 minutos, 1 hora e 31 minutos até 2 horas**, e por fim , **mais de 2 horas**. Por meio do gráfico 15, observa-se que os alunos cotistas possuem **maior** tempo de deslocamento do que os alunos não cotistas, que apresentam maior percentual nas faixas de

até 30 minutos e de 31 minutos até 59 minutos. Percebe-se também que na faixa de (mais de 2 horas), os alunos cotistas apresentam maior percentual.

Gráfico 43: Tempo de deslocamento casa-Universidade: alunos cotistas e não cotistas:



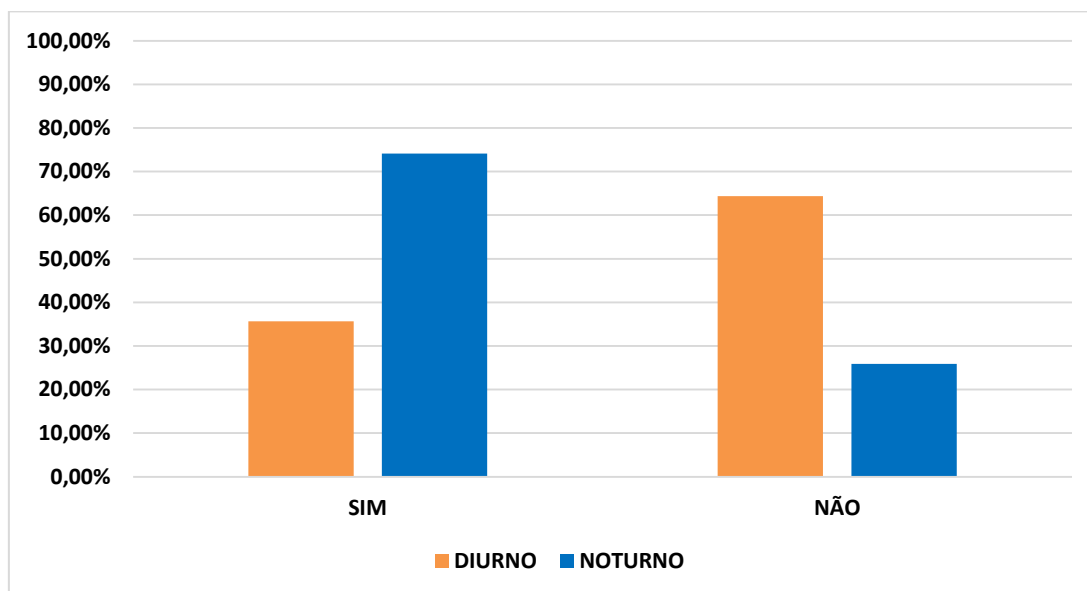
Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Desse modo, a **espacialidade** é um dos aspectos que nos permite compreender a as complexas e desiguais relações de ensino e aprendizagem entre os sujeitos no processo de escolarização no ambiente acadêmico. A grande maioria dos alunos, sobretudo **os cotistas**, que residem longe da Universidade, têm de diariamente percorrer grandes distâncias, enfrentando muitas horas no transporte público. Consequentemente isso, é um processo muito desgastante física e psicologicamente, tendo fortes implicações político-pedagógicas na inserção desses alunos aos processos de ensino e aprendizagem: dificuldades para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e das aulas, falta de tempo para a realização das atividades acadêmicas primordiais, como leitura de textos, resumos, fichamentos, organização e desenvolvimento de trabalhos individuais e ou em grupos.

É importante mencionar que essas dificuldades educacionais vinculadas à espacialidade, são mais acentuadas para alunos que são matriculados no **período do noturno** e que **trabalham** (Gráfico 44), pois além de enfrentarem muitas horas no transporte, saírem muito tarde da Universidade, já que as aulas terminam por volta das 22h30min e 23h00min, uma vez que, não há flexibilidade de horário para muitos docentes; têm de conciliar estudos e trabalho, tendo, por conseguinte, tempo muito mais reduzido para a realização das atividades

acadêmicas e estudantis, que ocorrem no espaço do DG-USP, fator este que compromete negativamente a efetiva inserção desses alunos aos processos de ensino. O gráfico 44 nos mostra que o maior percentual de alunos que trabalham está no **período do noturno**:

Gráfico 44: Você trabalha? (Resposta alunos dos períodos diurno e noturno)



Fonte: Organizado pelo autor, novembro de 2020

Portanto, os dados dos questionários apontam para as desigualdades que, apesar dos avanços obtidos através do sistema de cotas, continuam a marcar a dinâmica do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo. Tais desigualdades, por sua vez, podem trazer implicações e dificuldades na maneira como os estudantes, principalmente os cotistas, vivenciam o processo de escolarização no ensino superior. Na próxima seção deste texto, passaremos a análise de alguma das dificuldades apontadas pelos estudantes no questionário respondido.

5. AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS E A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE PERMANÊNCIA E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Para compreendermos as dificuldades dos estudantes cotistas para a permanência financeira, psicológica, estrutural e educacional no Departamento de Geografia da USP, desenvolveu-se um questionário online aplicados aos alunos e alunas cotistas e não cotistas do DG-USP em 2019. O questionário foi estruturado com as seguintes perguntas:

- 1) Você ingressou no DG-USP por meio do sistema de Cotas Sociais e Raciais?
- 2) Você já presenciou falas de docentes contra os cotistas / sistema de cotas?
- 3) Você já presenciou falas de discentes contra os cotistas / sistema de cotas?
- 4) Você se sente acolhido no DG-USP USP?
- 5) Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?
- 6) Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?
- 7) Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado até agora no curso?
- 8) Quais medidas ou ações você considera necessária para garantir a aprendizagem dos discentes no DG-USP?
- 9) Você é favorável a continuidade do sistema de Cotas Sociais e Raciais? Comente sua Resposta.

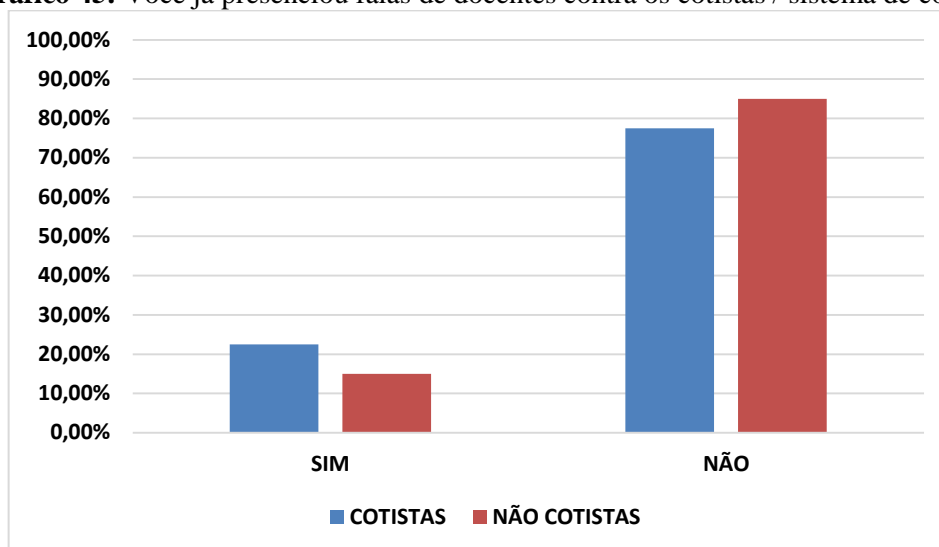
As perguntas 7, 8 e 9 foram dissertativas, enquanto as outras foram alternativas.

Ao todo, 215¹⁶ alunos responderam ao questionário, sendo 81 alunos cotistas, 129 não cotistas e 5 não se identificaram como sendo cotista ou não.

Na pergunta2, tivemos o seguinte resultado:

¹⁶ De um total de 987 regularmente matriculados

Gráfico 45: Você já presenciou falas de docentes contra os cotistas / sistema de cotas?

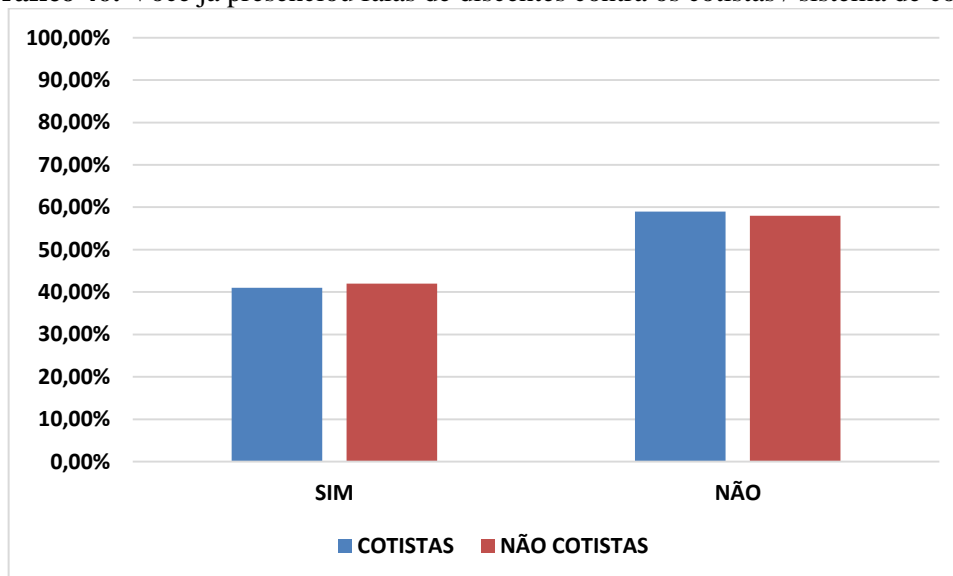


Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

É possível perceber que a proporção de alunos cotistas que responderam que já presenciou falas de docentes contra alunos cotistas ou sistema de cotas é maior do que de alunos não cotistas. Destaca-se, também, que maior parte dos estudantes, cotistas e não cotistas nunca presenciou falas de docentes contra os cotistas e o sistema de cotas.

Na pergunta 3, tanto alunos cotistas, quanto alunos não cotistas responderam, em maior proporção que na questão anterior, que ouviram falas de discentes contra alunos cotistas ou sistema de cotas. (Gráfico 46)

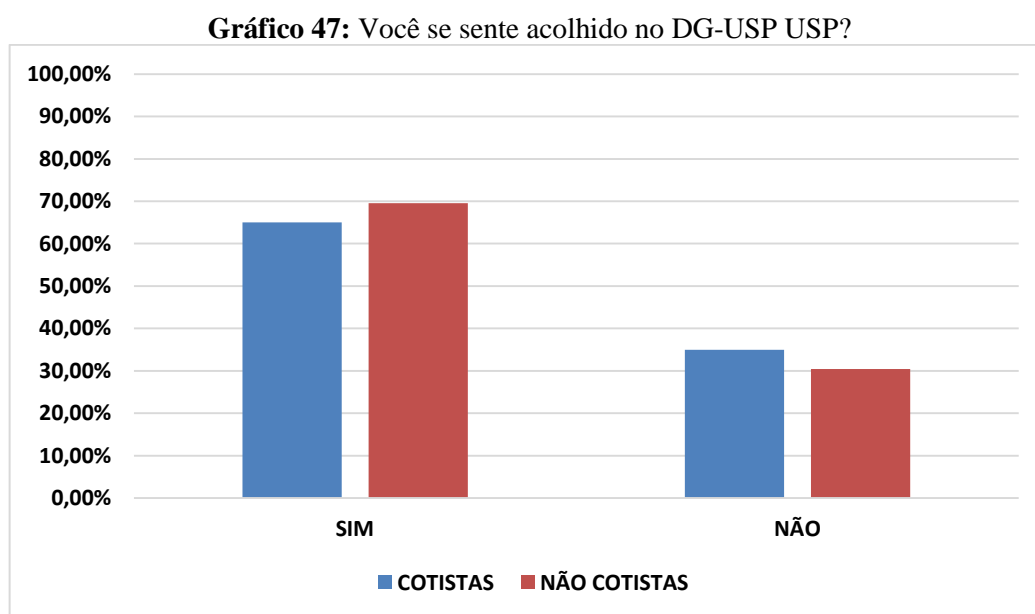
Gráfico 46: Você já presenciou falas de discentes contra os cotistas / sistema de cotas?



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Assim, é possível verificar que há maior preconceito contra o sistema de cotas e contra os alunos e alunas cotistas, entre os discentes do que entre os docentes do curso, o que demonstra a necessidade do desenvolvimento de ações entre o corpo estudantil com o intuito de ampliar o debate e o entendimento das políticas de cotas no Departamento de Geografia.

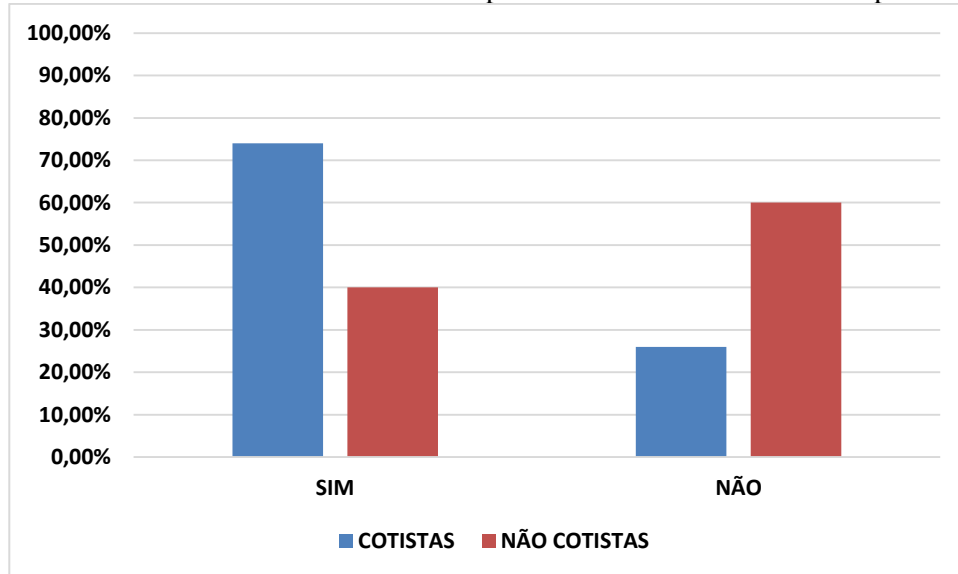
Na pergunta 4, a maioria dos discentes, tanto alunos cotistas, quanto alunos não cotistas se sentem acolhidos no Departamento de Geografia da USP. Entretanto, nota-se que a proporção de alunos não cotistas que se sentem acolhidos é ligeiramente maior em relação aos alunos cotistas. (Gráfico 47).



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Na pergunta 5, percebe-se que os alunos cotistas apresentam muito mais dificuldades para compreender os conteúdos das disciplinas do curso de geografia, do que os alunos não cotistas, os quais possuem mais facilidades de compreensão. (Gráfico 48)

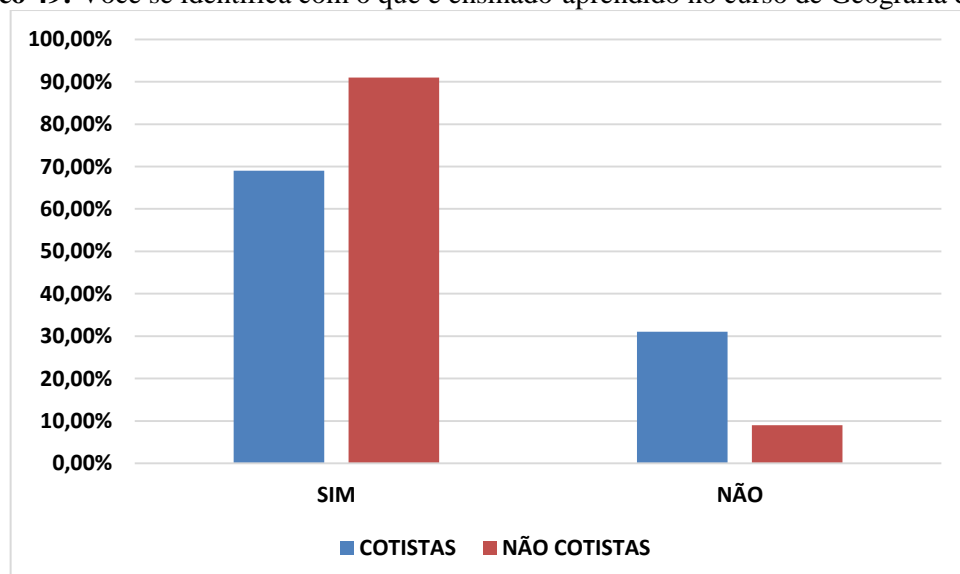
Gráfico 48: Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Na pergunta 6, os dados evidenciam que os alunos não cotistas possuem maior identificação com o que é ensinado-aprendido no Departamento de Geografia da USP. É possível inferir que uma das causas pode estar relacionada com o fato de que os alunos cotistas por possuírem mais e maiores dificuldades de compreensão de conteúdos, possuem menor índice de identificação no que concerne a relação ensino-aprendizagem se comparado aos alunos não cotistas. (Gráfico 49)

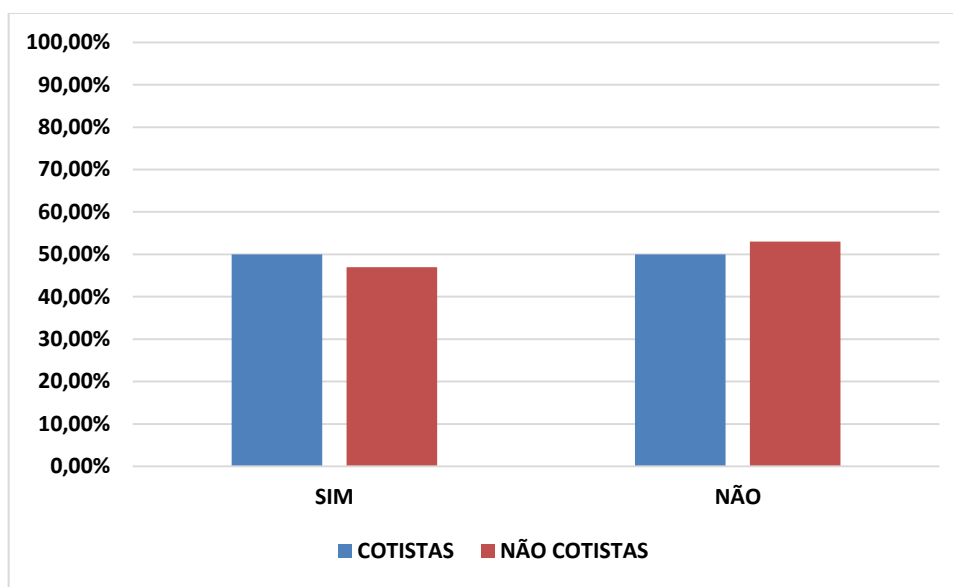
Gráfico 49: Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

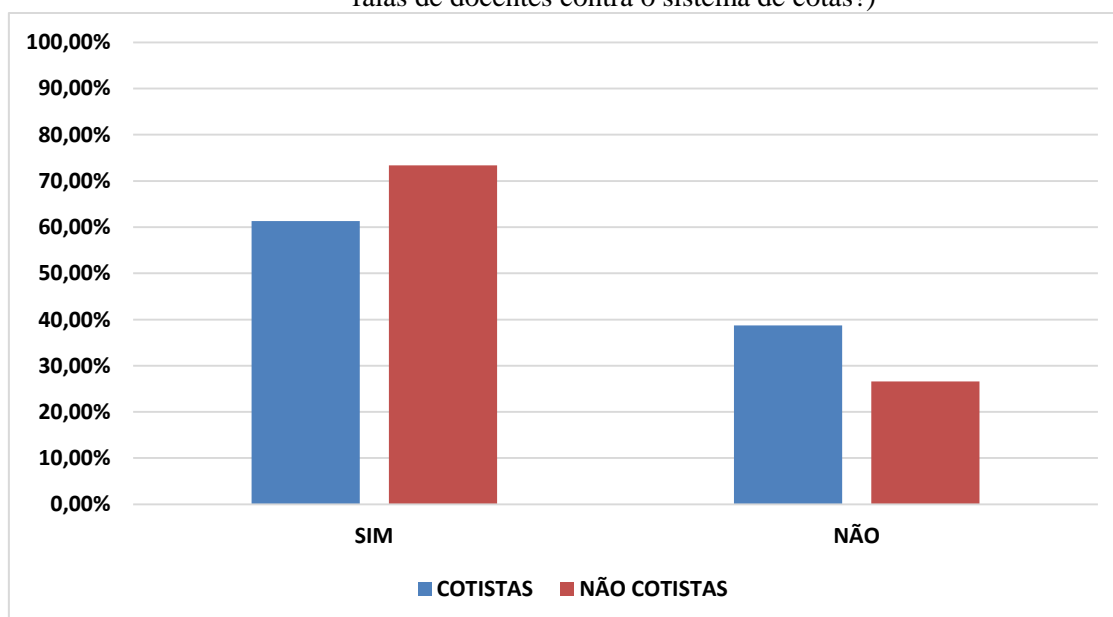
Com a finalidade de compreendermos as possíveis relações entre os aspectos preconceito e acolhimento, a partir da percepção dos sujeitos cotistas e não cotistas, desenvolvemos os gráficos 50 a 53.

Gráfico 50: “Você se sente acolhido?” (Respostas alunos cotistas e não cotistas que presenciaram falas de docentes contra o sistema de cotas?).



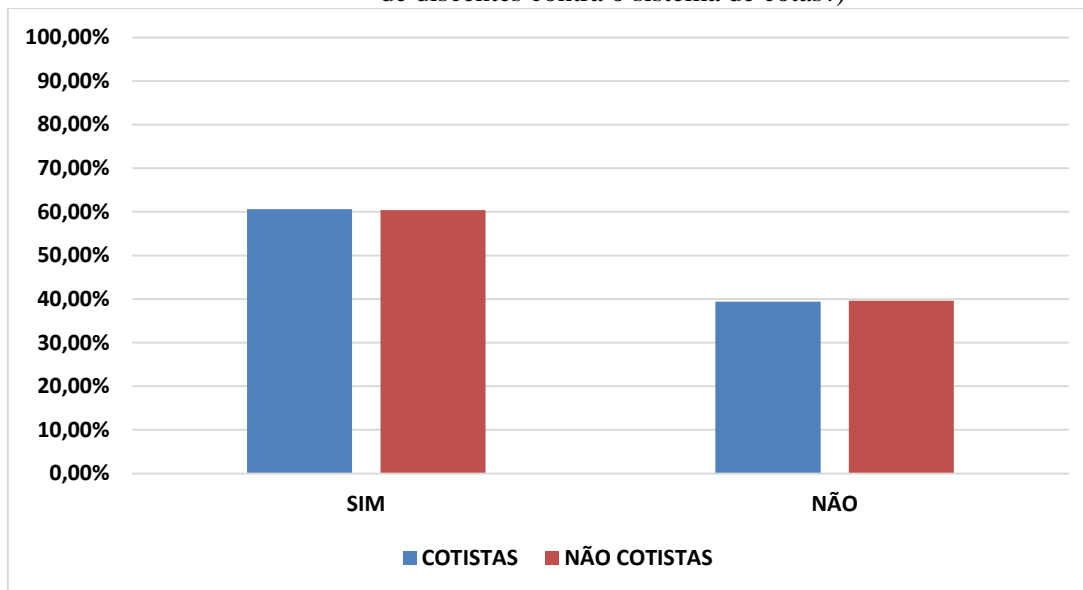
Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Gráfico 51: Você se sente acolhido? (Respostas alunos cotistas e não cotistas que não presenciaram falas de docentes contra o sistema de cotas?).



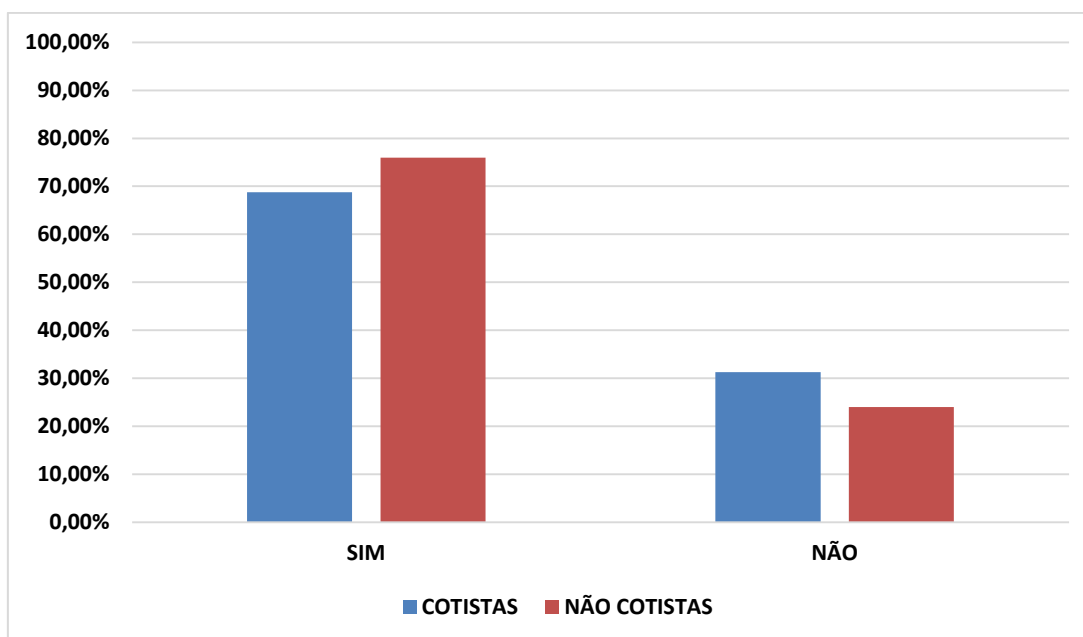
Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Gráfico 52: Você se sente acolhido? (Respostas alunos cotistas e não cotistas que presenciaram falas de discentes contra o sistema de cotas?)



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Gráfico 53: Você se sente acolhido? (Respostas alunos cotistas e não cotistas que não presenciaram falas de discentes contra o sistema de cotas?)



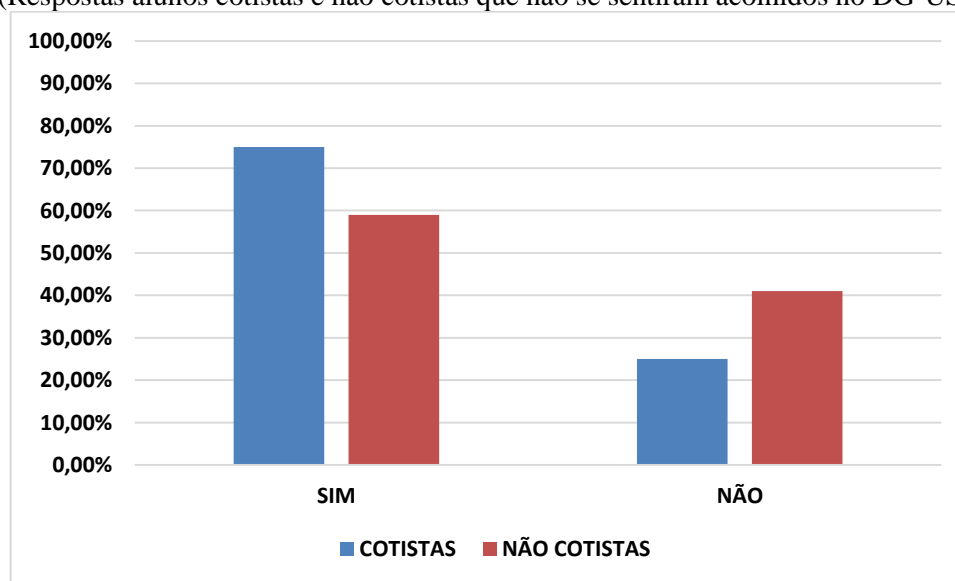
Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

A partir da correlação de dados dos gráficos anteriores, é possível inferir que tanto alunos cotistas quanto alunos não cotistas se sentem mais acolhidos quando não presenciam falas ou situações de preconceito contra cotistas e o sistema de cotas. Logo o acolhimento é maior em um espaço, cujo preconceito é menor, pois pelos gráficos, é possível perceber que os sujeitos que não presenciaram falas de docentes e discentes contra as políticas de cotas, afirmaram em maior proporção que se sentem acolhidos, quando se comparado com aqueles que presenciaram ou ouviram falas preconceituosas. Inferimos, que tais condições podem desencadear obstáculos às relações de ensino e aprendizagem e às questões de permanência estudantil.

Por isso, constatamos, que para que se possa promover um ambiente mais acolhedor, sobretudo aos alunos cotistas, deve-se ser amplamente discutido no Departamento de Geografia, junto aos movimentos estudantis, discentes, docentes, funcionários, a importância da adoção e implementação das cotas raciais e sociais, com a finalidade de se compreender os processos de permanência e das condições de ensino, uma vez que, esses processos estão inter-relacionados

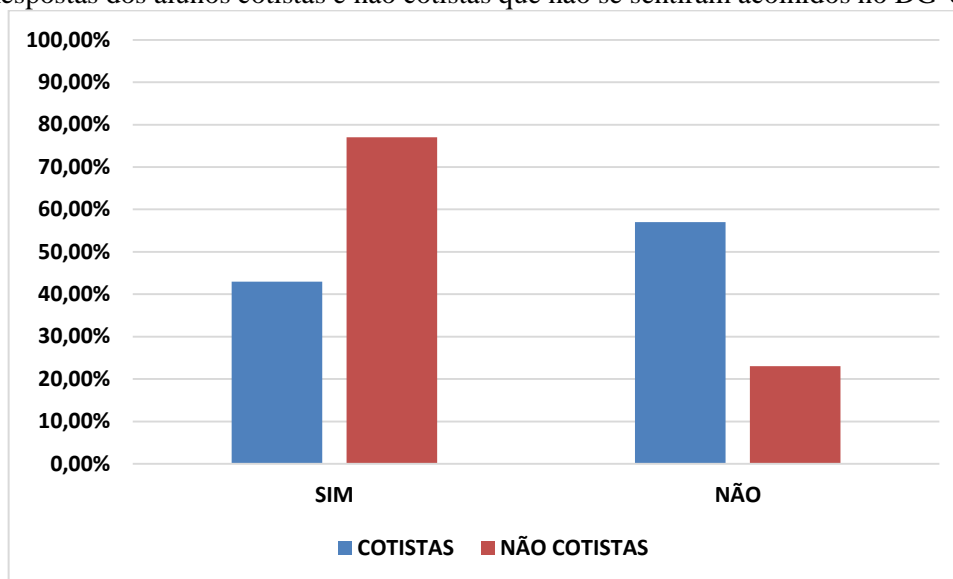
A partir da correlação de dados dos questionários, desenvolvemos os gráficos 54 a 57, que objetivam evidenciar que os aspectos acolhimento e identificação com os conteúdos das disciplinas do curso estão inter-relacionados, sendo bastante determinantes no aprendizado dos sujeitos.

Gráfico 54: “Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?”
(Respostas alunos cotistas e não cotistas que não se sentiram acolhidos no DG-USP)



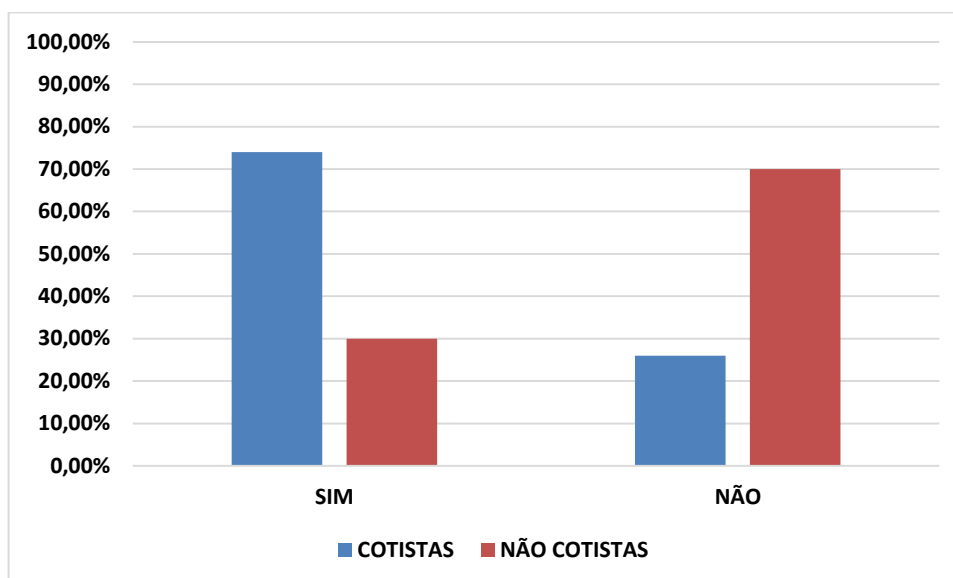
Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Gráfico 55: “Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?”
(Respostas dos alunos cotistas e não cotistas que não se sentiram acolhidos no DG-USP)



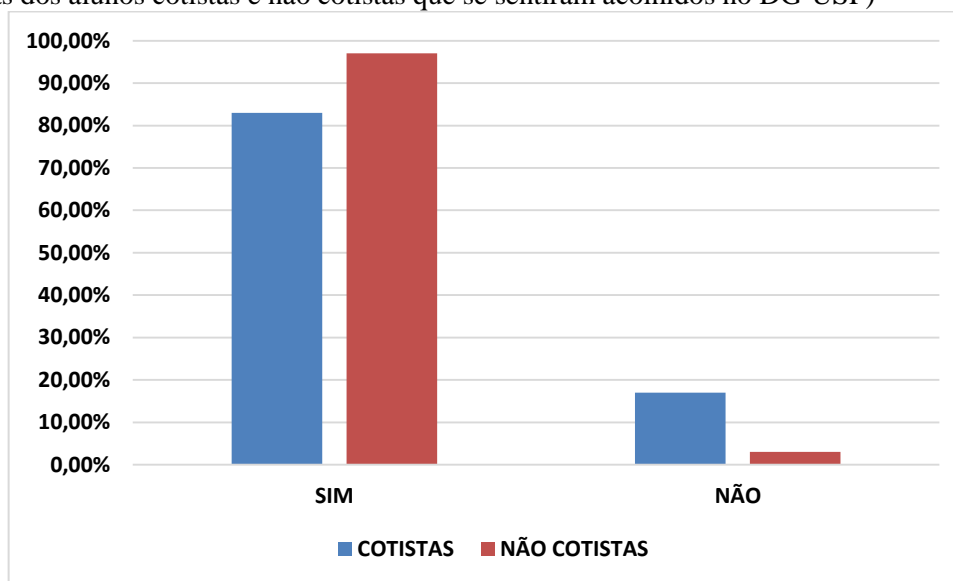
Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Gráfico 56: “Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?”
(Respostas alunos cotistas e não cotistas que se sentiram acolhidos no DG-USP)



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Gráfico 57: “Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?”
(Respostas dos alunos cotistas e não cotistas que se sentiram acolhidos no DG-USP)



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

O conjunto de dados agrupados nos gráficos anteriores nos permite inferir, que de forma geral tanto alunos cotistas quanto não cotistas que se sentem acolhidos, possuem maior compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso e maior identificação com o que é ensinado-aprendido, se comparado aos que não se sentem acolhidos. No entanto, nota-se considerável diferença entre os alunos cotistas e não cotistas, no que se refere a esses processos, ao verificarmos, que os cotistas que se sentiram acolhidos ou não, possuem mais dificuldades de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso e menor identificação com o que é ensinado-aprendido nas dinâmicas curriculares, se comparado aos não cotistas; dado esse que aponta para as desigualdades entre os sujeitos no processo de escolarização na Universidade.

Na pergunta 7, as principais dificuldades relatadas pelos estudantes foram as seguintes: dificuldades vinculadas a compreensão dos conteúdos, em especial, em decorrência do estranhamento com a linguagem acadêmica e de defasagens vinculados ao ensino básico; alta carga de leituras e em pouco tempo para realiza-la em decorrência da dificuldade de conciliar os estudos com os estágios / trabalho e do tempo gasto no deslocamento casa-universidade-trabalho; dificuldades financeiras; sensação de não pertencimento ao lugar; falta de didática ou desinteresse de muitos professores do departamento em lecionar; falta de representatividade e visibilidade étnico-racial no departamento; falta de infraestruturas nos

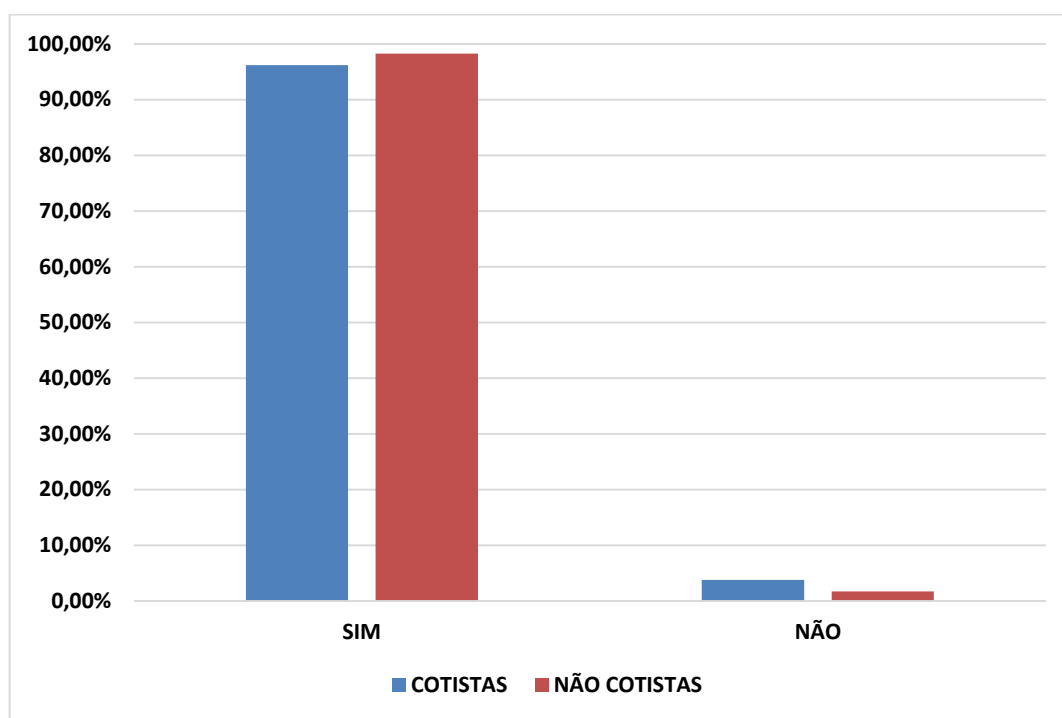
laboratórios do departamento e de perspectiva em relação ao mercado de trabalho; muita pressão do ambiente acadêmico.

Dessa forma, inúmeras são as dificuldades, pelos quais passam os estudantes do curso de geografia da USP, principalmente os alunos cotistas. Analisando de uma maneira geral as respostas dessa pergunta do questionário, percebe-se que grande número dos alunos sentem dificuldades no que concerne a relação ensino-aprendizagem, pois muitos deles relataram dificuldades para compreenderem textos, trabalhos, que possuem linguagem difícil e inacessível, alta carga de leitura e currículos brancos e eurocentrados. Também se deve a questão da conciliação estudo-trabalho, que impossibilita ou dificulta a permanência desses discentes na Universidade, sendo que as dificuldades são muito mais intensas para estudantes negros e oriundos de escolas públicas. Além disso, todos os estudantes cotistas que responderam a essa pergunta relataram dificuldades. Já os poucos estudantes que relataram nenhuma dificuldade são todos não cotistas.

Na pergunta 8 (“Quais medidas ou ações você considera necessária para garantir a aprendizagem dos discentes no DG-USP?”), os alunos destacaram as principais medidas: maior atenção e acolhimento aos estudantes, principalmente, no primeiro semestre letivo; aprimoramento didático dos docentes; reconhecimento das condições dos estudantes trabalhadores, com horários e aulas mais flexíveis; desenvolvimento de monitorias, plantões de dúvidas, grupos de estudos com a participação de professores e monitores ou mediadores; reforma da estrutura física do prédio; organização de um sistema de conversa institucional pelo Departamento que escute as demandas dos alunos, e que ele seja aberto, divulgado e estimulado pelo DG; desenvolvimento de um currículo que atenda às demandas de todos os alunos, por meio de elaboração de alternativas para tornar possível o acompanhamento da bibliografia, métodos avaliativos que não leve a reprodução e repetição de conteúdos, mas que compreendam o desenvolvimento do raciocínio, a aprendizagem e formação dos discentes, que é fundamental para o ensino da geografia; mais bibliografias e leituras de textos de autoras e autores negros, indígenas, mulheres, LGBTQs; Garantir condições de permanência psicológica, financeira e estrutural para os alunos cotistas; Respeito com os alunos do noturno com relação ao horário do término da aula e disponibilidade para trabalhos de campo; grupos de estudo organizados pelos próprios alunos para o debate acerca dos assuntos vistos em sala, assim como dos textos lidos para as aulas que, muitas vezes, fica incompreendido mesmo após as aulas.

Na pergunta 9 (“Você é favorável a continuidade do sistema de Cotas Sociais e Raciais? Comente sua Resposta”), a maioria dos estudantes do curso de geografia disseram ser favoráveis a continuidade das políticas de cotas raciais e sociais.

Gráfico 58: Você é favorável a continuidade do sistema de Cotas Sociais e Raciais?



Fonte: organizado pelo autor, junho de 2019

Segundo os estudantes favoráveis às cotas sociais e raciais, elas contribuem para diminuir as desigualdades e injustiças étnicas, sociais e econômicas, aumentando o acesso e inserção (inclusão) de grupos marginalizados ao ensino superior e outros setores sociais, assim como a ocupação de outros espaços públicos. Além disso, é importante para que a Universidade de São Paulo tenha mais diversidade e representatividade étnica e social (pluralidade). No curso de geografia, isso pode significar uma maior pluralidade de conhecimentos e de perspectivas em diálogo com esses grupos marginalizados. Tais percepções ficam evidenciadas, a partir dos seguintes relatos:

“O Brasil é um dos países com a maior desigualdade territorial, econômica e racial, sendo a universidade um lugar público, mas elitista perpetua essa desigualdade. Quando a política de cotas é implementada é uma medida para tentar reduzir esses dados, expandindo o acesso à Universidade, aumentando a pluralidade de pensamentos e ideias, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, transformando esse lugar elitista em um lugar de possibilidade.” (Estudante 1)

“Cria um ambiente mais diverso onde podemos aprender com as diferentes experiências de vida dos colegas e dá a oportunidade de acesso ao ensino superior para grupos que foram sistematicamente excluídos desse espaço por diversos fatores históricos no nosso país.” (Estudante 2)

“Acredito ser instrumento de justiça social dada a nossa formação social que relegou por séculos as camadas não brancas da população a condições bastante desfavoráveis.” (Estudante 3)

“As cotas raciais e sociais são reparações por anos de exploração, violência e negligência contra a população negra e mais pobre, que culminaram numa maior dificuldade de acesso à educação gratuita e de qualidade.” (Estudante 4)

“Ele é necessário para, minimamente, melhorar as condições da população negra e reduzir o racismo no Brasil.” (Estudante 5)

“Cria um ambiente mais diverso onde podemos aprender com as diferentes experiências de vida dos colegas e dá a oportunidade de acesso ao ensino superior para grupos que foram sistematicamente excluídos desse espaço por diversos fatores históricos no nosso país.” (Estudante 6)

“Somente a partir dele que conseguiremos uma pluralidade de perspectivas, porque se traz à tona geografias subversivas que até então não eram levadas em consideração e que agora podem ser produzidas pelos sujeitos que de fato vivem essa realidade, como as geografias indígenas, negras e periféricas.” (Estudante 7)

“Para que haja uma evolução no pensamento acadêmico que alcance com maior eficácia o restante da sociedade, é necessário que haja uma maior pluralidade daqueles que estão na Universidade tendo acesso a esses pensamentos.” (Estudante 8)

“Sim, porque apesar das cotas terem aumentado o número de ingressantes da escola pública e PPIs, essa população ainda é minoria dentro da universidade. A ocupação dos espaços universitários por negros, pardos, indígenas e pela periferia contribuem tanto para a redução das desigualdades sociais como para a produção de conhecimento que se diversifica e se amplia a partir de outras perspectivas experiências, criando novas epistemologias.” (Estudante 9)

Além disso, os estudantes argumentaram que são necessárias outras medidas em conjunto com a implementação das cotas. Dentre elas, destacaram a necessidade de políticas de permanência estudantil e de fiscalização do sistema de cotas, para que não haja fraudes, uma vez que estudantes relataram a presença de alunos brancos fraudando cotas, sendo também necessário a presença de uma banca avaliadora.

Portanto, os dados do questionário demonstram que a política de cotas tem sido bem recebida pelos docentes e discentes do Departamento, já produzindo importantes mudanças no perfil socioeconômico e étnico-racial do mesmo. Ao mesmo tempo, é possível verificar que existem desafios relacionados a estrutura curricular e aos processos de ensino-aprendizagem que precisam ser enfrentados para garantir que os estudantes cotistas se sintam, de fato, pertencente ao curso. Isso pressupõe, em nossa perspectiva, a criação de espaços de escuta e

de diálogo que visem identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes e que estão diretamente relacionadas a forma como os processos de ensino-aprendizagem estão organizados no Departamento.

Parte destas dificuldades aparecem no questionário aplicado em 2020. As principais dificuldades relatadas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, **principalmente** pelos **alunos cotistas** e pelos **não cotistas oriundos de escolas públicas e com menor renda**, foram em relação à adaptação, prática e desenvolvimento da leitura e escrita acadêmicas, compreensão e ou assimilação de conteúdos das disciplinas do curso de Geografia em decorrência das lacunas da escolarização básica, principalmente no Ensino Médio; acompanhar e lidar com a alta carga de leituras de textos obrigatórios e grande quantidade de trabalhos e atividades para desenvolverem, leitura de textos em outros idiomas; falta de entendimento dos docentes sobre as dificuldades dos estudantes, entre outros. Selecionamos alguns relatos a seguir que expressam os problemas mais relatados pelos estudantes:

“Conciliar carga horária de trabalho e faculdade, quando realizava estágio de 30h semanais, gastando entre 3h e 4h no transporte coletivo todos os dias, ao mesmo tempo em que lidava com intensas questões de saúde mental.” (Estudante 1)

“A minha maior dificuldade foi acompanhar a quantidade de conteúdo ministrado, pois não tive um bom ensino médio, então tinha defasagem em alguns temas.” (Estudante 2)

“Dificuldade em acompanhar as leituras obrigatórias para as aulas, visto que no ensino médio uma escola pública não dá a menor estrutura para o estudante que ingressa numa universidade pública”. (Estudante 3)

“Até o momento, minha maior dificuldade foi assimilar os conteúdos escassos aprendidos no Ensino Médio público com as disciplinas, acredito que seria muito importante os alunos terem uma aula de reforço no primeiro ano. Outro fator que também dificulta a participação nas feiras, congressos e projetos de pesquisa são as condições financeiras dos alunos, no meu caso, eu consegui o auxílio da Universidade, mas tive que buscar também outras formas de trabalho pra sustentar as minhas despesas pessoais e universitárias.” (Estudante 4)

“Pandemia, falta de recursos materiais, entre outros. No presencial, o caminho percorrido até a faculdade que demora entre 1h a 2h30 dependendo da situação do transporte público. No geral, tive dificuldade relacionado ao conteúdo, de entendimento, por falta de uma educação básica na escola pública. Entre outras coisas também.” (Estudante 5)

“Certa falta de conhecimento para compreender os textos com facilidade e dificuldade na escrita de trabalhos acadêmicos.” (Estudante 6)

“Dificuldade na leitura e compreensão de textos, principalmente os de língua estrangeira.” (Estudante 7)

“A principal dificuldade é o transporte, tendo em vista que devido a situação do transporte público em minha cidade e em São Paulo acabo ficando muitas horas semanalmente esperando e dentro dos ônibus e trens.” (Estudante 8)

“Custos com textos, cobrança excessiva de alguns professores com carga de leitura fora da realidade para quem trabalha, distância e deslocamento até a universidade, falta de incentivo e condições para que alunos que trabalham e/ou moram longe participem de atividades acadêmicas como um todo.” (Estudante 9)

“Muita dificuldade com o grau de dificuldade dos textos no 1º semestre. Além disso, por morar muito longe e trabalhar cedo, sempre tinha que sair mais cedo das aulas do noturno (entre 21:30 e 22).” (Estudante 10)

“Custos com textos, cobrança excessiva de alguns professores com carga de leitura fora da realidade para quem trabalha, distância e deslocamento até a universidade, falta de incentivo e condições para que alunos que trabalham e/ou moram longe participem de atividades acadêmicas como um todo.” (Estudante 11)

“Financeiras, psicológicas e familiares. Todas oriundas da minha falta de tempo para me dedicar a essas outras esferas da vida. Tento lidar com a Universidade como um complemento da vida (e não como a essência dela), mas sua lógica consome essas outras esferas do cotidiano do estudante pelo seu caráter voltado à produtividade e excelência. A USP é pública, mas não é de graça.” (Estudante 12)

“Todas as dificuldades que enfrentei são e foram relacionadas à dinheiro. Seja falta de dinheiro para pagar o transporte público no período onde o passe livre, seja a falta de dinheiro para comer durante uma viagem de campo. Falta de tempo para realizar as atividades da faculdade por conta de trabalhos informais que realizo para conseguir um dinheiro.” (Estudante 13)

“Dificuldade para conciliar com os horários do trabalho (em empregos anteriores, precisava trabalhar à noite e aos finais de semana), dificuldade para chegar na faculdade a tempo das aulas (às vezes precisava cruzar a cidade em horário de pico para assistir a aula e chegava atrasada), dificuldade para ler toda a bibliografia dos cursos.” (Estudante 14)

“A distância até minha residência, o cansaço diário do deslocamento, a dificuldade de concentração para leituras e a necessidade de conciliar todas as atividades do dia com as demandas da faculdade. A insegurança de que esta formação trará retorno profissional. Dos 4,5 anos da graduação, 3 deles foram trabalhando: 2016, 2018 e 2019.” (Estudante 15)

Compreendemos, por meio destes relatos, que as principais dificuldades educacionais apresentados pelos sujeitos cotistas no Departamento de Geografia são relacionadas à compreensão de conteúdos das disciplinas, alta carga de leituras de textos e desenvolvimento de trabalhos, enfrentar longos percursos casa-Universidade e conciliação trabalho e estudos.

Outras dificuldades relatadas, que foram bastante relatadas pelos discentes e que também possuem impactos políticos e pedagógicos no DG-USP, foram: dificuldades financeiras, longo deslocamento casa-Universidade, muitas horas no transporte público, conciliação estudos e trabalho, sobretudo para alunos do curso do noturno, impossibilitando-os de acompanhar e realizarem as atividades acadêmicas; não identificação com o curso, problemas de sociabilidade e não pertencimento por parte de alunos negros, pobres e oriundos

de escolas públicas; estrutura física do prédio, das salas de aulas e dos laboratórios do DG-USP.

Estas dificuldades, por sua vez, geram muitas implicações político-pedagógicas e psicossociais, ao colocar muitos obstáculos à aprendizagem e à permanência financeira e psicológica dos estudantes, especialmente os cotistas. Decorrentes destes processos problemáticos e conflitantes na Universidade, muitos discentes desenvolvem problemas psicológicos, como ansiedade, estresse, depressão e, em muitos casos, tais condições psicológicas são acentuadas no ambiente acadêmico, sobretudo em um contexto pandêmico. Desse modo, tais problemas psicopedagógicos corroboram para o agravamento das questões de ensino e da permanência. Neste contexto, é importante destacar a seguir, relatos destes sujeitos, sobre os principais problemas psicológicos desenvolvidos ou acentuados, decorrentes destes processos na Universidade:

“A carga de estudo é bastante elevada e os professores não acomodam aos alunos, alguns passando grande quantidade de conteúdo a ser consumida no período de uma semana, desconsiderando outras disciplinas e as vicissitudes do cotidiano. Consequentemente, isso me causa forte ansiedade e queda na saúde mental, assim como a outros colegas. Acredito, também, que a acessibilidade ao conteúdo das aulas deveria ser maior - muitos alunos entram na Universidade sem conhecer filósofos ou várias teorias das Ciências, por exemplo, o que foi o meu caso, e alguns professores parecem não estarem aptos para lidar com isso de maneira madura e didática. Porém, entendo que ser um aluno da USP requer sacrifícios e venho fazendo o meu melhor para seguir o padrão imposto pela Universidade.” (Estudante 16)

“Tenho depressão e ansiedade. Minha principal dificuldade é conciliar esses problemas com a graduação. Os primeiros 2 anos foram os piores. No começo do 2o ano, quando comecei tomar remédio, mal saía de casa, nem ir pra aula ia. Deveria ter trancado o curso. Passou. Agora sinto muitas dificuldades de concentração com o EAD. Seguimos firme.” (Estudante 17)

“Diversas, desenvolvi sérios transtornos mentais que posso atribuir parte à universidade.” (Estudante 18)

“Muita dificuldade em escrever e já tranquei o curso por conta de uma depressão forte.” (Estudante 19)

Analisando as demais respostas do questionário, percebeu-se que alunos que responderam “Nenhuma” dificuldade, são alunos não cotistas, provenientes de escolas particulares, brancos e com maior renda mensal familiar.

Deve-se ressaltar que com a pandemia do vírus COVID-19, as desigualdades educacionais ficaram mais escancaradas. Com a impossibilidade do retorno às aulas presenciais no momento, o ensino remoto se tornou importante alternativa para o

prosseguimento das atividades acadêmicas. Entretanto, os alunos cotistas negros, pobres e provenientes de escolas públicas estão em desvantagens em relação aos demais alunos, no que se refere ao acompanhamento das aulas remotas. No questionário, esses alunos relataram as seguintes dificuldades: falta de concentração e foco para o acompanhamento das aulas online, acentuação e ou agravamento de problemas psicológicos, tais como ansiedade, depressão, estresse, falta de internet e equipamentos para assistirem as aulas, como por exemplo, computadores; problemas técnicos com equipamentos digitais; sobrecarregamento com muitas atividades e trabalhos. Portanto, é necessário destacar alguns relatos dos questionários por esses discentes cotistas:

“A falta de dinheiro, de instrumentos para participar da aula, pois o computador que a faculdade emprestou parou de funcionar a quase 3 semanas e desde então não tive um retorno. O EAD tem dificultado mais ainda a vida do aluno pobre.” (Estudante 11)

“Por conta do ensino remoto tenho dificuldades com o acesso as aulas devido a qualidade da internet que chega no meu bairro.” (Estudante 12)

“No começo da pandemia eu não tinha internet e nem computador, fiquei hospitalizada, minha mãe teve covid e eu tinha que cuidar da minha avó o dia todo pra ela não sair, então reprovei em quase todas as matérias.” (Estudante 13)

“Comprometimento da formação acadêmica e vivência estudantil por conta da modalidade EaD durante a pandemia.” (Estudante 20)

“Muitas, tem sido difícil desde o início por ter vindo de escola pública. O ead está muito complicado principalmente no segundo semestre que os professores estão pegando mais pesado, cobrando presença a grande maioria.” (Estudante 21)

“Dificuldades vinda com o EaD (como dificuldade de concentração e espaço para estudar) e falta de conhecimento base para algumas matérias.” (Estudante 22)

O EAD, esse meio de ensino para o campo da geografia tirou grande parte da magia do curso, disciplinas que necessitam do presencial para trabalho de campo e laboratórios perderam grande parte da qualidade e compreensão para os alunos foram precarizadas e o entendimento se tornou mais lento.” (Estudante 23)

Agora, durante o TGI2 (última etapa e única coisa que falta), estamos no meio dessa pandemia - que além de impactos que todos enfrentamos -, dificulta o acesso a certos textos e livros que eu só teria numa biblioteca... eu gostaria de me reunir pessoalmente com meu orientador, participar de grupos de estudos e leituras coletivas que tenham a ver com meu tema etc.” (Estudante 24)

Por meios dos relatos anteriores, compreendemos que a pandemia alterou profundamente a forma como os alunos concebem o curso de geografia, as relações de ensino e o espaço da Universidade. O contexto pandêmico dificulta a realização de atividades escolares presenciais, que são imprescindíveis à formação dos sujeitos, tais como atividades, aulas, discussões, conversas, trabalhos individuais e ou em grupos em sala de aula, nos

laboratórios do DG-USP, a utilização das bibliotecas da Universidade e dos espaços de convivência e de sociabilidade. Ademais, os trabalhos de campo, que são fundamentais à aprendizagem dos alunos do curso de Geografia, estão suspensos, o que agrava mais as dificuldades educacionais dos sujeitos. Tais condições, por sua vez, desmotivam os alunos quanto ao curso e à Universidade como um todo.

Logo, essas dificuldades colocam muitos obstáculos à permanência financeira, estrutural e psicológica, bem como à escolarização dos discentes, não os integrando de forma efetiva aos processos de ensino e aprendizagem no espaço acadêmico. Neste sentido, compreende-se a necessidade da importância da intensificação do debate sobre as cotas raciais e sociais no Departamento de Geografia da USP; a fim de se obter ampla compreensão sobre os processos desiguais, complexos e conflitantes da permanência e das relações de ensino.

6. OS SUJEITOS E SUAS NARRATIVAS

Na parte final da discussão dos dados, com o intuito de compreender a percepção dos estudantes cotistas em relação à permanência e relações de ensino no DG-USP, realizamos entrevista com 16 alunos cotistas que ingressaram no curso de geografia da USP, a partir de 2017, sendo 9 negros (6 mulheres e 3 homens) e 7 brancos (6 mulheres e 1 homem), todos provenientes da rede pública de ensino.

As entrevistas foram realizadas de três diferentes formas: presenciais, por meio do Google Meet e através do Google Documentos, no qual os entrevistados escreviam as respostas das perguntas.¹⁷ Entendemos que muito além da sistematização e análise de dados, é necessário também compreender as vivências, experiências e dificuldades destes sujeitos, através de suas narrativas. Assim as entrevistas foram realizadas neste sentido.

Após a transcrição e análise das entrevistas, foi possível compreender que as problemáticas e as dificuldades mais destacadas pelos discentes cotistas entrevistados, foram: compreensão e ou assimilação dos conteúdos das disciplinas do curso, identificação com o ambiente acadêmico e com o que é ensinado-aprendido, distância casa-Universidade e conciliação trabalho-estudos.

6.1 A DIFICULDADE DE COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS DAS DISCIPLINAS DO CURSO

Quase todos os discentes entrevistados relataram dificuldades de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso, sobretudo relacionados à Geografia Física: Cartografia Sistemática e Temática, Sensoriamento Remoto, Geologia, Geomorfologia I e II. Segundo os entrevistados e entrevistadas, tais disciplinas demandam dos alunos conhecimentos de matemática, biologia, química e física, muitos vezes não aprendidos durante a educação básica.

Os alunos do Departamento de Geografia relataram obstáculos para compreenderem também conteúdos relacionados às disciplinas da Geografia Humana: História do Pensamento Geográfico, Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia, Teoria e Método I e II, Iniciação à Pesquisa, Geografia Econômica I e I, que exigem conhecimentos e conceitos

¹⁷ Roteiro de entrevista segue no Apêndice.

teóricos, filosóficos, sociológicos e econômicos complexos, cruciais para o desenvolvimento e constituição do pensamento geográfico. Essas dificuldades de compreensão dos conteúdos destas disciplinas são evidenciadas a partir dos relatos dos discentes 1, 3, 4, 5, 6, 8, 12 e 16¹⁸:

“Sim! Senti dificuldades, sobretudo em matérias técnicas demais que demandavam conhecimentos matemáticos básicos, mas que passam batido em estudantes pobres e de escolas comuns. Essa dificuldade foi maior no primeiro ano, como em Cartografia Sistemática” [...] as outras matérias que são mais essencialmente geografia humana não tive dificuldade no conteúdo em si, mas por não ter conhecimento sobre como estudar, acabei tendo dificuldade. Aprendi a estudar na universidade. E enquanto eu aprendia, tirei notas baixas em algumas matérias. Estudar nunca fez parte da minha rotina e sequer foi estimulado quando era criança e adolescente. (Estudante 1)

“No primeiro ano principalmente eu não entendia metade dos conceitos da aula de Fundamentos Econômicos, sociais e políticos da geografia, passava o restante do meu dia pesquisando sobre eles, enquanto os colegas liam os textos, eu nem sequer entendia o que estava sendo exposto, precisava ler algumas vezes com ajuda do google para poder relacionar com o conteúdo da aula. Assim como na escola, as disciplinas que possuo mais dificuldade são as que exigem uma maior bagagem do Ensino básico e que se relacionam com as Áreas mencionadas acima, como: Geologia, Geografia Econômica (muitos textos clássicos), Geomorfologia, Biogeografia, Noções de Estatística.” (Estudante 3)

“Minha base de história do pensamento geográfico: La Blache, Ratzel, eu demorei até agora para entender, não entendia nada desses autores no primeiro semestre, teve aulas da disciplina de Fundamentos Econômicos, Sociais e Políticos da Geografia, que não absorvia nada, eu amava a matéria e não entendia nada do que eles estavam falando, e o que mais dificultava, é que você não entendia o que os professores estavam falando. Quando tocava em assuntos em certos tipos de filósofos, todo mundo sabe quem é Hegel, quem é Kant, e eu não sabia, eu não tive aula de filosofia, e hoje a gente sabe que são questões cruciais, para você estudar na ciência, que eles constituem o pensamento científico, que constituem o método científico, você precisa saber. No primeiro semestre, alunos de escolas particulares, tinham uma noção minimamente básica que ajudou a construir esse pensamento de se construir ciência do que para mim, que demorei muito tempo, que só estou aprendendo agora no terceiro ano do curso, então era bem difícil.” (Estudante 4)

“No começo, as matérias mais complicadas para mim era as de geografia humana, disciplinas como História do Pensamento Geográfico, e Fundamentos Históricos, Sociais e Políticos da Geografia, eram matérias que soavam muito abstratas, exigia muito conhecimento histórico, então, eu ficava muito perdida, eu lia um texto só que neste texto eu precisava procurar outras coisas, agora eu sinto o mesmo nível de dificuldade, só que agora, mas no começo as matérias de geografia humana me tiravam meu sono. [...] Em geomorfologia 2, foi complicado para mim, bem pesado, eu sentia que era conteúdos, para mais da graduação, de recente ela foi a minha maior dificuldade, Teoria e Método sinto dificuldade, o professor traz temas filosóficos, eu tenho dificuldades por não ter leituras anteriores, então eu continuo nessa linha, de que em geografia humana me falta mais, que eu preciso buscar mais” (Estudante 5)

“Sim, senti muita dificuldade e ainda sinto muita, às vezes acho que estou um pouco abaixo do nível de alguns amigos. Costumo ter mais dificuldades em matérias de geografia física ou cartografia, que envolvem algumas contas ou conhecimento de

¹⁸ Os entrevistados e entrevistadas foram numerados de 1 a 16 com o intuito de preservar suas identidades.

química. Algumas matérias também possuem textos de difícil compreensão”. (Estudante 6)

“Sim. Disciplinas que envolvem alguns conceitos de matemática e física, como cartografia e geomorfologia. Como não tive geografia no ensino médio, apenas estudando sozinha ou no cursinho comunitário, muitos conceitos apresentados na faculdade eram e ainda são novos para mim. [...] As disciplinas mais difíceis são as de geografia física, e acredito que minhas principais dificuldades estão nos conceitos muito técnicos e nos conhecimentos de disciplinas de química, matemática e física que eu deveria ter desenvolvido na escola.” (Estudante 8)

“Sim, senti muitas dificuldades em compreender assuntos que abordavam conteúdos de linhas filosóficas e sociológicas, principalmente na área de pensamento geográfico, teoria e método. Econômica também tive dificuldades, pois não tinha base nenhuma, não sabia interpretar o que determinados autores estavam dizendo. Muitos professores agem como se nós soubéssemos os conteúdos, mas o meu ensino médio foi muito defasado” (Estudante 12)

“Sim, bastante, também por não ter uma base boa de ensino, e outras por causa da linguagem, que é muito difícil nos textos, sinto dificuldade em bastantes conteúdos, fora a falta de tempo, cansaço. [...] Já as matérias que sinto mais dificuldade, matérias que são mais filosóficas, Teoria e Método, textos com linguagem muito difícil, eu não entendo essa matéria. Tive dificuldade em Estatística, porque tenho dificuldade com matemática, e matérias da Geografia física, que exigem conhecimentos de química, como Cartografia.” (Estudante 16)

Através dessas narrativas apresentadas, é possível verificar que essas dificuldades de compreensão de conteúdos das disciplinas do DG-USP resultam da defasagem escolar que esses alunos tiveram em seu processo de escolarização básica (principalmente no Ensino Médio). Tais dificuldades estão associadas às adversidades enfrentadas pelos estudantes no ensino público: ausência de professores de determinadas disciplinas, docentes sem didática, desmotivados ou sem preparação para ensinarem os conteúdos básicos e fundamentais das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Biologia, não explicando ou sanando as dúvidas e as dificuldades dos alunos; estrutura física, administrativa e ambiente escolar desorganizado, quantidade de alunos excedendo a capacidade das salas de aula, falta de materiais didáticos imprescindíveis para a formação escolar dos alunos: livros, apostilas, cadernos etc.

Esse processo de precarização das escolas públicas, e das defasagens educacionais desenvolvidas pelos alunos cotistas em seu processo formativo na educação básica, refletem de forma bastante acentuada nos processos escolares e disciplinares na Universidade, e é bastante destacada pelos discentes cotistas egressos do ensino público, sobretudo os de escolas públicas regulares, os quais relataram as seguintes dificuldades em processo formativo no ensino público:

“No ensino médio, a principal dificuldade que senti foi a não existência de professores, principalmente na área de exatas. Lembro que, no segundo e terceiro

ano do ensino médio não tive professores efetivos de Química e Física. Quando esporadicamente tinha essas aulas, eram ministradas por algum professor eventual que não seguia um plano de aula referente às disciplinas. Além disso, a metodologia das aulas como um todo estava mais voltada em cumprir o cronograma e completar a Apostila do Aluno, do que, efetivamente explicar, tirar dúvidas e trabalhar as dificuldades de aprendizado que os alunos poderiam ter”. (Estudante 2)

“Durante toda a minha trajetória escolar eu encontrei dificuldades no ambiente escolar, seja pela falta de professores ou pela desorganização do ambiente, não sentia que aquilo estava me agregando de alguma forma então sempre buscava outras formas de aprendizagem. Na escola em que eu estudei até o 1º ano do E.M, havia muitos conflitos e a maior parte dos professores ficava desencorajada de dar aula, eu e algumas amigas sentávamos na frente e prestamos atenção no que o professor tinha para passar, algumas vezes fazíamos uns trabalhos extraclasse que sem dúvida ajudaram muito na nossa aprendizagem e eu sentia que naqueles momentos os professores se sentiam mais incentivados pois os alunos estavam realmente interessados pelo assunto e participavam de forma voluntária. Não culpo os professores pelo desânimo de dar aula, a organização do ambiente escolar também conta muito, e a escola vivia com carência de diretor, coordenador, era uma rotatividade muito grande de funcionários que dificultava o elo entre o corpo docente e os alunos”. (Estudante 3)

“Eu tive professores muito ruins, eu moro em Jandira, e a Etec onde estudei foi criada a 6 anos, ela é extremamente nova, então, os professores não eram lá aquelas coisas, o prédio, já era um problema, o teto estava caindo, fizeram um teto de vidro, e não imaginaram que um árvore ao lado, ia começar a soltar frutos, e o teto quebrava, a parte onde a gente tinha aula, era um prédio, que era meio que histórico, e eles não puderam derrubar e toda vez que chovia, alagava tudo, e ficava sem energia . Eu tive professores muito insensíveis, meu professor de física, e naquela época não existia essa noção, o cara mora em São Paulo e ele vinha para Jandira dar aula, e ele percebia que os alunos tinham uma defasagem enorme em matemática, a gente não sabia fazer nada com fração e ele não estava nem aí, fala assim : ‘é obrigação de vocês correrem atrás disso’, ele não ensinava, não ajudava a gente com esses processos, ele não passava trabalho e sim prova como média final, e isso foi muito traumatizante, pra gente, eu tirei a nota final vermelha em física o meu ano todo. Ele reprovava uma sala inteira, e os pais e os professores passavam pano pra ele, o prédio tinha esse problema, chegou um momento em que não tive professor de português, Professores da área técnica de ADM, sumia. Não tive professores fixos em diversas matérias, e tive 5 professores de geografia em 3 anos, tinham professores que abusavam do nosso psicológico.” (Estudante 4)

“A escola que eu fiz no Ensino fundamental, na Escola Estadual Aroldo de Azevedo não tinha tanto aparato de professores para me dar uma bagagem para o Ensino Médio. Eu fui para o Ensino Médio com uma bagagem muita rasa em algumas disciplinas. Quando eu fui para o Ensino Médio, eu fiz também ensino técnico, então meu ensino médio era muito mais focado no técnico, e eu já tinha uma certa defasagem, principalmente em disciplinas como matemática, ciências, algumas disciplinas que exigiam um raciocínio lógico, que vai muito também do que o professor instiga, aí eu sentia falta dos professores instigarem isso em nós. Então eu fui para o Ensino Médio com muita defasagem, passei em uma ETEC Marcos Uchôas dos santos Penchel, fui estudar em duas cidades mais longe que a minha, eu acordava cinco horas da manhã, meus pais gastavam muito dinheiro com passagem, porque não tinham passe livre. Quando era oito da manhã eu já estava com muito sono. Quando eu encerrei o terceiro ano eu não sabia fazer conta de dividir, isso foi enraizando e no ensino médio eles foram focando muito no técnico. Eu sempre em algumas disciplinas ficava de recuperação, pois tinha muitas dificuldades em algumas disciplinas. Não tinha motivação por causa dos professores. “ (Estudante 15)

“Falta de professores de matemática, química, física, principalmente no ensino médio. Não tive professor de matemática, realmente ficava de aula vaga; ambiente com péssima estrutura, porque tínhamos livros e carteiras velhas, ambiente feio.” (Estudante 13)

“Para mim no ensino médio, a maior dificuldade foi na verdade algo que já vinha do ensino fundamental, porque no fundamental eu estudei no jardim Fontális eu estudei na escola aqui do bairro, eu gostava bastante de lá, só que o ensino era meio complicado porque tinha muita falta de professores, era um ensino público ruim, eu via o esforço dos professores lá, os que estavam lá sempre ajudavam a gente, o problema que a estrutura não era boa, não tinha tanto livro, faltava muito professor, quando não tinha professor, a gente ficava sem aula, tinha aula vaga direto, principalmente em matemática, lembro que a gente ficou bastante tempo sem aula de matemática. Então quando cheguei no Ensino Médio, graças a Deus consegui passar na Etec, uma professora do ensino fundamental ajudou os alunos para tentar passar lá, porque ela falava que o ensino da Etec era um pouco melhor do que nossa escola. [...]. Nesse sentido da professora ter ajudado a gente para passar, chegando na Etec o Ensino era melhor do que no fundamental, só que eu estava sem base, porque eu não tive um ensino fundamental bom, então quando você vai quando você vai pro ensino médio, você fica perdido, porque você não tem muita base, eu comecei a tirar bastante notas ruins e as professoras percebiam que eu não escrevia bem, eu errava muita coisa, gramática, vírgula, mas eles tiveram muita paciência para poder me ajudar, [...] em matemática até hoje eu não sou muito boa, não aprendi, porque não tive base, quando cheguei no Ensino Médio não consegui ter muita noção. Na Etec a gente tinha muita aula vaga, faltava professor, mas a estrutura era melhor para dar aula.” (Estudante 17)

Dessa maneira, a partir dos relatos destes sujeitos, compreendemos que as defasagens de aprendizado que os alunos cotistas desenvolveram em seu processo de escolarização básica permanecem e são até mesmo acentuadas durante a graduação, colocando muitos riscos à formação acadêmica destes sujeitos. Por isso, é importante mencionar ainda que juntamente com a dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso de Geografia, outras dificuldades relacionadas, que também foram relatadas pela maioria dos discentes entrevistados e que colocam obstáculos à apropriação dos conhecimentos são:

- a) professores pressupõem que todos os alunos possuem a mesma base de conhecimentos escolares, sendo muito exigentes, cobrando em suas avaliações, aulas e métodos, conteúdos e conceitos difíceis e complexos, dos quais os alunos cotistas possuem muita defasagem e dificuldade.
- b) Docentes exigem uma grande quantidade de leituras e trabalhos, deixando os alunos sobrecarregados, principalmente os que trabalham. Além disso, exigem leitura e compreensão de textos em inglês e em outros idiomas, impossibilitando a leitura de alunos que não possuem conhecimento dessas línguas; passam textos muito complexos, difícil e com uma linguagem, por vezes inacessível.

- c) Há a dificuldade dos discentes de entender e aplicar as regras da ABNT na leitura e produção de textos acadêmicos e científicos.

Os relatos das principais dificuldades que os discentes cotistas estão enfrentando até agora no curso, a seguir exemplificam as implicações político-pedagógicas desses processos desiguais e conflitantes nas relações de ensino no DG-USP:

“Não ter bases suficientes para o conteúdo dado, tendo em vista minha defasagem educacional. É como se eu tivesse que aprender o dobro do conteúdo. [...] Conteúdos, principalmente no primeiro ano, que não levam em conta minha defasagem escolar. E, por ser a primeira da família a ingressar na universidade, creio que não compreendo - ainda, apesar de estar no 6º semestre - os mecanismos da universidade pública, como ela funciona, até onde posso ir com ela e qual a sua real dimensão” (Estudante 1)

“Além de toda pressão psicológica por ser mulher, negra e periférica, acredito que, a didática das aulas, distância e a questão financeira para se manter no curso é algo que pesa muito para mim. Apesar de não ser um curso integral, o curso de geografia demanda muita dedicação, alta carga de leitura e disponibilidade para realizar determinadas atividades.” (Estudante 2)

“Grande parte dos professores pressupõe que todos os alunos tiveram a mesma bagagem acadêmica sobre os conteúdos trabalhados no curso. Lembro que, na segunda semana de aula tive que realizar uma prova articulando autores clássicos da geografia dos quais ainda não havia tido a oportunidade ao menos de conhecer.” (Estudante 2)

“[...] Densidade das leituras obrigatórias e trabalhos excessivos, dificuldades financeiras no geral.” (Estudante 4)

“A carga de leitura foi um grande impacto assim que entrei na universidade, parecia algo que eu não suportaria [...] quando eu entrei na faculdade isso veio como uma bomba porque a gente não estava acostumado com isso na escola ‘ler cinco textos para a próxima aula’, isso para mim era muito estranho, ter conhecimentos de autores, ter regras de leitura, ter que ler sempre”.[...] Dificuldade de compreender artigos, esse estilo de escrita acadêmica, essa coisa de ver citação era estranho, e por conta da quantidade também de leitura, isso era pesado, não estava acostumada, esse negócio de ler 100 páginas por dia eu ficava assustada, difícil você conseguir tempo e concentração, foi bem complicado para mim, [...] escrever era difícil a quantidade, eles (professores pediam bastante coisas), eu não tinham argumento, embasamento para usar, para escrever tanta coisa, então eu escrevia 20 linhas e não rolava mais, porque eu não tinha esse costume (Estudante 5)

“Dificuldade em fazer citação da ABNT, de escrever científica e academicamente. Carga de leitura muito grande, muitos textos para ler e muitos professores utilizam linguagem muito sofisticada, muito difícil. [...] Dificuldades de compreensão de leituras muito difíceis e profundas; e também muitas dificuldades para escrever, em relação às regras da ABNT), para ter uma escrita acadêmica, científica e isso me deixa ansiosa, principalmente nos trabalhos em grupo; tenho dificuldades para fixação de conteúdos [...]” (Estudante 11)

“[...] Vários textos difíceis, pela forma como era escrito, muito denso; alta carga de leituras e difíceis; os professores já vêm na expectativa de que nós lemos e

entendemos os textos; ninguém tem tempo de ler e estudar tudo.”. Muitos professores com falta de didática”. (Estudante 13)

“Quanto ao aprendizado, percebo que melhorei bastante, mas ainda sinto dificuldades, é de que não acreditar que eu consiga fazer uma coisa, de que eu não sou capaz de fazer uma coisa. Eu fui conseguindo aos poucos, com a ajuda dos outros, teve uma matéria que tive muita frustração, porque eu não conseguia participar da matéria, por conta da minha condição de deficiente monocular, eu não posso ver no estereoscópio porque precisa dos dois olhos, e então eu fui carregada nessa matéria, pela minha dupla, porque eu não podia fazer muitas coisas, eu fiquei defasada nisso enquanto geógrafa, se eu precisar fazer isso futuramente eu não consigo, no trabalho eu fiquei com a parte manual que não é feita mais, que é pintar mais, foi uma das matérias que me deixou mais triste, é um tipo de matéria que você lembra quem você é. [...] Percebi que a Geografia não está preparada para negros e nem para pessoas com deficiência.”.

[...] Todo início de disciplina eu mando email para os professores me deixarem sentarem na frente, reservar um lugar para mim. Eu peço para sentar na frente, porque não enxergo. O meu olho cansa. Não me sinto representada, enquanto mulher, negra, periférica, pessoa com deficiência. (Estudante 14)

“Leitura tive mais dificuldade do que escrita, tinha autores que não entendia nada, eu lia não conseguia entender, até hoje tem uns textos que eu leio e falo não entendi, ‘vou desistir’, tem textos que são muito abstratos, tinha muita dificuldade de abstrair ideia abstrata, fala uns negócios e eu não entendia, não tinham muita completude do mundo real, tinha essa dificuldade para entender o que o autor queria dizer.” (Estudante 7)

Logo, infere-se que as diversas lacunas presentes no processo de escolarização básica na rede pública de ensino dos cotistas, os colocam em muitas situações de desvantagens e desigualdades educacionais em relação aos alunos não cotistas, no que se refere à apropriação dos conhecimentos produzidos no ambiente universitário, tendo por isso fortes implicações político-pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem, que se tornam cada vez mais conflitantes e desiguais. Compreende-se assim, que as inúmeras dificuldades impostas no processo de escolarização básica dos sujeitos cotistas, são fatores importantes para a continuação ou até mesmo acentuação desses obstáculos na Universidade.

A estudante 2, ao relatar suas dificuldades no ensino básico, traz importantes reflexões e apontamentos sobre essa problemática:

“Durante todos os meus anos dentro do sistema de escolarização, eu sentia que os conteúdos que eram mobilizados e trabalhados dentro da sala de aula, além deles não me contemplarem, eles não me prepararam para o que eu ia enfrentar depois do ensino básico, que era meu ingresso na Universidade, e o que ia ser exigido de mim, hoje eu vejo que as dificuldades que eu tenho hoje em relação ao aprendizado dentro da Universidade, dentro da própria graduação, são questões que eu já trago desde o ensino básico, e então estão muito relacionados à questão das dificuldades das disciplinas de exatas, como eu já havia mencionado, essa questão também da interpretação, dos hábitos de estudos, que por mais que a gente fosse esforçado dentro da educação básica, na escola pública os hábitos de estudos que a gente tem, a rotina de leitura que a gente, rotina de leitura, tudo isso faz parte do processo de aprendizagem, mas é algo que a gente chega faltando isso, quando a gente ingressa na Universidade, e essas coisas para as pessoas que estudaram em escolas

particulares, elas tem um contato maior com o hábito de leitura, métodos de aprendizagem, tudo isso que a gente não desenvolve durante o ensino básico que preparariam a gente para ingressar na universidade, ingressar bem na universidade, que envolve os conteúdos dentro da universidade, que são coisas basilares, que são coisas básicas, problemas de interpretação de texto, problemas de escrita, problemas de ortografia, gramática, questões básicas, que deveriam ser trabalhadas já nos anos iniciais da educação básica, e que não foram trabalhadas bem, e isso vai virando uma bola de neve, porque a gente não vai conseguindo absorver os conteúdos dos anos subsequentes bem como se a gente poderia absorver se a gente tivesse aprendido pelo menos o básico, mas nem o básico a gente consegue aprender, então isso vai virando uma bola de neve quando a gente ingressa na Universidade, a gente tem várias lacunas de aprendizado e isso reflete nas dificuldades que a gente tem para algumas disciplinas, como as disciplinas de geografia física e disciplinas mais teóricas do curso que exigem um hábito de leitura muito exaustivo que também é um curso que a gente precisa ler muito, então a gente precisa chegar na graduação com esse hábito de leitura, e às vezes esse hábito de leitura não é desenvolvido desde os anos iniciais da educação básica, a gente não tem esse hábito de leitura e aí a gente chega na universidade tem que ler uma quantidade enorme de textos, e você não está habituado, não está acostumado a lidar com essa bagagem de leitura tão grande.” (Estudante 2)

Há de se mencionar também outra importante problemática, no que se refere à diferenciação entre as escolas públicas: discentes cotistas egressos das escolas públicas regulares apresentaram muito mais dificuldades em seu processo de escolarização básica, do que os alunos cotistas provenientes de escolas técnicas estaduais, como as ETEC's ou ligadas às universidades públicas federais e estaduais. De forma geral, os alunos cotistas provenientes de escolas públicas apresentam bastantes dificuldades de aprendizado, mas tais dificuldades são mais acentuadas para os cotistas oriundos de escolas públicas regulares. Assim, é possível inferir que este fator acarretará em dificuldades e desigualdades na apropriação de conhecimentos no espaço acadêmico e na inserção aos processos de ensino.

6.2 A DISTÂNCIA CASA-UNIVERSIDADE E A CONCILIAÇÃO TRABALHO-ESTUDO

Enfrentar longos trajetos entre a casa e a Universidade constitui obstáculos para a maioria dos alunos cotistas, que diariamente têm de percorrer grandes distâncias, enfrentando muitas horas no transporte público. Desse modo, essa problemática, além de ser um processo muito desgastante físico e psicologicamente; gera fortes implicações político-pedagógicas na inserção e efetivação desses alunos nos processos de ensino e aprendizagem, que por consequência disso, apresentam muitas dificuldades para a compreensão dos conteúdos das disciplinas e das aulas, sobretudo ausência de tempo para a realização das atividades

acadêmicas primordiais para seu processo formativo, como leitura de textos, resumos, fichamentos, organização e desenvolvimento de trabalhos individuais ou em grupos.

As estudantes 2, 3, 4, 5, 8, 11 e 12, que moram respectivamente em Capão Redondo, Embu das Artes, Jandira, São Bernardo do Campo, Suzano, Jardim das Oliveiras (Itaim Paulista) e Mandaqui (Santana), enfrentam entre 1h50 minutos e 2 horas de trajeto residência-Universidade (aproximadamente 4 horas, considerando ida e volta). Seus relatos apontam as dificuldades que tais deslocamentos trazem para rotina de estudo e trabalho.

A questão da distância, porque é bem cansativo, o meu trajeto é de 1 hora e 40 minutos, quase 2 horas, porque eu não venho de metrô sempre, às vezes eu venho de ônibus para poder economizar as cotas de transporte. [...]

Dificuldade se apropriar do espaço, porque quando você tem que fazer longos percursos tanto de ida quanto de volta da Universidade, isso te impede de fato de se apropriar desse espaço, por conta de às vezes de um laboratório, algum local que você quer frequentar, ter um horário restrito, quando você quer fazer determinadas disciplinas, tem essa questão da impossibilidade, por conta dos horários, dificulta a apropriação do espaço em si”. [...] Isso afeta bastante a aprendizagem do aluno, porque isso te desmotiva a estudar, porque é cansativo você uma boa parte do seu dia no transporte público, além do cansaço que te desmotiva automaticamente a estudar e a render bastante no seus estudos, tem essa questão da apropriação do espaço, porque a partir dessa apropriação acho que a gente tem outras possibilidades: frequentar laboratórios, e isso é muito importante para nossa aprendizagem ter mais essa parte prática, e acaba que por conta dos trajetos longos dificulta nosso processo de aprendizagem, pois não é um processo de aprendizagem tão eficiente quanto de uma pessoa que não precisa se deslocar longos trajetos que moram do lado da faculdade. “ (Estudante 2)

Outra dificuldade também que encontro é o trajeto, morei um ano no Taboão da Serra, e atualmente moro em Embu das Artes. Eu senti uma diferença muito grande entre morar no Taboão da Serra e Embu das Artes . Taboão da Serra o percurso era menor, mas ainda realizava 40 minutos, e morando no Embu das Artes eu levo 1 como alguns colegas que moram longe tentam sempre sair mais cedo de casa para não chega em cima da hora na Universidade, até acredito eu para poder para descansar do percurso do transporte público. Morando no Taboão, eu usava uma condução, que é ônibus intermunicipal e pegava o circular, e morando em Embu das Artes eu pego um ônibus para o metrô Campo Limpo, na linha lilás, vou até Santo Amaro e pego a CPTM até a estação cidade universitária, ou eu tenho a opção de andar uns 10 minutos até o ponto final e pegar um ônibus que vai direto até o metrô Butantã e pego o circular, mas ambos os trajetos levam por volta de 1 hora e meia e 2 horas , é um trajeto bastante exaustivo, eu que estudo a noite tenho dificuldades para voltar para casa , no Embu das Artes, porque é um pouco perigoso. (Estudante 3)

“A distância de morar longe da USP, atrapalha muito o meu processo de aprendizagem, porque eu moro em Jandira, tenho que pegar a linha diamante, depois a esmeralda, e chegar na USP, e é de tarde, então, de manhã não dá pra estudar muito, de noite não dá para estudar muito, então, o trajeto me atrapalha muito, come muito o meu tempo de estudar, eu não trabalho, mas reconheço que para pessoas que trabalham , então, sem chance. A parte do trem além de ser muito demorada, ela é tranquila para mim, a questão é que pego um trem que quando chego em Jandira, tenho que pegar um ônibus para chegar em casa, , e isso sim é muito problemático, e passa de 50 em 50 minutos, se eu perco ele fico muito prejudicado, se eu perder ele, tenho que ficar esperando na rodoviária e dá certo medo, quanto mais tarde saio da aula, menores as chances de eu pegar esse ônibus,

ai fico, e se eu precisar trabalhar, vou ter que fazer aula a noite, e como vou chegar em casa depois ?, como vou conseguir ir embora todos os dias nesse horário?, é muito perigoso para mim, e quando eu em uma época dessas, estava tendo que economizar, não pagava ônibus para chegar em casa, eu saía correndo da usp, para tentar chegar em casa, levava de 20 a 30 minutos. Por ser mulher e por estar mais escuro, me dava medo.” (Estudante 4)

“A pior coisa da faculdade é que ela fica longe da minha casa, porque isso é uma coisa que eu precisei de tempo para aceitar, eu tenho a sorte de ter um ônibus que sai do Centro de São Bernardo e vai direto para a USP, ainda assim eu tenho que pegar um da minha casa e ir até lá, esse percurso na hora da ida leva 1h40 ou 2h horas, e na hora da volta umas 2 horas e meia, então prejudica meu sono, a minha leitura, porque sobre menos ou as vezes eu tento ler no ônibus e não sai da mesma forma, o entendimento não é o mesmo, porque tem barulho, ‘você está com sono’, você tenta ler o texto tipo leitura dinâmica ou das vezes que eu tento ir de metrô, é muito complicado e eu perco muito tempo, é um tempo precioso, pensa: são cinco horas do seu dia que você perde, porque você está em movimento, não tem como você escrever um texto, não tem como você fazer isso, então são 4 horas diárias jogado fora, que eu poderia estar fazendo qualquer outra coisa, dormindo, estudando, e perco de ir procurar emprego, eu queria trabalhar de manhã e ir para a faculdade a tarde, mas como vou fazer isso (), então é muito complicado porque o que mais me prejudicar nisso é procurar emprego, porque eu não consigo conciliar, [...] eu sempre quis fazer alguma coisa no CP-USP, só que ‘você ver o horário e fala ‘puts’ vou chegar meia noite, quando eu chegar em São Bernardo não vai ter outro ônibus, quando acaba a aula eu saio correndo, porque eu sei que até eu chegar na minha casa vai ser tarde, isso é muito ruim para mim, eu sinto que eu não aproveito a USP, por conta de precisar estar sempre correndo” (Estudante 5)

A primeira dificuldade é a distância. Eu moro em Suzano e preciso me deslocar todos os dias para a faculdade (antes da pandemia) por transporte público. O que é um fator determinante para que eu escolha disciplinas e eventos na universidade (como palestras, seminários etc.) apenas no período diurno, mesmo que tenha disciplinas e outros eventos de interesse no período noturno, precisei abrir mão de vários. (Estudante 8)

O Trajeto de casa para a Universidade vim para cá (USP), é uma grande dificuldade, trajeto longo, que me deixa estressada, com o transporte público, fico com medo de chegar atrasada, e isso só piora quando tenho de cursar matérias no período da manhã. (Estudante 11)

“Moro 1h30-2h de distância da universidade (isso quando utilizava metrô como meio de transporte). A distância impossibilitava muitas vezes minha presença nas aulas ou eventos noturnos, já que seria perigoso voltar muito tarde para casa. Além de que correr o risco de chegar na estação depois do fechamento do metrô não era um risco que estava disposta a correr. Acordar cedo para fazer os trabalhos, ler os textos propostos e, assim pegar o metrô para chegar na USP, assistir as aulas e finalmente retomar minha ida para casa. Era exaustivo. Só pensava em chegar em casa e dormir. Não fazia nada além de ler, assistir aula e passar 4 horas diárias no transporte público cheio. Essa era minha rotina antes de ter minhas manhãs ocupadas pelo trabalho. Quando este se tornou minha realidade, precisei adaptar meus fins de semana (antes livres) para estudar, seja com leitura ou com as atividades. Sinto que esse tempo de 4 horas no transporte público seriam muito melhor aproveitado, inclusive para um tempo livre para mim, que é muito importante para se manter uma saúde mental.” (Estudante 12)

Essas dificuldades educacionais, decorrentes da longa distância casa-Universidade se intensificam quando esses alunos, principalmente os do período noturno, precisam **conciliar**

estudos e trabalho, tendo, por conseguinte tempo muito mais reduzido para a realização das atividades acadêmicas e estudantis imprescindíveis à sua formação escolar, afetando o modo como se apropriam do espaço da Universidade e do conhecimento como um todo. De modo geral, enfrentam muitas horas no transporte, saem muito tarde da Universidade, já que as aulas terminam por volta das 22h30min e 23h00min ou até mais, uma vez que, não há flexibilidade de horário para muitos docentes, além de trabalharem em média oito horas por dia. Ademais, é necessário mencionar que muitos destes alunos não conseguem frequentar determinados espaços do DG-USP, como por exemplo, os laboratórios, e se matricular em determinadas disciplinas, pois há restrições de horário para muitas dessas atividades. Conforme Giroto (2017, p. 213 e 214), a dupla condição de estudante e trabalhador:

É uma das problemáticas mais relevantes a ser considerada na discussão sobre a chegada da classe trabalhadora a universidade. Não se trata de condição secundária, uma vez que para a maior parte dos estudantes-trabalhadores não existe a opção de abandonar o trabalho para continuar os estudos. São, na grande maioria, estudantes que necessitam do salário para estarem na universidade, mesmo sendo pública.

Os relatos a seguir demonstram parte destas dificuldades apontadas anteriormente:

“As maiores dificuldades de ter que relacionar com trabalho com estudo, está no fato de ser uma rotina extremamente cansativa e exaustiva, porque eu acho que contribui muito para desmotivar as pessoas a estudar e a permanecer na Universidade, ainda mais se você for levar outros fatores em conta, como o trajeto, o percurso que esse aluno, no meu caso, que eu preciso fazer para ir para o trabalho e do trabalho ir para a Universidade e depois ir para casa ainda, então se for contabilizar isso, eu passo quase 7 horas no transporte público todos os dias. Essa rotina de segunda a sexta acaba sendo muito cansativa, muito exaustiva, e esse cansaço, essa exaustão faz com que você perca muito a motivação para estudar no seu tempo livre porque no seu tempo livre você só quer curtir a sua família, curtir os amigos, e você mesmo né! E acaba que essa rotina se torna cansativa, maçante. Essa rotina te impede de se apropriar da Universidade, porque você passa a manhã e a tarde trabalhando e quando você chega para assistir a aula, já é a noite, e a maioria das coisas que ocorre na USP depois de determinado horário, já não tem mais disponibilidade para a gente fazer, por exemplo, Essa rotina de trabalhar e estudar impede a pessoa de aproveitar a Universidade pública, esse espaço. [...] E também tem outras questões relacionadas à grade horária, de você querer fazer uma disciplina, e essa disciplina só ter um horário que você não pode, por conta do trabalho. [...] Você não poder aproveitar a Universidade, e todo esse conhecimento ali, e essa é uma coisa que me culpo muito de não ter aproveitado mais a USP, o Departamento, os laboratórios, tudo o que ela pode oferecer porque eu estava ocupada demais, tinha que trabalhar.” (Estudante 2)

“Por ter trabalhado, por ter feito estágio e participado de programas de bolsas, como é o caso do PUB, desde o primeiro ano, eu nunca tive muito tempo para participar de grupos de pesquisa e de estudo. Então algumas atividades da faculdade sempre, nunca estiveram disponíveis no meu tempo livre, principalmente porque esses grupos, eles normalmente funcionavam no intervalo entre as aulas, era o tempo que eu tinha para ir embora e chegar em casa, principalmente no primeiro

ano. Então... eu tinha que tentar estudar na faculdade as disciplinas que a gente tinha, mas eu não conseguia participar de nada extracurricular, porque meu tempo era muito escasso, fora o tempo que eu levava para ir e voltar da faculdade, que era cerca de 2 horas no transporte. Então esse tempo no transporte era útil para eu poder ler alguns textos, mas comprometia, digamos, no aprendizado extracurricular, eu conseguia estudar o básico para as disciplinas do primeiro ano, mas eu não conseguia me aprofundar muito bem em outros interesses da universidade.

No segundo ano ficou um pouco mais difícil, porque a gente tinha mais disciplina, e eu comecei a trabalhar numa empresa, cargo CLT, e por trabalhar o dia inteiro eu não conseguia estudar quase nada e o meu convívio na faculdade era muito restrito às aulas, eu estudava o que eu conseguia, parava um dia para poder estudar, sábado ou domingo, e outro dia para o lazer, só dessa forma eu conseguia estudar o mínimo para poder passar nas matérias, mas eu sinto muita falta de ler mais os textos, de resumir mais, de só estudar, é uma coisa que não consegui fazer e que não consigo fazer na universidade. (Estudante 3)

“A segunda dificuldade é que trabalho como autônoma, e preciso organizar bem meu tempo para estudar e trabalhar, assim como muitos outros estudantes da USP, acredito eu.” (Estudante 8)

“Comecei a estagiar em janeiro de 2021 e, por ser um ano atípico, comecei a conciliar estudo e estágio apenas em abril. Apesar do pouco tempo, percebi que toda parcela de tempo que tinha livre para mim, acabou se esvaindo. Estamos num momento pandêmico, mas muitas vezes os professores passam a mesma quantidade, ou ainda mais, atividades avaliativas - o que complica conciliar o estágio e o estudo. Em 2020 também iniciei o ano trabalhando, mas com o horário que permitia eu estudar de tarde, mesmo assim sentia que as reuniões em grupos e outros eventos da universidade aconteciam no período que eu estava trabalhando, então me senti prejudicada em certos aspectos. Agora, continuo oficialmente matriculada como aluna do diurno, mas consegui pegar a maioria das disciplinas no período noturno (justamente para não coincidir com meu estágio), no entanto nem todos os professores responderam e-mail sobre requerimento no noturno ou aceitaram minha participação de aula no período noturno. Nesse caso me sinto um tanto prejudicada. Muitos professores não compreendem a realidade de alunos que não apenas estudam.” (Estudante 12)

“Uma dificuldade de conciliar faculdade com trabalho é o trajeto, da minha casa para a faculdade é longe, da faculdade para a minha casa é longe, né? Porque onde eu moro, no caso é periferia, e sendo periferia está distante de muitas coisas, e aí, você leva mais tempo e tempo desgasta e atrapalha.”

“Eu acordo cedo vou para o meu serviço, trabalho o dia todo e vou para a faculdade cansada. Chega na aula, aí você fica como né? Não presto atenção nas aulas, sabe, com aquela energia, e isso vai desgastando. Chego em casa muito tarde muito cansada. Fico com menos tempo para fazer os meus trabalhos da faculdade, sem tempo para fazer a leitura dos textos que é exigido, que é muita quantidade. É muito importante realizar as leituras para a sua formação acadêmica. Trabalhando eu tenho menos tempo para ler os textos. Eu tento usar o trajeto para tentar ler os textos, mas não é a mesma coisa de você está só em casa podendo ler, né? E fazer os trabalhos, com mais calma.” “Então, é tudo correria, faço tudo com pressa, tentando conciliar uma coisa com a outra e várias coisas ao mesmo tempo, para dar tempo de fazer tudo e entregar. Você, aprende? Aprende, né! Mas é muito cansativa e complicado. Então, assim, eu queria poder ter mais tempo para estar lendo os textos e fazendo os trabalhos com mais calma. Eu acho que isso vai fazer diferença na minha formação. [...] Quando ainda não havia pandemia, era mais puxado ainda, eu acordava, ia para o trabalho, aí depois voltava para casa, e ia para a faculdade, eu gastava entre 1h30 m e 2 horas de ida no transporte, por causa do trânsito, aí depois na volta gastava 1h30 m, eu chegava em casa 23:30 para dormir e acordar 07:00 para trabalhar. [...]”

[...]Falta de tempo para poder estudar, para poder ver as aulas, para fazer as coisas, estudar para as provas, fazer os trabalhos. [...] Ter de conciliar o horário do trabalho com o horário das aulas, mas conciliar o horário de estudar e fazer as coisas, então é difícil, ainda mais se o trabalho for desgastante, estressante, como o meu. Aí eu fico cansada, aí você tem todo o cansaço, e a aula não rende tanto, e aí depois você tem que correr atrás, mas conciliar estudos com trabalho não rende muito. É impossível você estudar direito, ler todos os textos, não dá para ler um texto todo, eu não consigo ler todos os textos, eu seleciono os textos que é para ler, ou leio metade, mas ler todo não dá. [...] Vejo que eles (DG-USP) fazem atividades, acolhem também, porém nem tanto, pois é mais para quem tem tempo de ficar na universidade. Quem trabalhava acaba não fazendo tanto parte, até por conta do horário das atividades. As atividades que ocorrem no DG-USP não dão para aproveitar, é bem difícil você conseguir aproveitar, porque os horários das atividades não batem, então acabo perdendo as atividades. [...] (Estudante 15)

“As principais dificuldades que eu encontrei foi de tempo principalmente porque como eu sempre trabalhei o dia inteiro desde quando começou a graduação até agora, então o meu maior problema foi com o tempo, de não conseguir agregar tempo para estudar para as provas, não ter tempo para me atualizar com as bibliografias que os professores indicam e orientam, essas coisas do cotidiano da faculdade, então no meu caso, o principal problema foi o tempo. [...]” (Estudante 16)

Dessa maneira, por meio destes relatos, há a compreensão de que os estudantes que realizam a dupla função de trabalhar e estudar, não vivenciam e se apropriam de forma plena da experiência universitária, enfrentando muitas angústias, inquietações e dificuldades diárias, que constituem grandes obstáculos para a sua formação acadêmica. Como aponta Giroto (2017)

Este tempo rápido com o qual tais estudantes se deparam todos os dias implica na forma como se relacionam com os conteúdos do curso, com a construção da identidade profissional, com os docentes, com os outros alunos e alunas. Com isso, falta tempo para vivenciar a universidade em todas as possibilidades que a mesma oferece: cursos de extensão, projetos de pesquisa, grupos de leitura, entre outros. A vivência da universidade, desta forma, torna-se restrita a alguns de seus espaços-tempos, em especial, a sala de aula, lugar onde as angústias, então, se acentuam. (p. 214)

6.3 A IDENTIFICAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL E ÉTNICO-RACIAL DOS ESPAÇOS E DINÂMICAS CURRICULARES

Neste trabalho, através de sistematização de dados, constatamos que com a adoção e implementação das cotas raciais e sociais, desde 2017, houve importante mudança do perfil socioeconômico e da composição étnico-racial dos estudantes do Departamento de Geografia da USP, cujos dados revelam que dos discentes ingressantes no ano de 2018, **37,5%** são

pretos, pardos e indígenas; e **54%** são oriundos da rede pública de ensino¹⁹, demonstrando com isso que pelos menos no DG-USP, os objetivos das cotas raciais e sociais foi atingido²⁰. Entretanto, apesar dos dados, apontarem para importantes mudanças destes perfis, o DG-USP não é totalmente representativo na percepção e vivência dos sujeitos cotistas, pois verificamos e compreendemos nas entrevistas que os alunos cotistas negros entrevistados, não se sentem representados e ou identificados com o espaço acadêmico e com as relações de ensino, isto é, no que é ensinado e aprendido. O ambiente, na percepção dos sujeitos negros, mesmo com a adoção das cotas, ainda é majoritariamente composto de alunos brancos, ricos e oriundos de escolas particulares, resultando com isso na falta de representatividade étnico-racial e socioeconômica dos discentes.

Por consequência disso, os alunos cotistas, principalmente os negros, enfrentam muitas dificuldades de sociabilidade com os demais alunos, quando adentram no ambiente acadêmico, sentem-se excluídos e não pertencentes ao espaço, pois suas culturas, vivências e histórias, são diferentes das vivenciadas pelos discentes brancos, ricos e provenientes de escolas particulares, os quais possuem muitos privilégios de classe e raça. Diante disso, ocorre um grande estranhamento do ambiente e das pessoas pelos alunos cotistas, acarretando na sua não identificação com o ambiente. Mediante isso, a adoção e o acompanhamento das políticas de cotas raciais e sociais é extremamente necessário, criando condições para que o aluno se sinta pertencente em todos os aspectos à Universidade.

Os relatos dos discentes a seguir evidenciam a falta de identificação com o ambiente, mas também com o que é ensinado e aprendido nas dinâmicas curriculares:

“Não. Ainda me sinto no lugar do diferente, que não deveria estar ali. Felizmente, com a ajuda de outros alunos e alunas negros pude me sentir mais acolhida. Esse movimento foi essencial para mim e minha permanência. Mudou minha graduação e a forma com que encaro a universidade. [...] Não me sinto muito acolhida. Agora mais do que antes, pela ajuda dos colegas que compartilhei na pergunta anterior. E também pelo acolhimento de algumas professoras.”

A universidade, tal qual ela é, não me representa tanto racialmente quanto enquanto indivíduo. É opressora em muitas dimensões, até mesmo com os que ela pretende abraçar e representar. Para mim, e outras pessoas pretas/racializadas, é ainda mais árduo. (Estudante 1)

“[...] De 2017 para cá, eu notei que uma expressiva participação de pessoas negras no Departamento, o ingresso de pessoas negras no Departamento, até por conta da política de cotas eu percebi essa melhora nesse quesito, porém eu sinto que ainda

¹⁹ Ver capítulo 4: **As cotas raciais e sociais no Departamento de Geografia da USP: O perfil socioeconômico e a composição étnico-racial.**

²⁰ Possuir **50%** de alunos provenientes da rede pública de ensino e dentre esses **37,5%** de PPI (pretos, pardos e indígenas), percentual da composição étnico-racial dessa população no Estado de São Paulo.

não é um espaço representativo, primeiro porque não adianta você ter uma representatividade presença negra maior que ainda nem é assim tal expressiva né, você entra numa sala, e a maioria são alunos brancos, mas os conteúdos, os professores permanecem brancos, as estruturas de poder permanecem as mesmas dentro do Departamento, os autores que a gente trabalha são os mesmos que a gente trabalha, os professores que dão aula para a gente majoritariamente são todos brancos, eu acho que é difícil a gente se sentir representada num espaço desse, então por mais que existem melhoras que a gente possa considerar, esta questão de representatividade, você tem um número expressivo de alunos negros dentro do espaço acadêmico, hoje dentro de Departamento, mas você percebe que ainda é um número muito pequeno comparado a alunos brancos dentro do Departamento e não só as questão dos alunos, mas a questão dos professores, da própria coordenação, que é totalmente branca, então não tem como a gente se sentir representada!” (Estudante 2)

“Não me sinto representada! Quando eu fui para a USP, eu achei muito esquisito, eu nunca tinha pisado na USP antes de fazer minha matrícula, então eu demorei muito para me acostumar no lugar, de ver a galera chegando de carro, eu achava isso muito doido, eu pensava: ‘como alguém pode vim de carro para a faculdade?’, sabe quando você é tão pobre, você não entende como alguém da sua idade pode estar indo de carro para a faculdade, então eu demorei muito para me acostumar com isso, agora eu acho que é uma coisa mais afetiva o que eu sinto, não é que eu me sinto parte, tenho afeto pelo lugar, tipo ‘estar lá me faz bem’, mas não significa que eu me sinta totalmente parte daquilo, eu ainda me sinto uma estudante bastante diferente, eu ainda me sinto ainda menos que os outros, me sinto distante do aluno ‘padrão’ da FFLCH, sensação de não pertencimento nenhum, foi muito choque, você entrar numa faculdade, eu entrei com 21, então por você entrar e ver que a galera mais nova que você já tem um monte de coisa, é difícil você se sentir parte, vindo de uma vida tão diferente, eu lembro que no primeiro ano eu estava fazendo um trabalho em determinada disciplina, eu tive dificuldade com uma conta, e uma pessoa virou para mim e disse ‘você não aprendeu isso no colégio’, com uma cara de estranhamento, de nojo, esses momentos fazem que eu não me sinta parte do aluno padrão, homem, branco, rico e de escola particular, nas aulas quando surge uma dúvida ou alguma pergunta, a galera que responde e que é escutada é esse aluno padrão, ‘ele é o inteligente” (Estudante 5)

“Não. Na primeira semana da calourada, foi um choque, por haver muitas pessoas brancas e ricas, e no início por haver pessoas que tinham realidades diferentes, jeitos com seus privilégios de classe e raça. Foi um choque de classe, raça, e também de cultura. Não me sinto representada com o ambiente, com o corpo estudantil, com os professores. Aqui não temos professores e professoras negras no Departamento. [...] Do ano passado (2018) para esse (2019), eu não percebi muitas mudanças, uma diversificação maior no quadro de alunos, continua havendo maior quantidade de pessoas brancas, e deve ser levado em conta, a questão da fraude das cotas.” (Estudante 11)

“Não. O único rosto ali é o Milton Santos, não há professores negros no Departamento” (Estudante 13)

“Não! Sinto falta de professores negros, da discussão dos negros na geografia e dos negros no mercado de trabalho. [...]”

“Olha, representado eu acho que não é a palavra, eu acho que a fflch, entende que há alunos pretos, reconhecimento de que há alunos pretos, mas eu não sei se me sinto representada.” (Estudante 14)

“Não me sinto representada, pois no espaço a grande maioria é branca, de classe alta, eu a minoria é negra, e tem menos pessoas da periferia. Sobre o que é ensinado, em algumas matérias me sinto representada, em outras não.”

[...] Não me sinto representada, pois tem poucas pessoas negras ali, já teve aula que eu era a única pessoa negra. Não vejo as pessoas do meu cotidiano naquele lugar, no sentido da representação mesmo. A grande maioria gritante é branca, mesmo, e a minoria são pessoas negras. Assim, tem outra problemática, ali pessoas que são negras retintas não estão muito representadas, são menos ainda. Então, não me sinto representada no âmbito acadêmico e no espaço do DG-USP. E na questão dos professores menos ainda, não tem professores pretos. No Departamento, eles falam muito do Milton Santos, que é uma pessoa que representa. E não usam muitos autores negros nos textos, não são citados autores negros”

“Também não me sinto representada na questão cultural, porque não tem muitas pessoas da periferia lá, isso é muito ruim.” [...] Não me sinto identificada no espaço do DG-USP, porque a gente não ver tantas pessoas negras, não ver tantas pessoas da periferia, e a gente sabe que a maioria ali não é, culturalmente também não me sinto representada. [...] Você chega na Universidade já ver tudo diferente, você já ver uma maioria de alunos brancos, a grande maioria gritante, e culturalmente eu não me sinto representada, eu gosto de coisas diferentes, eu tenho uma cultura que é mais da periferia, de músicas, lugares, enfim, não me sinto representada. A maioria dos professores são homens e brancos no DG-USP. (Estudante 15)

“[...] Não me identifico, nem um pouco, porque é um espaço ainda, por mais que tenha entrado alunos cotistas, não é só pelo ingresso que muda as estruturas, o que mudou foi o ingresso, os ingressantes, a maioria dos professores, dos funcionários, continuam sendo pessoas brancas, pessoas que não tem uma origem periférica” (Estudante 7)

“[...] Não, impossível, na Geografia não tivemos nenhum professor negro, eu não tive nenhum professor e professora negra [...] em relação aos colegas a mesma coisa, você não se sente representado de nenhuma forma, a não ser pelos profissionais do operacional, de segurança e limpeza [...] a nível de representatividade nada! (Estudante 16)

Analisando os relatos acima, verificamos que há a falta de representatividade negra também no corpo docente do Departamento de Geografia da USP, pois não há professores e professoras negras, e isso constitui importante problemática a ser discutida, uma vez que, os alunos cotistas negros almejam se sentir representados nos diferentes cargos, querem ver docentes negros lecionando, ocupando altos cargos. Por isso, a questão da permanência destes alunos, sobretudo os negros na universidade, perpassa também pelo fator representativo e étnico.

Percebemos nos relatos dos estudantes a figura do professor Milton Santos, como símbolo de resistência e representação negra no DG-USP. Essa ausência representativa é reflexo e resultado do racismo estrutural da Universidade de São Paulo como um todo; dados do Portal da Transparência da Instituição do ano de 2018 desta instituição, apontam para a falta de representatividade no corpo docente, sendo que apenas 2,2% dos professores desta Universidade, são negros.²¹

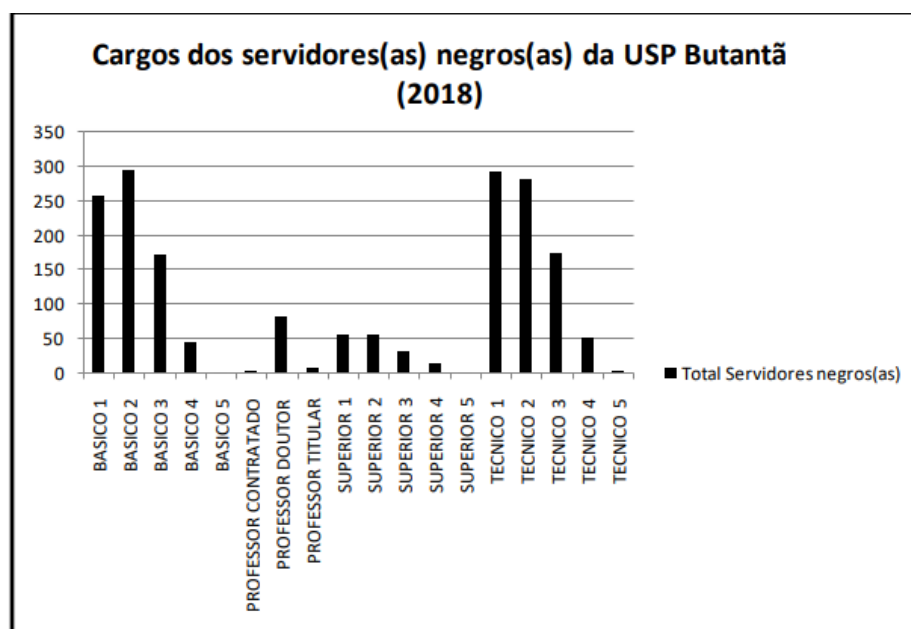
²¹ **2, 2 % dos professores da USP se declaram pretos ou pardos. Jornal da USP.** Disponível em < <https://jornal.usp.br/universidade/professores-da-usp-se-autodeclaram-pretos-ou-pardos/> > Acesso em 05.01.2020

Braga (2019), após levantamento e análise de dados sobre a distribuição étnico-racial da população negra no campus da USP Butantã, territorializou os corpos negros dos estudantes, servidores e docentes deste território, demonstrando posteriormente as desigualdades raciais da distribuição dessa população na Universidade. Sobre a análise da distribuição do corpo docente negro, analisou que “no território da USP, a população de trabalhadores (as) negros (as) está concentrada nos cargos de técnico-administrativo, sem se materializar nos espaços de sala de aula como professoras e professores universitários.” - (p. 72).

No gráfico abaixo elaborado pelo autor, que mostra a distribuição dos cargos dos servidores negros da USP Butantã, visualiza-se

Que as três mais acentuadas são as Básico 2, Técnico 1 e Técnico 3. Básico 2 está atribuído a funções como a dos/as auxiliares – laboratórios, manutenção/obras e serviços gerais- e que se vinculam aos trabalhos ditos como “braçais” da universidade. Já o Técnico 2 e o Técnico 3 possuem uma escolaridade maior do que a encontrada no Básico 2, tendo funções na USP como a de agentes de vigilâncias e técnicos de enfermagem, laboratório, manutenção/obras, assuntos, administrativos. (BRAGA, 2019, P. 72).

Gráfico 59: Cargos dos servidores (as) negros (as) da USP Butantã (2018).

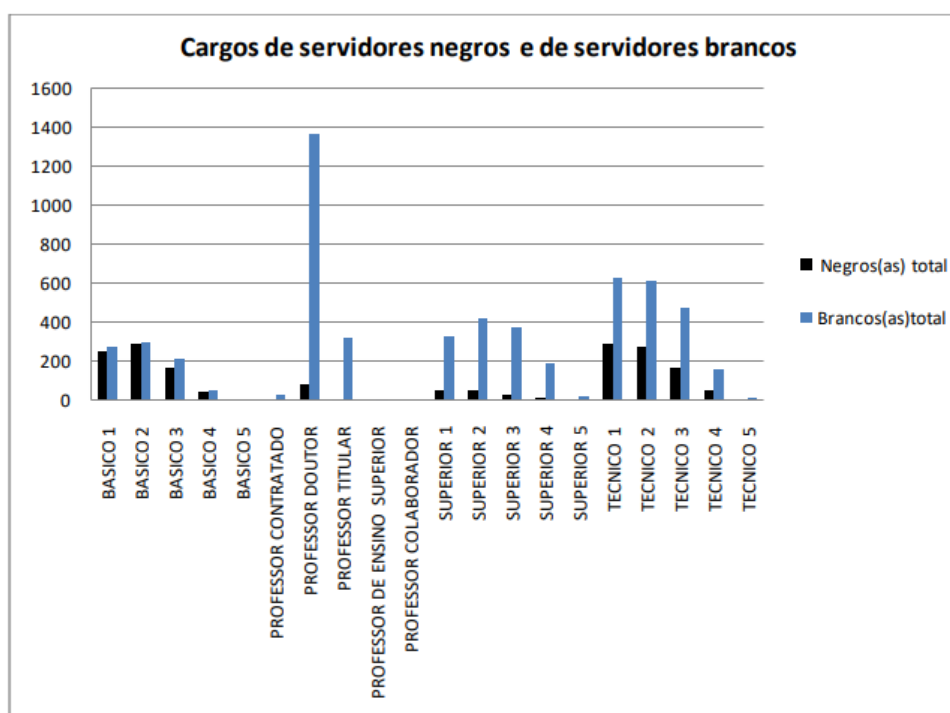


Fonte: Braga (2019, p. 71)

O gráfico acima demonstra que a presença negra diminui nos cargos que exigem maior nível de escolaridade, que são o grupo de servidores técnico-administrativos. Essas

desigualdades étnico-raciais se tornam mais gritantes, a partir do desenvolvimento do seguinte gráfico, pelo mesmo autor:

Gráfico 60: Cargos dos servidores negros e de servidores brancos.



Fonte: Braga (2019, p. 74)

Sobre o gráfico acima, o autor faz as seguintes considerações:

Representando quase 70% dos trabalhadores/as do território universitário, os servidores brancos se destacam praticamente em todos os cargos da USP. Essa prevalência resulta no que pontuamos como diluição da presença negra na grande parte dos cargos que exigem maior escolaridade (professor, supervisor e técnico) e em uma quase horizontalidade –digamos aproximação – nos cargos de menor exigência escolar (Básico). (Braga, 2019, p. 74).

Dessa forma, a partir dos dois gráficos e considerações de Braga (2019) sobre a territorialidade do corpo negro na USP, podemos visualizar de forma bastante evidente, de um lado, a falta de representatividade negra no corpo docente da USP, de outro, que a população negra trabalhadora do campus da USP Butantã, é mais concentrada nos trabalhos ditos “braçais” da Universidade e menos presentes em cargos que exigem maior escolaridade, como a docência.

As dinâmicas e formas de organização curriculares e didáticas do DG-USP, também não são representativas, pois a partir das narrativas dos discentes, analisamos que os conteúdos das disciplinas e das aulas, textos obrigatórios e complementares são organizados, pensados, predominantemente a partir de referências de autores europeus e norte-americanos, que são majoritariamente brancos e masculinos, havendo a falta da discussão das relações étnico-raciais na produção do conhecimento geográfico e baixíssimo percentual de autores e autoras negras nos programas curriculares do DG-USP. Portanto, os alunos cotistas negros não se identificam com os conhecimentos produzidos no ambiente universitário, pois as aulas, suas dinâmicas, a literatura lida e estudada possui e expressam uma visão eurocêntrica, branca, masculina e elitizada, não fazendo parte das realidades históricas e socioespaciais destes sujeitos enquanto negros, pobres, periféricos e oriundos da rede públicas de ensino. As falas dos sujeitos a seguir exemplificam essa problemática.

“O ensino é elitista e foca em intelectuais brancos. As avaliações não fazem jus às diferenças educacionais que, através de um abismo, deixam à margem pessoas pretas periferizadas.” (Estudante 1)

“Os conteúdos mobilizados pelos autores, pelos professores, trabalhados em aulas são conteúdos bastante eurocêntricos, quando falam da questão racial dentro do espaço acadêmico e sobre a questão periférica, é sempre desse olhar de como se eles estivessem analisando a gente, de como a gente não fosse parte integrante daquele espaço também, e como se não fossemos uma voz ativa também, quando é tratada a questão racial pelos professores dentro do departamento de geografia, é sempre esse olhar “ eu sou o cientista e aquela pessoa negra é o meu objeto de estudo, e a realidade dela é o meu objeto de estudo. [...]”

Eu tenho acompanhado durante a graduação alguns professores trabalhando, mobilizando as temáticas raciais, periféricas, são poucos professores ainda, minoria, dá para contar nos dedos, pelos menos nas disciplinas que eu fiz, os professores que abordaram essas temáticas. E a outra coisa, é a forma como como essas temáticas são abordadas, porque não é só o professor abordar essas temáticas, é como eles vão abordar elas, eu percebo que muitos professores que abordam elas ainda tem muito esse olhar assim, um olhar muito estereotipado, que mobilizou as temáticas, mas não se aprofundou na reflexão dessa problemática em si e das temáticas das periferias, é sempre no olhar de expectador, de quem está sempre de fora, e de quem nunca está de fato dentro da situação. Acho que falta um esforço desses professores que abordam essas temáticas para desenvolver uma abordagem mais humana, menos estereotipada da população negra e da periferia. (Estudante 2)

[...] Não há representatividade negra nos conteúdos das disciplinas do curso. Vejo muito conteúdo falando da Europa. (Estudante 13)

“A nossa geografia é uma geografia muito branca. Quando eu fiz uma disciplina do Caribe nas Ciências Sociais, eu percebi que o quanto somos uma geografia europeia. Existem muitos representantes do Caribe e da América Central, que por exemplo, que a gente não estuda, que a gente não fala sobre eles.” (Estudante 14)

“Não me sinto representada! Se eu me senti foi em aulas muito específicas que falavam sobre a temática racial, mas no cotidiano não, os textos não falavam sobre

isso, alguns só quando eram em matérias específicas, como Geografia Urbana I, [...] Nesse tempo todo de faculdade foram poucas vezes, mas no geral não, a maioria dos textos falam sobre outras questões, não é sempre que abordam as nossas questões (negra, periférica), é muito eurocêntrica, a maioria dos autores são europeus, e quando não se fala de algo europeu, é de alguma matéria muito específica que você escolhe, mas a maioria é eurocêntrico, é uma linguagem chata para entender. [...] Eu não gosto da linguagem dos textos acadêmicos, é uma linguagem bastante elitizada. [...] Essas abordagens é difícil abordar, é uma coisa mais difícil, não é uma coisa que é sempre, a questão não é só de abordar, mas é também inserir autores e autoras negras, das periferias, que falam dos diversos outros assuntos na área de geografia, porque isso é fundamental. [...] A questão indígena é a mesma coisa, a gente teve uma aula que foi falada, mas nas outras matérias e aulas a gente não viu isso, mas é algo que não é frequente, a gente não ver autores indígenas. (Estudante 15)

“[...] O curso tem a mesma bibliografia, a gente ler a mesma bibliografia que a galera que não entraram por cotas, mudou o perfil dos ingressantes, mas o perfil do curso continua o mesmo, a gente só ler autores brancos, homens, a maioria europeus, mudou só o perfil de ingresso mesmo, falta uma mudança mais profunda no curso para ter mais representatividade,. [...] Os autores são os mesmos, não se fala muito da geografia e das relações étnico-raciais, não é um assunto falado, em uma ou outra disciplina o professor cita assim, mas é algo que não é tão profundo, como se fosse secundário, (eles) analisam muito classe, analisam muita relação de classe, como se raça e gênero não tivesse a ver com a classe, sinto muita falta disso e não me sinto representado também [...]. Em relação ao corpo docente em geral não me sinto representado, tipo tanto na questão de ver pessoas parecidas comigo, mas acho que 1 ou 2 professores, que eu olho assim e consigo me identificar mais, que eu consigo ter uma conversa mais sincera, mas tanto nas próprias aulas, no curso, eu me incomodo particularmente com professores que vem com uma ideia de que vão dar uma perspectiva metodológica diferente, vem com ideia de outra perspectiva, mas que é da perspectiva de outro branco, aí falam umas coisas que não tem sentido, coisas que estão despregadas da realidade, ou então em um lance de generalizar, de falar de territórios, de falar alguns termos como população subalterna, falam população subalterna como se fosse algo distante, mas tem gente que está assistindo a aula, que é essa população subalterna, ‘população trabalhadora’, eu me sinto muito incomodado com isso, falam como se fosse algo distante, ‘a gente aqui, e eles ali, que a gente está estudando’, muitos professores não reconhecem que muitos dos objetos de estudo são os sujeitos que estão assistindo as aulas, e vivem uma realidade diferente, que não bate com o que o professor está dizendo, uma análise de autor x, y, que é francês, e a gente está no Brasil, é algo que me incomoda muito, que é muitos professores acabam afastando muito, e fazerem muitas pessoas não se sentir representadas pelo discurso que é falado no Departamento.” “ Até quando falam de segregação, não fala qual é a população que está sendo segregada, é uma discussão que sinto muito falta, sinto que é muita falta de interesse não de pesquisar e atualizar a bibliografia, porque fonte tem, só não estão buscando, e a gente acaba ficando com essa lacuna,” (Estudante 7)

“ Não me identifico, tem alguns exemplos mais pontuais, tem professores que trazem algum texto ou bibliografia que a gente se identifica, mas no geral não, se for colocar em porcentagem é 95% não, talvez 5% sim. [...] Quando tem abordagens sobre as relações étnico-raciais, o teor da conversa é de uma ordem mais de classe, unicamente de classe para dizer a verdade, de base marxista, é importante ter essas leituras, mas é a única base instrumental e teórica que existe na Universidade, então não há espaço para um tipo de abordagem, sem que seja essa. Tratam as abordagens étnico-raciais como secundários, terciário, não há uma preocupação com essa abordagem” (Estudante 16)

Benedetti (2019), classificando todos os autores e autoras citados/referenciados nos programas das disciplinas obrigatórias do curso de Geografia da USP entre 2013 e 2019, a partir dos critérios: raça, localização e gênero; concluiu que **83%** são homens (sendo que este percentual é de **86%**, considerando apenas os **29** autores e autoras mais citados; e mulheres representando somente 14%), **96%** são brancos (apenas Milton Santos, apareceu na lista dos autores mais referenciados), e quanto à localização; considerando apenas os autores que não são do Brasil, **68%** são da Europa e **26%** da América do Norte. A autora ainda menciona que os autores mais citados nos programas das disciplinas analisados são brasileiros (**418 vezes**), seguido da Europa (**270 vezes**) e América do Norte (**103**); enquanto apenas **14** vezes da América Latina e **2** da África.

Dessa maneira, os dados sistematizados e analisados por Benedetti (2019) e os relatos dos discentes cotistas entrevistados, apontam para o epistemicídio no Departamento de Geografia da USP, uma vez que, dos conhecimentos produzidos, há a predominância do saber da dita ciência moderna ocidental, que é dominada e produzida por autores, homens brancos, oriundos, sobretudo, da Europa Ocidental e da América do Norte, ocorrendo com isso a exclusão, inferiorização e deslegitimação de outras formas de saberes e de conhecimento. Trata-se, portanto, segundo a autora, de processo vinculado à colonialidade do poder- padrão de poder fundado a partir da ideia de raça e do controle do trabalho, isto é, pela divisão racial do trabalho, que é fundado sobre as premissas da Europa.

Ao tratarmos da Universidade de São Paulo estamos falando de uma universidade na qual o conhecimento é hegemonicamente produzido por brancos, a partir de teorias que vem da Europa Ocidental e Estados Unidos. Na geografia, para além dos corpos que a produzem, estamos falando de uma ciência na qual não se discute- ao menos de maneira consciente- a questão racial, ainda que a omissão também seja um posicionamento. (BENEDETTI, 2019, p. 13)

Segundo Benedetti (2019) o epistemicídio no ambiente acadêmico é caracterizado pela ausência do debate ou discussão das relações étnico-raciais nos programas das disciplinas analisados e também por um conjunto de mecanismos estruturais que impedem os grupos marginalizados social e historicamente de acessar a Universidade e de permanecer nela (racismo estrutural).

Num modelo de sociedade na qual os sujeitos pretos e indígenas estão estruturalmente marginalizados e com menor acesso a direitos básicos em relação à população branca, quando a universidade se recusa a oferecer bolsas de permanência estudantil, por exemplo, ela está afirmando o epistemicídio. Afinal sabemos o perfil majoritário dos alunos e alunas que podem deixar de trabalhar para estudar, que

podem dedicar-se à leitura de textos, à realização de projetos de iniciação científica, às viagens de intercâmbio... Nesta universidade, nem a falta de tempo é democrática. (BENEDETTI, 2019, p. 14 e 15)

Logo, a questão do epistemicídio está intrinsecamente vinculada à permanência e ao aprendizado dos alunos cotistas, sobretudo os negros do DG-USP, que tem de enfrentar diariamente vários epistemicídios, seja pela ausência da representatividade negra e falta da discussão das relações étnico-raciais nos programas curriculares das disciplinas obrigatórias do curso de Geografia e no espaço acadêmico como um todo, seja pelas diversas formas de dificuldades de acesso e permanência na universidade que são impostas, que se expressam através das desigualdades socioeconômicas e educacionais que colocam os sujeitos em desvantagens no acesso à academia e pela falta de políticas de permanência estudantis ou pela ineficácia delas, por exemplo.

Nesse contexto, em que o racismo e o elitismo estão impregnados nas estruturas do Departamento de Geografia da USP, muitas são as situações de preconceitos e constrangimentos, que os alunos cotistas, sobretudo os negros têm de enfrentar diariamente no espaço acadêmico. Alguns discentes negros entrevistados relataram sofrer muitas situações de racismo e preconceitos de classe direta e indiretamente por parte de alunos brancos não cotistas e de professores. Esses preconceitos se expressam de diversas maneiras, por meio de falas, gestos, insinuações, desmerecimentos e ou desvalorizações de suas falas, conhecimentos, potencialidades e vivências no âmbito acadêmico; tendo sempre suas capacidades intelectuais questionadas ou desmerecidas, sentindo-se excluídos e invisibilizados.

A estudante 1, que é mulher negra, periférica, relatou que no decorrer da graduação no curso de Geografia, sofreu várias situações de constrangimento e preconceitos de raça e classe, por alunos brancos, em que nas dinâmicas curriculares, trabalhos em grupo, tinha sua capacidade intelectual desvalorizada, inferiorizada, desmerecida. Em um destas situações, teve sua parte de um trabalho em grupo retirada por um aluno branco.

“Sim, preconceitos de raça e de classe. Constrangimentos diversos. Sim! Já sofri constrangimentos por ser uma mulher negra, isto é, ser uma pessoa mais vulnerável e alvo de abusos, como por exemplo, tiraram minha parte do trabalho escrito ou me considerarem inferior intelectualmente. Além disso, já fui estigmatizada em relação à minha cultura, de uma família racializada, por uma garota de família tradicional da classe média de São Paulo.” (Estudante 1)

A aluna 2, que também é mulher, preta e periférica, relatou sofrer diversas situações de preconceito racial no DG-USP, fazendo em seguida um desabafo de um situação de racismo, da qual ela e sua amiga foram vítimas durante o desenvolvimento de um trabalho em determinada disciplina do curso.

“Como em todo espaço branco e elitista, já sofri sim algum tipo de discriminação. De forma velada, mas sempre caracterizado por um desmerecimento das nossas falas e observações, olhares e insinuações problemáticas sobre nossas atitudes.”
Explícito não, mas racismo velado, só quem sofre na pele, eu já experimentei, e também convivo com pessoas que já experimentaram este tipo de situação junto comigo. Eu fiz um trabalho em grupo, com 2 homens brancos, eu e outra colega minha, negra, e todas vezes que eu ou minha colega manifestava alguma opinião a gente tinha a nossa sugestão em relação ao trabalho desmerecida ou desvalorizada por um integrante do grupo, homem branco, ele sempre menosprezava nossas considerações para o trabalho e em contrapartida era só com nós duas, com o outro integrante do grupo ele nunca fazia isso, então ele sempre questionava, sempre que a gente levava ideias interessantes para o desenvolvimento do trabalho, ele não acreditava que era a gente que tinha feito, inclusive nosso grupo teve alguns problemas com o trabalho, e a outra colega minha com medo da gente não conseguir concluir esse trabalho, a gente resolveu fazer o trabalho por conta própria porque aparentemente nós duas eram as únicas que estavam comprometidas com o desenvolvimento do trabalho, então a gente resolveu fazer esse trabalho e a gente fez o trabalho e quando a gente levou para expor para os outros integrantes, eles ficaram duvidando que foi a gente que tinha feito aquele trabalho. Nós duas sentimos que existia uma tensão racial envolvendo a nossa relação com ele, e ele não acreditou que nós havíamos desenvolvido o trabalho, que a gente teve a capacidade de ter desenvolvido aquele trabalho e nessa situação a gente claramente percebeu que tinha uma questão não só de raça, mas também de gênero, por que ele era um homem branco, mais velho e já tinha uma formação, então ele dava entender pelas falas dele que ele tinha mais bagagem, mais conhecimento do que a gente.” (Estudante 2)

A aluna menciona que outra situação que lhe marcou bastante, foi durante determinado semestre do curso de Geografia, quando determinado docente em suas aulas, quando se referia à África e a outros assuntos relacionados à temática racial, sempre olhava para ela e para outra aluna, também negra, gerando uma situação de bastante incômodo, constrangimento.

“Tem outro episódio que marcou bastante a graduação, não vou citar o nome do professor e nem o nome da disciplina, mas o professor sempre que ele falava sobre África e qualquer coisa relacionado à temática racial, ele instantaneamente olhava pra mim e para outra colega minha que, ele sempre olhava para nós duas, era uma coisa que incomodava muito.” (Estudante 2)

Essa discente conclui sua narrativa sobre essa problemática, afirmando que:

“Na USP desde que eu entrei, eu sinto que minha opinião, meu posicionamento, meu conhecimento, que minha vivência está sendo questionada a todo instante, desde que eu entrei na universidade, desde que eu apresentei meu trabalho na graduação. Eu sinto preconceito tanto da parte de alunos, quanto da parte de professores. [...] a partir do momento em que eu entrei na USP eu tive vários

problemas de comunicação, eu não conseguia mais me comunicar e me expressar em público, porque eu sentia muito receio de falar alguma coisa e de ter meu conhecimento questionado. Isso me afetou muito, ter meu conhecimento questionado a todo momento abalou muito minha autoestima.” (Estudante 2)

Já o estudante 14, que também é negro e periférico, relata que se sente invisibilizado pelos alunos brancos e não cotistas do Departamento de Geografia, situação que lhe traz muitos problemas de sociabilidade e psicológicos, tendo como consequências disso, muitas dificuldades de desenvolver trabalhos em grupos e de participar das demais dinâmicas curriculares do curso.

“Por parte de professores não sofri preconceito, mas por parte de alunos sim, racismo velado, mas consigo perceber pelo comportamento e gestos. Eu sento bem no meio da sala, e ninguém senta perto de mim, me sinto invisibilizado; dependendo da roupa que eu estou no dia frio, as pessoas tomam susto em me ver; se eu entro no banheiro muitas pessoas saem; monitores de disciplinas já vieram corrigir o jeito que eu falo, mas muitos alunos brancos e ricos se apropriam do modo que falamos, da nossa realidade. [...] Solidão. Não conheço ninguém, tenho dificuldades de fazer amizade; por mais que eu quisesse tentar amizade são mundo bem diferentes; várias aulas eu faltei para não poder fazer trabalho em grupo.” Os alunos não cotistas nos tratam com desdém, nos tratam como invisível, eles duvidam da nossa capacidade, se acham superior em relação à aprendizagem, nos acham burros. “Eles não dão muito valor ao estudo.” Alunos Não cotistas desrespeitam e ignoram os professores.” (Estudante 14)

O aluno termina o seu relato, ressaltando que:

[...] Tem muitas pessoas pretas e pardas desistindo do curso; teve uma oportunidade para entrar, mas estão saindo, porque a faculdade não tem condições de permanência e de estrutura para esses alunos; só as cotas não é o suficiente. As pessoas de escolas públicas; Vejo que é pouca a quantidade de pessoas PPI e de escolas públicas. Na minha sala via muito pouco pessoas negras. Muitas pessoas que fraudam cotas raciais. No Diurno vejo muita gente branca. Já no noturno vejo um pouco mais de pretos e pardos.” (Estudante 14)

O estudante 16 que é negro relatou que em nenhum momento se sentiu acolhido no Departamento de Geografia, ressaltando que sempre se sentiu bastante excluído deste espaço, das dinâmicas e em trabalhos em grupos. Situação essa, que lhe gerou problemas psicológicos, fazendo-o até mesmo pensar em desistir da Universidade.

“Não! Eu nunca me senti acolhido lá não (DG-USP), pelo contrário, quem é acolhido quem já tem um corpo hegemônico lá, estabelecido naquele lugar, a gente sente muito isso, eu sou um cara negro, grande, gordo, que quando as pessoas olham para mim, se assustam um pouco comigo, acham que eu sou bravo, que não quero papo com ninguém ou que sou agressivo, alguma coisa do tipo, muitas poucas pessoas se aproximaram de verdade de mim, tudo bem que é tudo uma troca, eu muitas vezes não me aproximo das pessoas porque o meu psicológico fica

abalado também, eu acho que a cabeça pilha com uma porrada de coisas, eu acho que você, não se sente pertencente ao lugar mesmo, então, aí que entra a nossa solidão também, eu me senti muito solitário na Universidade nesses 5 anos, nesse período todo lá eu me senti muito solitário[...] Eu me sinto excluído, tanto que eu estou doido para terminar a universidade, [...] a Universidade não me propiciou a chance de ser aluno, [...] Já tive vontade de desistir da Universidade, já achei que estava com depressão, dois semestres eu abandonei o curso, o segundo semestre do primeiro ano eu abandonei o curso, depois no terceiro abandonei, eu consegui recuperar agora na pandemia, mas eu já quis abandonar o curso duas vezes já, não queria mais, mas aí tem todo o repertório, história, tanta luta para estar aqui, o que faço com isso” (Estudante 16)

O estudante afirmou que já sofreu em algumas situações preconceito de raça e classe por parte de alunos e professores brancos do Departamento de Geografia:

“De forma direta não, mas de forma velada, indireta algumas vezes, principalmente quando você vai se posicionar na sala de aula e você ver que coisas mínimas do tipo, você e o outro aluno branco levante a mão ao mesmo tempo, e sempre primeiro vem o aluno ou aluna branca como preferência para poder fazer alguma fala, ou quando você fala alguma coisa relacionado a questões raciais, é desprezado sua fala também, ou quando você alguns colegas que te cumprimentam ou falam com você, parece que nunca te chamam para ir a algum lugar, que nunca conversam com você a respeito de fazer um trabalho na sala juntos, você sempre fica por último, isolado, é uma coisa meio de escola, mas que é a extensão da Universidade, então você tem que ganhar forças para não deixar para trás também, ou você se destrói ou vai para cima, eu já senti isso de formas veladas. [...] Mas quando você é o único negro no grupo, e quando você tenta dar uma opinião ou construir algum trabalho juntos, ou a sua voz é a última a ser ouvida ou a sua opinião não é tão válida, você começa a achar que é racismo, você sabe que sua ideia pode ser boa, agregar, que você está disposto a construir, e é raro no meu caso porque eu fico esgotado sempre, você tem que ficar ali se superando também, aí você acaba sentindo que é racismo, quando você é único negro no grupo, e a sua opinião não conta tanto como a de um aluno branco que está o dia inteiro estudando na Universidade, então você se sente preterido o tempo inteiro, aconteceu bastante já.” (Estudante 16)

O estudante 16 faz em seguida um relato de uma situação de racismo que presenciou durante uma apresentação de seminário em determinada aula de uma disciplina do curso:

[...] Teve em um seminário que a gente fez no primeiro ano, esse foi mais latente, de um garoto negro que também veio da Zona Sul, que foi na hora de ele apresentar o (o grupo todo foi ruim assim), só que ele foi o último garoto a se apresentar e ele fez uma apresentação ruim, as pessoas começaram a desrespeitar mesmo, sair da sala, a tirar sarro, a professora não conseguiu conduzir aquele momento da fala do aluno, então foi um tiração geral, sabe, com os outros colegas brancos que estavam no grupo, que estavam se apresentando mesmo sendo ruim o tanto quanto, as pessoas ficaram olhando, prestando atenção, quando foi o garoto negro, as pessoas começaram a sair, deixaram o cara falando, a professora não mediu a situação, ele se sentiu totalmente excluído, foi uma situação bem chato e dava para perceber é porque porque ele era negro sim, os outros fizeram apresentação ruim ou pior, mas não sofreram as hostilidades que ele sofreu em sala de aula.” (Estudante 16)

Os alunos cotistas, tanto brancos, quanto negros entrevistados, afirmaram ter sofrido discriminação por alguns alunos brancos não cotistas, pelo fato de serem oriundos da rede pública de ensino; assim tem diariamente suas capacidades e potencialidades a todo o momento questionadas, através de falas, gestos, comportamentos, nas dinâmicas em grupo. Tal problemática é evidenciada, a partir dos seguintes relatos:

[...]Já ouvi "você até que se dá bem e escreve bem considerando que entrou por cotas" e "você não tem cara de ser cotista". Comentários velados que tem grande significado se considerarmos que existe um estereótipo para o aluno cotista, o que me entristece. [...]“ Por parte de professores não! Mas teve uma coisa que eu escutei e não consigo esquecer isso, que falaram assim para mim: ‘Nossa, você escreve tão bem, nem parece que você é cotista, eu senti que aluno de escola pública e de escola particular como se fosse alunos diferentes, como você não pudesse fazer comparação como se eles fossem iguais, eu fiquei um pouco sem resposta, Você cotista(colocar interrogação), ‘você nem parece cotista’, Sabe essas coisas de estereótipo, eu senti o estereótipo de como deveria ser o cotista, uma pessoa que ela não tem tanta bagagem, que não tem tanta experiência, ou menos inteligente ou menos ,merecedora, eu sinto a questão do peso racial que eu não sofro, mas que outras pessoas sofrem. Para eu ser cotista, eu precisaria ser preta, é a imagem , a imagem que eles têm é de um cotista preto. A gente tem muita essa divisão, Você percebe que as pessoas que você se une são mais ou menos parecidas com você, elas também são cotistas, elas também vieram de determinados tipos de escolas, fica essa coisa bem fechado, com o passar do tempo eu fui me envolvendo com outras pessoas, mas até hoje se você for ver meu grupo , três pessoas são também de escolas públicas, funciona muito dessa maneira, os blocos dos que fizeram um determinado tipo de ‘colégio’, ficam juntos e o pessoal que é preto fica em outra bolha, eu vejo um pouco essa diferença,” (Estudante 5)

[...]mas quando eu falo que eu estudei em escola pública estadual, muitas pessoas que fizeram escolas técnicas e particulares, ficam abismadas, chocadas, como se pessoas que fizeram escolas estaduais não conseguissem entrar, aí percebo um certo pré-julgamento, pois a maioria que entram por cotas de escolas públicas vieram de escolas técnicas, como ETEC.” (Estudante 11)

“Via e ouvia muitos alunos que entraram pela FUVEST desvalorizando alunos que entraram por cotas raciais e sociais do sistema SISU, ouvia comentários desnecessários e preconceituosos contra alunos que entraram por meio do SISU.” (Estudante 12)

“Por parte dos professores não percebi ou não lembro se sofri preconceito, mas por parte de alunos homens sim, pois nos trabalhos em grupos, principalmente no primeiro ano, me senti muito intimidada e silenciada e esses alunos sempre desconsideravam o que eu falava.” (Estudante 12)

“Muitas vezes não me sinto representada. Vejo pessoas com padrões de vida muito distintos dos meus, mas isso não me incomoda desde que as pessoas saibam e aceitem que deve se conviver com o diferente. Porém, já deixei de participar de debates e grupos por não me achar "boa o suficiente" para tal assunto.” (Estudante 5)

Apesar destas dificuldades, já é possível verificar mudanças na forma como os conteúdos são abordados em algumas disciplinas, conforme pode ser visto nos relatos a seguir:

“Nas aulas também não me sinto representada, mas tem aulas que me sinto sim, pois vejo o esforço de alguns professores de estar trazendo essas temáticas raciais, e isso ajuda muito. Professoras de Geografia Urbana I e Regionalização do Espaço Brasileiro trouxeram essas temáticas.” (Estudante 15)

Quanto ao que é ensinado, tenho percebido um esforço de aproximar conteúdo e discussões com a realidade plural dos alunos.” (Estudante 8)

“Quando fiz Geografia Urbana I, e em alguns pontos me sentia representada, os campos que a professora fazia, eu sentia que minha situação era estudada e respeitada. [...] Em matérias de Urbana I e Econômica falavam de coisas que fazem parte do meu cotidiano, da minha realidade.” (Estudante 4)

“O único professor que eu me lembro que trouxe algo para lermos, sem ser o Milton Santos, foi determinado professor que trouxe em determinada disciplina o Frantz Fanon, , que foi o máximo, de resto não se tratava desse assunto. [...] Eu sinto que pelo simples fato de ter a presença de alunos cotistas , ela já muda alguma coisa, em algumas aulas rola o lance de contestar o professor, rola até de alguns professores incluírem alguns autores, por haver, sentir que tem uma demanda algum autor diferente do que ele já deu, perceber algumas mudanças e trazer algo novo.” (Estudante 7)

A partir das falas dos estudantes 4, 8, 15 e 7, percebemos também que está havendo por parte de alguns docentes do DG-USP, ainda que tímida, a iniciativa de abordar nas aulas e nos conteúdos, as temáticas relacionadas à questão étnico-racial e periférica, como nas disciplinas de Geografia Urbana I, Regionalização do Território Brasileiro, Geografia Regional África. Fato que está vinculado à reivindicação dos alunos cotistas, por novas abordagens nas dinâmicas curriculares nas disciplinas do curso de Geografia. Portanto, como podemos perceber, as cotas raciais e sociais representam extrema importância, no que se refere não apenas à mudança do perfil socioeconômico e racial dos sujeitos, mas também da necessidade da produção, reprodução e apropriação de novos saberes, isto é, na diversidade de conhecimentos produzidos. Conforme Benedetti (2019, p. 51):

Sendo a criação de referências teóricas pretas uma demanda coletiva, sabemos que sua resolução também será coletiva. Com a conquista das cotas raciais e sociais na universidade, a cada vestibular aumenta a quantidade de pessoas que escurecem o DGEO. Cada vez mais encontramos corpos-territórios que desafiam a lógica eurocentrada hegemônica dentro da universidade, optando por autores e autoras que não estão no currículo, exigindo que os subalternos, as inexistentes e tudo aquilo que até então, não importava, seja visto.

6.4 AS COTAS RACIAIS E SOCIAIS E A CONFIGURAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA COMO UM TERRITÓRIO EM DISPUTA

A chegada desses Outros na sociedade e no sistema educacional obriga-nos a rever essa produção-seleção-legitimação de uns conhecimentos, umas histórias e o ocultamento e a segregação de outras. Não tem sido contada toda a história nem comemorada toda memória, há outras não contadas ou deturpadas. Quando essas Outras se afirmam que postura esperar dos currículos? Reconhecer-se territórios de emergência política de memórias tão diversas. (ARROYO, 2011, p. 294)

O Departamento de Geografia da USP se configura como um **território em disputa**²², pois os alunos cotistas, enquanto sujeitos negros, periféricos, pobres e oriundos de escolas públicas, estão lutando arduamente e se apropriando de espaços de poder, dos quais foram histórica e socialmente excluídos. Além disso, no âmbito acadêmico, estão reivindicando que suas histórias, valores, culturas, memórias, enquanto grupos marginalizados estejam representadas e visibilizadas no território dos currículos, isto é, nos programas curriculares das disciplinas do curso, nos conteúdos das aulas ministradas pelos docentes e nas demais dinâmicas curriculares e didáticas desenvolvidas e apresentadas.

Com isso, os alunos cotistas estão questionando os porquês de que certas formas de saber ou de conhecimento são hegemônicas e dominantes, e que são impostas e produzidas por determinados grupos sociais, que também exercem dominância econômica, política e histórica; e que excluem dos currículos, o saber do indígena, do negro, da mulher, do pobre, do periférico. Desse modo, esses grupos estão reivindicando também a necessidade da centralidade e da abordagem da questão racial nos conhecimentos geográficos, isto é, a importância da racialização da produção do conhecimento.

Colocar, dentro da universidade, povos pretos e indígenas como sujeitos produtores de conhecimento é lutar contra o racismo estrutural que nos impõe o lugar de objeto. Nossa intenção não é renovar um conhecimento branco, elitizado e europeu, mas produzir um conhecimento-estratégia para humanização de nosso corpo-esse que carrega nossa mente. (BENEDETTI, 2019, p. 7)

Nesse sentido, o DG-USP, se torna o espaço do tensionamento, do conflito, da luta e das discrepantes desigualdades entre os sujeitos no processo de escolarização no ambiente universitário, em que os alunos cotistas não estão lutando apenas para a ocupação de espaços,

²² Arroyo (2011) concebe o currículo como território de disputa por reconhecimento e de reivindicação de direitos por parte de alunos e professores, que enquanto sujeitos excluídos e marginalizados, lutam por espaços e para que suas histórias, memórias, experiências, vivências de lugar e de tempo, culturas estejam presentes, reconhecidas e visibilizadas nas estruturas rígidas, hierárquicas e segregadoras dos currículos escolares.

mas também por condições que garanta sua aprendizagem, que lhe permita se apropriar de forma plena dos conhecimentos produzidos e reproduzidos, que lhe insira ou o integre de maneira adequada aos processos de ensino e aprendizagem, além de um conjunto de processos inter-relacionados, das quais é extremamente necessário para garantir sua permanência financeira, estrutural e psicológica.

Diante disso, é necessário a criação de um conjunto de medidas, com o foco nas dinâmicas curriculares, para garantir a aprendizagem e a permanência dos discentes, garantindo a sua efetiva inserção dos cotistas aos processos de ensino e aprendizagem no DG-USP, com o fim de minimizar e até mesmo superar as inúmeras dificuldades educacionais destes sujeitos. A seguir será destacada a percepção dos sujeitos entrevistados, sobre quais processos ou medidas deveriam ser tomadas:

“Grupos de estudos para esses conteúdos básicos essenciais. Grupos de estudos para estudantes negros. Lugares de convivências onde sejamos a maioria ou que sejam amigáveis a nossa realidade material e que respeitem nossa história e conflitos. Além de que os critérios da PAPFE para receber bolsas seja de fato cumprido, priorizando alunos em situações de vulnerabilidade (negros, pobres, entre outros) na SAS. [...] Inserção de maiores autores e autoras negros. Inclusão do debate racial em todos os programas, pois ele é intrínseco ao que estudamos. Professores mais empáticos e flexíveis com pessoas cotistas.” (Estudante 1)

“Buscar aproximar o conteúdo trabalhado no curso à realidade dos discentes, além de, incentivar a permanência desses alunos cotistas que já se encontram em uma posição de vulnerabilidade se comparado a outros alunos não cotistas, através de bolsas ou auxílio financeiro.” (Estudante 2)

“Uma sugestão que sempre penso seria na implementação de aulas de reforço acadêmico voltados para esses alunos, de preferência com a base dos assuntos que serão abordados em aula, para aqueles que trabalham o dia todo, poderia ser disponibilizado algum material online para estudo.” (Estudante 3)

Partindo do princípio que a bolsa me ajudou muito, aumentar e expandir as bolsas e o valor, garantir que todo mundo que está precisando tivesse auxílio de um PUB, PIBID. [...] Os professores têm que estar mais atentos a essas questões, de que horas acaba a aula, a forma como eles cobra os alunos que é não da forma como eles ensina de que a gente vai aprender, entender que a gente chega com defasagem e não cobrar em cima disso, dessa forma como os professores fazem que eu sinto as vezes em umas matérias da Geografia Física, Cartografia. Professores ter aquele tato, de perguntarem, e os trabalhos será que estão dando para ler esse texto, será que está dando para acompanhar minha aula dessa forma, será que a forma como estou dialogando com eles, será que eles conseguem entender, entenderam o que estou ensinando, tem que ter todo esse cuidado. (Estudante 4)

“Professores verdadeiramente preocupados com o déficit dos alunos cotistas ao ingressar na faculdade. Muitos trabalham e não conseguem ler textos muito grandes e complexos.” (Estudante 6)

“Particularmente, gostaria que houvesse, no primeiro semestre, materiais mais didáticos que orientassem e preparassem os alunos para a leitura acadêmica.” (Estudante 9)

“Acredito que o primeiro contato com o curso é fundamental, então deveria ser realmente um primeiro semestre para introduzir os alunos. Atualmente sinto que o primeiro semestre já é muito avançado.” (Estudante 10)

“Ter um aulão inicial, para explicar a ABNT; professores repensarem nos textos que vão passar: passar textos um pouco mais curtos e com linguagem mais fácil, explicar melhor os textos; professores explicarem conceitos básicos de determinadas disciplinas; ter aulas introdutórias para explicarem esses conceitos; a necessidade de passar menos trabalhos e atividades, já que temos muitas disciplinas”

“ Além disso, aumentar o valor do auxílio moradia e da Bolsa PUB, aumentar o número de bolsas; mais vagas no CRUSP, e mais bolsas de auxílio alimentação.”

“ É muito necessário também apoio psicológico, principalmente no começo da graduação. [...]Ter monitorias mais efetivas, mais grupos de estudos e com horários mais flexíveis” (Estudante 11)

“Bolsas de permanência, bolsas PUB”. “Nos primeiros anos, uma semana dá uma aula base, um aulão de conteúdos básicos usados nas disciplinas do curso.” (Estudante 12)

“Matérias que tenham mais a ver com a realidade dos alunos cotistas; incluir aspectos das realidades dos alunos , como o rip rop, rap , nos conteúdos das disciplinas. [...] Questão financeira, quando entrei na USP fiquei desempregado, fiquei muito preocupado; se eu não tivesse as bolsas permanência não estaria aqui. Aumentar e a quantidade e o valor das bolsas, para que nos fiquemos aqui.” (Estudante 13)

“Abordar as questões étnico-raciais, racismo nas disciplinas para o aluno negro se sentir pertencente, ver que a luta dele está inserida, em todas as disciplinas, os professores têm que falar sobre isso, o aluno tem que estudar e criticar as relações injustas no seu espaço.

[...]Muitos professores colocam uma carga muito grande de leitura, se eles diminuíssem a carga de leitura, talvez nós fizéssemos mais matérias, eu sinto dificuldade com isso e como estratégia, pego 2 ou 3 matérias por semestre, pretendo me formar em 7 anos, no meu caso. Eu diminuo a quantidade de matérias, porque não consigo ler todos os textos, são muito grandes. Estou diminuindo a quantidade de leituras e também de matérias por semestre.” (Estudante 14)

“Não sobrecarregando os alunos que com excesso de provas/trabalhos para se realizar em curto prazo, pois os que trabalham ficam com mais dificuldade de realizar do que os que ia outros. Ter mais matérias que tenham autores negros, autores periféricos, que nos representem, e não apenas algo eurocêntrico na academia.” (Estudante 15)

“Mudar o currículo, quando entrar novos professores, tem que ter cotas para professor, entrar professor preto, pardo e indígena, para ter mais representatividade e mudar o currículo, mudar a bibliografia, mudar o que a gente está lendo, mudar até a estrutura do curso, focar mais em aprender software, uma coisa que a gente não tem, a geografia da usp está formando pesquisadores, não se discute ensino no departamento, discute pouquíssimo só em disciplinas específicas, e não discute mercado de trabalho, como fazer mapa, sensoramento remoto, um computador, professor tem que ter noção para quem ele está dando aula, às vezes acho que eles não se tocaram de que entrou outro perfil, de que não é a galera que vai ler um livro em uma semana, porque não vai ter esse tempo, então eles continuam dando aula como se fosse o perfil de 10 anos atrás.” (Estudante 7)

“[...] Eu acho que as políticas públicas sociais na Universidade ainda são muito brandas, e elas precisam ser levadas a sério, não só com a leitura de classe, mas principalmente para as leituras raciais, de relações sociais na Universidade de uma maneira geral, e fazer com que as políticas sociais que a Universidade adota, de acolhimento dos alunos, elas tenham principalmente mais verba, porque ainda nem tem verba suficiente para isso, tanto para acolhimento de quem vai morar, de quem vai receber o auxílio moradia, mas de políticas sérias, de um corpo técnico, docente, estudantil, comissões que avaliem quem está entrando, como está entrando, de que forma vai permanecer, fazer com que esses alunos que por exemplo vão atrás de uma iniciação científica ou que vão atrás de um intercâmbio possam ter condições iguais de um aluno branco que já se apropriou desse espaço antes de entrar nele inclusive. [...] Então assim, todos esses pormenores de moradia e de auxílio, de relações cotidianas na Universidade, precisam mudar, mas precisa mudar uma política séria, políticas de assistência social para a educação no sentido da USP de ter um acolhimento de verdade, mas o mais que o acolhimento, a permanência, é extremamente necessário, ainda mais que estão recebendo um quantitativo de alunos negros e pobres que nunca tiveram né, então o que você faz com essa turma, você simplesmente delega os mesmos conteúdos com os mesmos formatos? Não dá! [...] Deveria investir mais em políticas sociais, dá voz a esses alunos que entram, mas mais do que dar voz a esses alunos que entram, é da permanência de verdade para esses alunos que entram, porque eles não tem permanência de verdade né.” (Estudante 16)

“[...] Eu acho que a Geografia tinha que ser um pouco mais popular, no sentido de que a gente está falando de territórios, desigualdades socioespaciais, se a gente está falando de situações em que a gente faz uma crítica a cidade em relação a essa realidade, porque a gente não coloca gente, gente que é gente da rua, que é dos territórios para conversar, sabe! Para ter essas trocas, porque não colocar movimentos sociais, por exemplo, para conversar com a gente, porque não falar por exemplo, do quanto as periferias e quem mora nelas, ajudaram a de verdade a construir essa cidade, de falar inclusive de quanto esse contexto racial e nordestino, por exemplo, foram importantíssimas para essa urbanidade que a gente tem agora, não falam, porque ficam preso ao que aconteceu na França, e traz para cá, você não tem um currículo popular que trate de nossa realidade, está sempre tratando de uma realidade lá fora, que diz ser a ideal, e joga para a gente, vamos ver o mapa do subúrbio inglês, falando como era o metrô de lá, tinha um problema de saneamento básico lá, a gente tem aqui Grajaú, Perus, tem Guaianazes, tem córrego a céu aberto, tem gente analfabeta, você tem coisas que você poderia mudar o currículo no sentido de trazer ele para a realidade nossa, não só a realidade pobre, preta e periférica, mas as realidades de São Paulo, mas você vê um ou outro professor trazendo esse projeto, e que parece uma coisa fora da realidade do Departamento e os outros professores ficam ali “tacando madeira” com teoria da Europa e Estadunidense. [...] Então eu acho que o currículo precisava ser mais dinamizado pensando mais a nossa realidade, nessa realidade desigual, realidade preta, periférica, nordestina, que está aí e a gente não fala, fala muito pouco, inclusive porque não pensar em deslizamentos, por exemplo, pensar em áreas em que não tem como viver, pensar a questão do lixo, os aterros, como tem gente construindo casa em cima de aterro, tem gente que constrói casa para filhos, netos e quando você vai ver a casa tem 5 ou 6 cômodos, será que a estrutura da casa aguenta, podíamos falar bastante coisas, ia tratar de geografia física da mesma forma, tratar da questão dos solos, relevo, geomorfologia.” (Estudante 16)

Como é possível perceber nestes relatos, é extremamente importante o desenvolvimento de medidas e ações que garantam a aprendizagem e a permanência dos discentes, para que suas dificuldades de permanência e relacionadas aos processos de ensino sejam minimizadas e até mesmo superadas.

Ademais, é fundamental que os professores do DG-USP, sejam mais empáticos, flexíveis e preocupados com alunos cotistas, e com necessidade de melhorarem suas didáticas, aproximando os conteúdos das disciplinas à realidade dos alunos, aumentando os prazos de entregas de trabalhos e provas, diminuindo a carga de leitura, bem como da quantidade de trabalhos, provas e atividades; passarem e explicarem textos mais curtos e com uma linguagem mais acessível a todos, explicarem conceitos e conteúdos básicos de determinadas disciplinas. Além disso, possuírem consciência de que nem todos os alunos tiveram a mesma base educacional ou a qualidade de ensino básico; tendo por isso compreensão das desigualdades e realidades socioeconômicas e educacionais dos sujeitos, pois isso é intrínseco às dinâmicas curriculares. Logo todas essas questões estão relacionadas com importantes questionamentos apresentados pela entrevistada 2:

“Acredito que, essa efetiva inclusão e inserção dos alunos cotistas perpassa em primeiro lugar por uma reflexão acerca da própria instituição, professores e alunos. Qual tipo de instituição queremos construir? Uma instituição que é descolada da massa ou a serviço e parte dela? Qual tipo de linguagem/didática queremos construir? Uma linguagem acessível para todos ou excludente? Acredito que, esses questionamentos são fundamentais. Além de, buscarmos oferecer ao aluno cotista todo suporte para que ele consiga trabalhar suas respectivas dificuldades (reforço).” (Estudante 2)

Atrelado às medidas de cunho didático e curricular, é imprescindível outras, que garantam a permanência financeira e estrutural dos discentes, tais como: ampliação das bolsas PAPFE (Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil) e seus valores: Apoio-Moradia, Auxílio Financeiro, Auxílios livros, Auxílio Alimentação, com o conseguinte aumento do valor delas, respeitando assim os critérios do PAPFE, que visam garantir e atender os estudantes com maior vulnerabilidade social e econômica; aumento também das bolsas de pesquisas: PUB (Programa Unificado de Bolsas), PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e PEEG (Programa de Estímulo ao Ensino de Graduação); aumento de vagas no CRUSP (Conjunto Residencial da Universidade de São Paulo), além de maior oferta de estágios nas áreas da Geografia.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade brasileira, para que se possa entender as políticas de cotas raciais e sociais, o contexto de sua implementação e importância; é necessário compreender e analisar as desigualdades e injustiças históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas; que perpassam o espaço e a sociedade brasileira. Contexto em que há a tentativa de ocultamento e inferiorização das vivências, culturas, memórias de tempo e de espaço de negros, mulheres, indígenas, pobres e de suas exclusões de espaços e setores sociais. Entretanto, no decorrer da história esses grupos marginalizados estão lutando por igualdade e visibilidade. Com isso, as cotas configuram uma grande importância na sociedade e para a representatividade e visibilidade de grupos excluídos.

Por conseguinte, analisando os dados sobre o ingresso de estudantes no curso de geografia da USP no ano de 2018, percebe-se a importância da implementação das políticas de cotas raciais e sociais para o aumento de ingresso e inclusão de pessoas negras, pobres e de escolas públicas num espaço tão segregador, como é a Universidade de São Paulo. Essa forma de inclusão social deve ser debatida, discutida e pesquisada para além do âmbito acadêmico, sendo transmitida para a sociedade como um todo, fomentando e incentivando a conscientização social acerca da importância da implantação das cotas como um instrumento de combate às desigualdades raciais e sociais, para a construção de uma identidade para a população negra e criação de oportunidades para essa população excluída.

Com dados e informações obtidas no estudo de caso, conclui-se a formação de dois perfis diferentes de alunos ingressantes no curso de geografia da USP no ano de 2018: a) alunos da FUVEST, cuja maioria são brancos, ricos (alta renda) e vieram predominantemente de escolas particulares; b) alunos do SISU, cuja maioria são negros, possuem renda menor quando se comparado com alunos da FUVEST, e todos concluíram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Dessa maneira, essa situação demonstra que as desigualdades étnicas, sociais e econômicas são muito discrepantes e visíveis na Universidade de São Paulo, sendo esta instituição um reflexo de uma sociedade muito preconceituosa e segregadora, onde o racismo e elitismo são impregnados em suas estruturas, e que mesmo após a adoção das cotas, as diferenças ainda são gritantes. Logo, é necessário ao longo dos próximos anos de continuidade da política de cotas, observar e reivindicar mudanças desses perfis de estudantes, para que haja um ambiente mais integrador e representativo.

Analisando os dados e gráficos dos questionários online, que foram aplicados aos discentes do curso de geografia de diferentes anos de ingresso, observa-se que a maioria dos alunos cotistas que não se sentem acolhidos no Departamento de Geografia da USP, apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso. Dos 28 alunos cotistas que não se sentem acolhidos, 75% apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim, se observa que as dificuldades de compreensão de conteúdos e de falta de identificação no que é ensinado-aprendido, são bem maiores para os alunos cotistas do que para os alunos não cotistas, ainda que muitos dos primeiros se identifiquem com a relação ensino aprendizagem, mas em percentual menor que os segundos, os quais se identificam muito mais com o que é ensinado-aprendido.

Outro dado para ilustrar as desigualdades ou desvantagens entre alunos cotistas e não cotistas é a identificação com o que é ensinado-aprendido no curso. Dos alunos não cotistas, que se sentem acolhidos, 97% se identificam, enquanto dos alunos cotistas, 83% deles se identificam.

Logo, analisando os percentuais, por meio de dados e gráficos, conclui-se que os alunos cotistas, apresentam muito mais dificuldades de compreensão de conteúdos e de identificação no que é ensinado-aprendido no curso de geografia da USP, sendo que os fatores acolhimento e adaptação são determinantes para isso.

Para corroborar com essa percepção e conclusão, as entrevistas realizadas com 16 alunos cotistas do DG-USP, mostram que os alunos cotistas estão em desvantagens financeiras, estruturais, educacionais e psicológicas em relação aos não cotistas, desde as suas trajetórias no ensino básico público até sua inserção no meio acadêmico. No curso de geografia da USP, esses problemas e dificuldades se tornam muito mais evidentes no espaço da Universidade e nos espaços dos currículos, cujas desigualdades e problemáticas nas relações de ensino e aprendizagem são muito discrepantes e intensas; em que as defasagens de disciplinas básicas, das quais tiveram os alunos cotistas no ensino básico refletem na dificuldade de compreensão de conteúdo das disciplinas do curso. Além dessa dificuldade educacional, os alunos cotistas tem de lidar com o grau de exigência para a conclusão das disciplinas, alta carga de leitura, muitos textos e trabalhos para ler e finalizarem, distância ou trajeto casa-faculdade, trabalho-faculdade, e casa-trabalho-faculdade, conciliação das demandas do curso com o trabalho; bem como conteúdos e disciplinas, cuja linguagem acadêmica é muito difícil e elitizada, fazendo com que esses alunos não se identifiquem com o que é ensinado-aprendido.

A quantidade e o valor das bolsas tornam dificultosa a permanência financeira dos alunos cotistas. Além disso, o elitismo e o racismo enraizados no curso acentuam ainda mais as dificuldades para a permanência, sobretudo para alunos negros.

Desse modo, além da implementação das cotas raciais e sociais, é necessário também a criação de um conjunto de medidas que garantam a permanência e as demandas dos alunos cotistas nas universidades, por meio do aumento e ampliação das bolsas permanência, alimentação, apoio psicológico. Além disso, devem ocorrer mudanças nas estruturas curriculares e pedagógicas do DG-USP, com a flexibilização dos horários das aulas; aulas e matérias introdutórias de conceitos e conteúdos básicos das disciplinas dos cursos, inclusão de textos de autores negros; mudanças nas didáticas dos professores, que tende de ser mais empáticos com os alunos cotistas e suas realidades, passando conteúdos que possuem relação com a realidade e vivência deles, passando textos mais curtos, precisos e com linguagem mais acessível, aumentando os prazos para entrega de trabalhos, provas e atividades.

Representatividade é algo imprescindível para alunos negros do Departamento de Geografia, uma vez que querem ver professores negros, mais alunos pretos e pardos e indígenas. Portanto, deve-se mencionar com isso a percepção dos alunos quanto à continuidade da política de cotas raciais e sociais: com a sistematização e análise dos questionários aplicados e das entrevistas realizadas, percebe-se que a grande maioria dos discentes consideram muito importante essa política afirmativa, sendo favoráveis à sua continuidade. Para esses alunos, tal política é extremamente importante como instrumento de diminuição e combate às desigualdades e injustiças étnicas, sociais e econômicas; como medida reparadora da realidade histórico-social, pois democratiza o acesso à educação e torna o ambiente universitário mais plural e diverso.

Logo há a necessidade da continuidade e acompanhamento das políticas de cotas raciais e sociais por um longo período para que a Universidade seja mais igual, justa, plural e que valorize todas as formas de vivências e saberes, fortalecendo e produzindo novos conhecimentos, que serão muito importantes não só para o meio acadêmico, mas para toda a sociedade.

8. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BENEDETTI, Amanda Cristina. **“Eu vi os menor pegando em arma, pois ceis foram silenciadores”**: TGI-manifesto contra o epistemicídio e genocídio preto na Geografia da USP. 2019. 139 f. Trabalho de Graduação Integrado- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em < <http://www.tcc.sc.usp.br/tce/disponiveis/8/8021104/tce-18102019-140309/> > Acesso em 05. 01. 2020.

BORGES, Nathália Silva. **O negro na universidade: trajetórias e estratégias de permanência dos estudantes cotistas na Universidade Federal Fluminense**. 2018. 85 f. Dissertação (Mestrado)- Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, CEFET/RJ, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em < http://dippg.cefet-rj.br/pprer/attachments/article/81/106_Nathalia%20Silva%20Borges.pdf > Acesso em 13. 09. 2020

BRAGA, Tuwile Jorge Kin. **A territorialidade do corpo negro na USP**. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-03032020-162818/fr.php#:~:text=A%20territorialidade%20do%20corpo%20negro%20na%20USP&text=O%20presente%20trabalho%20busca%20fazer,gradua%C3%A7%C3%A3o%20que%20ocupam%20esse%20campus.> > Acesso em 17. 01. 2021

BRASIL. **LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Lei de Cotas**. Brasília, DF, ago 2012. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm > Acesso em 02.06. 2021

BRASIL. **LEI Nº 13.409, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2016**. Brasília, DF, dez 2016. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1 > Acesso em 02.06. 2021

CAVICHIOLO, Katia Silene. **Ações afirmativas: políticas de permanência para estudantes cotistas na Universidade Federal de São Carlos**. 2019. 137 f. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistema Públicos)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

Disponível em < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11222> > Acesso em 16.09. 2020.

CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2018. Notas Estatísticas. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf > Acesso em 05.10.2020.

DIAS, Sonia Maria Barbosa. **Desafios para permanência no ensino superior: um estudo a partir da experiência da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)**. 2017. 167 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em < <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-06122017-142006/pt-br.php> > Acesso em 17. 09. 2020.

Villaça, Flávio. São Paulo: segregação urbana e desigualdade. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 71, p. 37-58, 2011. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10597> >. Acesso em 09.06. 2021

FUVEST-Fundação Universitária para o Vestibular. Questionário socioeconômico. Acervo FUVEST 2017. Disponível em < http://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/FUVEST_2017_qase_umatr_car_fuvest_2017.pdf > Acesso em 27/09/18

FUVEST 2017. **Manual do Candidato**. Disponível em < https://acervo.fuvest.br/fuvest/2017/fuv2017_manual.pdf > Acesso em 09.09.2020

FUVEST 2019. **Manual do Candidato**. Disponível em < <https://acervo.fuvest.br/fuvest/2019/fuvest.2019.manual.candidato.pdf> > Acesso em 09.09.2020

FUVEST 2021. **Manual do Candidato Manual do Candidato**. Disponível em < https://www.fuvest.br/wp-content/uploads/manual_fuvest_2021_versao_1_83_2021_03_23.pdf > Acesso em 12. 06. 2021

GIROTTI, Eduardo Donizeti. A classe trabalhadora vai à universidade: análise das implicações político-pedagógicas a partir dos dados do Departamento de Geografia – USP. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege)**, v. 13, n. 20, p. 209-235, jan-abr. 2017. Disponível em < <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6909/0> > Acesso em 14. 01. 2021.

IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. 2019. Disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf > Acesso em 04. 10. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional Por Amostra de Domicílios- PNAD**. Disponível em < <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad99/metodologia99.shtm> > Acesso em 11. 10. 2018

JÚNIOR, João Feres; DAFLON; Verônica Toste; CAMPOS; Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em < <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1134.pdf> > Acesso em 12. 10. 2018

LEMOS, Isabele Batista de. Narrativas de cotistas raciais sobre suas experiências na universidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-25, dez. 2017. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782017000400226&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em 14. 09. 2020

MATOS, Mauricio dos Santos et al . O impacto do Programa de Inclusão Social da Universidade de São Paulo no acesso de estudantes de escola pública ao ensino superior público gratuito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 720-

742, set-dez. 2012. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812012000400010&script=sci_arttext&tlng=pt > Acesso em 23.02.2021

MAGALHÃES, Rosélia Pinheiro de; MENEZES, Simone Cazarin de. Ação afirmativa na UFRJ: a implantação de uma política e os dilemas da permanência. **O social em questão**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 32, p. 59-74, 2014. Disponível em < http://osocialemquestao.ser.puc-rio.br/media/OSQ_32_3_Magalhaes_Menezes_WEB.pdf > Acesso em 17.09. 2020

MAYORGA, Claudia; SOUZA, Luciana Maria de. Ação afirmativa na universidade: a permanência em foco. **Revista psicologia política**, v. 12, n. 24, p. 263-281, mai-ago. 2012. Disponível em < <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4411537> > Acesso em 15.09. 2020.

MENEZES NETO, José Alty de. **Avaliação das políticas de inclusão na Universidade Federal do Ceará: políticas de ingresso e permanência para estudantes “cotistas”**. 2020. 176f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2020. Disponível em < <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/50581> > Acesso em 18.09. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul-dez. 2001. Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/515> > Acesso em 10. 06. 2021

NEVES, Paulo S. C; LIMA, Marcus Eugênio O. Percepções de justiça social e atitudes de estudantes pré-vestibulandos e universitários sobre as cotas para negros e pardos nas universidades públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 17-38, jan./abr. 2007. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a03v1234.pdf> > Acesso em 13. 10. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, vol. XXX, n.

61, pp. 29-51, jan./mar. 2007. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806103>> Acesso em 12. 10. 2018.

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Incluindo quem? Um exame de indicadores socioeconômicos do Programa de Inclusão Social da USP. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 625-649, jul-set. 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016000300625&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em 24.02.2021

PIOTTO, Débora Cristina; NOGUEIRA, Maria Alice. Inclusão vista por dentro: a experiência via Inlusp. **Educação**, Porto Alegre-RS, v. 36, n. 3, p. 373-384, set-dez. 2013. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15537>> Acesso em 22. 02.2021

PRADO, Maria Regina Souza do; SANTOS, Claudelice Silva dos ; OLIVEIRA, Darlane de Souza. Inclusão e permanência dos cotistas negros e indígenas na uneb—campus IX-barreiras. **Revista Coletivo SECONBA**, v. 3, n. 1, p. 13-27, 2019. Disponível em <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/seconba/article/download/7631/pdf>> Acesso em 13. 09. 2020.

ROSA, Chaiane de Medeiros. Limites da democratização da educação superior: entraves na permanência e a evasão na Universidade Federal de Goiás. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-Goiás, v. 12, n. 1, p. 240-257, 2014. Disponível em <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/31219>> Acesso em 14.09. 2020.

SANTIAGO, Tatiana. *Levantamento mostra distribuição da população negra em São Paulo*. Disponível em <<https://www.ceert.org.br/noticias/dados-estatisticas/9503/levantamento-mostra-distribuicao-da-populacao-negra-em-sao-paulo>> Acesso em 25.09. 2018.

SISU/USP. **Sistema de Seleção Unificada-SISU-Processo Seletivo nº 01/2021-Edital nº 01/2021**. Disponível em <https://prg.usp.br/wp-content/uploads/Edital_SiSU-USP_2021_Final_RETIFICADO.pdf> Acesso em 10.06. 2021

SISU/USP. **Tabela de Vagas da USP- Ingresso 2021 SISU**. Disponível em < <https://www5.usp.br/wp-content/uploads/2021/03/Quadro-de-Vagas-SiSU-2021-Site.pdf> > Acesso em 10.06.2021

SOUZA, Eliane Almeida de. **Dez anos de cotas na UFRGS : um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados**. 2017. 263 f. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em < <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/169243> > Acesso em 18. 09. 2020

USP: Universidade de São Paulo. Jornal da USP Especial. **USP realiza mudança histórica na seleção de alunos: Universidade adere ao Sisu e altera, pela primeira vez em 40 anos, a forma de ingresso**. Disponível em < <https://jornal.usp.br/especial/usp-realiza-mudanca-historica-na-selecao-de-alunos/> > Acesso em 09.09. 2020

USP: Universidade de São Paulo. Normas. **RESOLUÇÃO Nº 7373, DE 10 DE JULHO DE 2017. D.O.E.: 11/07/2017**. Disponível em < <http://www.leginf.usp.br/?resolucao=resolucao-no-7373-de-10-de-julho-de-2017> > Acesso em 10.09. 2020

**9. APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ESTUDANTE
DO CURSO DE GEOGRAFIA – USP (2018)**

1. Forma de Ingresso:

☐ FUVEST ☐ SISU

2. Idade: _____

3. Sexo: ☐ masculino ☐ feminino

4. Autodeclaração de raça/etnia: _____

5. Estado civil: ☐ casado ☐ solteiro ☐ separado ☐ viúvo ☐ outro

6. Possui filhos: ☐ sim ☐ não Quantos? _____

7. Em qual cidade e bairro reside atualmente? _____

8. Qual o seu principal meio de locomoção que irá utilizar para ir até a universidade?

☐ A pé ☐ carona ☐ transporte público ☐ ônibus fretado

☐ Veículo automotor próprio ☐ bicicleta ☐ Outro

9. Em qual período, predominantemente, você irá assistir às aulas do curso:

☐ Diurno ☐ Noturno

10. Você trabalha?

☐ Sim ☐ Não Se sim, em que ? : _____

11. Você ajuda no sustento da casa?

☐ De forma parcial

☐ De forma integral- a minha família depende totalmente de minha renda

☐ Não ajudo no sustento da casa

12. Quantas horas por semana você trabalha em média (**apenas para aqueles que trabalham**)?

- ☐ De 1 a 10 horas ☐ De 11 a 20 horas ☐ De 21 a 30 horas ☐ e 31 a 40 horas
☐ Acima de 40 horas

13. Você fez algum curso supletivo?

- ☐ No ensino fundamental ☐ No ensino médio
☐ No ensino fundamental e médio ☐ Nunca fiz supletivo

14. Qual é a escolaridade de sua mãe?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Nunca estudou e não é alfabetizada | <input type="checkbox"/> Nunca estudou mas é alfabetizada |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Pós-graduação incompleta | <input type="checkbox"/> Pós-graduação completa |
| <input type="checkbox"/> Não sei informar | |

15. Qual é a escolaridade do seu pai?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Nunca estudou e não é alfabetizado | <input type="checkbox"/> Nunca estudou mas é alfabetizado |
| <input type="checkbox"/> Ensino fundamental incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino fundamental completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino médio incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino médio completo |
| <input type="checkbox"/> Ensino superior incompleto | <input type="checkbox"/> Ensino superior completo |
| <input type="checkbox"/> Pós-graduação incompleta | <input type="checkbox"/> Pós-graduação completa |
| <input type="checkbox"/> Não sei informar | |

16. Qual é a principal atividade remunerada de sua mãe? _____

17. Qual é a principal atividade remunerada do seu pai? _____

18. Qual a renda mensal de sua família?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo | <input type="checkbox"/> Mais 1 até 3 salários mínimos |
| <input type="checkbox"/> Mais 3 até 5 salários mínimos | <input type="checkbox"/> Mais 5 a 7 salários mínimos |

- () Mais 7 a 9 salários mínimos () Mais de 9 salários mínimos a 12 salários mínimos
() Mais de 12 até 15 salários mínimos () Mais de 15 salários mínimos

19. Quantas pessoas vivem com a renda informada? _____

20. No ensino fundamental você estudou:

- () Integralmente em escola pública
() Integralmente em escola particular
() Integralmente em escola particular com bolsa de estudo
() A maior parte em escola pública (+ de 5 anos)
() A maior parte em escola particular (+ de 5 anos)

21. Qual o nome da escola em que estudou no Ensino Fundamental: _____

22. No ensino médio você estudou:

- () Integralmente em escola pública
() Integralmente em escola particular
() Integralmente em escola particular com bolsa de estudo
() A maior parte em escola pública (+ de 1,5 anos)
() A maior parte em escola particular (+ de 1,5 anos)

23. Qual o nome da escola em que estudou no Ensino Médio: _____

24. Assinale o tipo de escola pública que você estudou no ensino médio (**somente para aqueles que estudaram em escola pública no Ensino Médio**):

- () Escola Estadual () Escola Municipal
() Escola Técnica Estadual () Instituto Federal
() Outra _____

25. Entre o final do ensino médio e o ingresso na universidade você ficou algum tempo sem estudar?

- () Sim () Não Se sim, quanto tempo? _____

26. Você já concluiu outro curso superior?

() Sim () Não Se sim, qual? _____

27. Você considera que os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio:

Foram adequados para lhe preparar para o Vestibular () Sim () Não

Foram adequados para lhe preparar para as aulas na Universidade () Sim () Não

Tiveram relação com a escolha do curso de Geografia na Universidade () Sim () Não

Tiveram aulas que relacionaram teoria e prática () Sim () Não

Proporcionaram acesso ao conhecimento científico () Sim () Não

Possibilitaram o desenvolvimento do pensamento crítico () Sim () Não

28. Você sabe a diferença entre licenciatura e bacharelado?

() Sim () Não

29. Qual a atividade profissional que pretende desenvolver ao final do curso?

30. De quais auxílios você necessita para se manter no curso (pode assinalar mais de um)

() Moradia Estudantil () Auxílio Alimentação

() Passe-Livre () Bolsas de ensino, pesquisa, extensão.

31. Quais as principais dificuldades que você espera encontrar no início do curso?

10. APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO: IMPACTOS DA ADOÇÃO DAS COTAS RACIAIS E SOCIAIS NO DG-USP (2019)

- 1) Você ingressou no DG-USP por meio do sistema de Cotas Sociais e Raciais?
(☐) Sim (☐) Não

- 2) Você já presenciou falas de docentes contra os cotistas / sistema de cotas?
(☐) Sim (☐) Não

- 3) Você já presenciou falas de discentes contra os cotistas / sistema de cotas?
(☐) Sim (☐) Não

- 4) Você se sente acolhido no DG-USP USP?
(☐) Sim (☐) Não

- 5) Você sente dificuldade de compreensão dos conteúdos das disciplinas do curso?
(☐) Sim (☐) Não

- 6) Você se identifica com o que é ensinado-aprendido no curso de Geografia da USP?
(☐) Sim (☐) Não

- 7) Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado até agora no curso?

- 8) Quais medidas ou ações você considera necessária para garantir a aprendizagem dos discentes no DG-USP?

- 9) Você é favorável a continuidade do sistema de Cotas Sociais e Raciais? Comente sua Resposta.

11. APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO PERFIL SOCIOECONÔMICO-ALUNOS DG-USP (2020)

- 1) Número USP: _____
- 2) Forma de Ingresso: () Sisu () Fuvest
- 3) Ingressou pelo Sistema de Cotas? () Sim () Não
- 4) Ano de Ingresso: _____
- 5) Idade: _____
- 6) Sexo: () Masculino () Feminino
- 7) Autodeclaração de Indentidade de Gênero: _____
- 8) Autodeclaração de Raça/Etnia: _____
- 9) Possui filhos? () Sim () Não Se sim , quantos?
- 10) Cidade e Bairro em que reside atualmente (SE morar no crusp ou em república de estudantes, indique seu bairro / cidade / estado de origem): _____
- 11) Principal meio de locomação até a Universidade?
() Transporte público () A pé () Ônibus fretado () Veículo automotor próprio
() Bicicleta () Carona Outro: _____
- 12) Em qual período, predominantemente, você assiste as aulas do curso?
() Diurno () Noturno
- 13) Você trabalha? Se sim, em que ? _____
- 14) Você ajuda no sustento da casa?

☐ De forma integral ☐ De forma parcial ☐ Não ajudo no sustento da família

15) Quantas horas por semana você trabalha?

☐ De 11 a 20 horas ☐ De 21 a 30 horas ☐ De 31 a 40 horas ☐ Acima de 40 horas ☐ Não Trabalho

16) Qual a escolaridade da sua mãe?

☐ Nunca estudou ☐ Ensino Fundamental Incompleto
☐ Ensino Fundamental Completo ☐ Ensino Médio Incompleto
☐ Ensino Médio Completo ☐ Ensino Superior Incompleto
☐ Ensino Superior Completo ☐ Pós-Graduação Incompleta
☐ Pós-Graduação Completa

17) Qual a escolaridade do seu pai?

☐ Nunca estudou ☐ Ensino Fundamental Incompleto
☐ Ensino Fundamental Completo ☐ Ensino Médio Incompleto
☐ Ensino Médio Completo ☐ Ensino Superior Incompleto
☐ Ensino Superior Completo ☐ Pós-Graduação Incompleta
☐ Pós-Graduação Completa

18- Qual a principal atividade remunerada da sua mãe? _____

19- Qual a principal atividade remunerada do seu pai? _____

20- Qual a renda de sua família?

☐ Até 1 salário mínimo ☐ Mais 1 até 3 salários mínimos
☐ Mais 3 até 5 salários mínimos ☐ Mais 5 a 7 salários mínimos
☐ Mais 7 a 9 salários mínimos ☐ Mais de 9 salários mínimos a 12 salários mínimos
☐ Mais de 12 até 15 salários mínimos ☐ Mais de 15 salários mínimos

21- Quantas pessoas vivem com a renda informada? _____

22- No Ensino Médio você estudou:

☐ Integralmente em escola pública

- ☐ Integralmente em escola particular
- ☐ Integralmente em escola particular com bolsa de estudo
- ☐ A maior parte em escola pública (+ de 1,5 anos)
- ☐ A maior parte em escola particular (+ de 1,5 anos)

23- Qual o nome da escola em que estudou no ensino médio? _____

- ☐ Escola Estadual ☐ Escola Técnica Estadual ☐ Escola Municipal
- ☐ Instituto Federal

24- Você considera que os conhecimentos adquiridos no ensino médio foram:

- ☐ Insuficientes ☐ Acima das expectativas ☐ Adequados

25- Assinale as atividades que já participou na Universidade:

- ☐ Grupos de estudos
- ☐ Projeto de extensão
- ☐ Plenária departamental
- ☐ Eventos científicos
- ☐ Iniciação Científica
- ☐ Reunião do centro acadêmico
- ☐ Cursos de extensão
- ☐ Organização de eventos
- ☐ Não participei de nenhuma das atividades mencionadas

26- Qual atividade profissional pretende desenvolver ao final do curso?

27- Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou no curso até o momento?

12. APÊNDICE D- ROTEIRO DE ENTREVISTAS-ALUNOS COTISTAS DO CURSO DE GEOGRAFIA-USP

Eixo 1: Caracterização dos entrevistados:

- 1) Idade:
- 2) Autodeclaração de cor/raça/etnia:
- 3) Bairro / Cidade em que mora:
- 4) Quanto tempo demora de casa até a USP:
- 5) Ano de ingresso na USP:
- 6) Nome da escola em que fez o ensino médio:
- 7) Renda Familiar:
- 8) Quantas horas por semana você trabalha?
- 9) Você contribui no sustento de sua família?
- 10) Escolaridade da mãe: _____
- 11) Escolaridade do pai: _____
- 12) Recebe algum auxílio / bolsa de permanência: _____

Eixo 2: Relação com o tema da pesquisa

- 1) Durante o percurso escolar, principalmente no ensino médio, quais foram as suas principais dificuldades no que concerne à relação ensino-aprendizagem? E no decorrer do vestibular, quais foram as principais dificuldades que vocês tiveram que enfrentar?
- 2) Antes de ingressar na USP, como vocês tiveram conhecimento da existência desta instituição e de outras; e dos processos vestibulares para nela ingressar? Qual (is) fatores levaram vocês a escolherem o curso de geografia?
- 3) Antes do ingresso na USP, vocês fizeram algum cursinho pré-vestibular comunitário ou privado?
- 4) Na sua família, vocês são os primeiros a ingressarem em uma universidade pública? Qual foi a reação ou sentimento quando a família e amigos souberam que vocês ingressaram no curso de geografia da USP?

- 5) Antes do ingresso de vocês na USP, como vocês tiveram conhecimento da existência das cotas? Para vocês, qual a importância que as cotas raciais e sociais tiveram no ingresso de vocês na instituição?
- 6) No Departamento de Geografia, vocês já sofreram ou sofrem algum tipo de preconceito e discriminação por parte de alunos e professores?
- 7) Vocês sentem ou sentiram dificuldades de compreensão de determinados conteúdos das disciplinas do curso de geografia? Quais as disciplinas que vocês possuem mais facilidades e dificuldades de compreensão?
- 8) Vocês se identificam ou se sentem representados no espaço da universidade e no que é ensinado-aprendido nesse lugar?
- 9) Vocês se sentem acolhidos no DG-USP?
- 10) Quais são as principais dificuldades que vocês têm enfrentado até agora no curso?
- 11) Qual o sentimento ou percepção que vocês sentem em relação aos alunos não cotistas, principalmente no que se refere na relação ensino-aprendizagem? E o que vocês consideram que eles pensam de vocês?
- 12) Quais medidas ou ações vocês consideram necessárias para garantir a aprendizagem e a permanência dos discentes?
- 13) Para garantir uma efetiva inclusão ou inserção dos alunos e alunas cotistas no processo de ensino e aprendizagem, quais mudanças vocês acham que deveriam ocorrer na estrutura curricular do curso de geografia da USP? (componentes curriculares, didática dos professores, materiais de ensino).
- 14) Quais as mudanças que vocês estão percebendo ou visualizando na composição étnico-racial dos estudantes do Departamento de Geografia, no percentual de alunos que

estudaram o ensino médio em escolas públicas, nos espaços de estudo deste lugar e nos aspectos de ensino-aprendizagem; com a adoção das cotas raciais e sociais?