



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

**UNIENEM: EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS POR JOVENS NEGROS DO PRÉ-
VESTIBULAR SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2016-2019).**

MACAPÁ/AP
2022

CRISLANE OLIVEIRA DO NASCIMENTO

UNIENEM: EXPERIÊNCIAS PRODUZIDAS POR JOVENS NEGROS DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ (2016-2019).

Monografia apresentada como requisito necessário para obtenção título do curso de Especialização em Estudos Culturais e Políticas Públicas da Universidade Federal do Amapá.
Orientador:
Prof. Drº. Raimundo Erundino Santos Diniz.

Aprovação em: 21/12/2022

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Raimundo Erundino Santos Diniz
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. David Junior de Souza Silva
Universidade Federal do Amapá

Prof. Dr. Irislane Pereira de Moraes
Universidade Federal do Amapá

AGRADECIMENTOS

A meu orientador, Prof. Raimundo Erundino Diniz, pela competência, dedicação, generosidade e estímulo ao longo desta pesquisa e crescimento pessoal.

Aos professores Irislane Moraes e David Silva, pela disponibilidade e colaborações valiosas para a finalização deste trabalho. E pelo enorme afeto com o qual dedicaram as minhas inquietações desse tema tão caro. Vocês engrandeceram minha formação!

Agradeço também às pessoas que me ajudaram na busca ao perfil da pesquisa: Jéssica Sales, Jaqueline Sobral; vocês foram essenciais. Lohana, Glenda e Isaura pelo apoio e comemoração a cada etapa conquistada.

Aos jovens negros que contribuíram com seu tempo, disponibilidade e confiança das suas histórias de vidas indispensáveis para a feitura deste trabalho, muito obrigada.

Vocês são minha inspiração!

RESUMO

A pauta das ações afirmativas e políticas públicas tem ocupado, gradativamente, mais espaço em pesquisas no Brasil, mas ainda necessita de aprofundamento e laboro sobre suas características, já que possui suas particularidades conforme caminha e é atravessada por componentes políticos, sociais, econômicos e culturais específicos e podem colocar em risco os avanços historicamente reconhecidos pela população negra e conseqüentemente o ingresso no ensino superior público. O presente trabalho tem como objetivo compreender as experiências produzidas por jovens negros que estudaram no UNIENEM, pré-vestibular social da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. O objetivo geral é investigar as experiências (a partir do conceito de François Dubet) produzidas por estudantes negros do UNIENEM entre os anos de 2016 e 2019 e entender suas expectativas em relação ao acesso à universidade. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: analisar as experiências e expectativas de jovens negros a partir das relações sociais estabelecidas no contexto do UNIENEM; compreender os sentidos a partir da experiência vivenciada construídas pelos jovens negros do UNIENEM; e relacionar a importância do UNIENEM e a existência de políticas afirmativas institucionais na UNIFAP como possibilidades de continuidades de processos formativos educacionais à juventude negra. Para tanto, utilizou-se de metodologia qualitativa e procedimentos de pesquisa e análises pautadas pela revisão bibliográfica e análise e discussão de dados coletados por meio de 13 entrevistas semiestruturadas. O trabalho de pesquisa concluiu que o UNIENEM contribui, na medida em que possibilita a mobilidade social e a preparação para o ingresso no ensino superior para a juventude negra do Amapá.

Palavras Chaves: Pré-Vestibular Social. Juventude Negra. Educação. UNIENEM.

ABSTRACT

The agenda of affirmative actions and public policies has gradually occupied more space in research in Brazil, but it still needs to be deepened and worked on its characteristics, since it has its particularities as it goes along and is crossed by political, social, economic and cultural components and may jeopardize the advances historically recognized by the black population and, consequently, entry into public higher education. The present work aims to understand the experiences produced by young black people who studied at UNIENEM, a social pre-university entrance exam at the Federal University of Amapá-UNIFAP. The general objective is to investigate the experiences (based on the concept of François Dubet) produced by black students at UNIENEM between 2016 and 2019 and to understand their expectations regarding access to university. This objective unfolds in the following specific objectives: to analyze the experiences and expectations of young black people from the social relations established in the context of UNIENEM; understand the meanings from the lived experience constructed by young black people from UNIENEM; and to relate the importance of UNIENEM and the existence of affirmative institutional policies at UNIFAP as possibilities for continuity of educational training processes for black youth. For that, a qualitative methodology and research procedures and analyzes were used guided by the bibliographic review and analysis and discussion of data collected through 13 semi-structured interviews. The research work concluded that UNIENEM contributes, insofar as it enables social mobility and preparation for entry into higher education for black youth in Amapá.

Keywords: Pre-College Social. Black Youth. Education. UNIENEM.

LISTA DE FIGURAS

Figura I: Mapa de localização dos espaços físicos do UNIENEM.

25

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autodeclaração de Identidade dos Entrevistados

33

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	10
2.1 Historicizando o Pré-Vestibular Social	13
2.2 Experiências e Ambiente de Ensino	16
2.3 Lei de Cotas e o Ingresso no Ensino Superior	18
3 DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO BRASIL	20
3.1 Desigualdades Raciais na Educação	23
3.2 UNIENEM e a Juventude Negra	24
3.3 Ações firmativas e o Acesso ao Ensino Superior na UNIFAP	29
4 JUVENTUDE NEGRA NO UNIENEM: EXPERIÊNCIAS, EXPECTATIVAS E RESISTÊNCIAS	31
4.1 A Escolha em ingressar no UNIENEM:	35
4.2 Resistências por laços de Solidariedade:	36
4.3 Primeira Geração Familiar no Ensino Superior:	38
4.4 Dificuldades e Permanência:	40
4.5 O UNIENEM e a necessidade de políticas afirmativas preventivas na UNIFAP:	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6 REFERÊNCIAS	50

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender a importância social do UNIENEM da Universidade Federal do Amapá, por ser um Pré-Vestibular Social (PVS) que atende o recorte racial da juventude negra¹. O recorte aqui utilizado será de jovens negros que foram alunos do PVS durante os anos de 2016 a 2019. Isso se justifica pelo fato do UNIENEM ter pausado suas atividades em março de 2020, em função da pandemia² de Covid-19, com retorno previsto apenas para o ano de 2023.

O objetivo geral é investigar as experiências narradas por jovens negros do UNIENEM entre os anos supracitados e entender suas expectativas em relação ao acesso à universidade. Este objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: analisar as experiências e expectativas de jovens negros a partir das relações sociais estabelecidas no contexto do UNIENEM; compreender os sentidos a partir da experiência vivenciada construídas pelos jovens negros do UNIENEM; e relacionar a importância do UNIENEM e a existência de políticas afirmativas institucionais na UNIFAP como possibilidades de continuidades de processos formativos educacionais à juventude negra.

A escolha por adentrar este contexto tão relevante e oportuno tem influência direta da minha trajetória de vida e ancestralidade. Entre muitas razões está o fato de ser uma mulher negra, que reconhecidamente teve alguns acessos durante a vida, em especial no momento escolar, em que estudei em escolas privadas, e ao chegar no momento do vestibular, também pude ter acesso a um preparatório privado para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Além disso, a entrada na minha graduação na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP, onde cursei Sociologia, com habilitação em Licenciatura, ocorreu através do sistema de cotas³, fazendo uso das ações afirmativas. Logo, a educação, bem como os processos de ensino/aprendizagem detinham muita a minha atenção. E foi através de uma das disciplinas Práticas de Ensino/Pedagógicas da graduação que conheci o UNIENEM⁴,

¹ Irei utilizar ao longo da pesquisa a categoria negra, entendida como a junção das categorias preta e parda, assim como utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE.

² De acordo com Organização Mundial de Saúde (OMS), uma pandemia caracteriza-se pela disseminação mundial de uma nova doença, e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (OMS, 2020). Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>

³ Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda per capita inferior a 1,5 salários mínimo.

⁴ O UNIENEM é um Pré-Vestibular Social, criado em 2003, na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP que

resultado de um projeto de extensão da UNIFAP, o que me chamou atenção por ter percebido muitos marcadores sociais presentes em mim naqueles jovens, como por exemplo, os fenótipos de tom de pele, cabelos crespos, lábios e nariz grande; no entanto minha trajetória acadêmica me levou por outros campos de pesquisa⁵.

Essa inquietação social e pessoal acerca da educação e relações étnico-raciais sempre me despertava anseios de escritas e pesquisas, e acabei deixando para outro momento, muito em decorrência da pandemia de Covid-19. Eis que durante este período, o curso de Pós-Graduação de Especialização em Estudos Culturais e Políticas Públicas abriu seleção de nova turma e vi a oportunidade de desenvolver uma pesquisa que sempre quis, através da linha de pesquisa: Cultura, Diferença e Política Pública. Dessa forma, a aprovação no processo seletivo demonstra a chegada do momento oportuno para o desenvolvimento da pesquisa, logo, essa seção escrita em primeira pessoa demonstra o quanto essa pesquisa tem de particular.

Acredito que, com esse estudo, possam surgir oportunidades de pesquisas necessárias para um registro histórico do núcleo desse campo, assim como movimento social, contribuindo com produções acadêmicas específicas sobre Pré-Vestibulares Sociais.

A construção do problema de pesquisa se fez em torno de: quais experiências⁶ de auto representação e imaginário social foram produzidos por jovens negros que estudaram no UNIENEM da Universidade Federal do Amapá?

O trabalho é composto, além desta introdução, de 04 capítulos e uma seção destinada às considerações finais. No primeiro capítulo é feita a apresentação do tema do trabalho e da pesquisadora e sua trajetória, que culminou na realização do presente estudo. Em seguida, é realizada a delimitação do problema, a exposição dos objetivos gerais e específicos, assim como a estrutura do trabalho. O segundo capítulo articula a metodologia e procedimentos utilizados, onde se descreve os Pré-Vestibulares Sociais e

tem como foco a preparação para o ingresso no ensino superior de jovens de baixa renda, que estejam no processo de conclusão do ensino médio e/ou já tenham concluído.

⁵ Durante a graduação desenvolvi o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado *Religião e Saúde: Espiritualidade na formação do acadêmico de Medicina da Universidade Federal do Amapá*, e a partir desse momento meus interesses de estudo se voltaram à saúde nas humanidades, e a discussão do campo da Sociologia da Saúde, e assim segue durante minha formação no Mestrado (2022-2024) no Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política – PPGSP na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, na linha de pesquisa: Ciência, Saúde e Meio Ambiente.

⁶ Para este trabalho irei debater o conceito experiência pautada na *Sociologia da Experiência* de François Dubet (1994).

sua estrutura, a experiência no âmbito escolar, assim como a Lei de Cotas, e o acesso ao ensino superior. O terceiro capítulo apresenta as desigualdades sociais e raciais no Brasil e na educação, relacionando pobreza e raça. Em seguida, a historização do UNIENEM, enquanto Pré-Vestibular Social. No quarto capítulo são analisadas as experiências, expectativas e resistências da juventude negra do Amapá, através dos dados coletados deste estudo. Em seguida, as considerações finais.

Apresentando no capítulo seguinte, os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, bem como as características e a história do Pré-Vestibular Social (PVS). Após, discutimos a influência do referido projeto na construção da identidade racial de seus participantes e o surgimento da lei de cotas no ensino superior.

2 CAMINHOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista a problemática apresentada, optou-se por realizar um estudo de caráter qualitativo. A fim de abordar a problemática central e cumprir com os objetivos específicos, definem-se os seguintes procedimentos de pesquisa e análise: revisão bibliográfica; análise e discussão de dados coletados por meio de entrevistas.

Utilizaremos os métodos e técnicas de pesquisa qualitativa, mediante um roteiro pré-estabelecido com a realização de entrevistas semi estruturadas, visto que esta técnica induz a manifestação de depoimentos, conversas, relatos de histórias e fatos, proporcionando a captação de informações que abrangem os mais diversos aspectos da vida social (SANTOS; OSTERNE; ALMEIDA, 2014).

A entrevista narrativa guiada através de uma semiestrutura se mostra, assim, adequada, pois reconstrói ações e contexto da maneira mais adequada: ela mostra o lugar, o tempo, a motivação e as orientações do sistema simbólico dos seus atores. Acontecimentos isolados se apresentam como simples proposições que descrevem fatos independentes, mas se eles são estruturados em história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção do sentido do enredo (BAUER e GASKELL, 2002).

Para que a interação ocorresse de forma satisfatória e tais sentidos pudessem ser trazidos à tona, entretanto, alguns cuidados foram fundamentais, no sentido de “mediar entre a liberdade de desdobrar pontos de vista subjetivos e o direcionamento e a limitação temática daquilo que é mencionado” (FLICK, 2004). Três elementos são apresentados por Flick para que tal mediação aconteça e foram adotados na condução do trabalho de campo:

- Oferecer ao entrevistado um escopo para o relato da sua história;
- Fazer intervenções concretas, estruturadoras ou de aprofundamento só no final da entrevista;
- Utilizar uma questão gerativa não só para estimular a produção da narrativa, mas para concentrar a narrativa na área do tópico e no período da biografia com os quais a entrevista se ocupa. (FLICK, 2004, p. 13)

Jovcheolovitch e Bauer (2002), no entanto, propõe uma série de regras que visam a ativar o esquema da história, provocar narrações dos/as informantes e conservar a narração por meio do esquema autogerador.

Observando essas recomendações, as entrevistas seguiram um roteiro (ANEXO II), feito com a intenção de favorecer a narrativa biográfica e nortear as questões a serem realizadas após a narração central, que era estimulada pelo pedido “eu gostaria que você

contasse sua trajetória de vida, comece se apresentando”. Tal questionamento se mostra interessante, pois a narrativização é marcada pelo posicionamento dos jovens. Isso favorece uma rememoração a partir do lugar de chegada de um caminho tortuoso que deixa o rastro do processo de exclusão e hierarquização social.

Quanto à seleção dos entrevistados, é necessário considerar o que Gaskel (2003) chama de ‘grupos naturais’, ou seja, ao invés de simplesmente formar grupos estatísticos ou taxonômicos, é relevante para a pesquisa pensar em como os participantes interagem conjuntamente, se partilham ou não de um passado comum ou projetos futuros, se têm acesso aos mesmos meios de comunicação e informação, apresentam os mesmos interesses ou partilham de valores e símbolos semelhantes. Dessa maneira, foram priorizados eleger aqueles que haviam estudado no UNIENEM e tivessem sido aprovados na UNIFAP. Pelo fato das atividades terem sido interrompidas no ano de 2020, entrei em contato com a Coordenação do curso, a qual me passou a lista mais recente que existia nos arquivos, com inscrições de alunos, que correspondia ao ano de 2016, e assim comecei meu recorte.

A partir desse momento também acionei contatos pessoais⁷, e comecei a contatar meus interlocutores, seguindo o modelo conhecido como “bola de neve”, pelo qual o interlocutor indica ao pesquisador possíveis candidatos ao estudo. Ao total realizei 16 entrevistas, sendo 13 analisadas nesta pesquisa, por se encaixarem no perfil que busquei. A receptividade dos entrevistados foi bastante positiva. No entanto, percebi dificuldades em relação ao horário das entrevistas, pelo fato de todos estarem em um período de fim de graduação, com prazos se encerrando, demandas de TCC, e retorno presencial das atividades universitárias; dessa forma as entrevistas variaram e foram feitas em turnos e horários distintos. Tentando me adequar a estas demandas, remarquei diversas entrevistas, sendo compreensível com a rotina dos meus entrevistados, e ainda que com dificuldades por estar no primeiro ano de mestrado e com rotina intensa de aulas e orientações, ainda assim, consegui realizá-las de forma integral com todos que se colocaram à disposição.

Os que responderam ao meu contato – através de e-mails, mensagens no *Whatsapp* e *Instagram* – se mostraram interessados no tema. Em seguida, após o aceite de participar da pesquisa, encaminhei e expliquei acerca do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO I). As entrevistas foram realizadas remotamente, ainda em virtude do

⁷ A rede acionada contou com alguns colegas da graduação que atuaram enquanto professores/monitores no UNIENEM, e que eventualmente mantiveram contatos com alguns alunos.

distanciamento físico⁸, e foi enviado antecipadamente por *WhatsApp* o *link* do *software Google Hangouts Meet*. Além de oferecer uma melhor segurança no sentido de evitar o contágio da Covid-19, outro ponto positivo desta modalidade é que mesmo não estando na cidade dos meus entrevistados, consegui desenvolver as entrevistas oferecendo melhor flexibilidade para ambas as partes em termos de horários.

No contexto atual, em que a utilização de máscaras é obrigatória, observar as expressões faciais por meio de vídeo também é um ponto positivo em relação às entrevistas presenciais, pois, assim visualizei os afetos manifestados pelos colaboradores. O *software Google Meet*, por sua vez, possibilita a gravação não apenas do áudio, mas também da imagem, o que me auxiliou na análise das entrevistas posteriormente. Como pontos negativos da pesquisa realizada remotamente, destaco falhas de conexão da internet, que porventura acontecem e que são interferentes no curso da entrevista; dificuldades no acesso à tecnologia e privacidade em casa.

2.1 Historicizando o Pré-Vestibular Social

Resguardando as particularidades históricas e locais de cada região, os Pré-vestibulares sociais — populares ou comunitários — surgiram com o intuito de diminuir profundas desigualdades no acesso ao ensino superior no país. De acordo com Nascimento (1999), esse surgimento proporcionou novas expressões ao trabalho popular de preparação de estudantes para o vestibular e, ainda, fortaleceu a luta das entidades e organizações no combate à discriminação e no questionamento da lógica neoliberal de relações sociais.

Pré-vestibulares sociais são resultados das muitas demandas que surgiram através dos movimentos sociais, sobretudo dos que se articularam com os projetos de educação popular, no contexto de redemocratização da sociedade brasileira, após o encerramento de governos militares. Segundo Zago (2009), estas iniciativas coletivas tiveram como objetivo a democratização do país, e seu surgimento e ampliação, no Brasil, estão diretamente relacionados à problemática das desigualdades de acesso ao ensino superior – especialmente da rede pública – que ganharam maior visibilidade com a quase universalização do ensino fundamental e a ampliação do ensino médio.

⁸ Vale ressaltar neste contexto, a apropriação incorreta do termo “distanciamento social” ao se remeter ao distanciamento físico que ocorreu no período de quarentena. Sobre este debate, ver: GRISOTTI, Márcia; GRANADA, Daniel; LEONI, Mariana. As dimensões sociais da pandemia de Covid-19 no contexto latino-americano. Revista del CESLA, v. 1, p. 1-10, 2022.

A educação é um direito básico e deve ser considerado em sociedades democráticas. No Brasil, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996) ressaltam a promoção da inclusão educacional como elemento componente da nacionalidade, reconhecendo-a como direito de todos, independentemente de etnia, gênero, idade, condições econômicas e sociais. A expansão do ensino básico também provocou uma demanda maior para o ensino superior, e conseqüentemente, as IES, especialmente as públicas, o que fez se evidenciar cada vez mais movimentos sociais que visavam à inclusão em universidades. Logo, “dentre as propostas mais relevantes criadas no período pós-ditatorial, destacam-se o Movimento dos Sem Universidade, as alterações nas formas de ingresso e, sobretudo, os cursinhos pré-vestibulares comunitários” (MOEHLECKE; CATANI, 2006, p. 50).

Dentre os mais importantes protagonistas em busca da democratização do acesso ao ensino superior para as minorias, destaca-se o Pré-Vestibular para Negros e Carentes - PVNC, criado em 1993 por setores articulados à Pastoral do Negro de São Paulo. O PVNC surgiu na Baixada Fluminense, a partir da constatação das dificuldades de acesso dos estudantes das classes populares às universidades. Além disso, o curso buscou desenvolver estratégias que combatam as discriminações raciais às quais, historicamente, a população negra vem sendo submetida, sobretudo no campo educacional. (PESSANHA e PORTO, 2020)

A qualidade baixa de ensino médio na região e o baixo quantitativo de jovens negros estudantes na universidade foram fundamentais para iniciar a proposta do PVNC. A finalidade não era apenas com a aprovação de seus alunos no vestibular; esses cursos incorporam na sua dinâmica estudos que têm como objetivo a apropriação crítica da história e da cultura das populações discriminadas e marginalizadas, das contradições e conflitos da realidade social. Portanto, ao final do ano de 1992, na Igreja de São João de Meriti, iniciaram-se as organizações de um pré-vestibular que capacitasse os estudantes da região a concorrerem ao exame pré-vestibular da PUC-SP e das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro.

Para Nascimento (2012), os PVS surgiram através da constituição da base social dos movimentos reivindicadores por políticas de cotas e, mediante acordos com as instituições privadas de ensino, deu origem ao Programa Universidade para Todos - ProUni, criado pelo Governo Federal, posteriormente, em 2005. Segundo o mesmo autor, “ainda em 1993, os coordenadores do PVNC iniciaram um acordo com a PUC-Rio, que depois se desdobraram para outras instituições privadas de ensino, concedendo bolsas integrais aos egressos dos pré-vestibulares populares” (NASCIMENTO, 2012, p. 5). Para Justino (2002), já no primeiro ano

de trabalho, o PVNC obteve a taxa de aprovação de 34% nas principais instituições de ensino superior do Rio de Janeiro – UERJ, UFRJ, UFF e PUC-Rio, comprovando o caráter inclusivo do curso no que se refere à democratização do acesso ao ensino superior para as comunidades pobres. O que possibilitou que novos núcleos fossem organizados e, atualmente, mais de 150 cursos existentes no estado do Rio de Janeiro foram criados a partir do PVNC.

Os objetivos dos pré-vestibulares sociais ultrapassaram o projeto de preparação para o exame pré-vestibular, que, hoje, foi substituído pelo ENEM, criado em 1998 e, a partir de 2009, vem sendo utilizado como principal mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Existem preocupações políticas, que estão presentes nos discursos, nas propostas e nas suas práticas, que visam em última instância, construir uma nova consciência em seus educandos, problematizando as lógicas de exclusão presentes na sociedade brasileira. Portanto, os cursos atuam como um espaço no qual os setores marginalizados buscam reafirmar sua cidadania e pleiteiam sua existência como sujeitos políticos, nos quais seus direitos estejam assegurados (NASCIMENTO, 2002).

No decorrer desse mesmo processo de implementação do PVNC, surgiram outras duas importantes experiências populares de ensino pré-vestibular: o curso criado pela Associação dos Trabalhadores em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, no ano de 1986, através do projeto Universidade para Trabalhadores, que era extensivo também aos moradores das comunidades pobres; e o curso Mangueira Vestibulares, em 1992, com o objetivo de atender aos estudantes da comunidade do Morro da Mangueira, no município do Rio de Janeiro.

Os pré-vestibulares sociais foram organizados de forma não convencional, buscando preparar os alunos oriundos das classes subalternas para o exame de seleção ao ensino superior. No entanto, Zago (2009) acredita um traço comum desses cursos é o de buscar democratizar e possibilitar o acesso a uma população que, historicamente, vem sendo excluída do ensino superior, tais como negros, famílias de baixa renda, estudantes das escolas públicas e moradores dos bairros populares. Por isso:

A multiplicidade que constitui o movimento dos cursos pré-vestibulares populares age produzindo exercícios e propostas de processos de democratização: mobilização e organização de atividades de ensino de conteúdos a fim de capacitar estudantes pobres e negros para os concursos públicos de admissão às instituições de ensino superior, com afirmação do direito ao ensino superior. (NASCIMENTO, 1999, p. 84)

Os PVS são iniciativas desenvolvidas com base no trabalho voluntário, ou ainda projetos de extensão com bolsas remuneradas, dessa forma, em sua grande maioria, a equipe de professores e de coordenadores presentes nesses cursos é formada por estudantes de graduação, pós-graduação e profissionais da educação. Além de buscar promover na sociedade brasileira a igualdade de oportunidades no âmbito educacional, por meio do acesso às universidades e às instituições de ensino superior, os pré-vestibulares sociais possibilitam também que estudantes complementam sua formação acadêmica por meio da experiência docente.

De acordo com Nascimento (2009), “os pré-vestibulares mostraram-se como uma necessidade, pois têm demonstrado ser a única porta de acesso de jovens pobres e negros na universidade pública” (NASCIMENTO, 2009, p. 38). Portanto, nota-se que o pré-vestibular vem exercendo o papel de importância enquanto agente social de mudanças na vida destes jovens e na sociedade brasileira, por meio do acesso das camadas populares às universidades e às IES. Assim, observou-se que, independentemente do movimento que os origina, os cursos pré-vestibulares sociais “são baseados no coletivismo, na solidariedade e na crença de que o acesso à educação é um meio potencializador das transformações sociais. [...] e tem como elemento norteador o princípio da igualdade social e educacional” (SILVA, 2006, p. 33).

2.2 Experiências e Ambiente de Ensino

Embora autores (WEBER 1977; SIMMEL 2006) tenham proposto pensar a sociedade menos como uma estrutura e mais como um processo de ações, se fundiram os dois processos: o de socialização, que implica a aprendizagem das regras sociais, e o de subjetivação, que implica as escolhas e os sentidos que o indivíduo atribuem ao que vive. Para Dubet (1997) as instituições modernas – família, economia e escola – passaram por algum tempo um processo em que os indivíduos se subjetivaram sem mais ou menos, nos mesmos termos em que eram socializados.

Existia grande coincidência entre as expectativas sociais que se expressavam na socialização e a experiência de subjetivação. Com a crise de tais instituições, é a própria subjetividade que entra em crise: a experiência social forma-se no caso em que a representação clássica da “sociedade” já não é adequada, no caso em que os atores são obrigados a gerir simultaneamente várias lógicas da ação que remetem para diversas lógicas

do sistema social, que não é então “um” sistema, mas a presença de sistemas estruturados por princípios autônomos. (DUBET, 1997, p. 94)

Como afirma Dubet, “[...] deste ponto de vista, a experiência social [é] uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o carácter fluido de ‘vida’”. (DUBET, 1997, p. 95). Dessa maneira, pensar a experiência escolar em um sentido bastante distinto, aponta para a valorização do conhecimento que os atores que participam do ambiente produzem a seu respeito. Dubet vê que a experiência social é a atividade, o trabalho pelo qual o indivíduo pode construir uma identidade social, quando articula as diversas lógicas de ação nas quais ele está engajado (WAUTIER, 2003, p. 188).

A experiência social se apresenta, assim, como capaz de dar um sentido às práticas sociais, designando as condutas individuais ou coletivas dominadas pela heterogeneidade de seus princípios constitutivos e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido de suas práticas no meio desta heterogeneidade (DUBET, 1997). Logo, a experiência é definida como:

A sociologia da experiência social visa definir a experiência como uma combinação de lógicas de ação que vinculam o ator a cada uma das dimensões de um sistema. O ator deve articular estas lógicas de ação diferentes e a dinâmica que resulta desta atividade constitui a subjetividade do ator e sua reflexividade (DUBET, 1997 p. 105).

A experiência evidencia três traços essenciais que aparecem nas mais diversas condutas sociais. O primeiro é a heterogeneidade dos princípios culturais e sociais que organizam as condutas: a identidade social, construída a partir desses princípios, não é um ser, mas um fazer, um trabalho, uma construção, uma “experiência”. Enquanto, na concepção clássica da ação, a personalidade (o ator) é determinada pelos papéis (normas), nesse caso, o papel é produzido pela personalidade, isto é, uma nova capacidade de "gerenciar" a experiência.

O segundo traço é a distância subjetiva que os indivíduos mantêm com o sistema, através da pluralidade das lógicas de ação presente na experiência social é vivida como um problema e produz uma atitude de distanciamento. Os indivíduos precisam explicar a si mesmos como constroem suas práticas, sua adesão a papéis e valores aos quais eles não conseguem aderir completamente. Esta distância crítica (reflexividade), quando ocorre, define a autonomia dos atores, tornando sujeitos, já que os atores não podem ser enclausurados nos seus papéis (DUBET, 1977, p. 18).

Já o terceiro traço sublinha o fato de que a construção da experiência coletiva recoloca

o conceito de alienação no cerne da análise sociológica. Com o declínio da ideia clássica de sociedade, não existe mais um “conflito central” nem movimento social capaz de agregar os indivíduos num projeto comum. O que há são explosões sociais localizadas, e a alienação ocorre quando as relações de dominação impedem os atores de terem o domínio sobre sua experiência social. A experiência social aparece como uma maneira de construir o mundo, ao mesmo tempo subjetiva (é uma "representação" do mundo vivido, individual e coletiva) e cognitiva (é uma construção crítica do real, um trabalho reflexivo dos indivíduos que julgam sua experiência e a redefinem). De toda forma, a experiência não está alheia à alienação.

A noção de experiência de Dubet (1977) permite-nos, então, pensar a experiência no âmbito de ensino sob outra perspectiva, deslocando o olhar para as falas e vivências de indivíduos que se encontram no processo de ensino-aprendizagem, para suas experiências (individuais, concretas, cotidianas), entendendo-as como fonte legítima de conhecimento sobre a sociedade e a escola. No exame de suas experiências, ilumina-se o drama de nossa sociedade – esse espaço e tempo em que estamos mergulhados em relações sociais que demandam a atribuição de sentido.

Essa concepção parte da cultura como a produção de experiências de um povo em relação à própria sociedade e à terra de forma comum entre si: “a formação de uma sociedade é a descoberta de significados e direções comuns, e seu desenvolvimento se dá no debate ativo e no seu aperfeiçoamento, sob a pressão da experiência, do contato e das invenções, inscrevendo-se na própria terra” (WILLIAMS, 2015, p. 05). A cultura é, portanto, uma produção social proporcionada pela interação dos indivíduos em sua organização como civilização, que sofre interferência de outros fatores inerentes a essa sociedade, como os sistemas de produção e de classes. Dessa forma, a cultura se distancia da experiência particular do indivíduo e configura-se como a experiência compartilhada socialmente e que se torna, portanto, comum.

2.3 Lei de Cotas e o Ingresso no Ensino Superior

O debate acerca das cotas raciais para negros no ensino público superior no início do século XXI foi fundamental para evidenciar as desigualdades raciais no Brasil, que apesar de terem tido avanços significativos ainda se fazem presentes no país. As Políticas de Ações Afirmativas vêm mudando este cenário e provocando a inclusão de negros no ensino

superior. Para Carvalho (2006) a universidade pública brasileira tem negado a presença do negro neste espaço:

Quando no início dos anos 30, foi criada a Faculdade Nacional de Filosofia (mais tarde Universidade do Brasil), a questão racial não foi discutida e confirmou-se pela ausência de questionamento, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara, contribuindo assim para sua reprodução enquanto grupo. Analogamente, a Universidade de São Paulo (USP) foi criada na mesma década sem que seus fundadores questionassem a exclusão racial praticada no Brasil e consolidou-se, desde então, como outra instituição de peso destinada a ampliar a elite intelectual branca do país. (CARVALHO, 2006, p.20)

No Brasil, 18% dos jovens negros de 18 a 24 anos estão cursando uma universidade, segundo o estudo sobre ação afirmativa e população negra na educação superior (IPEA, 2020). Apesar disso, os negros ainda são minoria em cargos de liderança em empresas no Brasil, mostrando o quanto o debate sobre acesso dos profissionais no mercado de trabalho ainda é necessário.

As cotas para negros no ensino superior, no entanto não são unânimes, como se pode observar na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental, ADF/186, impetrada contra as cotas pelo Partido dos Democratas (DEM), cujo objetivo, de acordo com Valter Silvério:

A ADF/186 pode ser considerada na realidade uma ação que tinha como objetivo questionar a constitucionalidade da criação de todo e qualquer programa de ação afirmativa como provisão de cotas raciais para negros e, para tanto, tomou por base o programa da UnB amplamente divulgado na mídia por ter como procedimento de verificação da pertença étnico-racial uma comissão de verificação. Ao dar entrada no Supremo Tribunal Federal (STF), o referido partido mobilizou não só a principal corte do país, mas também, as controvérsias entre contrários e favoráveis em relação à política. De fato, a atitude do STF é digna de nota ao abrir um período de inscrição para que especialistas e representantes de instituições da sociedade civil, interessados em manifestar-se sobre o tema pudessem requerer sua participação na audiência pública. (SILVÉRIO, 2012, p. 12).

No entanto, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou constitucional a política de cotas étnico-raciais para seleção de estudantes da Universidade de Brasília, ficando assim inviável a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADF) 186, pelo partido político DEM. Logo, a política de cotas venceu uma barreira, já que estavam presentes os intelectuais e também representantes dos movimentos sociais. A política de cotas venceu por dez votos a zero, estabelecendo, assim, as cotas raciais para pretos e pardos, indígenas e estudantes oriundos de escola pública.

Assim, a política de cotas se tornou uma alternativa a desigualdade no ensino superior público, sendo resultante da luta dos movimentos sociais negros. Mesmo já estando presente em algumas universidades públicas do país, as cotas tiveram o seu ápice na sanção da Lei

12.711/12 pelo Poder Executivo, em agosto de 2012.

Entende-se que após a introdução da Lei 12.711/12 houve uma demanda maior em relação à universidade por esse grupo étnico-racial. Nesse sentido, é importante destacar os efeitos positivos da Lei 12.711/12 que, segundo informações da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) da Presidência da República, nos três primeiros anos iniciais, promoveu o ingresso em Instituições Federais de Ensino Superior de cerca de 150 mil estudantes negros e já foi aplicada nos processos de ingresso de todas as universidades federais e em 30 das 38 instituições estaduais.

É fundamental observar, que em pouco tempo de vigência da Lei 12.711/12 como política pública de acesso ao ensino público superior, houve tal demanda dos grupos étnico-raciais envolvidos para ascender ao Ensino Superior, confirmando assim⁹, as denúncias históricas dos movimentos negros em relação à desigualdade racial no Ensino Superior, provocada pelo racismo, preconceito e discriminação.

No capítulo seguinte apresentamos os desdobramentos que geram desigualdades sociais e raciais no Brasil, chegando às desigualdades no âmbito educacional. Por conseguinte, no objeto deste estudo, o UNIENEM, e sua relação com a juventude negra no Estado do Amapá.

⁹ Ver o relatório da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN e DPU de avaliação da lei de cotas. Disponível em: <https://abpn.org.br/relatorio-pesquisa-sobre-a-implementacao-da-politica-de-cotas-raciais-nas-universidades-federais/>

3 DESIGUALDADES SOCIAIS E RACIAIS NO BRASIL

As desigualdades raciais não apenas são expressivas e disseminadas, mas persistentes ao longo do tempo na história do Brasil. Assim acontece com os processos da trajetória do negro e nas suas condições de vida, através da realidade social e a partir de aspectos raciais e de classe, que são conceitos aceitos pelo movimento social negro como base de compreensão da realidade da população negra.

Assim, as relações sociais brasileiras no final do século XIX e início do século XX foram estruturadas para negar a escravidão e a construção de um ideal de branqueamento, ordenado pelas teorias raciais europeias e adaptadas aos interesses da classe dominante. Logo, quanto mais longe do negro, mais próximo da civilização e do progresso. Em síntese, o racismo científico¹⁰ ampliou as relações sociais no Brasil, segregou o negro em todos os segmentos da sociedade brasileira, representando a ideologia que norteou o Estado brasileiro.

O conceito biológico de raça tinha o objetivo de reforçar e justificar a desigualdade social, pois dentro dessa perspectiva os negros são inferiores e, por isso, não conseguem alcançar melhores condições sociais, máxima essa que escondia as contradições da sociedade capitalista.

Além da raça, como conceito biológico que justifica a desigualdade social e racial, a cor também é um critério usado nas relações sociais cotidianas. Negar a cor da pele dissimulando a negritude foi uma forma que a sociedade brasileira encontrou para esconder os conflitos raciais. Essa particularidade se explica da seguinte maneira:

A questão do racismo entre brancos e negros no Brasil tem uma especificidade que não pode ser esquecida em nossa sociedade, a cor é um critério importante de seleção de empregos que mantém os negros nas mais baixas posições da hierarquia social. Por isso, também é verdade que essa especificidade só pode ser entendida à luz da forma, da organização social (VALENTE, 1994, p. 14-15).

O Movimento Negro contemporâneo reelaborou o conceito de raça no Brasil. Segundo Carneiro (2003), raça é um conceito político tal como foi usado para justificar a superioridade branca em relação aos negros. Intelectuais e militantes do movimento negro contemporâneo fazem uso diferente do termo, oposto ao que o racismo científico pregava. O conceito raça para os racistas do século XIX era de cunho biológico, enquanto Munanga e Gomes (2006)

¹⁰ O surgimento do racismo científico no século XIX e seus respectivos desdobramentos na política e na sociedade do período têm sido amplamente debatidos. Sobrepondo-se aos dogmas religiosos reinantes até então, as teorias raciais deram *status* científico às desigualdades entre os seres humanos e, por meio do conceito de *raça*, puderam classificar a humanidade, fazendo uso de sofisticadas taxonomias (SCHWARCZ, 1993).

usam raça no contexto social, político e cultural:

Podemos compreender que a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa de forma alguma um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados nto dessas ditas diferenças serem intrrometidas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 176).

O termo raça é significado a partir das experiências do Movimento Negro Contemporâneo e também de intelectuais, que usam raça para analisar as relações sociais entre negros e brancos, ou seja, para compreender a realidade racial brasileira. Gomes e Munanga (2006) analisam essa prática de militantes dos movimentos negros intelectuais:

Devido à forma como o conceito raça é utilizado e funciona em nossa sociedade é que militantes do Movimento Negro e alguns outros intelectuais ainda o utilizam para dizer sobre a realidade do negro brasileiro. Esses profissionais entendem a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro como, por exemplo, o termo “etnia”, mas também discutem que, no caso dos negros brasileiros, substituir o termo “raça” por “etnia” não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão do que é racismo em nosso país (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 176).

Consequentemente o racismo, a discriminação e o preconceito estão presentes nas relações sociais brasileiras. Historicamente, a sociedade brasileira exclui do mundo do trabalho e do processo educacional a população negra. Quando o Estado brasileiro não construiu políticas inclusivas no processo produtivo e também na educação, para os antigos escravizados e seus descendentes.

Mesmo que passado um longo período temporal, as desigualdades em relação à população negra ainda estão presentes em diversos segmentos sociais. No entanto, os negros (pretos e pardos) vivem em desigualdade em relação aos brancos e são subrepresentados em áreas significativas da sociedade brasileira (IBGE, 2022):

Em que pese o fato de os negros representarem metade da população sua presença esta subestimada em amplas áreas da vida social, fruto de uma pior inserção no processo educacional e no mercado de trabalho. Muito se tem debatido sobre o papel da discriminação racial na trajetória da população negra nestes dois espaços da vida social, e este tema também será objeto de análise nas seções que se seguem (BARÓ, 2009, p. 94).

Essa desigualdade racial histórica reflete a relação do racismo e preconceito no país, sendo o racismo decorrente de uma estrutura social — que é constituída por inúmeros conflitos, como de classes, raciais, sexuais, dentre outros — e se apresenta como um modo normal da constituição das relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares

(ALMEIDA, 2018). O racismo deve ser compreendido como uma questão estrutural e a ausência da reflexão crítica sobre o racismo estrutural têm bloqueado os avanços mais profundos e radicais no enfrentamento ao racismo no Brasil (OLIVEIRA, 2016) e na identificação da divisão racial do trabalho como um problema estrutural.

3.1 Desigualdades Raciais na Educação

Ao pensarmos as desigualdades raciais na educação é necessário buscar na história as razões pelas quais esta situação persiste, uma vez que, no mundo do trabalho, a exclusão do negro também se deu no processo educacional. No contexto histórico da década de 1940, embora tenha havido inclusão de alguns negros na educação pública, seu número foi menor do que a população branca. E a capital federal, naquele contexto representava as mudanças econômicas e sociais promovidas pela educação.

Um dos aspectos mais relevantes em termos de educação é o acesso dos negros ao Ensino Superior. Este quadro é recortado em relação aos negros por Carvalho (2006):

- 8.3% dos brancos com mais de 15 anos são analfabetos, enquanto 20% dos negros com mais de 15 são analfabetos;
- 26,4% dos brancos adultos são analfabetos funcionais, enquanto 46,9% dos negros adultos são analfabetos funcionais;
- 57% dos adultos brancos não completaram o ensino fundamental, enquanto 75,3 dos adultos negros não completaram o ensino fundamental;
- 63% dos jovens brancos de 18 a 23 anos não completaram o Ensino Médio, enquanto 84% dos jovens negros não completaram o Ensino Médio. (CARVALHO, 2006, p.29)

Essa realidade educacional dos negros vai reproduzir outra exclusão na universidade, exclusão essa que desemboca numa desigualdade de recorte racial que se dá além do acesso, mas também na presença dos negros em determinados cursos superiores. Segundo Carvalho:

Este quadro de exclusão e desvantagem não é distribuído por igual entre os cursos; pelo contrário ele se acentua nos cursos de alto prestígio. Em odontologia, por exemplo, somente 0,7% dos alunos que se formaram em 2000 são negros. Ser dentista no Brasil (como ser médico) é ser branco. E não somente médicos e dentistas no Brasil são brancos. Todos os cargos de importância, prestígio, poder e alta remuneração são esmagadoramente brancos, restando aos negros uma faixa residual consistentemente entre 1% e 2%. Finalmente, visualizamos os dados agregados de maior escala do nosso problema acadêmico-racial. (CARVALHO, 2006, p.29)

Tal desigualdade é produzida, entre outras causas, pela falta de oportunidade para a população negra, em todos os segmentos da sociedade brasileira, principalmente na universidade pública. Trata-se da realidade educacional que Carvalho (2006) chama de

racismo acadêmico. Racismo esse que reproduz, no espaço da academia, o preconceito e a discriminação presente nas relações sociais.

Para Carneiro (2005), a impossibilidade de não associar a desqualificação do conhecimento produzido pelos povos dominados com a desqualificação da posição, coletiva ou individual, como seres capazes de aprender. Sendo o epistemicídio categorizado:

“O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Por isso, o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender” (CARNEIRO, p. 97, 2005).

Dessa forma, o epistemicídio seria uma face do genocídio, agindo como um instrumento eficaz e durador para a dominação racial fortalecendo cada vez mais a negação legitimam esses saberes de forma a impactar no conhecimento da população como indivíduos com direitos.

Entretanto, pelas lutas sociais dos movimentos negros, por conquista por melhores condições sociais para a população negra, para as quais o impacto da desigualdade é persistente, os movimentos se mobilizam para reivindicar políticas de ações afirmativas para combater o racismo, o preconceito e a discriminação na sociedade brasileira.

É fundamental destacar que as Políticas de Ações Afirmativas são resultado das mobilizações e reivindicações históricas do movimento negro. A população negra no Brasil ainda sofre intensamente um processo de desigualdade, porém, tem resistido e lutado por mudanças e avanços na participação em todas as instâncias da sociedade. Nesse sentido, podemos afirmar que a Frente Negra Brasileira – FNB (1931), o Teatro Experimental Negro - TEN (1944) e Movimento Negro Unificado - MNU (1978) foram os protagonistas dessas demandas.

O PVNC surge para dar conta das duas questões: desigualdade social e desigualdade racial. E acredita que facilitar o acesso ao ensino superior possibilita a mobilidade social dos pobres e dos negros.

3.2 UNIENEM e a Juventude Negra

O Pré-Vestibular Social da Universidade Federal do Amapá UNIENEM é um dos cursinhos que se originou como núcleos de CPV-Negros, no ano de 2003, com o intuito de ser um Pré-Vestibular para Negros, praticantes de Culto Afro-Brasileiros e Pessoas Economicamente Carentes. Essa iniciativa se caracteriza como um projeto de extensão universitária, elaborado pelos docentes: Arthur Leandro, Mariana de Araújo Gonçalves, Alexsara de Souza Maciel, Márcia Jardim e Pedro Paulo Carvalho, apresentado em 2002 para atender os pré-requisitos de participação no Concurso Nacional “Cor no Ensino Superior”, desenvolvido no contexto do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Os movimentos sociais também foram responsáveis nesta ação, como: o Movimento Afrodescendente do Amapá – MOCAMBO e a Federação dos Cultos Afro-Brasileiros do Amapá – FCAB-AP, sendo a UNIFAP a instituição proponente do projeto, enquanto as outras organizações são chamadas de “parceiras”. (TRINDADE e BRANCO, 2017)

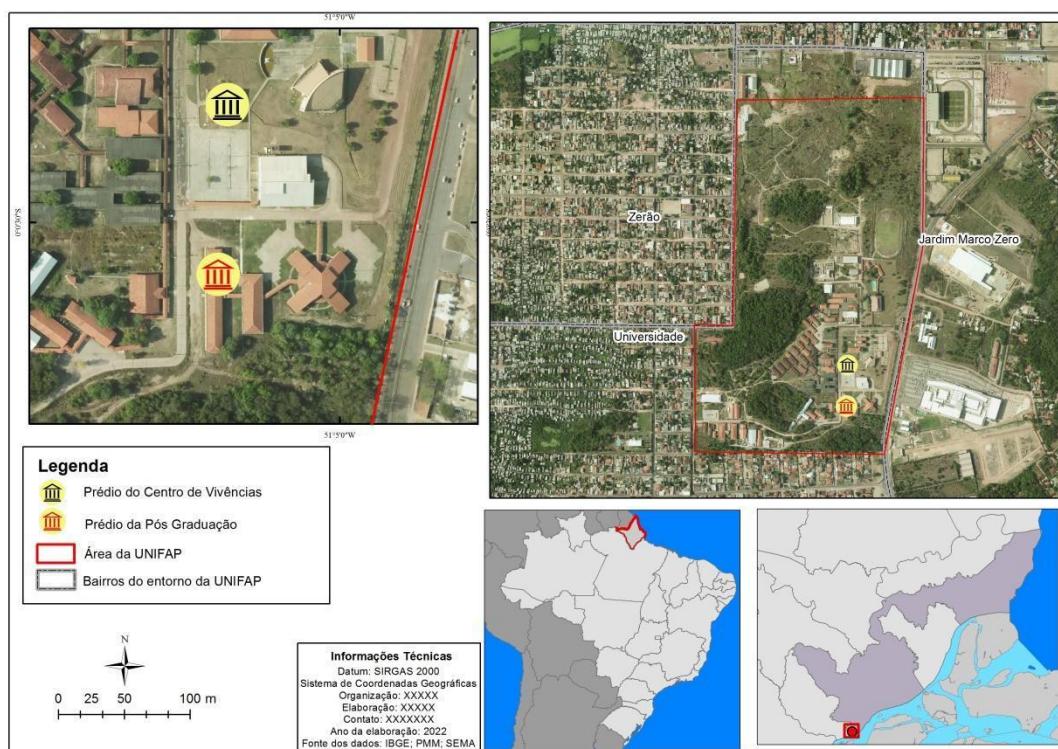
A partir do ano de 2011, o projeto se reestruturou e passou a ser chamado de UNIFAP-Pré-Vestibular, com uma nova comissão e expansão para municípios do Estado, já que inicialmente abrangia apenas a capital. E finalmente, em 2016, com novas propostas e reestruturado, passando a ser chamado de UNIENEM, abriu a participação para os demais jovens.

Desde 2016, o PVS fica localizado no prédio da pós-graduação (FIGURA I), no campus Marco Zero, em Macapá, e funciona de segunda à sexta-feira, das 14h às 18h20min. O espaço conta com duas salas de aula, enquanto a coordenação se localiza no prédio do Centro de Vivências. Os equipamentos ali presentes são simples: há apenas cadeiras e o quadro branco, o telhado é revestido de telhas de barro, forrado e com sistema de ar condicionado.

Apresentando os elementos abaixo, é possível identificar o Estado do Amapá, a nível Brasil, e a disposição da UNIFAP dentro da cidade. No segundo momento são vistos os bairros ao entorno da instituição. E por fim, a UNIFAP vista de dentro, com marcações nas salas de aula do UNIENEM e onde funciona sua Coordenação.

Figura I: Mapa de localização dos espaços físicos do UNIENEM.

Legenda: descrevendo os espaços da universidade e a dinâmica do entorno do UNIENEM.



Fonte: elaborado pela autora, 2022.

O objetivo do UNIENEM é ampliar as condições de acesso ao ensino superior para a população economicamente vulnerável, sem condições de pagar por um cursinho preparatório privado. Pela localização do cursinho, grande parte dos alunos são moradores dos bairros próximos da UNIFAP, por mais que alunos de várias partes da cidade estejam presentes.

Para ingressarem no curso, os alunos passam por um processo seletivo, que é realizado pela coordenação através de entrevista presencial, documentação e análise da renda per capita – o nível socioeconômico é um fator decisivo na seleção. A pauta para chamada é um mecanismo de controle, pois os alunos, para participarem do projeto, devem ter um quantitativo de mais de 75% ao mês. Assim, de acordo com desistências e evasões, a lista espera é acionada.

O curso se estrutura da seguinte forma: são oferecidas em média 120 vagas¹¹, para duas turmas, sendo dispostas em A e B. Destas, metade é para ex-alunos que frequentaram regularmente as aulas do cursinho até o término das atividades no ano anterior, e as demais vagas são para egressos e alunos regularmente matriculados no último ano do ensino médio em escolas públicas. Os públicos alvos do curso são jovens e adultos que queiram acessar o ensino superior, e as inscrições são feitas mediante formulários de matrículas, análise de

¹¹ Não foi possível o acesso aos dados de quantos e quem são os jovens em relação ao recorte; raça, gênero e classe dos anos em que o recorte desta pesquisa foi realizado.

situação socioeconômica e conclusão do ensino médio. As disciplinas ministradas são todas que compõem a prova do ENEM, e ao longo do ano letivo, são realizados simulados, com questões, e o planejamento anual assim como a organização dos conteúdos segue o mesmo padrão. Isso não restringe, contudo, a atuação dos professores na escolha dos materiais e, recorrentemente, os alunos são consultados sobre os conteúdos que gostariam de debater nesse espaço.

Uma das vantagens do UNIENEM é funcionar dentro da estrutura da UNIFAP, o que garante a vivência de seus alunos dentro da instituição, por mais que eles ainda não sejam estudantes. Contudo, esta influência do meio é saudada pelos estudantes como um diferencial no fator anímico, ou seja, os próprios estudantes se declaram estimulados pelo ambiente universitário.

Quanto à manutenção do curso, segundo a página do curso na internet, é realizado pelo Programa de Inclusão, Acesso e Permanência – PIAP, sendo desta forma um projeto de extensão da UNIFAP:

O presente Programa de extensão universitária consiste em um conjunto articulado de projetos que visam promover atividades interdisciplinares voltadas para a inclusão social dos sujeitos no campo científico-acadêmico, político, educativo e ético. Nesta proposta a extensão é compreendida como ação indissociável do processo de ensino e pesquisa desenvolvido no âmbito universitário. O foco na inclusão social justifica-se pela necessidade crescente do desenvolvimento de práticas que favoreçam tanto o acesso de estudantes à educação superior pública quanto a sua permanência com qualidade nos cursos oferecidos pela UNIFAP. (UNIENEM, 2020)

As aulas são ministradas por alunos dos cursos de licenciatura da instituição, que também passam por processos seletivos para integrarem o quadro docente, além de receberem bolsas remuneradas e que também visam ser apoiados pelo PIAP:

O PIAP é um projeto de longo prazo que alcança o candidato ainda antes do ENEM, no cursinho preparatório. Abrange o planejamento e a implementação de medidas de incentivo aos acadêmicos com dificuldades para que permaneçam e conclua o curso. Para cada público o programa prevê ações distintas com o monitoramento de docentes desta instituição que farão todo o acompanhamento, planejamento, implementação e avaliação do programa. (UNIENEM, 2020)

Dessa forma, a avaliação se dá através de exercícios de revisão, que na finalização de cada etapa dos conteúdos aplicados, sendo contínuo, visa a acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo de todo o ano, e trabalhar as dificuldades.

Para marcar as desigualdades entre negros e brancos, os movimentos sociais, incluindo

o PVS fazem uso de um sistema de classificação de cor/raça dual¹². Os alunos são levados a se classificarem como negros. Entendendo negros, como a soma de pretos e pardos, segundo a classificação do IBGE. Em relação a isso, vale destacar a reflexão de Gonçalves (2013):

Apesar das especificidades, a experiência brasileira tem sido exaustivamente comparada à experiência americana. Nesta última, os grupos e cores estão bem definidos e orientados por um modelo dual (brancos e não brancos) e, no caso brasileiro, as políticas racializadas inauguram um modelo dual (brancos e negros/indígenas) para classificar os beneficiários. Observa-se, desse modo, a institucionalização de um sistema classificador de cor dual no qual o beneficiário deverá se encaixar (GONÇALVES, 2013, p. 378).

Teixeira (2013) afirma que há um consenso de que no Brasil o preconceito seria predominantemente de marca e estaria vinculado a sociedades hierárquicas, enquanto o preconceito de origem seria característico de sociedades marcadas pelo individualismo, assim como aos critérios utilizados pelos sujeitos: o critério de marca aparece quando o sujeito classifica outras pessoas, enquanto os critérios de origem são acionados para definir a cor ou raça da própria pessoa.

A interseccionalidade entre classe e raça coloca os brancos pobres numa situação de desvantagem social semelhante aos negros pobres. O racismo contra o negro¹³ conta como um diferencial entre os dois grupos. Assim, o fenômeno do racismo pode ser considerado o fator que dificulta a mobilidade social do negro, ou seja, diferente dos brancos pobres, os negros pobres enfrentam barreiras sociais que os impedem de sair da situação de pobreza.

Os signos raciais são eficientes como critérios classificatórios no estabelecimento das identidades sociais. A compreensão da identidade como processo social depende da noção de identidade múltipla, pois considera a identidade algo plural; e, entendida como processo, pode ser mantida, modificada ou remodelada pelas relações sociais.

Para Goffman (1975), as categorias de identificação são construídas por características diversas que incluem tanto os traços do caráter como atributos estruturais. E, com as relações sociais, o indivíduo terá uma identidade social virtual que é atribuída pelo outro, e uma identidade social real de atributos que prova possuir, o que nos remete à condição plural da concepção de identidade social.

O PVS, por exemplo, tendo como critério a questão econômica, aceita indivíduos que

¹² Esse sistema é polar e classifica os sujeitos como brancos e negros (não brancos, afro-brasileiros, afrodescendentes). Este tipo de classificação é utilizado pelos censos e levantamentos estatísticos, movimentos sociais, políticas públicas e academia e nos remete à desigualdade social: —a oposição—negro-branco denota diferenças culturais, de origem, e, portanto de identidade étnica (MAGGIE, 1994, p. 158).

¹³ O antagonismo para garantir a subcotas para negros e uma maior abertura para contemplar refugiados, por exemplo.

se identifiquem com as condições financeiras e tenham estudado em escola pública. O critério racial é considerado como algo subjetivo, ou seja, o movimento utiliza o critério de autotransclassificação. Assim também funciona a questão das cotas para negros.

De acordo com Goffman (1975), o estigma é utilizado para fazer referência a um atributo profundamente depreciativo e estereotipado. O autor indica três tipos de estigma: as abominações do corpo, as culpas de caráter individual e aqueles relacionados à raça, nação e religião.

A natureza plural da noção de identidade é evidenciada, sempre que construções simbólicas são acionadas por indivíduos ou grupos para afirmar seu pertencimento a uma coletividade, especialmente quando evocam etnicidade ou regionalismos. Dessa forma:

O fenômeno da etnicidade é útil para a definição dos grupos étnico-raciais desfavorecidos em sociedades de classe atravessadas pelas linhas de cor, que separam brancos e negros, posicionando, deste modo, a maioria negra em situação de subalternidade (GONÇALVES; PEREIRA, 2013, p. 36).

Logo, à medida que a etnicidade tem sido utilizada para fortalecer e dar sentido às manifestações culturais pode-se dizer que se trata de um fenômeno relacionado à noção de grupo racial. Podemos pensar, então, que o PVS vem fortalecer a racialidade dos indivíduos, sendo um dos benefícios da política a promoção da autoconsciência racial, algo recorrente para pessoas negras que são o alvo dessa política pública.

3.3 Ações Afirmativas e o Acesso ao Ensino Superior na UNIFAP

Na região Norte do país muitas IES vêm adotando práticas e reservas de vagas como políticas de inclusão nos seus cursos com critério racial para a população negra ao longo do tempo. A UNIFAP sempre se mostrou desconectada das reivindicações sociais e das práticas inclusivas para pessoas negras que já eram observadas de forma mais consistente em outras instituições federais e estaduais ao longo da primeira década do século XXI. (VIEIRA, 2022)

Como já citado anteriormente nesta pesquisa, é perceptível que esse debate deve ter sido iniciado por volta dos anos 2000, com a própria criação do UNIENEM, antes chamado de CPV NEGROS, que era voltado apenas para o recorte racial e a finalidade era apenas para o projeto de extensão, e não a graduação. De toda forma:

Desvinculado do seu objetivo inicial de atender a população negra, priorizando o critério renda na destinação de suas vagas. Apenas com a Lei n. 12.711/2012 é que a Universidade se viu obrigada a adotar medidas concretas de flexibilização de ingresso nos seus cursos para pessoas negras, indígenas e posteriormente em 2016,

pessoas com deficiência, sem, contudo, realizar o controle administrativo de ingressantes da Ação Afirmativa, porquanto a UNIFAP as implementou Comissões de Heteroidentificação para atuar nos seus processos seletivos somente a partir de 2019. (RIBEIRO, 2022 p. 147)

Neste processo a banca foi instituída no contexto de pandemia, e com o distanciamento físico, existe uma grande tendência de pessoas não negras concorrerem às vagas reservadas, assim como já aconteceu em repetidos momentos^{14 15}.

É importante afirmar a mobilização dos movimentos sociais e estudantis da própria UNIFAP nessa trajetória, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB trabalhou de forma ativa na garantia dos direitos de estudantes cotistas, tentando mapear e traçar o perfil desses estudantes, no entanto, não houve adesão, o que fez repensar de forma mais latentes quem eram os indivíduos que ocupavam essas reservas de vagas para pretos e indígenas.

O NEAB passou a fazer com minuciosa atenção o acompanhamento de chamadas públicas dos processos seletivos a partir de 2017, e concluiu que as autodeclarações e fenótipos dos ingressantes eram desiguais. E depois de repetidos esforços e dificuldades¹⁶ em acessar dados desses alunos com a UNIFAP, levantou-se demandas sobre a execução dessa ação afirmativa, para subsidiar esta implementação:

As respostas em geral, indicam que a UNIFAP não atribuiu às suas rotinas burocráticas a devida importância social da Ação Afirmativa como um instrumento de mobilidade para a população negra amapaense, ela apenas a executa para cumprir a determinação legal. Essa ausência de controle também presente na atmosfera organizacional, pode ter contribuído para o ingresso de um contingente de estudantes classificados no censo Ensino Superior do INEP como cotistas raciais, sem de fato pertencerem a grupos passíveis de serem discriminados em relação a sua condição racial na sociedade amapaense. Muito devido ao fato de que a implementação de comissões de heteroidentificação é fato da história recente da Instituição. Há diversas abordagens que poderiam explicar essa baixa sensibilidade às demandas sociais da população negra na UNIFAP, dentre as quais, o processo de consolidação do Movimento Negro Amapaense (...), a grande quantidade de oferta de cursos superiores no Estado, em instituições públicas e privadas, (...) a presença expressiva de uma identidade parda cambiante, não negra, não branca, não indígena que impacta diretamente na execução da Ação Afirmativa que tem como um dos seus pressupostos as condições raciais subjetivas do público-alvo e; as baixas condições econômicas da maioria da população. (VIEIRA, 2022, p. 145)

¹⁴ Em 2017 quando candidatas pela ampla concorrência ao curso de medicina acionaram o Judiciário por se sentirem prejudicados com a adequação do edital do processo seletivo nº 02/2017 para atender os quantitativos de vagas reservadas ao determinado pela Lei 12.711/2012. O Magistrado considerou que a retificação havia frustrado as expectativas dos candidatos. (VIEIRA, 2022)

¹⁵ <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/10/06/candidatos-reprovados-em-avaliacao-racial-protestam-contradecisao-da-unifap.ghtml>

¹⁶ Senti dificuldades no acesso de dados de ingressantes de alunos pretos ingressantes da instituição para a realização deste trabalho, não existe uma publicitação deste material. Além disso, os dados do próprio UNIENEM que remontam sua origem e transformações, isso se justifica pela afirmação de que o projeto está passando por migração de dados físicos para o digital, além de dados perdidos por antigas gestões, sem maiores detalhes.

Em 2019 a UNIFAP aprovou, ainda, um sistema de bonificação que prevê o acréscimo de 20% nas notas obtidas para candidatos que tenham estudado o ensino médio em escolas de ensino médio ou curso equivalente, de forma integral, no estado do Amapá, mesorregião do Marajó e no município de Almeirim (PA). De toda maneira, este sistema vai ao encontro da Lei n. 12.711/2012, pois aderiu aos fundamentos de existência de criação que anteriormente foram adotados pela instituição.

Constatou-se que esse sistema foi pautado para beneficiar interesses de mercado de ensinos e pré-vestibulares privados, já que foi uma demanda que veio do campo privado, de toda forma, a recepção foi de 40% de bônus, que posteriormente foi modificada para 20%. Esse sistema acaba por equiparar estudantes de escolas públicas e privadas no mesmo padrão com oportunidades distintas, por ser recente ainda não há dados e informação de quem vem sendo beneficiado. Essa relação pode ser entendida como resultante de um racismo institucional (ALMEIDA, 2017).

De forma mais recente, foi aprovada uma Minuta de Resolução que institui as políticas de ações afirmativas, aprovada em reunião do Conselho Universitário – CONSU da UNIFAP¹⁷. Na ocasião estavam contemplados os coletivos negros, indígenas, quilombolas, pessoas trans (transexuais/transgêneros/travestis), pessoas com deficiências, refugiados e populações do campo, estudantes, professores, técnico-administrativos, sindicatos e gestores, e a aprovação foi unânime.

Portanto, cabe ainda mais o acompanhamento e a efetivação do que foi aprovado, visando sempre que alcance resultados satisfatórios na promoção e democratização do acesso e permanência de estudantes negras e negras, contribuindo para que a instituição seja de fato, plural, democrática, pública, inclusiva, diversificada, heterogênea e antirracista.

No capítulo seguinte apresentamos os resultados obtidos com esta pesquisa, e suas respectivas categorias de análise, bem como perfil dos estudantes e suas respostas mais relevantes durante o momento das entrevistas.

¹⁷ A reunião ocorreu no dia 02/12/22 no Anfiteatro da instituição, e se fundamenta através da Portaria nº 21/2022, de 13 de dezembro de 2022. A reunião foi transmitida e segue disponível: https://www.youtube.com/watch?v=8z8WmuHs_50

4 JUVENTUDE NEGRA NO UNIENEM: EXPERIÊNCIAS, EXPECTATIVAS E RESISTÊNCIAS

As experiências em campo mostraram que as entrevistas individuais eram mais adequadas aos propósitos da pesquisa, pelos seguintes fatores: permitiram abordar de forma mais direta as trajetórias escolares e familiares dos/as jovens; proporcionaram maior conforto aos informantes para tratar de assuntos delicados, como experiências de preconceito e discriminação; tornaram mais fácil a coleta de dados, levando-se em conta a dificuldade de agrupar jovens para participar dos grupos de discussão. Tal opção foi lentamente amadurecida, pois se sabe da riqueza de dados que os grupos de discussão podem proporcionar em função das relações de aliança e confronto inerentes à dinâmica, quando determinados temas são postos em debate (WELLER, 2006).

Dessa forma, os jovens narram parte da vivência humana, que é fundamental para o ato de constituir-se. É pela experiência narrativa que dá sentido aos acontecimentos que constroem a vida individual e social em estados intencionais que tornam familiares acontecimentos e sentimentos que confrontam a vida cotidiana normal (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

Para Hall (2000), as identidades surgem da narrativização do eu num processo de negociação com nossas rotas. Elas têm tanto a ver com a própria tradição, a qual elas nos obrigam a ler como “o mesmo que se transforma”. De acordo com o autor, esse processo não diminui, de forma alguma, sua eficácia discursiva, material ou política. Isso ocorre mesmo que a sensação de pertencimento, ou seja, a “saturação histórica” por meio da qual as identidades surgem.

Sendo assim, as narrativas são mais que a reprodução de uma sequência cronológica de acontecimentos. Relacionada ao processo de construção do sujeito, há a produção do eu como um objeto do mundo, as práticas de autoconstituição, o reconhecimento e a reflexão, a relação com a regra, juntamente com a atenção à regulação normativa da tradição e com os constrangimentos das regras sem os quais nenhuma subjetivação é produzida (HALL, 2000).

A narrativa é uma ferramenta válida quando se quer “explorar com profundidade o mundo da vida do/a entrevistado/a” (GASKELL, 2002), pois a ideia é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos próprios informantes, tão diretamente quanto possível (SCHÜTZE apud JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002). Para Flick (2004), isso permite ao pesquisador não só atingir o mundo experimental do entrevistado, mas

abordar a própria estruturação deste mundo.

Os sujeitos são considerados construtores da realidade social em que vivem e não apenas informantes de significações prontas para serem desvendadas e analisadas por estudiosos. Foucault (1985 apud HALL, 2000b) fala das práticas pelas quais os indivíduos são levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e a se confessar como sujeitos de desejo. Assim, as relações de poder na construção do sentido podem ser observadas de maneira a enriquecer a compreensão do meio social, se o sentido de interpretação for ampliado e o centro do estudo deixar de ser apenas o produto textual para ser o processo de significação e suas condições de produção dadas pelas formações discursivas em relação.

Além disso, ampliam-se as possibilidades, tanto para pesquisados/as quanto para pesquisadores/as, de novas formas de autorrepresentação e identificação, por meio do processo de reflexividade inerente à interação.

Para a análise, há 13 entrevistas, com alunos distribuídos nas diferentes áreas de conhecimento – Humanidades, Letras, Ciências Biológicas e Ciências Sociais Aplicadas, sendo eles: Pedagogia, Letras, Jornalismo, Química, História, Geografia, Filosofia, Secretariado Executivo, Sociologia e Ciência da Computação. Os perfis dos jovens estão ilustrados no quadro a seguir:

Tabela 1 – Autodeclaração de Identidade dos Entrevistados

Entrevistado	Sexo	Idade	Estado-civil	Ano de ingresso no UNIENEM	Curso de Graduação
E1	F	32	Solteira	2017	Pedagogia
E2	F	41	Casada	2017	Letras/Francês
E3	M	21	Solteiro	2019	Jornalismo
E4	M	24	Solteiro	2018	Química
E5	F	23	União-estável	2017	História/Licenciatura
E6	F	26	Solteira	2016	Pedagogia
E7	F	20	Solteira	2019	Secretariado Executivo
E8	M	23	Solteiro	2017	Sociologia/Licenciatura
E9	M	29	Solteiro	2016	Geografia/Bacharelado
E10	F	24	Solteira	2016	Filosofia/Licenciatura
E11	F	26	Solteira	2016	Letras/Francês
E12	F	37	Casada	2016	Pedagogia
E13	M	28	Solteiro	2016	Ciência da Computação

Elaborada pela autora, 2022.

Todos os processos acima citados importam para as análises que se seguirão. O relato obtido na entrevista pode, e deve ser compreendido a partir de várias perspectivas, seja como um produto construído a partir do entendimento que o ator faz da situação (GOFFMAN,

2011), enquanto resultado de incorporações de *habitus* de classe (BOURDIEU, 2007), como consequência de uma socialização plural intrínseca à modernidade e à vida nas metrópoles (LAHIRE, 2002; SIMMEL, 1973), ou como expressão de repertórios culturais mais amplos na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. Esses muitos instrumentos construídos pela tradição sociológica permitem perceber a complexidade que subjaz a essa expressão.

O entrevistado, através de processos conscientes e inconscientes, entrega um autorretrato que ele considera como o mais apropriado para aquele contexto. No entanto, sabe-se que tais narrativas apenas tomam o formato que possuem porque os atores consideram em sua elaboração quem irá recebê-las, dentre outros exemplos. Diferentes sentidos, como frequentemente aparecem, podem também ser mesclados em um mesmo relato.

A interação não usual a que os participantes dessa pesquisa se submeteram certamente afetou a imagem que eles desejaram transmitir com suas histórias. Ser uma mulher, jovem, negra e pesquisadora, ao mesmo em que causou desconfiças por parte dos alunos também me ajudou a ganhar a confiança de alguns deles justamente por se identificarem comigo, observando em mim alguns marcadores sociais que também dizem respeito à maioria deles. Além de uma imagem “simples”, que talvez tenha sido decodificada como de uma estudante da área de humanas, era informado, em diferentes momentos da interação, que a pesquisadora também tinha uma origem popular, sem que esse fato fosse explorado ou amplamente exposto. Essa informação era dada não apenas como uma forma de ganhar a “confiança” dos entrevistados, mas também para que qualquer comentário ou questão que buscava mostrar o entendimento de situações vividas por jovens pobres dentro da universidade não fosse recebido como algo falso ou forçoso. Essas informações, em certa medida, influenciam as justificativas e ênfases, assim como a escolha do enredo que estruturou a narrativa de cada entrevistado.

O tema da enquete, por sua vez, também foi um importante catalisador para os participantes. No caso, o convite para a entrevista já enuncia que se tratava, em linhas gerais, de uma pesquisa sobre indivíduos oriundos de camadas populares, formados no ensino superior e que representassem a primeira geração da família, ao menos nuclear, a se graduar em tal nível. Nenhum dos entrevistados pediu maiores detalhes sobre o tema. Todos, de antemão, já tinham uma ideia do que seria perguntado e, muitas vezes, já querem iniciar a entrevista com a descrição de suas experiências com os vestibulares prestados. Alguns pareciam encarar o momento como um reconhecimento público do grande esforço que fizeram para se formar no ensino superior. Outros, além do sentimento do mérito reconhecido,

percebiam a entrevista como uma oportunidade de denúncia, de discussão pública do tema ou como uma possibilidade de contribuir de alguma forma para o acesso à universidade de mais jovens de camadas populares.

Obviamente, todas as informações dadas previamente às entrevistas e a natureza das perguntas postas confirmaram as expectativas dos entrevistados – mesmo que estes fossem inicialmente surpreendidos, por exemplo, por perguntas que remetiam à infância. Em outras palavras, a história que foi contada parecia se organizar através de um eixo que se apoiaria no modo como a universidade fazia ou não parte das expectativas de cada um.

Como instrumento de análise, a construção de tipos de narrativas e experiências serve tanto para reforçar o argumento de que estas são mais do que simples representações, mas verdadeiros esforços de construção de mundos, quanto para não transformar histórias complexas de vida em modelos analíticos ambulantes.

A maioria das falas transcritas na sessão abaixo traz a resposta dos entrevistados à pergunta sobre o momento em que a universidade começou a ser considerada como uma possibilidade pelos entrevistados. Em alguns casos, esse conteúdo aparece bem desenvolvido em outros momentos da entrevista.

4.1 A Escolha em ingressar no UNIENEM:

De maneira geral, a motivação para buscar a entrada na universidade se deu por algum familiar ou amigo mais próximo, ou anúncios em redes sociais. Alguns entrevistados citam que já desejavam adentrar o ensino superior, contudo, não se sentiam preparados para serem aprovados no vestibular. Além disso, o curso pré-vestibular costuma ter um preço alto, o que inviabiliza a entrada e a preparação dos estudos dos mais pobres. Pelo PVS não ter mensalidades, ou pequenas taxas de inscrição ou manutenção, ele se torna mais atrativo.

Assim, a motivação para iniciar o pré-vestibular se deu pelas seguintes razões:

Então eu comecei do zero, não tinha emprego, não tinha estrutura, nada, então eu precisava de algo de forma gratuita, e o Unienem proporcionava isso, um estudo de forma gratuita. E como eu já tinha concluído o ensino médio, eu queria tentar o vestibular novamente, então foi isso que me motivou, o ser gratuito e ter essa porta assim pra gente, e foi meio que uma esperança que eu pudesse a vir cursar a universidade. (E1)

Dentro do contexto financeiro familiar na época a gente era jovem e quem nos bancava era nossos pais, com isso não havia condições de financiar um cursinho por fora. Então uma amiga minha que passou para pedagogia e falou sobre o projeto na universidade e eu me interessei até por ser bem perto de casa. Ela também me explicou que os professores eram alunos da universidade, porém isso nunca foi um empecilho para mim. Mas eu vi muitas pessoas desistirem do curso por conta disso,

mero preconceito, mas eu não tenho o que reclamar. Porém, basicamente, a minha escolha de cursar o Unienem foi por questão financeira. (E13)

Eu vi uma publicação no Facebook que estava tendo lá o processo seletivo e que a inscrição era um quilo de alimento. Aí eu levei a documentação que estava pedindo no edital e o alimento. Lembro bem que essa época eu morava com meus tios em Macapá e morava próximo da UNIFAP. Daí eu levei a documentação, passei no processo seletivo e fui chamado. (E04)

Foi o meu pai, ele é ex-funcionário da universidade, ele é aposentado, ele me falou que tava tendo esse curso pré-vestibular, o Unienem e se eu tava interessada em me inscrever, aí eu me inscrevi, eu, minha irmã, minha sobrinha também se inscreveu. (E02)

A dificuldade financeira aparece com frequência na trajetória dos entrevistados. Seja para permanecer, seja para ingressar no ensino superior, a falta de recursos financeiros não impede, mas dificulta bastante o desenvolvimento educacional do grupo pesquisado.

A minha meta era entrar na universidade, porque assim, a minha família ela não tinha condições de pagar uma faculdade particular, então se eu fizesse seria pelo FIES, ou algo assim, mas o meu objetivo mesmo era entrar na universidade, então o que que aconteceu, eu peguei e falei, não, agora eu vou fazer cursinho e aí quando a minha amiga falou, era de graça, então, essa foi a primeira coisa que me atraiu, tá, é na universidade, é de graça então eu vou me inscrever. (E05)

Em alguns casos, o incentivo da família foi fundamental, pois mesmo quando o sujeito não tinha como perspectiva de vida o ingresso no ensino superior, à motivação da família fez diferença na escolha dos sujeitos em dar continuidade aos estudos e tentar ingressar na universidade:

Na verdade eu já estudava pro Enem, já tinha feito curso particular e a gente sabe né curso particular é um gasto, e na época eu não tinha tanta condição assim, na época a minha mãe trabalhava de doméstica, aí ela falava “vai atras de um cursinho que eu vou pagar”. Só que além da mensalidade tem passagem de ônibus, aí ia ficar muito caro. Aí eu fiquei sabendo do Unienem. (E06)

Ter entrado na universidade....a gente sabe que é um peso muito grande, a gente que vem de uma família que não teve muito acesso, meus pais não tiveram muito acesso, os dois vieram do interior, juntaram tudo e vieram pra cidade, então assim, a gente sabe que não é fácil, então a gente cresceu ouvindo aquilo que se a gente quiser ser alguma coisa, claro que a gente sabe que a gente já é, a linguagem dos nossos pais, se agente quiser ser alguma coisa o único meio viável era através dos estudos. (E08)

As trajetórias escolares de sujeitos oriundos de camadas populares são redes sociais priorizadas pelos estudantes em períodos escolares mais avançados, e ocupam os papéis centrais no desdobramento de suas trajetórias escolares (SOUZA E SILVA, 2003). Logo, a motivação para iniciar o curso pré-vestibular, de maneira geral, está relacionada aos contatos sociais estabelecidos que são considerados importantes para estes sujeitos.

4.2 Resistências por laços de Solidariedade:

Quando perguntados sobre o retorno dado ao UNIENEM após a aprovação, entende-se essa concepção para além de voltar como voluntários e ministração de aulas, mas também retornar os aspectos da prova do vestibular, bem como resultados. Neste sentido, os entrevistados em sua maioria falaram pensar fazer essa devolutiva, mas que por conta da pandemia ficaram inviabilizados, enquanto outros sugerem ter seguido caminho da pesquisa dentro da instituição.

Este retorno pode ser entendido como aquilo que Mauss (2003) define como dádiva, sendo o circuito – dar, receber e retribuir – que pode ser comparado ao sugerido pelo PVS no que diz respeito ao retorno dado pelos ex- alunos.

Logo a vida social constitui-se por um movimento constante de dar e receber. Sendo compreendidos universalmente como obrigações, porém essas são organizadas de maneira específica em cada caso. Por isso, o autor busca entender como as trocas são concebidas e praticadas nos diversos lugares, tempos e culturas. (BRITO, 2015)

Mauss (2003) acredita que dádiva é, ao mesmo tempo, um ato espontâneo e obrigatório, mas também é tido algo situado entre o interesse e o altruísmo, entre o egoísmo e a solidariedade. Logo, a dádiva pode ser relacionada a uma ideologia da generosidade, contudo, não há dádiva sem a expectativa de retribuição.

Entende-se que o UNIENEM estimula a formação de uma rede de solidariedade, e isso se tornou evidente no discurso dos entrevistados:

Então, até um dia desses havia pensado nisso, na oportunidade de ir lá e disciplinar alguma aula de redação. Quando entrei no UNIENEM o que eu mais aprendi foi nas aulas de redação que me ajudou muito e isso fez eu tirar uma nota muito boa na redação e até divulgação lá dentro, mas infelizmente não foi o suficiente para ser aprovado no curso que eu queria, mas foi o suficiente para eu está cursando jornalismo hoje. (E03)

No primeiro semestre de graduação eu fiquei estudando normal como aluno discente da UNIFAP e no meu segundo semestre teve o processo seletivo para o projeto lá de novo eu me inscrevi para ser monitor e fui uns dos selecionados a atuar no projeto. Daí eu já vim como administrativo no projeto e fiz parte da coordenação. (E04)

Não, eu nunca, na verdade, eu nunca dei retorno assim, eu tinha até vontade sabe, de colocar essa experiência, de dar aula, de exercer isso, só que assim, eu já sou bolsista, então não tinha como eu, inclusive eu vi que tinha é, eles lançam né edital, pra fazer pra quem quer se professor do UNIENEM e tudo mais, mas assim, não, depois que eu entrei, eu realmente nunca mais fui lá, inclusive eu não sei onde que, que está funcionando assim né, nunca mais fui. (E05)

Eu apenas voltei lá né, colocando meu nome que tinha sido aprovado, agradeço o Coordenador, assim como outros professores também né, que fazem parte lá do

cursinho, mas depois que eu adentrei na universidade, eu (...) mais contato né com esses professores e ao longo eu fui agradecendo mais né, e até hoje ainda tenho alguns contatos deles ainda, permanece. A gente acaba criando uma amizade né com alguns professores. (E08)

Bom, tinha vontade de voltar pra dar aula né, mas como eu me envolvi na pesquisa, to com bolsa de extensão, ai to trabalhando nessas questões técnicas né, e ai a universidade ela impede né se tu fores bolsista em algumas outras coisas que for fazer, porque, é uma regra aqui da UNIFAP que fizeram recentemente e ai meio que eu não consegui, até vi a nota chamada se eu não me engano pra professores, eu vi aqui alguns anúncios, eu me interessaria muito em dar aula, sinceramente, mas eu acho que agora, agora, não tem como pra mim. (E09)

Eu voltei à coordenação para agradecer, mas durante minha vida acadêmica eu me envolvi muito em pesquisa, projetos de extensão de ensino, esporte. Mas não necessariamente para voltar como mentora, pois depois que eu entrei fui por outros caminhos, para outros ramos, principalmente no setor da pesquisa, então eu não tinha muito tempo para me dedicar à demanda que o projeto exigia. Não retornei como monitora, mas também não deixei de ser grata pelo projeto por tudo que eu consegui na universidade pública gratuita para todas as pessoas da sociedade. Eu não vejo nenhum outro projeto privado, pelo menos no meu estado, minha capital, que desse essa oportunidade que o Unienem dentro de uma universidade pública federal dá ainda para a população em geral do meu estado, então eu só tenho a agradecer e a ressaltar a importância do ensino público na sociedade, a forma que ele atinge positivamente na vida de inúmeras pessoas e é por isso que devemos defender e apoiar a nossa educação pública e acessível a todos. (E11)

Caillé (1996), diz que esta relação se explica através do paradigma da dádiva: dar, receber e retribuir. Assim, o retorno ao UNIENEM é percebido como ato de obrigação e retribuição, onde se possa contribuir para facilitar cada vez mais a entrada de jovens no ensino superior.

4.3 Primeira Geração Familiar no Ensino Superior:

Ter entrado na universidade....a gente sabe que é um peso muito grande, a gente que vem de uma família que não teve muito acesso, meus pais não tiveram muito acesso, os dois vieram do interior, juntaram tudo e vieram pra cidade, então assim, a gente sabe que não é fácil, então a gente cresceu ouvindo aquilo que se a gente quiser ser alguma coisa, claro que a gente sabe que a gente já é, a linguagem dos nossos pais, se agente quiser ser alguma coisa o único meio viável era através dos estudos. Então assim, quando eu consegui, que tipo assim, atingir o mínimo, o mínimo pra mim era a universidade, consegui, então daqui pra frente foi só coisas boas, conquista pra mim, pra minha família, pros meus irmãos, todo mundo ali, porque tem dois lados, aquele que passa ele ganha o fruto das coisas boas, só que ele também serve de exemplo pros irmãos, então assim, se o meu irmão conseguiu eu também vou conseguir entendeu, então eu sempre busquei isso, de que quando eu queria servir de exemplo também, apesar de eu ser a irmã do meio, nós somos cinco, eu sou a terceira, então eu falei assim, não, eu vou conseguir, porque todo mundo consegue, então eu tenho que conseguir também, então o ingresso na universidade federal do amapá teve esse peso de que eu sabia que a partir dali, eu ia tá construindo a minha vida, construindo caminhos, abrindo portas, que não é fácil, a gente sabe que não é fácil, mas o primeiro passo já tava dado, então ele é muito importante, foi uma questão muito positiva pra mim, pra minha família, pros meus pais e pessoas que seguem como exemplo. (E06)

A educação dos pais é um fator importante para o progresso escolar dos filhos, como

diversas pesquisas já demonstraram (CORSEUIL 2001; HASENBALG, 2003b; RIBEIRO, 2011). Os estudantes entrevistados se classificam como P-Ger¹⁸, isto é, um sinalizador de que estudantes de P-Ger são mais propensos a ser oriundo de grupos em “desvantagens iniciais”, o que evidencia a relevância de programas de ações afirmativas para esse grupo da população, assim como iniciativas como o PVS. É possível identificar o fato de os entrevistados serem os primeiros da família a estarem nessa condição:

Ser o primeiro a graduar-se nesse nível de ensino representa, para toda a família, quer direta ou indiretamente uma mudança de perspectivas e posturas diante dos mais variados aspectos, entre eles a visão de mundo que se amplia que vai além das cercanias. O graduado passa a ser a referência na família. De certa forma acabei me tornando um “modelo” a ser seguido por outros membros da família, pois sou o primeiro formado de minha família! Outra resposta neste sentido: Sou o primeiro da família a se formar no curso superior e depois de mim outros familiares começaram a estudar (FELICETTI, CABRERA e MOROSINI, 2014, p. 29).

O processo de formação de um estudante de P-Ger caracteriza a importância do capital cultural, econômico e social e conseqüentemente o envolve no universo acadêmico. A ausência do capital econômico é um limitador à sua permanência na educação superior; no entanto, aspectos como facilidade de comunicação no ambiente acadêmico e a boa interação com professores, funcionários e seus pares se constitui como fator no âmbito escolar. Bem como o apoio da família ao estudante em seu percurso acadêmico contribui para o seu sucesso mesmo que seja somente em termos simbólicos. Dessa forma:

A minha mãe tem o ensino fundamental incompleto e minha irmã ainda tá no fundamental, ela tem por volta de doze anos agora. (E03)

As escolaridade da minha mãe é o ensino médio completo e do meu pai é o ensino fundamental completo. (E13)

A minha mãe tem só o ensino fundamental e a minha avó é da época do magistério se eu não me engano. Ela era professora. Mas da minha parte eu sou o único que tá cursando faculdade. Meu irmão mais velho nem concluiu o ensino fundamental pois não se identificou com os estudos e o restante da família também. (E04)

Não, na minha família é novidade, eu fui a primeira a ingressar no nível superior, meu irmão ele tem 18 anos e terminou o ensino médio recentemente e os meus pais eles têm o ensino médio. (E05)

Dos meus pais, os dois têm ensino médio, o meu pai incompleto e a minha mãe completo....é, eu fui a primeira a entrar, o meu irmão foi o segundo e eu tenho uma irmã, mas ela tá fazendo na particular e os meus outros dois irmãos, o meu irmão mais novo, de vinte, ele entrou agora na UEAP...e a minha outra irmã ela tem dezessete então ela tá no ensino médio ainda. (E07)

A minha mãe ela foi até a quarta série do antigo fundamental e eu tenho oito irmãos, minha mãe tem nove filhos, eu sou a caçula. E desses meus oito irmãos nenhum tem o nível superior. (E01)

¹⁸ Chen e Carroll (2005) e Umbricht (2012) classificam estudantes de 1ª geração aqueles com pai e mãe que não realizaram graduação/nível superior.

Não, o meu pai ele tem o ensino fundamental incompleto né, a minha mãe ainda terminou o ensino médio, aí minha irmã foi a primeira a entrar no nível superior e eu fui o segundo, apenas. Mãe, ela tá se formando ainda. (E08)

Minha mãe tem o ensino fundamental, anos iniciais incompletos e meu pai concluiu o ensino médio, antigo segundo grau, mas ambos sempre incentivaram meus estudos e meu ingresso no ensino superior. (E10)

Bourdieu (1983, p. 10) afirma que o processo de acumulação de capital científico e as formas de se reverter são importantes, pois “[...] a posse de capital científico tende a favorecer a aquisição de capital suplementar [...] no qual o capital inicial, representado pelo título escolar, tem um papel determinante”. Essas formas de capital são de difícil acumulação conjunta e se diferem na forma de transmissão.

Preto (2015) realizou uma pesquisa na qual os entrevistados são oriundos de classe econômica de baixo poder aquisitivo, e que somente conseguiram acesso à IES por meio de políticas de ações afirmativas e, muitos deles, constituíram-se como os primeiros de suas famílias a ingressarem na educação superior. Assim, o fato deles serem os primeiros da família a estarem na universidade fez com que fossem um exemplo e estímulo aos demais membros a seguirem os estudos.

Em grande parte das pesquisas sobre P-Ger fica evidente o sentimento desses indivíduos de não representação no âmbito acadêmico, pois se trata de um novo ambiente e, particularmente, por serem os primeiros da família no referido contexto. Desse modo, Bourdieu e Passeron (2014) consideram como ponto de partida a um planejamento pedagógico, a necessidade de se conhecer o perfil social dos estudantes para existir uma democratização do conhecimento.

Da mesma maneira, também é importante pensar na implementação e vigilância da Lei 12.990/2014 que prevê cotas de 20% em concursos públicos, porém não tem sido cumprida como deveria principalmente nas universidades. Preocupada com o mercado de trabalho e o processo de empregabilidade após a formação desses cotistas.

4.4 Dificuldades e Permanência:

De acordo com Ricardo Henriques (2002), as oportunidades educacionais contribuem de maneira decisiva para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Assim, o avanço no sistema educacional interfere diretamente nas possibilidades de integração do indivíduo na

sociedade e na sua de mobilidade ou ascensão social, no entanto, diante deste processo, os entrevistados relataram dificuldades que enfrentaram durante o período no PVS.

Consideramos que quando pensamos em educação, também falamos de políticas educacionais que apoiam durante o processo os alunos em vulnerabilidade social, e necessariamente tal debate se vincula às políticas e economia. Logo, resgatar a cidadania desses jovens se torna mais difícil, pois é o alvo social dos consumos da sociedade, já que têm maiores dificuldades na busca de trabalhos. Tais comportamentos são, simultaneamente, a consequência é o efeito perverso de um processo de marginalização que se inicia bem cedo com o abandono precoce do sistema educativo e que, mais tarde, continua a produzir os seus efeitos com a exclusão do mercado de trabalho formal.

A seguir, destaco trechos que retratam as dificuldades de permanência que mais se repetiram ao longo das falas, relacionadas à falta de assistência estudantil, políticas de apoio e de complicações para o transporte:

Meu transporte era o ônibus ou a pé ou até mesmo de bicicleta que foi o que passei a usar após comprar uma. Porém vi vários relatos de colegas que moravam bem mais longe que eu que tinham dificuldades com o transporte e principalmente o vale, que no caso é a passagem. (E13)

Bom... tu não tem ajuda, então, por exemplo, tu não recebe nada, tu já está no cursinho né, tu tem o material que eles te dão, mas assim fora isso, tu não recebe nada, então pra mim, pra quem tem uma dificuldade maior, pra quem tem uma vida mais difícil é bem complicado, não tem como tu manter, na verdade, só se for muita força de vontade, porque pra tu vir é bem complicado. (E05)

A questão da alimentação não foi obstáculo né, eu almoçava em casa né, não tinha acesso ao r.u e, a UNIFAP ela não deu essa parceria com o unienem, fiquei sabendo que ela não tinha autorizado né, essa parceria. Ai então, a questão da alimentação não foi obstáculo, acho que a questão principal mesmo foi o transporte público logo no início do cursinho. (E08)

As políticas de assistência estudantil são um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implementação de ações que buscam contribuir para o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes, como garantia ao direito social à educação com qualidade e a uma formação integral (MEC, 2010). Essas políticas surgiram a partir da implantação de um programa nacional – o Plano Nacional de Assistência Estudantil PNAES – pelo qual foi possível garantir recursos específicos às IFES para implementar ações de assistência estudantil, que passam a ser entendidas como parte da política educacional, cujo objetivo é fornecer os recursos necessários para que os estudantes ultrapassem os obstáculos ao bom desempenho acadêmico (ALVES, 2002).

Logo, uma universidade bem estruturada necessita que essas políticas atendam, ainda

assim, os projetos que dela fazem parte, como o caso dos acessos às refeições, e à assistência necessária para permanência durante os estudos no PVS. Sobre tal problemática, resalto ainda que não existe sala de estudos e ambiente acessível para esses alunos no turno contrário para revisões e estudos em grupo, pois o acesso à biblioteca central da instituição, assim como seu acervo, é apenas para alunos regularmente já pertencentes à graduação e pós-graduação:

Eu acreditaria que deveria ter por exemplo um acesso né, até mesmo a questão, por exemplo, do restaurante universitário, que eu acredito que deveria ter esse acesso pra esses estudantes né, só que é complicado, porque as vezes os cara vem ai some, ai tem que ter maneiras de ter esse controle né, é isso que não tem ainda, que eu acredito que na época que eu estudava não tem, não tem esse apoio assim né, pra estudantes que moravam longe, tu consegue no máximo um meia passagem, mas ai tem gente que morava, eu conhecia pessoas que moravam no boné azul, ai iam duas vezes, e ai faltava porque não tinha dinheiro de passagem. Foi mais prático pra mim, porque eu morava perto né, então era só eu querer, como eu já tinha botado na cabeça aquilo, foi né. Acredito que deveria ter maneiras pra...porque eu acho que tem recursos pra isso sabe cara, tem só que assim, a universidade querer fazer, quem tá a frente as vezes quer fazer, na época tinha esse debate, a porque tem gente que tipo não tem dinheiro de passagem, alguns vinham a tarde, ai as vezes eu ficava até 11 da noite, que eu tive acesso à biblioteca por um amigo meu, “não se tu quiser usar meu nome e tal, beleza” ai foi isso a gente ficava bastante tempo. (E09)

Olha, era gratuito pois a gente não pagava diretamente por aquele ensino, pela estrutura física e tudo mais que a universidade nos dava, mas sim, tinha o gasto com passagem e com transporte e pelo o que me lembre era o que mais demandava recursos financeiro. Agora com matérias como as apostilas e xerox vinha mesmo da instituição. Era só ir até a coordenação do projeto que eles disponibilizavam para nós. Bom, tudo que eu me lembro é isso. Mas claro, é um gasto comum, porém se eu não tivesse o suporte de familiares que me desse essa oportunidade pois na época eu já fazia um curso em uma instituição privada que era gratuito pelo governo era um locomoção difícil por ser um lugar totalmente oposto de onde ia ser o projeto do Unienem, então deu uma dobrada nessa parte do investimento. (E11)

O sistema de ensino revela-se cada vez menos eficientes no que tange ao interesse dos jovens que se encontram em vulnerabilidade econômica. Ricardo Henriques (2002) acredita que as condições de acesso e permanência na escola fornecem elementos para analisarmos a desigualdade educacional existente quando pensamos em raça. Assim como os impactos de políticas na popularização do acesso ao ensino superior, depois do período de implementação das ações afirmativas:

Tais estudantes, em primeiro lugar, não podem contar com a família para os apoiarem nas demandas surgidas em função de uma escolarização prolongada. Assim, precisam criar suas próprias estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário (HERINGER, 2013, p. 83).

Os programas de assistência estudantil existem dentro da UNIFAP, no entanto o UNIENEM não dispunha de nenhuma das categorias para seus alunos, mesmo que o projeto esteja vinculado diretamente à instituição e sendo fruto de uma política de extensão. Destaco

ainda, que percebi certa naturalidade dessas dificuldades financeiras, devido à própria situação econômica das famílias.

Nesta perspectiva vale destacar que quase 46% da população do Estado vivem em situação de pobreza¹⁹; de acordo com o IBGE entre 2016 e 2017 o Amapá registrou aumento no número de pessoas vivendo em situação de pobreza. A proporção de habitantes que têm renda inferior a R\$ 406 por mês - definição estabelecida pelo Banco Mundial - saltou de 41,5% para 45,9%, totalizando mais de 300 mil amapaenses nessa condição. Em relação aos outros estados, o Amapá ficou na sexta posição entre os que registraram os maiores números de habitantes na faixa da pobreza, atrás de Maranhão (54,1%), Alagoas (48,9%), Amazonas (47,9%), Acre (47,7%) e Pará (46%). O menor índice foi de Santa Catarina (8,5%).

Outro ponto relevante de ser observado nessa dinâmica é que a grande maioria dos entrevistados não residia próximo à universidade, nos bairros satélites, no entanto, isso explica a dificuldade e a forma de lembrarem tal elemento, no que tange à locomoção e espaço urbano. Diante dos meus entrevistados percebi a incidência de zonas, localidades e municípios distintos como: Santana, Zona Norte, Zona Oeste e ainda Quilombo do Curiaú²⁰. Diante das longas distâncias e dificuldades de custear o transporte coletivo fica evidente que o UNIENEM atende jovens de diferentes regiões do Estado, sendo necessária uma reavaliação da ampliação do PVS em pólos ou campus em pontos estratégicos da cidade, possibilitando maior abrangência de jovens com a oportunidade da preparação para o vestibular.

4.5 O UNIENEM e a necessidade de políticas afirmativas preventivas na UNIFAP:

A importância atribuída aos alunos em relação ao UNIENEM possui algumas peculiaridades como também pontos mais gerais. Foi unânime nas respostas, o fato de os alunos considerarem como muito bom o ensino preparatório para a universidade quanto os professores, a coordenação, o espaço físico e a relação com os colegas.

Possibilitando atividades de ensino de conteúdos que capacitem estudantes pobres e negros aos exames de admissão ao ensino superior, o movimento dos PVS tem sido essencial na afirmação do direito à universidade. (NASCIMENTO, 2012)

Tudo isso, de uma forma mais geral, expressa a afirmação do direito aos direitos, com propostas de políticas de universalização desse direito, que

¹⁹ <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2018/12/06/quase-46-da-populacao-do-ap-vive-em-situacao-de-pobreza-diz-ibge-indice-aumentou-em-1-ano.ghtml>

²⁰ Vila de comunidade tradicional localizada a 14 quilômetros da capital, Macapá.

passa pela redefinição das instituições, pela ampliação da participação política e especificamente, pela produção de novos sentidos para a educação, colocando no centro das preocupações os setores populares e os grupos sociais historicamente discriminados, subalternizados e economicamente desfavorecidos (NASCIMENTO, 2012, p. 84).

Heringer (2013) também acredita na importância dos pré-vestibulares e na democratização do acesso ao ensino superior, assim como a mobilização de outros movimentos sociais que obtiveram resultados expressivos na inserção de jovens no ensino superior.

Vale destacar que a percepção da mobilidade está diretamente relacionada às expectativas do sujeito sobre o seu futuro. Compreendemos que, se o sujeito possui expectativas elevadas, aumenta a possibilidade dele se sentir frustrado em razão de algum obstáculo no seu percurso. Se a sua expectativa era baixa, ou seja, se o sujeito — não esperava muito, ele tende a se sentir satisfeito com o que conseguiu e tem uma percepção diferente sobre a sua mobilidade. Para Osório (2008), este processo revela a urgência de políticas mais efetivas no combate à desigualdade racial, que considere os conhecimentos existentes sobre o tema e tenha orçamentos adequados.

Percebeu-se que o processo de seleção é criterioso, verificando cada um dos aspectos necessários para a efetivação da matrícula, assim como número mínimo e máximo de faltas. Um dos pontos mencionados e que merece ser destacado é a identificação dos alunos com trajetórias de vida bastante similares no que tange às restritas condições financeiras. Outros estabeleceram uma relação no sentido da colaboração, da cooperação e da solidariedade, além de ter sido um momento essencial na visão e construção de princípios desses jovens:

Nossa, eu não faço ideia do que estaria fazendo sem o Uniem, pois esse projeto me deu um verdadeiro rumo, pois eu não teria nem condições de passar se não fosse por eles por vários aspectos principalmente o financeiro como já disse. Eu até poderia tentar estudar pela internet, mas seria muito diferente do presencial, então eu teria muito mais dificuldade para passar do que tive no ensino presencial de lá. (E03)

Desde que eu entrei no projeto a minha visão expandiu. Por exemplo, tinha muitas coisas que eu não conhecia, principalmente dos cursos e eu não sabia que a UNIFAP ofertava auxílios e lá no projeto os professores falaram sobre os auxílios e aí quando eu entrei consegui ser beneficiado com o auxílio moradia de lá. Então se eu não tivesse participado do projeto talvez eu até teria desistido de estudo, ido embora pro meu estado de origem. (E04)

Ele tem essa questão social, essa pegada social, ela é muito importante porque tem gente que não tem condições realmente de pagar um cursinho particular, por exemplo, estudar em outro local, então sem tu ter essa preparação é muito difícil tu entrar na universidade, tu tem que essa preparação. (E05)

Apesar do aumento de jovens negros nas universidades, o cenário ainda é de

iniquidade, pois no Brasil, 18% dos jovens negros de 18 a 24 anos estão cursando uma universidade, segundo o estudo sobre ação afirmativa e população negra na educação superior. Entre os jovens brancos o número sobe para 36% (IPEA, 2020)²¹.

O ingresso em melhores empregos impacta na renda, na possibilidade de ascensão social e, para muitos, no ingresso na classe média. O aumento de status ainda tem efeito simbólico, quando são comentados nas entrevistas sobre os “rumos e horizontes” possibilitados após conhecerem a dinâmica de uma IES, suas políticas e sobre novas perspectivas para crianças negras. Isso amplia a visão de mundo, pois esses jovens se sentiam perdidos e sem expectativa do que fazer ou como cursar o nível superior.

Diferente da maioria dos pré-vestibulares populares na atualidade, a localização do Cursinho é um ponto de destaque, uma vez que tem sua sede dentro da própria Universidade. Bonfim (2003), fala do desconforto de jovens com o local que estudavam e uma sede própria. O fato de o UNIENEM ser localizado dentro da UNIFAP, um ponto positivo, contribui até mesmo com a questão da escolha profissional, aproximando os alunos do contexto universitário:

Eu acho que aquele ambiente, me incentivava e era motivador de alguma forma, porque a gente tinha contato e via a vida acadêmica da universidade e queria viver e estar ali, e voltamos e estudávamos mais ainda para passar no vestibular (...). (E04)

Ter frequentado o UNIENEM representa não só o seu aprendizado em nível de conhecimento para realizar as provas, mas, principalmente, uma possibilidade de concretizar o “sonho” da aprovação no vestibular. Os participantes foram taxativos em relação à diferença que o projeto teve na sua vida e conseqüentemente refletem de forma positiva enquanto atuantes das suas futuras profissões:

Nossa, foi essencial, o UNIENEM foi assim a largada da minha vida acadêmica, foi onde tudo começou, acredito que talvez eu não tivesse ingressado na universidade logo, talvez eu tivesse demorado um pouquinho mais, porque até eu conhecer toda a estrutura, toda a cidade, talvez eu demorasse um pouquinho. O UNIENEM foi uma porta, porque na época eu não tinha computador também, aí o professor disse que lá tinha o laboratório de informática que a gente poderia fazer uso e tudo mais, então eu fiz uso de todos esses suportes que a universidade entregou né. E aí, como acadêmica e como profissional, assim, me fez querer fazer a diferença na vida de alguém né. Porque assim, os professores fizeram muita diferença na minha vida, então não é uma questão só de trazer informação, de trazer conhecimento, mas é fazer a diferença mesmo e marcar a vida de alguém. Então eu tenho esse propósito assim comigo, como profissional, como futura professora e tudo mais, além do conhecimento conteudista, de matérias e tudo mais, é trazer informações que possam

²¹ População negra conquista espaço no ensino superior. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35896.

agregar na vida dos meus alunos. Então isso foi muito importante mesmo, que foi o que os professores trouxeram né, não ficaram presos só a assunto conteudista, matéria, e trouxeram informações que pudessem agregar na nossa vida. (E01)

O UNIENEM ele abre portas, se um aluno da comunidade, que não tem condições de pagar um cursinho pré-vestibular ou pré-enem ali no Unienem ele abre essa porta. Por mais que seja um curso gratuito tem aquela questão de que não dá pra todo mundo, porque são turmas pequenas né, ele era pra ser inclusivo, muita gente que queria estar lá acaba perdendo a vaga, porque eu lembro que no curso tinha alguém que estava no UNIENEM e estava no particular, estava lá e estava em outro lugar, então essa pessoa acabou tirando a vaga de alguém que poderia estar lá cursando. (E02)

Eu sou muito grata pelo projeto porque ele foi de fato motivador para que eu pudesse ter uma possibilidade maior na instituição que eu queria, como eu consegui. É de suma importância que a universidade tenha tido esse tipo de projeto para a comunidade, não só acadêmica, mas também como um todo que rodeia a instituição, sabe? Eu acho isso extremamente importante, principalmente levando em consideração o aspecto sócio econômico da nossa região, principalmente onde a universidade está localizada. E na frente da universidade nós temos um padrão sócio econômico bem maior do que temos atrás da universidade que está o setor mais periférico que é muito importante. Claro, não só para a região ao redor da universidade, mas na região ao todo, pois na época não tinha alunos só da região de onde a universidade estava, tinha pessoas da zona norte, da zona sul, de Santana. Enfim, eu acho extremamente importante para as pessoas que não tem a possibilidade de estudar em uma instituição privada que não tem essa possibilidade, então isso foi muito bom para pessoas como eu que era de família pobre e isso me ajudou muito, me deu sem dúvidas muito ânimo, me capacitou me ajudou me preparou para entrar universidade. (E11)

O UNIENEM foi considerado como parte importante da vida de seus alunos, contribuindo para o seu crescimento em diversos aspectos, principalmente por ser mais que uma oportunidade de preparação para a prova, mas incentivando a acreditar que um futuro melhor é possível. Podemos pensar que, de maneira geral os indivíduos reconhecem a ocorrência de mobilidade social a partir de sua trajetória, à aquisição de conhecimentos na universidade contribuiu para que os sujeitos pudessem ampliar a sua visão de mundo. O que foi possível por conta da inserção no PVS, logo a relação entre ingresso no ensino superior e mobilidade fica evidente na trajetória e no discurso do grupo pesquisado.

Logo, a importância de terem sido “escolhidos” para fazer parte desse ambiente precedente significou mais que uma chance de “passar no vestibular”. Percebeu-se o quanto se tornou essencial para a vida dos estudantes, significando uma grande chance de atingir o sonho da aprovação no vestibular, mas não apenas isso. Como se pôde verificar, o ingresso já significou uma relevante mudança de vida, pois passou a incluir os sujeitos na pequena parcela de brasileiros que se preparam para adentrar a universidade pública, isto é, enquanto vestibulandos.

Como “contribuições para a vida e o futuro dos estudantes”, identificou-se uma interferência muito mais ligada à vida pessoal e do momento presente dos sujeitos do que uma

repercussão direta em seus projetos profissionais, como era pressuposto. É possível que essas mudanças venham a desencadear também várias transformações com relação ao projeto de vida e profissional desses estudantes, posteriormente. No entanto, o que ficou evidente foi o caráter imediato da mudança, ao modificar valores e visões de mundo dos participantes.

Portanto, o UNIENEM contribuiu de forma bastante positiva na vida dos estudantes matriculados, pois uma vez sendo transformados os vários aspectos da identidade dos sujeitos, o seu projeto também poderá ser transformado posteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender as experiências produzidas por jovens negros do UNIENEM entre os anos supracitados e entender suas expectativas em relação ao acesso à universidade foi o principal objetivo desta pesquisa. A relevância do tema para o atual cenário brasileiro se justifica, dentre outros aspectos, pelo crescimento da presença deste perfil socioeconômico nas universidades, que testemunham, cada vez mais, a formatura da primeira geração de algumas famílias. Em diferentes momentos da História do país, como a reforma de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 atestam, a expansão do sistema universitário brasileiro figurou como uma das principais metas das políticas educacionais. Este objetivo foi buscado, desde então, através do protagonismo do setor privado na oferta de vagas e na absorção das matrículas. As políticas implantadas entre o ano de 2003 e o atual momento, embora tenham recuperado a importância do sistema federal na absorção de matrículas, não mudaram o sistema de forma geral, que mantém o seu alunado concentrado nas instituições privadas, que detêm cerca de 75% das matrículas.

Inicialmente, é necessário considerar que o acesso à educação formal é uma reivindicação histórica da população negra, por isso é importante contextualizar seu itinerário de lutas e reivindicações desde o período escravocrata até o início do século XXI, quando as Ações Afirmativas se consolidaram como importante instrumento de democratização no acesso ao ensino superior, bem como contribuíram, por intermédio da Lei n.10.639/2003, com a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira nos currículos oficiais da Rede de Ensino de todo o país.

Além disso, procurou-se responder aos demais objetivos da pesquisa, quais sejam: analisar as experiências e expectativas de jovens negros a partir das relações sociais estabelecidas no contexto do UNIENEM; compreender os sentidos a partir da experiência vivenciada construídas pelos jovens negros do UNIENEM; e relacionar a importância do UNIENEM e a existência de políticas afirmativas institucionais na UNIFAP como possibilidades de continuidades de processos formativos educacionais à juventude negra.

No que se refere à construção da identidade racial, identificou-se na trajetória e no discurso dos sujeitos a influência de seu percurso, da sua história na construção desta identidade. A vivência no PVS influenciou na construção da identidade racial dos entrevistados e colaborou para que os mesmos tivessem algum sentimento de pertencimento ao grupo.

De maneira geral, o grupo pesquisado afirma que o UNIENEM é uma estratégia válida

para incluir negros no ensino superior e reconhece a mobilidade social. Isso porque percebem a educação pública básica como insuficiente para promover os conhecimentos necessários ao ingresso na universidade e, mais do que isso, reconhecem a existência de desigualdades educacionais que afetam justamente a população que mais necessita de uma educação pública de qualidade. A manutenção das desigualdades raciais se dá através do racismo, este tipo de desigualdade tão presente no cotidiano, sendo por vezes naturalizado, sendo um argumento que nos permite pensar nas ações afirmativas como mecanismo para a mudança desta realidade social, tendo em vista a diferença como base para a produção e para a manutenção das desigualdades.

No que diz respeito às dificuldades e permanência, os entrevistados relatam como ponto principal, a distância de se deslocarem de suas residências e as dificuldades financeiras. Seguido, de maneira geral, a motivação para iniciar o pré-vestibular se deu pelas seguintes razões: dificuldade financeira; incentivo da família e amigos; ser gratuito e sem taxas. Já a escolha pelo curso confirma a tendência de outros estudos.

No tocante ao retorno ao projeto, o grupo acredita que é fundamental, tanto para a sua própria consciência quanto para a continuidade do projeto, tecendo laços de resistência e solidariedade com a comunidade. Contribuir para facilitar a entrada de outras pessoas na universidade é uma conduta política e ética. É como se, de alguma maneira, esta contribuição fosse também uma recompensa para o sujeito que exerce o trabalho voluntário. Em outras palavras, trata-se do paradigma da dádiva: dar, receber e retribuir.

Vale destacar neste processo o quanto a UNIFAP, e as políticas de Ação Afirmativa têm interferência quanto ao planejamento e impactos de sua implementação para receber cada vez mais jovens negros que passaram pelo UNIENEM. Fica evidente a importância social do UNIENEM da Universidade Federal do Amapá para a juventude negra. O grupo estudado reconhece esta experiência como a melhor possível, sendo citados como aspectos diferenciais, entre outros pré-vestibulares, sua gratuidade e localização, pois se situa dentro da Universidade em que posteriormente estudam, possibilitando acesso e preparação para o ingresso no ensino superior. Em contrapartida, fica uma lacuna no que tange à redução das desigualdades através da educação, em especial, do ensino superior, pois, a educação é um elemento importante para pensar a igualdade.

Por último, destaco que o estudo realizado não tem a pretensão de dar conta de algo tão complexo quanto à questão do ingresso de negros no ensino superior, visando, assim ao estímulo para a realização de outros estudos.

A nós, novamente me identifico com os meus entrevistados, resta à luta!

6 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Jolinda de Moraes. **A assistência estudantil no âmbito da política de educação superior pública.** Serviço Social em Revista, v. 5, n. 1, UEL, 2002. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v5n1.htm>. Acesso em: 23 out. 2013.
- BAUER, M. e GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- BARÓ, Dionísio. Desigualdade racial e construção institucional: A consolidação da temática racial no governo federal (1995-2005). In: JACCOUD, Luciana (org). **A Construção de uma Política de Promoção da Igualdade Racial: uma análise dos últimos 20 anos.** Brasília: Ipea, 2009.
- BONFIM, T. A. **O CAPE em nossas vidas: a visão de um grupo de alunos, ex-alunos e colaboradores sobre um curso pré-vestibular gratuito.** Ribeirão Preto, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Psicologia e Educação/FFCLRP/USP.
- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org). **Pierre Bourdieu sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.
- CAILLÈ, A. **Nem holismo nem individualismo metodológico: Marcel Mauss e o paradigma da dádiva.** Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 5-40, 1996.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismos Contemporâneos.** São Paulo: Organização Asoka Empreendedores Sociais e Takano Cidadania, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CORSEUIL, Carlos Henrique, SANTOS, Daniel Domingues, FOGUEL, Miguel Nathan. **Decisões críticas em idades críticas: a escolha dos jovens entre estudo e trabalho no Brasil e em outros países da América Latina.** Texto para Discussão nº797, Rio de Janeiro: Ipea, 2001.
- CHEN, Xianglei; CARROLL, C. Dennis. **First-generation students in postsecondary education: a look at their college transcripts.** Postsecondary Education Descriptive Analysis Report. NCES 2005-171, 2005.
- DUBET, François. **Sociologia da experiência.** Trad. F. Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

- FELICETTI, V. L.; CABRERA, A. F.; MOROSINI, M. C.. Aluno PROUNI: Impacto Na Instituição de Educação Superior e na Sociedade. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, n. 13, v. 2014, p. 21-39. Disponível em: http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/311/pdf_75 Acesso em: 10 nov. 2018.» http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/311/pdf_75
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Rio Grande do Sul: Editora Artmed, 2004.
- GASKELL, G. **Entrevistas individuais e de grupos**. In M. Bauer & G. Gaskell (orgs.), Pesquisa qualitativa com texto, imagem, e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- GONÇALVES, M.A.R.; Os caminhos para a diversidade no ensino superior. In: PAIVA, A. R. (Org). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p. 370-390.
- GONÇALVES, M.A.R.; PEREIRA, V. O. O contexto histórico das políticas racializadas: emergência de novas etnicidades. E a emergência do discurso — racializado no sistema de ensino: as possibilidades e desafios da Lei 10.639/03. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14. n. 34, p. 34-48, 2013.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.
- HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In T. Silva, 2000b.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. _____. Representation: cultural representations and signifying practices. London: Sage/Open University, 1997. HALL 1996. Ver Costa 2006.
- HASENBALG, Carlos. A distribuição de recursos familiares. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson Valle (Orgs.) **Origens e destinos: desigualdades sociais ao longo da vida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2003a.
- HENRIQUES, R. **Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas em educação**. Brasília: UNESCO, 2002.
- HERINGER, Rosana. Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanço, aprendizados. **Cadernos do GEA: Ações Afirmativas e Inclusão: um balanço**. Rio de Janeiro, p. 5 - 8, 22 nov. 2012.
- JOVCHELOVITCH, S., BAUER, M. **A entrevista narrativa**. In M. Bauer, M; G. Gaskell (Orgs.) Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som (p. 90-113). Petrópolis: Vozes, 2002.
- JUSTINO, D.; DAVID, M. **Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil: O movimento negro e a luta pela democratização das universidades**. Programa Regional de

- Becas CLACSO, 2002. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/diogo.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- MAGGIE, Y. **Cor, hierarquia e sistema de classificações: a diferença fora do lugar**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 149-160, 1994.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a Dádiva. In: MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p.183-314.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Global Editora, 2006.
- MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. **Reforma e expansão do acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Série Documental. Textos para discussão n. 23), p.49-71, 2006.
- NASCIMENTO, E. P. **Jovens e educação superior: as aspirações de estudantes de cursos pré-vestibulares populares**. 2009. 150 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- NASCIMENTO, A. **Universidade e cidadania: o movimento dos Cursos Pré-Vestibulares Populares**. Lugar Comum, v. 17, p. 45- 60, 2002.
- NASCIMENTO, A. **O Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares para Negros e as Políticas de Cotas nas instituições de ensino superior**. João Pessoa: Cadernos Imbondeiro, v.2, n.1, 2012.
- OLIVEIRA, D. Drogas, opressão social e racismo. In: OLIVEIRA, D. et al. (org.). **A Luta Contra o Racismo no Brasil**. São Paulo: Fórum, 2017. p. 48-57.
- OSÓRIO, R. G. Desigualdade racial e mobilidade social no Brasil. In: THEODORO, M. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008, p. 65-95.
- PRETTO, F. **Ações afirmativas na FACED/UFRGS: um estudo a partir dos alunos que acessam o LIES**. 2015. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2015.
- RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. **Estrutura de classe e mobilidade social no Brasil**. Bauru: Edusc, 2007. Desigualdade de Oportunidades e Resultados Educacionais no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, vol. 54, nº 1, p. 41-87, 2011.
- SCHWARCZ, L. K. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, E. S. **Ampliando Futuros: o Curso Pré-Vestibular Comunitário da Maré**. 2006.150 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais) Fundação Get

úlio Vargas, Rio de Janeiro, 2006.

SIMMEL, Georg. **Questões fundamentais da sociologia**. Trad. P. Caldas. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SOUZA E SILVA, J. **“Por que uns e não outros?”: caminhada de jovens pobres para a universidade**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

TEIXEIRA, Moema. P. **Negros na Universidade: Identidade e Trajetórias de Ascensão Social no Rio de Janeiro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2003. v. 1. 267p.

TRINDADE, Camilo; BRANCO; Glauber. **A institucionalização do cursinho pré-vestibular para negros, praticantes de cultos afro-brasileiros e pessoas economicamente carentes (cpv-negros) na Unifap**. Monografia (Graduação em Historia Licenciatura e Bacharelado. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas - UNIFAP. Macapá, 2017.

UMBRICHT, Mark R. **First in, last out: time-to-degree of first-generation students. (Master of Science in Educational Organization and Leadership)** – University of Illinois at Urbana, Champaign, 2012.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. **Ser negro no Brasil Hoje**. São Paulo: Moderna, 1994.

WAUTIER, Anne Marie. **Para uma sociologia da experiência**. Uma leitura contemporânea: François Dubet. Sociologias, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, jan./jun. 2003.

WEBER, Max. **Ação social e relação social**. In: MARTINS, J. S.; FORACCHI, M. A. (Org.). Sociologia e sociedade. Leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 1977. p. 139-42.

WELLER et al. **Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo**. Estado e Sociedade, v. XVII, n.2, jul/dez, 2002.

ZAGO, Nair. **Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas**. Perspectiva, Florianópolis, v. 26, n. 1, 149-174, jan./jun. 2008.

ZAGO, Nair. **Pré-vestibular e trabalho docente: caracterização social e mobilização**. Revista Contemporânea de Educação, Rio de Janeiro, v.4, p.253-274, 2009.

ANEXO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

- Declaro, por meio deste termo, que eu

_____, concordo em ser entrevistado (a) com a finalidade exclusiva de colaborar para o êxito da pesquisa, cujo objetivo geral é investigar as experiências produzidas por jovens negros do UNIENEM entre os anos de 2016 a 2019. Esta pesquisa compõe parte da minha Monografia do Trabalho de Conclusão de Curso, para a obtenção do título de Especialista, orientado pelo Prof. Dr. Raimundo Diniz. As informações a seguir destinam-se a convidá-lo(a) a participar voluntariamente deste projeto. Para tanto é necessário formalizarmos a sua autorização para o uso das informações obtidas nos seguintes termos:

- A sua participação é totalmente voluntária;
- Pode se recusar a responder qualquer pergunta a qualquer momento;
- Pode se retirar da pesquisa no momento da coleta de dados e dá-la por encerrada a qualquer momento;
- A coleta de dados tem caráter confidencial e seus dados estarão disponíveis para uso somente da pesquisadora e o seu orientador;
- Partes do que for dito poderão ser usadas no relatório final da pesquisa, sem, entretanto, revelar os dados pessoais dos entrevistados, como nome, endereço, telefone, etc. Dessa forma, as informações obtidas não serão divulgadas para que não seja possível identificar o entrevistado, assim como não será permitido o acesso a terceiros, garantindo proteção contra qualquer tipo de discriminação ou estigmatização;
- Os dados e resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em congressos, publicados em revistas especializadas e da mídia, e utilizados na monografia, preservando sempre a identidade dos participantes;
- Fica, também, evidenciado que a participação é isenta de despesas;

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora, pelo telefone: (96) 981272141 ou e-mail: cris.oliveiraan@gmail.com. Antecipo meus agradecimentos pela atenção e participação, ao tempo que me coloco à disposição para esclarecimentos.

Ao concordar com os termos descritos e aceitar participar do estudo, pedimos que assine o termo em sinal de que o TCLE foi lido, formalizando o consentimento voluntário de participante.

Crislane Oliveira do Nascimento

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

MACAPÁ/AP, _____ de _____ de 2022.

ANEXO II**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Sexo:

Como se define, de acordo com o IBGE:

Branco ()

Pardo ()

Preto ()

Amarelo ()

Indígena ()

Curso:

Instituição:

Renda familiar:

Residência atual:

Profissão:

Ativo (atua na área):

Ano de formação:

UNIENEM E A UNIVERSIDADE

Em que ano cursou o UNIENEM?

Que idade tinha na época?

O que te motivou a procurar o UNIENEM?

Houve indicação? Já havia feito outro preparatório? Por que escolheu o curso?

Quantas tentativas tiveram no vestibular?

Percebeu obstáculos de ensino para permanecer?

Deu retorno ao UNIENEM? Acha isso importante?

É o primeiro da família a ingressar no ensino superior? Qual nível de escolaridade do seu pai e da sua mãe? E se tem irmãos, qual nível de escolaridade deles?

Considerava-se negro no momento em que ingressou no UNIENEM?

A experiência no pré-vestibular e na universidade influenciou algo na construção da identidade racial e/ou negra?

Se não estivesse passado pelo UNIENEM, onde acha que estaria hoje? O que estaria fazendo?

Que/Qual importância esse projeto teve na sua vida?