

AÇÕES AFIRMATIVAS NO ENSINO BÁSICO NÃO PROFISSIONALIZANTE: um estudo de caso

Wania Mesquita

Professora da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
e Pesquisadora do Observatório das Metrôpoles
Doutora em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (IUPERJ)

Flavia Rios

Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Pesquisadora do Afro/Cebrap
Doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo

Resumo: O presente artigo investiga a experiência das ações afirmativas no ensino básico, tomando como estudo de caso o Colégio de Aplicação da Uerj, no Rio de Janeiro. A partir de metodologia de entrevistas com profundidade e análises de trajetórias, o artigo expõe o perfil e as origens desses estudantes antes de passarem pelas mudanças educacionais geradas pelo modelo de ensino do colégio universitário.
Palavras-chave: Colégio de Aplicação; Uerj; Raça; Secundaristas; Trajetórias.

AFFIRMATIVE ACTIONS IN BASIC EDUCATION NON-PROFESSIONAL: A CASE STUDY

Abstract: This article investigates the experience of affirmative action in Basic Education, taking as a case study the College of Application of UERJ, in Rio de Janeiro. Based on the methodology of in-depth interviews and trajectory analysis, the article presents the profile and backgrounds of these students before they went through the educational changes generated by the university college teaching model.

Keywords: College of Application; UERJ; Race; Secondary students; Trajectories.

Introdução

O tema das ações afirmativas para estudantes pretos e pardos ganha força na academia e no debate público brasileiro no início do século XXI. O assunto fez com que a temática racial virasse tema de debate público nos grandes meios de comunicação durante a primeira década deste século, produzindo uma verdadeira batalha discursiva na imprensa e nos meios de comunicação televisivos. A academia monitorou o tom do debate, suas características, perfil dos defensores e opositores durante os anos em que se discutiam a legitimidade ou não de tais políticas e sua validade para o enfrentamento das desigualdades raciais, em particular as de caráter educacionais (CAMPOS, 2014).

Desde que tais debates emergiram na cena pública até o presente momento, quando tais políticas já são uma realidade nas instituições de ensino superior (IES) do Brasil, pesquisas sobre o tema se multiplicaram, seja para entender os processos decisórios que levaram a formulação das políticas (SANTOS, 2012), seja para compreender os modelos das polí-

ticas antes da Lei de Cotas, de 2012, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff, que passou a obrigar as instituições federais a adotar cotas para estudantes originários de escolas públicas, com recorte racial para pretos, pardos e indígenas (SANTOS, 2013).

Com duas décadas de debate e o volume de produção acadêmica sobre o assunto, as ações afirmativas já se tornaram um subcampo importante dos estudos sobre desigualdades educacionais e os estudos das relações raciais no Brasil (FERES JÚNIOR *et al.*, 2018). Barreto *et al.* (2020) mostram que uma das vertentes que mais cresce em relação à produção acadêmica no campo das ciências sociais é a investigação sobre as ações afirmativas.

Contudo, a produção sobre esse tema, longe de ser diversificada no campo educacional, tem se concentrado no âmbito do ensino superior, particularmente nos cursos de graduação, em que têm emergido os estudos sobre as comissões de heteroidentificação (SILVA *et al.*, 2020; SANTOS, 2021). Ainda que as investigações sobre as ações afirmativas na

pós-graduação tenham ganhado fôlego nos últimos anos (VENTURINI; FERES JÚNIOR, 2020), elas estão muito longe de se aproximar da quantidade de estudos sobre as cotas para o acesso nas universidades brasileiras. Nos últimos anos, surgiram as primeiras pesquisas sistemáticas sobre a aplicação das ações afirmativas no serviço público, particularmente para as carreiras docentes (MELLO; REZENDE, 2019; MELLO, 2021).

Outra grande lacuna de tais estudos é a quase ausência de produção sobre as políticas de ações afirmativas para o ensino básico (FERNANDES RIBEIRO; COSTA; RISSO, 2021, MARTINS; RIBEIRO, 2017). Conforme comentam os autores, há necessidade de estudos que mostrem a realidade da ação afirmativa na educação básica, posto que tal política passou a ser desenvolvida, no âmbito das instituições de federais desde a promulgação da Lei 12.711 de 2012 (BRASIL, 2012).

Com o objetivo de preencher essa lacuna da produção acerca do ensino básico e lançar luz sobre a experiência de ações afirmativas nas escolas públicas dos ensinos fundamental e médio, neste artigo vamos explorar o caso de uma modalidade de ações afirmativas no ensino básico não profissionalizante, o caso do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp Uerj e ao mesmo tempo apresentar análises sobre a trajetória de estudantes das primeiras turmas que ingressaram na instituição pelas cotas raciais. Acreditamos que, com esse movimento, possamos sublinhar aspectos pouco estudados sobre as desigualdades educacionais no país e sobre as relações entre família negra e periférica, educação, território e políticas públicas.

No artigo, apresentamos características de seis alunos cotistas negros, beneficiários de políticas de ações afirmativas no ingresso, na permanência e na assistência estudantil desenvolvidas pelo CAp Uerj, baseadas em entrevistas realizadas de forma remota em fevereiro, março e abril de 2021, por meio da plataforma Google Meet. Os nomes dos entrevistados foram alterados para resguardar suas identidades.

As entrevistas foram realizadas¹ com base em um roteiro semiestruturado dividido em alguns eixos. Começa pelo eixo da família, perpassando a experiência escolar pregressa, antes da inserção no CAp, abarcando as memórias escolares dos interlocutores, desde a inserção na educação infantil, passando pelo anos iniciais do ensino fundamental e, em alguns ca-

sos, alunos que ingressaram no CAp no início do Fundamental II e outros que somente ingressaram no ensino médio. Articulam-se suas experiências educativas com temas relacionados à formação da identidade, suas sociabilidades, desempenho escolar, acompanhamento familiar. Por fim, lançamos um olhar sobre o processo formativo dos estudantes no CAp, observando o acesso e a permanência, entre outros aspectos considerados relevantes para o estudo.

Neste artigo, nos deteremos nas características da trajetória educacional desses estudantes antes de ingressarem pelo sistema de cotas no CAp Uerj. A principal hipótese do trabalho é que as cotas representam uma inflexão importante na trajetória desses estudantes, não apenas no que diz respeito à dimensão educacional, mas também em relação à sociabilidade, ao acesso à cidade e ao que tange às suas concepções de direitos sociais.

2 - Trajetória escolar - da educação infantil ao CAp Uerj

Inicialmente apresentamos as narrativas dos estudantes sobre suas memórias escolares. Eles contam como as famílias se organizaram para garantir sua formação e como construíram uma rede de significados tecida pelos encontros, socializações e aprendizados no contexto da escola particular ou pública, observando, também, suas experiências como alunos cotistas no CAp Uerj.

2.1 - A trajetória de Gabriela

Gabriela é uma jovem de 18 anos que vive em uma casa, no Bairro Benfica, Rio de Janeiro, com a mãe, o pai e três irmãos. Seus pais completaram o ensino médio e sempre estiveram presentes em seu processo formativo. O pai é um profissional informal que exerce suas atividades em uma das praias próximas à sua casa, enquanto a mãe trabalha como cuidadora de idosos. Gabriela conta que iniciou os estudos na educação infantil, com a idade de três ou quatro anos e sempre estudou em escola particular, até se tornar aluna no CAp, no 6º ano do Ensino Fundamental II.

A jovem fala que o pai não tem o hábito de leitura, mas a mãe costuma ler notícias pelo celular. É a mãe que a incentiva a ler, mas, agora que já adquiriu autonomia para fazer suas escolhas, o pai cumpre seu papel ao custear a compra dos livros que ela prefere ler. Ele diz “vai lá, compra o livro que você gosta”,

enquanto a mãe a instiga, dizendo, “nossa, esse livro aqui é muito interessante, esse você vai gostar, fala de tal história”.

A estudante afirma que, após sua entrada no CAP, deixou de depender mais da mãe, embora ela tenha marcado presença no processo, advertindo-a quando necessário, ao comentar “olha, Gabriela, isso não tá legal”. Ela olhava [o boletim], ao fim do trimestre e dizia: “ó, tem que melhorar aqui, isso não tá legal, estudar mais aqui”. Desse modo, a mãe sempre esteve presente no processo, seja para orientar, seja para alertar quanto ao desempenho da filha.

Gabriela estudou toda a educação infantil e o ensino fundamental em instituições particulares. Antes de ingressar no CAP, ela foi matriculada em um curso preparatório e teve o apoio do irmão mais velho, nos períodos que antecederam as duas tentativas de acesso ao CAP.

Gabriela – [...] eu pedia ajuda [ao meu irmão] só no que eu precisava, então, eu num, não tinha necessidade dele ali, me ajudando numa coisa de história, porque eu ia ler, eu ia entender, eu ia fazer, entendeu?! Então não tinha essa necessidade tanto dele, era mais em questões específicas ‘ó não to entendendo isso, você pode me explicar? Era... esse era o ponto. Mas assim, matemática, algumas questões de, de português também, né, a, a, coisas pontuais mesmo, mas nunca muito pra a... pra biologia, é... ciências, é... era mais essas, tipo, ou humanas ou exatas, ponto, assim.

Antes de Gabriela desenvolver certa autonomia e independência, a mãe e o irmão mais velho ofereciam maior suporte para os estudos. Gabriela ressalta que sua principal referência familiar relacionada aos estudos é o irmão mais velho, sendo a diferença de idade entre eles de 12 anos. Ele foi atuante no seu processo formativo. Em suas palavras, afirma: “[ele] é o único da casa que tem [curso superior], então [...] é um exemplo para mim”. Segundo Gabriela, a mãe auxiliava com a parte mais prática, enquanto o irmão auxiliava com questões de conhecimentos gerais, história e matemática, principalmente porque a mãe trabalhava fora e, quando ela não estava, era a ele que ela recorria. Em sua percepção, o irmão apresentava mais condições de ajudá-la, além dele ser o que mais a incentiva e dá suporte nos estudos. Nos momentos em que pensou em desanimar e desacelerou nos estudos, como na pandemia, esse irmão sempre a motivou a permanecer no curso. Posteriormente,

o papel do irmão foi essencial no acompanhamento do seu desempenho escolar, embora seus pais tenham sido presentes no seu processo formativo.

Ainda nesse período, a família a instruiu para que tentasse o processo seletivo para o CAP.

Gabriela – [Na primeira tentativa] e a gente pagou o curso preparatório, mas foi durante pouco tempo, não foi muito tempo não. [...] Na segunda vez, foi preparo totalmente dele, ele [o irmão mais velho] que me preparou, português, matemática e redação. Sentava ali [em casa] todos os dias, durante dois meses, foi intensivo, né, todo dia ali dando uma revisada. [...] Eu passei na segunda vez. Mas assim, o meu primeiro ano, o meu o meu sexto ano foi bem difícil pra mim, foi um choque totalmente diferente, que foi quando eu fui para escola um pouco melhor do que as outras, aí eu tive um, um, o choque, porque era uma escola onde eu tinha um livro... que aí era um professor para cada matéria, e as aulas eram muito mais intensas, então eu levei um susto assim tremendo, né, e aí eu fiquei tipo, é, mal no colégio, fiquei bem mal, assim, português, matemática, as minhas notas, eu sempre fui uma aluna muito regular, né.

A família custeou um curso preparatório, ela teve auxílio do irmão em casa e, na segunda tentativa, ela foi aprovada.

2.2 - A trajetória de Leonardo

Leonardo tem 18 anos e mora com a mãe no Bairro Botafogo, Zona Sul do Rio. A mãe, que é administradora de formação, sempre foi sua referência em relação aos estudos. A trajetória escolar do estudante começou em uma instituição particular que ele acessou e estudou com bolsa parcial, do 1º ao 9º ano.

Ele disse se lembrar de ir para a escola, localizada na rua da casa que vive desde que nasceu, acompanhado da irmã mais velha, e “das atividades que a professora do primeiro ano passava, as brincadeiras. [...] a gente de manhã chegava, aí ela colocava música. Aí a gente falava como tinha sido o dia anterior, essas coisas”. Relata que o acompanhamento do seu desempenho era realizado por sua mãe que “[...] ia nas atividades, nas reuniões também sempre quando precisava”.

A irmã de Leonardo também desempenhou um papel importante no processo educativo dele. Ele conta que “[ela] ajudava... ela é mais velha” e iam juntos para a escola.

2.3 - Carolina

Carolina tem 19 anos e mora no Bairro Riachuelo, próximo ao Méier. Ela vive na casa com a mãe, que tem o ensino médio completo. Atualmente, a mãe é proprietária de um *pet shop*, mas, anteriormente, trabalhava como cuidadora de idosos. A jovem diz que a sua mãe sempre a incentivou a se dedicar aos estudos.

Carolina – A minha mãe acompanha muito, muito mesmo, muito mesmo, porque tem a plataforma do colégio e aí você acessa por lá, pelo e-mail que é uma forma bem viável de você ver as coisas.

Recorda de ter iniciado os estudos aos quatro anos, em escola pública, tendo começado a ler aos cinco anos, entretanto, só foi desenvolver o hábito de leitura há cerca de quatro anos, depois de ter ingressado no CAP, no 6º ano. Ela fez o processo seletivo em 2014, no primeiro ano em que teve ações afirmativas no concurso. Relembra ainda as dificuldades do primeiro ano de inserção neste trecho:

Carolina – é como as matérias no começo no sexto ano do fundamental são matérias mais fáceis então eu chegava lá e fazia entendeu? Era coisas mais, mais *easy*. Só que aí mesmo essas coisas facezinhas, eu me deparei com uma matéria chamada desenho geométrico. Que eu nunca tinha visto isso. Eu nunca tinha visto isso. E aí eu tinha que fazer reta, eu tinha que usar compasso e eu nunca tinha usado isso na minha vida. E aí eu lembro que teve uma aula, a primeira aula de desenho, que eu chorei porque eu não sabia fazer uma reta. Eu não sabia tipo pegar a... na verdade sabia fazer, mas não estava dando o ponto, entendeu? Eu não estava conseguindo fazer o trabalhinho porque tinha que fazer algum tipo de desenho só que é super geométrico né? Tem que ter as medidas e tal e não estava dando as medidas certas e aí eu chorei e a professora “por que é que você está chorando?” Eu falei assim: não consigo fazer, eu nunca vi isso na minha vida não. Tem como fazer e aí aquilo ali foi meu primeiro ponto, tipo “meu Deus do céu estou num lugar diferente, estou num lugar que o negócio vai ser tenso”. E aí ela me ajudou obviamente. Esse foi meu primeiro marco que eu falei “nossa aqui vai ser pesado hein? Aqui vai ser não vai ser moleza não, vai ser trabalho”.

As dificuldades enfrentadas por Carolina e sua mãe não se resumem ao acompanhamento e desempenho nas aulas, visto que precisaram lidar com situações desfavoráveis que concorriam com a consequente permanência e busca pelo sucesso no CAP, inclusive, precisando “morar” no emprego para

viabilizar o acesso à escola, conforme será evidenciado no decorrer do texto.

2.4 - Julia

Julia tem 19 anos e mora em Botafogo com a mãe, natural de Minas Gerais. Sua mãe, que também é filha única, se mudou de Minas para o Rio após o falecimento da mãe, avó de Júlia. No Rio, se estabeleceu e construiu uma rede de amizade que auxilia no acompanhamento escolar da estudante.

Por não ter contato com o pai, ela não soube responder qual a profissão ou nível de instrução dele, mas acredita que tenha concluído o ensino fundamental, assim como a mãe, que trabalha como cozinheira há muitos anos, já trabalhou com comida congelada e, atualmente, exerce a função de cozinheira em domicílio. No relato de Julia, não ficou claro se a mãe cultivava hábitos de leitura, mas a estudante afirmou que sempre recebeu incentivo da mãe para praticar a leitura.

Julia – minha mãe sempre introduziu a leitura para mim muito cedo, ela sempre comprou livros, a gente tinha um hábito assim de nesse grupão de amigos da infância mesmo de ir na bienal, a gente sempre gostou de comprar revistinha, quadrinhos, a gente sempre gostou, minha mãe sempre introduziu bem a esse mundo da leitura pra mim, sempre leu para mim, antes dormir. Na Fundação a gente tinha uma biblioteca gigantesca, tinha peça de teatro e isso foi tão essencial para minha educação, sabe, então eu gostava, eu tinha muito hábito de ir à biblioteca. Hoje em dia não mais, mas quando menor sempre, sempre ia na hora do recreio com os amiguinhos ler revistinha [...] eu acho que assim a partir de uns sete, oito anos que a gente tinha assim uma introdução, muito bom que os professores liam mesmo para a gente, aí a gente já podia pegar assim pra ler também. Era bem gostoso. Minha mãe também sempre comprou muito livro, então ela sempre introduziu bem, então eu sempre tive o interesse.

Julia narra que iniciou os estudos na creche pública e depois foi matriculada em uma instituição católica, que, apesar de não ser uma instituição estatal, lá teve a garantia da gratuidade nos estudos. Essa escola ficava ao lado de sua casa, o que facilitava o acesso. Contudo, posteriormente, no ensino fundamental, foi estudar em uma Fundação, na qual também obteve gratuidade e, segundo ela, recebeu materiais como cadernos, livros, uniforme. Julia relata que, nessa época, ficava aos cuidados de sua madrinha, enquanto sua mãe trabalhava.

Julia – [...] a minha madrinha assim por ser minha segunda mãe [...] não sei, eu acho que é uma representatividade para mim de um amor; de um pai que talvez eu não tenha, mas eu tenho meu padrinho e acho que isso me ajuda muito a ter fé, continuar nessa estrada que às vezes a gente tem um impasse [...] eles sempre também me introduziram muito a mundo musical, entendeu? Os dois tocam violão, a leitura também, ao inglês, eles falam muito bem, então eles me ajudaram muito.

Nesse contexto, sua madrinha também exerceu uma forte influência em seu processo formativo, assim como seu padrinho e a rede de amizade referida anteriormente. Comenta que sempre teve um ótimo desempenho em geografia, história, biologia, mas sempre demonstrou algumas dificuldades na área de exatas.

Contou que, em sua trajetória escolar, permaneceu na Fundação até o 6º ano, quando iniciou os estudos no CAP. Enfatizou que, em seu período de adaptação no Cap, sofreu o que denomina de um “choque”, por causa dos conteúdos trabalhados de que não tinha conhecimento prévio.

Julia – Nossa, (risos) foi um choque, assim, porque eu peguei algumas matérias já com o bonde andando, tem algumas que eu já realmente já sabia, estava tranquilo pra mim, mas, assim, em relação à biologia, eu fiquei meio perdidona ali no Cap... parecia que o povo já sabia bastante, eu fiquei meio perdida um pouco nisso. Matemática também, não sabia que iria estudar alguns números romanos não, mas a gente estudou alguns números diferentes, eu acho que trigonometria a gente também já tinha no sexto ano, desenho, desenho para a gente, para mim pelo menos, foi um choque, eu não sabia o que que era, eu nunca tive, eu não sabia como fazer, aí teve isso Ai! Foi um choque pra mim, tipo algumas matérias específicas... foi um choque, mas em outras eu me dei super bem.

A estudante avalia que parte das dificuldades enfrentadas durante o período de adaptação no CAP teve relação com o traslado, por causa da distância e, em termos educacionais, faltou suporte material, já que, por não receber todos os livros necessários, a mãe precisava pagar pelas cópias, xerox, além das aulas de reforço. Tendo conhecimento da situação financeira da mãe, ela revela que chegou a recusar as aulas de reforço, dizendo que não havia necessidade, por perceber que a mãe não estava em condições de arcar com o gasto extra.

Julia diz que o processo formativo, até o momento, sempre requereu muito esforço de ambas, principalmente da mãe. Ultimamente, elas têm se alojado na casa da patroa da mãe por ser no Bairro Botafogo, perto da escola, para viabilizar a locomoção e ficar mais “perto de tudo”.

2.5 - Rita

Rita tem 19 anos e divide a casa em Santa Teresa, centro do Rio, com a mãe, dois irmãos e “uns agregados”. Isso porque, segundo ela, a família acolhe amigos que “chegam, moram um mês, dois meses, enquanto estão apertados” financeiramente. Além disso, o namorado está sempre na casa.

A estudante comenta que seu pai, falecido há pouco mais de um ano, tinha o ensino médio incompleto. A mãe é estilista, tem uma loja de roupas e não costuma ler, porém, no desafio de alfabetizar os irmãos, todos na casa se organizam e se mobilizam para introduzir a leitura na vida das crianças menores: “Eu tenho um irmão de nove e um de 13 [...] então a gente tenta muito muito muito, mas eles ainda estão no processo”. Ela fala do papel da mãe no acompanhamento do seu desempenho escolar e destaca, também, a preocupação dos avós, principalmente do avô.

Rita – [...] meu avô é bem rígido em relação a isso, eu sou muito boa em humanas e aí eu tirava dez em história e geografia e ele perguntava “e matemática?”. E aí eu tinha tirado 4 e aí ele ficava putado (risos), então eu sempre tive muito essa cobrança, assim, de estudar, eu já estudei em muitos milhões de escolas, então eles estavam sempre em volta querendo entender as coisas.

Rita iniciou os estudos com quatro anos. No primeiro ano do ensino fundamental, ela estudou em uma escola particular no bairro em que reside. Do 2º ao 4º ano, estudou em escola privada na qual era bolsista. Na sequência, estudou no Colégio Minas Gerais, que é público. Posteriormente, voltou para uma escola particular, onde conseguiu bolsa graças a uma carta que escreveu para a instituição informando que não teria como pagar a escola. Nessa instituição, permaneceu até ingressar no CAP.

2.6 - Gil

Gil tem 18 anos e vive no Bairro Santa Lúcia, em Duque de Caxias com a mãe, a avó, a madrinha e o tio. Sua mãe é doméstica, e ele acredita que pai seja caseiro em uma pousada. Ele e a mãe são os que mais

cultivam o hábito de leitura em sua casa.

Gil – Lá em casa as pessoas que mais leem sou eu e minha mãe, minha mãe tem o hábito, por incrível que pareça, a gente têm o hábito de ler bastante. A gente lê bastante. Desde pequeno ela me incentivou, ela lê livros espíritas e tal, eu gosto mais de ficção, essas coisas, e ela tipo lê até hoje e eu também leio até hoje, sabe, é um hábito que a gente nunca perdeu. [...] a gente tem uma estante no nosso quarto que é enorme, cheia de livros. Eu tenho os meus livros e ela tem os dela.

O estudante comenta que todos em sua casa sempre o incentivaram a ler e a estudar. Em dado momento, cogitou começar a trabalhar, mas o dissuadiram, para que continuasse estudando, inclusive o pai, com quem demonstrou não ter uma relação próxima. Disse que iniciou os estudos aos dois anos, em uma escola particular custeada pelos pais. Lembra que, nessa época, em razão das necessidades que envolviam o trabalho de sua mãe, ela precisava dormir no emprego, então, embora buscasse marcar presença e acompanhar seu desempenho, participando das reuniões escolares, ele ficava mais aos cuidados da madrinha

Gil – [...] por exemplo, assim, minha mãe quando me teve, ela me teve, teve o tempo de gestação, pós-parto e tal e, só que depois dos meus dois anos, ela trabalhava para dormir porque, como ela era doméstica, ela trabalhava para dormir. Então quem praticamente tipo foi mais presente entre aspas em assuntos da escola foi minha madrinha, que minha madrinha ficava comigo em casa, entendeu, mas quando tinha reunião, assim, por exemplo, a minha mãe faltava para ir na reunião mas tipo, “ah, aconteceu algum problema na escola tem que buscar o Gil”, aí, minha madrinha que passava o tempo todo comigo, já que a minha mãe trabalhava para dormir [no emprego].

Gil recorda que sentia dificuldades com a área de exatas, que era “mais difícil de compreender”. Em 2018, a irmã da patroa da mãe, que é professora no CAp, comentou com a mãe de Gil sobre a abertura de inscrições no CAp. Ele, que já cursava o 2º ano do ensino médio, assim que ingressou no CAp voltou para o 1º ano, recebendo, nesse caminho, o apoio dos familiares e amigos.

2.7 - Composição familiar

Na análise das narrativas, foi possível perceber que os núcleos familiares dos estudantes são, em grande parte, formados por famílias monoparentais, chefiadas pelas mães. Há casos em que, na trajetória desses alunos, durante o ensino fundamental, há a presença do pai, embora as mães exerçam um papel basilar no acompanhamento deles, assumindo, inclusive, a responsabilidade pelo traslado deles até à escola, além de participarem, ativamente, do processo formativo, garantindo o suporte com a organização da rotina de estudos, incentivo à leitura, participação em reuniões, acompanhamento do desempenho, entre outras funções.

Cabe destacar que, assumindo a centralidade na condução do processo formativo dos filhos, ainda que, nesse acompanhamento, as mães precisem se distanciar por motivos de trabalho, a pessoa que assume seu lugar na mediação tem estreita relação com as mães, seja pelo grau de parentesco, seja pela rede de amizade, como mostram os excertos das entrevistas:

Julia – ela sempre teve muitos amigos, então esses amigos que minha mãe sempre teve eu os considero como tios. Eu tenho minha madrinha também e ela tem irmãs que são tias pra mim, tem meu padrinho, e isso é minha família. Primo eu não tenho não, mas tenho de consideração.

Gil – [...] por exemplo, assim, minha mãe quando me teve, ela me teve, teve o tempo de gestação, pós-parto e tal e só que depois dos meus dois anos, ela trabalhava para dormir porque, como ela era doméstica, ela trabalhava para dormir. Então quem praticamente, tipo, foi mais presente entre aspas em assuntos da escola foi minha madrinha. [...] no começo quem me ajudou muito quando eu comecei, a me ajudar nisso foi a patroa da minha mãe que ajudou minha mãe a pagar aula de reforço aí eu vinha pra casa depois do CAp quando eu saía cedo, porque era integral e me ajudava, se não fosse isso, eu teria reprovado lá o primeiro ano.

Entrevistador: você falou também que o seu avô teve uma importância muito forte nisso, né, em te estimular a estudar.

Rita: sim, muito mais do que meus pais, inclusive.

Entrevistador: Ah, entendi, esse seria o seu avô materno ou paterno?

Rita: Materno.

Rita: Ah foi emoção mil! A minha família se une muito assim nestes momentos, a gente é doido, mas no final a gente está muito juntinho e quando eu passei para a escola onde cursei o Fundamental II foi a maior emoção. A minha tia ela me ajudou a escrever a carta, ela é formada em arquitetura, então ela é a da família que tem uma formação maior assim, então... ah sei lá, todo mundo ficou emocionado, a gente chorava junto, foi uma alegria coletiva.

Podemos considerar que, embora haja presença paterna em parte dos núcleos familiares, a participação escolar na trajetória desses estudantes é fortemente marcada pela atuação das mães. Como se pode destacar, todas as mães entrevistadas atuam profissionalmente fora de casa, contudo, a conquista do acesso ao mercado de trabalho em suas vidas significa que elas precisam desempenhar uma dupla jornada, pois não deixam de acumular e ter de executar multitarefas no espaço doméstico. Há pouca expressão do movimento dos pais no acompanhamento dos estudantes e, quando são referidos, estão exercendo o papel de incentivadores, mas não de dar suporte nas atividades e/ou direcionamentos. Nesse sentido, pode-se pensar as lacunas na escolarização do pai e os aspectos dos contextos socioculturais, visto que, historicamente, nos lares, é delegado à mulher a função central de cuidado, na manutenção dos valores morais e na instrução dos filhos em relação a direitos e deveres.

São famílias compostas por trabalhadores informais e empregadas domésticas, com a exceção de duas mães que, atualmente, gerenciam suas lojas: uma atua como estilista e possui uma loja de roupas e outra que gerencia um *pet shop*. Há casos de estudantes que acompanham suas mães em seus respectivos empregos, visto que elas precisam pernoitar nas casas em que trabalham. Com isso, a estudante Julia, por exemplo, consegue ficar mais próxima da escola, diminuindo assim a distância e o tempo de traslado até a unidade de ensino. Em geral, as famílias precisaram se desdobrar na logística de manter as crianças na escola, até que os estudantes desenvolvessem autonomia e independência para irem sozinhas.

Quando questionados sobre a importância dos pais no processo educativo e formativo, a maioria afirmou que as mães foram fundamentais e atribuíram o significado da contribuição ao tempo investido, ao

zelo e à preocupação com o desempenho deles no processo. São famílias, redes de amizade e pessoas relacionadas a relações de trabalho das mães, que investiram em educação desses estudantes cotistas para viabilizar o acesso e a permanência deles no processo educativo, para garantir uma formação escolar em consonância com os projetos futuros, de ingresso no ensino superior, como a expectativa de mobilidade social.

3 - Inserção, adaptação e permanência no Colégio de Aplicação

Gabriela se refere ao primeiro ano como estudante do CAp como um “choque” face às diferenças institucionais “público x privado”. Ela diz se recordar vagamente de não querer acordar para ir para escola e de ter “preguiça de interagir bastante com as crianças, que eu sou de interagir mesmo, é... brincar, pintar, e de ser chamada a atenção porque eu estava sentada no lugar errado. Era assim, desse jeito”, relatou.

Lembra que, quando ingressou no CAp, percebeu o ritmo diferente das aulas, menos aceleradas em comparação à escola anterior, contudo, a rotina de estudos é muito intensa. Ela descreve da seguinte forma:

Gabriela – [...] que tem essa diferença, né, colégio particular pra colégio público, ainda mais sendo o CAp, né, que é uma forma totalmente diferente. Então sim, eu fiquei de, de, de recuperação paralela em ciências e depois fiquei em bio... é... em matemática... e assim até o nono ano.

Entrevistador – E você, Gabriela, acordava que horas durante, durante a semana que você ia pro CAp?

Gabriela – Assim, 6h, 6h10 no máximo, quando eu tava muito cansada. [...] Acordava, né, ia pro CAp, ficava o dia inteiro no colégio. Saía 5h, aí chegava em casa umas 6h no máximo, aí depois disso tomava um banho, sempre dormia depois que eu chegava do colégio porque, assim, eu não era ninguém, ninguém. E eu sou uma pessoa que eu tenho costume de dormir na parte da tarde, então, assim, é, essas aulas à tarde acabaram comigo. Então eu acordava tipo umas 11h (da noite), aí se tivesse alguma coisa para fazer do CAp, eu pegava lá e fazia, jantava e ia dormir de novo, então era essa minha rotina, ir pro CAp, dormir e voltar de novo.

Rita conta que a forma como a mãe a educou, com suporte material e emocional, a ajudou muito no desenvolvimento de sua autonomia e independência. Apesar disso, relata que chegou a enfrentar muitos desafios no período de adaptação no Cap.

Rita - porque eu tava vindo de escola pública e eu nunca tinha ficado de recuperação de... sei lá nunca tinha tido um atraso assim, aí na outra escola onde eu era bolsista já deu mais uma puxada, me assustou um pouco, mas foi no CAP que foi ladeira abaixo no ensino médio mesmo. [...] nesse momento já tava, eu já tinha 16, 17 anos assim... não, 16 anos que eu entrei no CAP e aí eu já, eles [minha mãe e avós] já tinham entendido que eu fazia as coisas, que eu pegava, resolvia, então eles não tinham muito essa preocupação não. Eu que chegava e avisava das coisas que aconteciam e tal.

Gil lembra que teve apoio da irmã da patroa de sua mãe no processo seletivo para o CAP.

Gil – A seleção de 2018 foi só a redação e o sorteio. Aí quem me ajudava no sor(...), na, a fazer redação, as redações, era essa irmã da patroa da minha mãe, que eu fazia uma redação por dia e mandava pra ela por e-mail e ela me mandava corrigida aí eu tinha noção de onde estava errando e ela ia corrigindo. Foi sozinho tipo, entre aspas sozinho, no caso foi eu e ela.

Ao comentar as motivações que a levaram optar pelo ingresso no CAP, os estudantes ressaltaram se tratar de um “colégio de excelência”. Gabriela explicou que o irmão é formado pela Uerj e “entrou na leva de cotistas também”. Quanto ao suporte e acompanhamento da aprendizagem, os estudantes recebem auxílio das mães, dos irmãos mais velhos, dos avós e madrinhas ou, raramente, quando a família consegue custear, contrata um profissional para administrar aulas de reforço, seja na experiência prévia, antes do ingresso no CAP, seja posterior, após a inserção. Há aqueles que comentam perceber a necessidade desse tipo de suporte, mas, por ser um serviço oneroso, alunos cotistas não conseguem usufruir.

Carolina comenta que sempre teve entraves no desenvolvimento de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de exatas, sendo, inclusive, necessário que a mãe investisse no pagamento de uma explicadora para instruí-la. Mesmo assim, as dificuldades não eram rapidamente superadas, a ponto de

ela se sentir frequentemente desmotivada, desacreditada. Já o Gil declarou não vislumbrar a possibilidade de ser aprovado, sendo necessário fazer aulas de reforço e, mais uma vez, pode contar com o suporte da irmã da patroa de sua mãe.

Carolina – As minhas notas tipo assim elas são, na parte de exatas, elas são muito ruins, gente. Muito ruins mesmo. Muito ruins. Tipo eu fico muito desacreditada. Quando eu vou fazer alguma prova de exatas eu já fico tipo cara eu não vou passar. Eu não vou aprender isso. Eu tenho certeza absoluta, entendeu? Eu tenho uma autoestima muito baixa em relação a matérias de exatas. Agora, nas matérias de humanas eu sou tipo assim, eu sou muito boa mesmo, muito boa. Tanto é que é o que eu quero fazer. Eu quero fazer História na UFF. Então tipo eu tenho uma autoestima muito elevada, por outro lado em relação a isso, entendeu? Eh é óbvio que a gente sempre tem que aprender, né? Mas em relação a exatas eu sou muito ruim, minhas notas são muito ruins. Tipo tinha trimestre que eu tirava um de média. Tinha trimestre que eu tirava três de média em Física. Em matemática eu tirava quatro de média. E a média do CAP é sete e meio, entendeu? É sete. Desculpa, é sete. Então assim eu era bem ruim mesmo. [...] Tem uma galera lá no CAP que faz explicadora, faz explicadora, e explicador pra ensino médio não é nada barato, né, nada barato uma coisa explicadora pra ensino pra ensino fundamental, agora pra ensino médio é super caro, então, assim, é totalmente diferente entendeu? Quando o não cotista não entende a matéria, ele tem a opção de ir pra explicadora, entendeu? Que fica minutos da casa dele porque isso, é isso, é majoritariamente que acontece, e o cotista, não, ele tem que ir pra casa estudar e se virar, ver vídeo no YouTube e é isso aí e se e, se entender muito bem, se não entender, paciência, é assim.

Gil – Eu já estava no segundo, né, no outro colégio e falei pô vou chegar lá vou saber já a matéria e eu não sabia nada, eu vi que eu não sabia nada, eu falei meu Deus do céu, como é que eu vou fazer, tipo eu não vou conseguir nem passar, foi aí que eu entrei para a aula de reforço e foi, até hoje, se não fosse por isso eu não ia passar porque nada nem um por cento do que eu vi lá no primeiro ano eu tinha eu tinha visto em toda a minha vida. [...] Acabou que no começo quem me ajudou muito quando eu comecei, a me ajudar nisso, foi a patroa da minha mãe que ajudou minha mãe a pagar aula de reforço, aí eu vinha pra casa depois do Cap, quando eu saía cedo, porque era integral, e me ajudava se não fosse isso eu teria reprovado lá o primeiro ano.

O investimento em escola particular, seja com pagamento integral, o benefício de bolsas ou o estudo em escolas diferenciadas, ainda é, na concepção dos estudantes, determinante para o melhor desempenho no CAp. Contudo, os desafios relacionados ao rendimento fizeram com que as famílias se mobilizassem, seja para orientar o estudo dos alunos em casa, seja com o suporte econômico de familiares, redes de amizade ou empregadores, ora para custear o pagamento de profissionais orientadores pedagógicos, ora para instruir e reforçar o estudo nas horas extras de estudo fora do CAp, para evitar reprovações e, conseqüentemente, desistências.

Tais ações ampliaram os espaços de experiência dos estudantes cotistas, proporcionando aprendizagens transversais que transcendem os currículos prescritos e os espaços da sala de aula. Cabe destacar que, com o apoio das famílias, esses estudantes demonstraram disposição para enfrentar e superar as dificuldades e os obstáculos do percurso formativo. Embora o desempenho ainda não fosse o desejado na visão deles, as possibilidades de avanço foram construídas ao longo do caminho, de modo que puderam alcançar êxito em seus processos de aprendizagem.

4 - Percepção no processo de ensino-aprendizagem e nas sociabilidades estudantis

Os estudantes foram perguntados sobre a sua experiência com o CAp Uerj em contraste com suas experiências educacionais progressas. Com origens educacionais diversas, ora em escolas públicas das periferias do Rio de Janeiro, ora com esforços familiares em escolas privadas destinadas às classes populares e médias baixas, os estudantes entrevistados estavam muito longe de se aproximarem da realidade de estudantes secundaristas de escolas privadas voltadas para as classes médias altas e elites do Brasil. Ainda que fossem percebidas as diversas estratégias familiares para garantir o melhor que podiam para a formação de seus filhos, os estudantes poderiam sentir certas discrepâncias e até mesmo desigualdades quando eram confrontados não apenas com outro método de ensino, como também com a ampliação dos conteúdos educacionais. Por essa razão, perguntamos aos estudantes se teriam observado alguma diferença de desempenho entre os cotistas e não cotistas em sala de aula, no CAp.

Gabriela – Então, no, no, no primeiro ano especificamente, não. No segundo, especificamente,

foi uma galera que, que ficou muito de, de, de... de recuperação, essas coisas assim, aí fizeram, né, o levantamento dos alunos, eu nem, eu não sei quem fez esse levantamento, não sei como funcionou isso, mas fizeram um levantamento, aí falando que assim, que os alunos cotistas tinham sim, é, é, a maioria das pessoas que ficavam de prova final e ficavam de recuperação eram os alunos cotistas, porque eles moravam mais longe, tinham mais problemas pra resolver, enquanto os alunos que moravam perto ou tinham uma condição financeira melhor não tinham que se preocupar tanto, porque tinham, ah, querendo ou não uma explicadora ou um, um preparatório, ou enfim... Então era tipo assim, fizeram esse levantamento e viram, sim, e realmente tem uma diferença muito grande no desempenho dos alunos cotistas pros alunos, é... é... da ampla concorrência.

Rita – eu acho que é uma escola que está fazendo direitinho em relação a isso, eh... foram nove vagas para o primeiro ano do ensino médio né então, apesar de pouco para uma sala de 20... na verdade nem é pouco, tá ótimo... e a gente teve esse amparo em relação ao RioCard, aos R\$ 500 por mês, mas, para mim, a maior questão do CAp são os conteúdos, que exigem muito da gente com professores que passam trabalhos muito grandiosos e, com o tempo, porque eu tenho um amigo que mora em Caxias e ele tinha que sair de casa às 4 horas da manhã, chegava em casa às 10 horas da noite... não tem nem o que falar sobre essa pessoa, vai dormir 10 horas da noite para acordar às 4 horas da manhã, para sair de novo e tá às 7 na escola. Não tem vida, não tem saúde mental, não tem tempo para fazer um trabalho, para estudar para uma prova ficava virado a semanas e semanas. Então eu acho que falta muito esse amparo de entender que o CAp não é uma escola de bairro, é uma escola que mora a gente de Caxias, de Rio das Pedras, do Rio Comprido, gente que mora do outro lado da rua da escola, então eu acho que falta esse cuidado assim em relação ao tempo das pessoas. E a chegada também, né, porque a gente não teve muito amparo, a gente só chegou na escola e aconteceu, a gente foi se adaptando, não teve um “bem-vindo a gente trabalha assim, assim que acontecem as coisas”, não chega aí vê o que acontece.

Em seguida, perguntamos se ela percebeu diferenças de tratamento para os estudantes cotistas e os não cotistas ou se teria presenciado alguma situação de preconceito econômico e/ou de discriminação. A narrativa de Gabriela nos dá uma dimensão da diferença de tratamento dado aos alunos cotistas

e da disparidade de condições. Em uma roda de conversa, que tinha como pauta a realização de uma cerimônia de formatura dos alunos do ensino médio, uma tensão foi gerada a partir da fala de uma de uma aluna não cotista, conforme relata Gabriela no seguinte trecho:

Gabriela – Assim, nunca, nunca presenciei nada relacionado a esse, a esse tipo de coisa de cota. Não, na verdade, sim, sim, sim, sim, sim... é... esse... no primeiro ano, foi uma coisa até... eu não gosto muito dessa menina, então... [risos]. Então eu tenho uma leve, uma leve antipatia por ela [risos]. Não gosto, não gosto, é... mas assim, ela, ela mora na zona sul, e tá tudo bem, ela tem condição financeira pra isso, a vida é dela, eu não tenho nada a ver com isso. Mas assim, é... ela tava chamando de uma roda de conversa, e, e tem coisas que a gente não tem que discutir, a gente não tem que perguntar, a gente não tem que falar, é questão de consciência, e a gente tava conversando assim, e tinha eu, e tinha é... mais três, duas alunas cotistas, não... [mais] uma aluna cotista e outros alunos assim, tipo, alunos que têm consciência, diferente dessa menina, e ela perguntou, assim do nada, é... que a gente tava falando de dinheiro, de formatura que a gente tem que pagar e tal, aí ele falou assim: “Ah, mas aqui todo mundo tem condições financeiras de pagar formatura”. Formatura custa dois mil e quinhentos reais, nem todo mundo tem esse dinheiro. Aí ela virou e falou assim, simplesmente, com essas palavras: “É, aqui todo mundo tem condições financeiras, que não tem, que não tem, quem, quem é o mais “fudido” da turma? Eu, eu olhei para aquilo, eu falei, cara, ela não falou isso, ela falou assim: “A Rafaela que é a menina... a Rafaela é cotista, né?” Aí eu... falei assim: “Bruna, eu também sou cotista, e, e, e não tem problema nenhum com isso, isso não se faz”. Eu só peguei e saí da sala, porque achei aquilo tão ridículo, e não, e não é uma das coisas assim, que, que eu já presenciei em relação a essa menina, mas assim, o jeito que ela perguntou, o jeito que ela falou, foi tão ofensivo, sabe, eu senti tanto, nossa, sabe, aí eu, eu parei de vez com ela.

Carolina – É porque assim não verbalmente, mas é porque eu acho que o racismo ele vai muito, muito além do verbal. Às vezes, só o olhar já você já fica totalmente constrangido. Tipo, eu já ouvi de professores coisas assim “cara, você não vai conseguir fazer isso entendeu?”, “Desiste, tipo por que que você vai fazer isso?” Eh já tive esse tipo de olhar, já tive olhar tipo nossa como você, “como você é burra, como você é burra”. Tipo, tão burrinha, já tive olhar de professores assim já, são esses tipos de olhares que eu fico

bem, bem triste, de verdade, que são os olhares desanimadores, entendeu? Que você fica bem desanimada.

Julia – Eu pessoalmente e acho que outras pessoas também perceberam às vezes de alguns alunos, alguns comentários assim desnecessários, que poderia ter evitado há por exemplo, “ah, quem é a pessoa mais pobre da sala? Quem é a pessoa que mora mais longe?” E isso já é direcionando pergunta para uma pessoa e você vê que a pessoa queria atingir, sabe, é só um comentário assim que não precisava acontecer, às vezes questão assim de uma professora específica querer ajudar um aluno, não, mas não tenho implicância certamente com alguns alunos mas, mas tem o favoritismo, é isso tem um favoritismo ali com alguns alunos, uns dois ou três que fica sempre a aluna que não sei o que, e esquecer meio que do resto, eu acho que é mais isso, alguns alunos fazem alguns comentários desnecessários, acho que diferente disso. Ah, lembrei! Teve uma pesquisa muito boa que o, os professores assim de geografia, sociologia se juntaram no CAP no, na consciência negra, que era pra demonstrar a desigualdade que existe nos professores. As pessoas que estão ali no CAP e tinha gente que não queria se declarar para não ficar mal com a escola, tinha muitas pessoas e a gente também viu que só tem professor praticamente branco é assim noventa e oito por cento tem professor branco, é muito pouco assim professor negro... é mais isso.

Gil – Eu nunca escondi, sabe, quando perguntavam, eu falava ah sou sim eu sou bolsista, sim, nunca me trataram diferente não, mas eu já ouvi casos de, de uma pessoa que por exemplo era bolsista pegarem e falarem assim ah não o que eu recebo tanto do colégio aí as pessoas falam aí então você é rico, sabe, está recebendo dinheiro do colégio pode comprar não sei o que, pode comprar isso não sei o que, sabe essas brincadeiras assim, mas comigo nunca ocorreu não. [...] já vi até a professor ser barrado, meu professor de Geografia, ele é preto, ser barrado na porta do colégio porque o segurança achou que ele não era tipo nada do colégio ele foi barrado na porta do colégio, sabe, mas entre os alunos nunca ocorreu não porque a gente também não a gente sempre foi tipo maduro o suficiente, teve cabeça o suficiente para entender esses assuntos, sabe, nunca teve problema, eu tenho um modo tipo de lidar com isso que é bem de boa, sabe, falava ah não, eu até brincava com isso, nossa, eu moro onde tal só vou chegar em casa amanhã [...] essas brincadeiras. Eu sabia lidar de uma forma mais divertida, sabe, para não criar assim ah não pode falar tal coisa pra não ofender

porque eu mesmo brincava com isso, eu não me ofendia porque nunca eu senti vergonha nem nada de falar, então, não era problema.

Nos espaços de ensino, os estudantes negros, de classe baixa – conscientes ou não das ofensas – são expostos a conflitos que influem na adaptação e permanência deles em instituições diferenciadas, como o CAP Uerj se consolidou ao longo dos anos. As situações vivenciadas pelos estudantes cotistas do CAP, como protagonistas ou observadores de casos de discriminação, expõem o discurso elitizado, que, de uma forma ou de outra, subjuga os alunos cotistas a situações constrangedoras, racistas e preconceituosas.

Na ocasião do fato ocorrido com a estudante Gabriela, ela estava no 1º ano do ensino médio, mas já era aluna do CAP desde o 6º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, há que se considerar que o tempo influi sobre o processo de adaptação e de resposta dos estudantes às discriminações. A reação da aluna – ao confrontar a colega não cotista e ao sair da sala – está relacionada ao tempo de permanência dela, visto que, já havia passado pelo “primeiro ano crítico”, pelo processo de integração e de permanência.

É necessário pensar nas situações em que os alunos são expostos a similares constrangimentos e não reagem da mesma maneira por não terem estabelecido um vínculo com a instituição ou pela ausência do (re)conhecimento das questões referentes a sua negritude, para, assim, identificar as atitudes racistas, discriminatórias e saberem dar uma resposta adequada. Para isso, cabe às instituições de ensino envolver toda a comunidade escolar na construção de mecanismos de superação dessas problemáticas, com a perspectiva de tornar o espaço escolar e o ensino mais humanizados.

Em seguida, perguntamos à Gabriela se é possível identificar quem são os cotistas e os que não são e se, caso ocorra essa identificação, se ela pode ser feita com base em que fatores ou elementos.

Gabriela – Dá para ter, sim, essa, essa noção. Você olha pra turma, você... eu sei por que eu sou representante de turma, então eu tenho que saber. Mas olhando assim, são pessoas que você olha e fala: “Pô, pode ser que seja cotista, sabe?!” Pessoas... maioria... posso falar pra você, maioria não, é... 99% das pessoas da minha turma que são cotistas, são negras... Mas não, mas não são todos os negros da minha turma que são cotistas, entendeu?! [...] a cor, jeito que a pessoa vai pra

escola, se a pessoa tá querendo ou não, com uma mochila legal, com um tênis legal, porque o colégio, o CAP tem muito disso, é tudo muito elitizado, todo mundo com tênis bom, com uma mochila boa, entendeu?! Então, assim, se você tá meio diferente, a pessoa já te olha assim: “Putz, né...” É assim que eles percebem.

Em relação ao desempenho dos alunos cotistas, essa estudante comenta que, em sua percepção, as dificuldades de aprendizado se apresentam mais, segundo ela, em

matemática [...] qualquer coisa que envolva matemática”. Relembra que, na “primeira leva de alunos que entrou em 2018, [...] a quantidade de pessoas que ficaram de prova final de matemática é muito grande, muito, muito, muito grande, então, assim, principalmente a galera cotista, né, focando um pouco nesse assunto, todo mundo ficou de, de, de recuperação em matemática, não, não um, todos, todos”.

Ela atribui tais dificuldades à trajetória escolar dos cotistas, anterior ao ingresso na CAP.

Conforme narram os estudantes, quando inseridos no CAP, eles sentem dificuldades de acompanhamento, porque não tiveram as estruturas adequadas para se desenvolverem. Estruturas essas que vão para além da sala de aula, já que muitos pais de alunos cotistas se esforçam no sentido de mantê-los em escolas particulares, seja na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

No entanto, ao que parece, os alunos cotistas não são submetidos às mesmas condições educativas que os alunos de classe média alta, de ampla concorrência, seja pela oferta de livros, traslado até a escola, acompanhamento de orientador educacional, entre outros. Isso não significa que tenham dificuldades cognitivas, tampouco que essas dificuldades de aprendizagem, apresentadas em um primeiro momento, não sejam imediatamente superadas pelos alunos, na medida em que avançam e têm o suporte necessário, conseguem se desenvolver e obter sucesso.

A oferta de vagas para alunos cotistas possibilita o acesso às instituições públicas de excelência, no entanto, há que se ampliar o debate sobre as disparidades que o sistema traz. As cotas são uma porta de acesso, mas a permanência com condições ideais de aprendizagem precisa estar no foco das ações internas da instituição.

5 - Bolsas e auxílios

Um dos mecanismos que possibilitam melhores condições de permanência aos alunos cotistas, oriundos ou não de escolas públicas, autodeclarados negros, em situação de vulnerabilidade social e/ou que se enquadram no recorte de “baixa renda”, é a distribuição de materiais básicos, como uniforme, lanche e a concessão de bolsas, entre outros.

No CAP, em 2015, com a mobilização dos pais de alunos da CAP Uerj, foi concedido um auxílio em dinheiro aos alunos cotistas. Antes disso, os estudantes recebiam lanche na unidade, que consistia em um misto quente e um copo de guaraná. A implementação de Bolsas Permanência auxiliou na efetividade da política de cotas, considerando que os estudantes cotistas sociais e raciais enfrentavam dificuldades no acesso ao direito à educação, sejam relacionadas ao traslado, à alimentação, ao reforço pedagógico, entre outras formas de auxílio. Na sequência, apresentamos os relatos dos alunos sobre o assunto.

Gabriela – Primeiro, assim, quando entrei não tinham o auxílio [...] Demorou tempo pra sair esse auxílio é... eles começaram, ah, dando almoço, porque tinha gente que ficava no colégio durante muito tempo, né, então eles davam o lanche e o almoço e aí eles davam tênis pra gente, a roupa do colégio do CAP, não é um uniforme caro, mas pra galera que tem dificuldade, financeira. Quarenta reais você não tira assim do bolso do nada hoje em dia, então assim, era 40 na blusa, mas tinha a blusa de educação física também que era 40 reais.

Carolina – cara, a primeira coisa foi a questão de comprar comida. Que foi surreal pra mim quando eu cheguei lá (no CAP). Só que aí, logo em seguida, veio a parada de você ter um misto quente e um Guaravita.

[...] Eu tive a cota, ela disponibiliza para a gente 500 reais ao mês. Então isso me ajudou, pra comprar comida. [...] Eu também tive auxílio do CNPq que era cem reais, e o banco ainda descontava, mas foi um auxílio, eu podia pagar algumas coisas assim que eu queria que às vezes minha mãe não podia, alguma coisa assim pequena mas seu conseguia.

Carolina – [...] teve uma época do CAP que a gente não recebia a bolsa auxílio de dinheiro, a gente recebia alimentação lá dentro do CAP... Tinha um restaurante lá.

Entrevistadora – Isso foi até quando? Essa parte do, dessa alimentação que eles distribuíam pra quem tinha, vinha das cotas?

Julia – Eu acho, foi até 2015, aí nos meados de 2015 a gente conseguiu... Os pais da unidade conseguiram esse auxílio em dinheiro mesmo, em espécie.

Rita – [...] eu entrei com cota, né, com cota racial, então, eu recebo uma bolsa de R\$ 500 por mês e isso já, nossa, isso realmente transformou a minha vida, porque me deu possibilidade de um monte de coisa, de um monte de acesso que eu não tinha antes e que são negras, sei lá, eu já estudei numa sala que tinha mais preto do que branco, isso nunca aconteceu na minha vida, nem quando eu estudava no Minas. Então, eu me sentir muito sozinha tinha acabado, treta familiar por conta de dinheiro também, então foi realmente um alívio assim.

Gil – Sim, sim, eu entrei por cota e tinha auxílio todo mês.

Esses depoimentos evidenciam que, para além do recorte de raça, os estudantes cotistas têm em comum as condições de vida marcadas pelas dificuldades financeiras que atravessam a sua trajetória estudantil, o que estabelece a importância do recebimento das bolsas e outros benefícios. A estudante Julia, por exemplo, relata que o dinheiro da bolsa também era usado para pagar o plano de saúde. Isso expõe que a bolsa permite que as famílias direcionem os recursos para a garantia das condições adequadas ao desenvolvimento do projeto de vida.

Retomando, assim, a condição dos pais, ressaltamos que eles passam os dias se desdobrando para, além do básico, como alimentação e moradia, garantir que seus filhos estudem e em colégios de referência, reconhecidos pela qualidade formativa. Ocupados com o trabalho, a maioria não consegue dedicar um tempo para a leitura e maior acompanhamento dos filhos na rotina de estudos. Sobre esse ponto, há que se considerar a profissão dos pais como elemento essencial para se compreender o impacto de sua formação e campos de atuação, já que a maioria exerce trabalhos que demandam muito esforço e, em contrapartida, recebem baixa remuneração. E mesmo quando a ocupação profissional é diferenciada no espectro relacionado aos alunos cotistas, como a da mãe de Rita, que é estilista, ou da mãe de Carolina, que é proprietária de um *pet shop*, no cotidiano escolar, as dificuldades enfrentadas pelas estudantes se assemelham às dos demais cotistas.

A permanência é mais que possibilitar a entrada, a inserção, o acesso dos estudantes cotistas ao âmbito das instituições, tendo em vista que, há que se pensar nos reflexos das condições de vida desses alunos, que precedem e influem na permanência ou no abandono, diga-se, “forçado”, da escola. Nessa direção, importa ressaltar que o significado de permanecer no CAP, para o estudante cotista, vai muito além do acesso pela porta das cotas e do desenvolvimento quanto ao desempenho educacional, uma vez que, esse processo requer, e precisa envolver, o suporte de um conjunto de políticas que observem o perfil social, educacional e econômico dos estudantes, de maneira que seus projetos de vida se consolidem.

6 - Desafios relacionados ao acesso / traslado

Conforme exposto, o esforço das famílias para manter seus filhos estudando no CAP se configura de diferentes maneiras. Uma delas envolve a logística do traslado até o colégio. No entanto, esse não é um problema enfrentado por todos os entrevistados, já que alguns residem próximos do CAP. Isso pode ser percebido nas respostas.

Entrevistador – Quanto tempo você levava pra chegar no CAP?

Gabriela – Eu pegava o ônibus em um ponto final e descia no outro ponto final, então assim, o ônibus dava a volta no Rio de Janeiro inteiro, passa pelos bairros mais... nossa... da vida. Então assim, eu saía de casa, morava perto do ponto de ônibus, pelo menos isso, é... saía por volta de, de, de... pegava o ônibus de 5:10 no máximo, estourando, porque eu sabia que ia pegar engarrafamento e aí podia chegar mais tarde e eu não conseguir entrar e tal. Chegava no máximo assim, estourando 6:50 [no CAP], que tinha que ter esses 10 minutos de descanso. Demorava mais tempo, levava mais tempo porque o que, eu saía, quando eu saía mais tarde, né... Saía 5h, 5h10min, por aí, eu chegava em casa era umas... quase 7 horas, era muito raro chegar 6 e meia, muito raro, eu posso falar assim, 7 horas, que eu chegava.

Leonardo – Levava meia hora, mais ou menos.

Carolina – Eu pego dois ônibus porque é super contramão. Então eu levava em torno de, sem trânsito, uma hora e meia. Sem trânsito. Não. Espera. Eu pegava o 239 e descia na Haddock Lobo. É, levava uma hora, uma hora sem trânsito, sem trânsito uma hora. Com trânsito uma hora e meia. É isso. [...] a gente morava em São Gonçalo. E aí,

a minha mãe cuidava de uma idosa, na Tijuca, ali na Praça Saens Pena. [...] até eu entrar no CAP. E aí ela trabalhava nessa senhorinha e a gente morava lá também. Então assim, sem... como era perto do meu colégio, entendeu? Sempre que dava e ela fazia o maior esforço de ir me acompanhar, de me levar na escola todos os dias, me levava na escola quando não deu pra... quando não dava mais pra me levar na escola, quando ela tinha outros compromissos, ela começou a pagar uma van pra poder me levar, me trazer, entendeu? Então, tipo assim, ela sempre teve essa preocupação do acompanhamento de me levar pra escola e voltar e no acampamento da escola também. Ela sempre fez maior esforço, entendeu? Como é só ela que cuidava da senhorinha, então era ela pra tudo, entendeu? Naquele serviço. Ela era tipo cuidadora totalmente. E aí, quando ela precisava ver alguma apresentação minha, ela pagava alguém pra ficar no lugar dela pra poder ir ver minhas apresentações. Eu lembro disso. Então, ela sempre fez o maior esforço, com certeza.

Rita – [...] como eu ganho a bolsa, eu paguei por algum tempo assim o mototáxi, amigo meu, que vinha aqui em casa e me levava de moto e aí eu levava 10 minutos. Mas quando... por muito tempo eu peguei o ônibus, eu tinha que descer uma escadaria pro Catumbi e pegar um ônibus e aí já eram 40 minutos ou quando eu não queria descer a escadaria, que é gigantesca e um lugar meio esquisito, eu tinha que pegar um ônibus para a Lapa, da Lapa pegar esse ônibus para o Rio Comprido e aí já era 1 hora ou mais...

Gil – A questão da distância afetou mais no ensino médio. [Eu] acordava quatro e vinte, saía de casa uma quatro e quarenta, quatro e quarenta e cinco, aí eu chegava na Central, isso, tipo aí eu saía pro ponto com a minha avó e com a minha tia porque elas estavam trabalhando na época aí, aí eu esperava o ônibus, o que já é outro problema porque às vezes não vinha ônibus e eu ficava desesperado, demorava um ônibus para caramba, saía do ponto sei lá tipo uma cinco e pouco, já era quase seis horas. Eu tinha que entrar na escola às sete, aí chegava na Central por exemplo umas seis e meia, aí pegava outra condução e para chegar na escola também demorava, aí eu chegava no colégio sete e vinte, já chegava atrasado, mas eu deixava avisado o pessoal sabia que eu morava longe e, eles deixavam eu entrar. O professor sabia, então deixava entrar na aula.

Julia – A minha mãe, a gente fica aqui no emprego dela, é mais por conta assim da locomoção, porque na Praça Seca seria um deslocamento muito grande, eu teria que pegar um ônibus e é cansativo, minha mãe tem noção, tem ciência dis-

so, que era muito cansativo e talvez eu acabaria desistindo, então ela preferiu que a gente ficasse aqui na emprego dela. É mais fácil que era só atravessar o Túnel Rebouças então é muito mais rápido também. Aí, em questão assim educacional, não acho que foi tanta dificuldade, mas eu acho que talvez seja em questão de pagar as coisas assim, no CAp a gente não recebia todos os livros, então, é, às vezes tinha que tirar xerox, talvez isso seja um problema, as aulas de reforço também, é que ele tinha que ser ali, aqui, ela às vezes até ela falou assim, não, mãe, não precisa pagar por conta mesmo do dinheiro, acho que era mais isso, questão financeira.

Como se pode notar, a família de Gabriela chegou a mudar de endereço, para uma casa mais próxima do CAp para, assim, encurtar a distância entre o local de moradia e a instituição. Ela relata que, no oitavo ano, se mudou de Honório Gurgel, perto de Rocha Miranda, para o Bairro Benfica, ou seja, o CAp está localizado num bairro mais próximo de sua moradia. Gabriela lembra que, a princípio, residia em um bairro muito distante, tinha que acordar cedo e, no trajeto, dormia no ônibus até chegar à escola. O mesmo ocorria no retorno para casa. Após a mudança da família, para uma residência mais próxima ao colégio, o tempo de traslado até a escola reduziu em uma hora. Ao observar o comentário dos demais estudantes, percebe-se que, enquanto a distância evidencia as condições desfavoráveis do traslado dos alunos que residem longe da escola ou precisam, no cotidiano daqueles fazer manobras para residir mais próximos da escola, outros, no entanto, não precisam lidar com essas mesmas dificuldades.

Considerações finais

Neste estudo, realizamos a análise de trajetória a partir dos quadros sociológicos – trajetória pautadas pelas socializações cruzadas – com o objetivo de observar as disposições incorporadas dos estudantes durante sua trajetória escolar, bem como a formação familiar e de outros agentes colaboradores em suas experiências educacionais. A investigação procurou mostrar as narrativas elaboradas por jovens concluintes do ensino médio, evidenciando o modo como eles elaboram suas experiências de vida antes do ingresso e durante sua formação no ensino básico não profissionalizante no âmbito do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp Uerj. Esse estudo toma como referência a sociologia à escola individual de Bernard Lahire (1997; 2004), com

o objetivo também de mostrar aspectos sobre as desigualdades educacionais vistas por meio das percepções dos estudantes entrevistados.

A análise das trajetórias mostra que, a despeito de suas origens populares, os estudantes aqui cujas trajetórias são estudadas, tiveram pais sem formação de terceiro grau e com profissões marcadamente das classes populares, muitas vezes com grande precariedade e instabilidade no mercado de trabalho. Mesmo carregando essas desigualdades no tocante à escolaridade dos pais, os jovens relatam incentivos da família para seguirem nos estudos, bem como no desenvolvimento de disposições e de persistência nas escolas. Tal investimento familiar pôde ser identificado por meio do auxílio nos estudos e nas tarefas de casa, nos contextos de avaliações, no investimento em escolas particulares de baixo custo, e no incentivo a realizar cursos preparatórios para ingressarem em escolas públicas de melhor qualidade, como o caso do CAp Uerj.

Da família, destaque-se o papel das mães, que foram figuras recorrentemente citadas pelos entrevistados. Seja como amparo financeiro, como apoio emocional, como auxílio em tarefas educacionais ou como suporte familiar, as mães sempre estiveram presentes nas narrativas. Secundariamente, a figura de um familiar mais velho – como um irmão ou padrinho – ou mesmo o pai foram fundamentais na formação educacional desses estudantes ao longo de sua trajetória.

No que toca à percepção dos estudantes acerca das desigualdades entre os estudantes cotistas e não cotistas, é flagrante a compreensão de que há diferenças de origem, de formação, de classe, de raça, bem como diferenças territoriais que reforçam as desigualdades e marcam os estudantes no espaço educacional. Os estudantes enfrentam inúmeras dificuldades para se manterem numa escola de ensino básico de excelência. Muitos nos relataram terem sentido vontade de desistir, mas encontraram apoio nos familiares e amigos da instituição para seguirem. A rotina pesada, diferente da experiência educacional antes do CAp Uerj, também pesa na adaptação dos estudantes, assim como os longos trajetos de ida e vinda para a escola. Somam-se a isso as dificuldades de adaptação à metodologia e diferenças acerca da bagagem pregressa e aquela que os desafiam na escola de aplicação.

A despeito dessas numerosas dificuldades, os estudantes pareciam satisfeitos com suas trajetórias educacionais. Entendiam o valor desse sacrifício, dos

fins de semana completamente dedicados aos estudos, das incertezas sobre seus processos escolares e, ainda, das dificuldades financeiras de se manterem na escola integral. Tais dificuldades materiais encontravam algum alívio com programas de auxílios e permanência, que ajudavam a sustentabilidade das ações afirmativas no ensino básico aqui estudado.

Referências

BARRETO, P. C. S.; RIOS, F.; NEVES, P.; SANTOS, D. B. A produção das ciências sociais sobre as relações raciais no Brasil entre 2012 e 2019. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – Bib**, v. 94, p. 1-35, 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 29 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 12 mai. 2023.

CAMPOS, L. A. A identificação de enquadramentos através da análise de correspondências: um modelo analítico aplicado à controvérsia das ações afirmativas raciais na imprensa. **Opinião Pública** (Unicamp. Impresso), v. 20, p. 377-406, 2014.

FERES JÚNIOR, J. ; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T. ; VENTURINI, A. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES RIBEIRO, M. A.; COSTA, L. M.; RISSO, S. R. Avanços, contradições e desafios da política de cotas na educação básica: o caso do ensino médio profissionalizante do IFF Campus Campos Centro (2016-2018). **Revista Tomo**, v. 1, p. 399-327, 2021.

LAHIRE, B.. **Retratos sociológicos: disposição e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MELLO, L. Novos horizontes interpretativos da Lei 12.990/2014 e políticas de reparação: ações afirmativas para negras(os) e carreiras docentes em universidades federais. **Boletim de Análise Político-Institucional do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília**, n.1 (2011), p.115-121, 2021.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas/os negras/os. **Sociedade e Estado**, v. 34, p. 161-84, 2019.

SANTOS, J. T. (org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2013. 278 p.

SANTOS, J. T. (org.). **Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, 2012. 284p.

SANTOS, S. A. Comissões de heteroidentificação étnico-racial: locus de constrangimento ou de controle social de uma política pública? **O Social em Questão**, ano XXIV, n. 50, mai./ago., p. 11-62, 2021.

SILVA, A. C. C.; CIRQUEIRA, D.; RIOS, F.; ALVES, A. L. M. Ações afirmativas e formas de acesso no ensino superior público. **Novos Estudos**. CEBRAP, v. 39, p. 329-347, 2020.

VENTURINI, A.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 50, p. 882-909, 2020.

Nota

¹ Destacamos, com agradecimento, as importantes contribuições dos integrantes da equipe da pesquisa: Marcos Abraão Fernandes Ribeiro - Professor do IFF *campus* Campos Centro e coordenador do NEABI; Lara Prata Miranda - Doutoranda em Sociologia USP e assistente de coordenação do Afro-Cebrap. Willian Vasconcellos Ribeiro - licenciado em Geografia pelo IFF e professor da educação básica; Raphaella Rodrigues dos Santos - graduanda do Curso de Bacharelado em Ciências Sociais da Uenf.