

ESTUDANTES NEGROS UNIVERSITÁRIOS: PERSPECTIVAS SOBRE O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA

Diego M. Estevam^{1*}, Alessandro O. Santos²

1. Estudante de graduação da Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP)
2. Professor do IP-USP - Departamento de Psicologia Social e do Trabalho/Orientador

Resumo

Este trabalho investigou a perspectiva de estudantes negros da graduação em Ciências Sociais da FFLCH-USP. Foi realizado um estudo qualitativo com entrevistas semidirigidas com 13 estudantes negros e cotistas do curso de Ciências Sociais da FFLCH-USP. O objetivo foi investigar a perspectiva desses estudantes tomando como hipótese um provável afastamento do curso devido à sua configuração sociológica e epistêmica, bem como questionar o pressuposto de Talcott Parsons de que as orientações normativas de um sistema social são internalizadas quando o ator assume seu papel nele. As análises apontaram que esses estudantes têm uma perspectiva negativa da sala de aula e das leituras obrigatórias e positiva em torno de suas presenças no curso e dos laços sociais formados após o ingresso, ao mesmo tempo que apontaram que a internalização das orientações normativas ligados ao papel social de estudante no qual eles são investidos é conflituosa, porque suas motivações permanecem ligadas às suas realidades.

Autorização legal: Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do IPUSP. Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 25498319.9.0000.5561.

Palavras-chave: relações étnico-raciais; ensino superior; teoria sociológica.

Introdução

A implantação das políticas de inclusão social no ensino superior público brasileiro desde 2002 favoreceu o ingresso da população negra nas universidades públicas e trouxe novos desafios para a convivência no ambiente acadêmico. Estudos tem mostrado que ao ingressar nessas universidades os estudantes negros tem encontrado um ambiente hostil a eles (Volinski, Silva Filho, Silva, Souza & Fonseca, 2018; Teixeira & Silva, 2017; Castro, Foster & Custódio, 2017).

Esta também tem sido a realidade na Universidade de São Paulo (USP) (Mori, 2019), que só recentemente, no ano de 2018, em conformidade com a Lei 12.711 de 2012, aderiu em definitivo ao sistema de reserva de vagas, alterando a forma de ingresso nos cursos de graduação (Alexino, 2018). Entretanto, a discussão em torno da política de reserva de vagas ainda fica restrita ao campo da filosofia moral (se ela fere ou não o princípio da isonomia) e ao campo da sociologia quantitativa (se esses estudantes estão ou não diminuindo a qualidade da instituição). Poucos estudos buscam a perspectiva concreta desses estudantes nesse ambiente que lhes é hostil.

Neste trabalho visa-se contribuir com o debate trazendo-o para o campo da sociologia qualitativa, investigando a perspectiva de estudantes negros de Ciências Sociais da FFLCH-USP sobre a convivência acadêmica de um lugar sociológico específico, isto é, considerando as expectativas que a faculdade investe em seus papéis sociais como estudantes e o modo pelo qual eles a percebem, posto o caráter tradicional do curso e a hipótese de um *desencontro interacional* segundo a qual esses estudantes se afastariam paulatinamente do curso dado sua configuração sociológica (p. ex: maioria dos estudantes e professores brancos) e maioria dos referenciais epistemológicos eurocêntricos. Isso porque o papel social define participações possíveis num sistema social e “compreende um conjunto de expectativas complementares, que dizem respeito às próprias ações do ator e às ações dos outros com que ele interage (Parsons, 1965 [1951]:63)”.

Os fundamentos teóricos da hipótese foram retirados de um diálogo crítico com Talcott Parsons e sua teoria da ação e sistema social (2010 [1937]; 1965 [1951]), Charles Wright Mills e o consenso conquistado (1975 [1959]), David Lockwood e o complemento à teoria parsoniana (1977 [1956]) e Alvin Gouldner e sua reformulação da ideia parsoniana de sistema social (1977 [1959]).

Metodologia

Estudo qualitativo descritivo e exploratório com base em 13 entrevistas com estudantes negros de graduação em Ciências Sociais do período vespertino da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP de ambos os sexos, na faixa etária de 20 e 23 anos, que ingressaram pelo sistema de reserva de vagas para PPI (Pretos, Pardos e Indígenas), nos anos de 2018 e 2019. Os/as estudantes entrevistados/as não guardam parentesco entre si e foram convidados a participar voluntariamente da entrevista, seguindo um critério de amostragem não probabilística do tipo bola de neve.

As entrevistas com os/as estudantes duraram em média 35 minutos e tiveram como base um roteiro semiestruturado (May, 2004), focalizando a perspectiva em relação ao curso, o ambiente e a convivência acadêmica. Após a transcrição das entrevistas gravadas em áudio o material foi submetido à análise de

conteúdo, confrontando a hipótese inicial sobre desencontro interacional, buscando-se tanto verificá-la ou não quanto reconhecer os significados emergentes nas respostas, num procedimento tanto dedutivo quanto indutivo, da forma sugerida pelo paradigma da teorização enraizada (Laperrière, 2008). Em seguida houve o agrupamento dos principais significados em categorias.

Trabalhamos com o software ATLAS.ti versão 8 para fazer a categorização. Utilizamos códigos (laços sociais, racismo, preconceito, discriminação, epistemologia, textos, olhares, hostilidade, trabalho, professores, estudantes, sala de aula, dentre outros). Posteriormente, houve o agrupamento dos códigos em torno das categorias:

(a) *substratos sociais*, ou seja, locais anteriores a entrada no sistema social no qual é realizada a distribuição de recursos materiais e simbólico, p. ex: ensino médio e cursinhos vestibulares.

(b) *mecanismos compensadores*, ou seja, terceira parte que permite a continuidade de uma relação entre parte e sistema quando esta relação não é recíproca. Em termos gerais: para a relação entre A e B continuar, supondo que B não é recíproco com A, é preciso que C intervenha e compense a falta de B com A.

(c) *motivação, identificação e sistema social*. Motivação em relação às leituras, identificação com as leituras e com o espaço. E sistema social como – “um sistema de interação de uma pluralidade de pessoas, o qual se analisa tomando-se por base a teoria da ação (Parsons, 1965 [1951]:63, grifo nosso)”.

Resultados e Discussão

Para que se compreenda os resultados, faz-se necessário um breve apanhado da discussão teórica.

Parsons (2010 [1937]; 1965 [1951]) postula um consenso normativo (adesão espontânea às normas do papel). É por meio da internalização das orientações normativas que este consenso é possível e, por consequência, a ordem social. Orientações normativas são padrões de conduta ligados a um papel social. A ordem social é possível porque cria-se uma estruturação normativa da ação, resultado desta internalização, que possibilita uma complementariedade de expectativas. O estudante ao ser investido no papel social de estudante iria aderir às normas vigentes, isto é, leria e se engajaria com os textos de leituras obrigatórias e se sentiria parte da instituição. Porque existem diferentes papéis (estudante, professor, segurança) e cada papel age de acordo com o que lhe é demandado. Mills (1975 [1959]) critica essa estruturação apontando para a relação entre consenso e dominação. Para ele, ao invés de um consenso normativo, temos um consenso conquistado (adesão forçada às normas). O estudante então seria forçado a aderir a tais normas.

Já Lockwood (1977 [1956]) afirma que essa adesão, seja espontânea ou forçada, é condicionada pelo modo como os recursos são distribuídos antes da entrada num determinado sistema, isto é, nos substratos sociais. Assim, um estudante que estudou numa escola de boa qualidade provavelmente aderiria de forma espontânea. Gouldner (1977 [1959]), por sua vez, aponta que não existe adesão, nem espontânea ou forçada. A relação do estudante com a faculdade seria mediada por uma norma universal da reciprocidade, a qual ele denomina de princípio da equivalência funcional. Este princípio afirma que numa relação de troca, A têm que receber algo de B e vice-versa. O problema é que o sistema (suponhamos B), dado seu caráter estrutural, nem sempre atende às demandas da parte (A), a qual, por seu lado, quer manter sua autonomia funcional. Para a relação continuar, é necessário mecanismos compensadores, uma terceira estrutura (C). Nesse sentido, o estudante negro e cotista deveria estar recebendo no mínimo algo de uma terceira “estrutura” para aderir às orientações.

Desse modo, quando trabalhamos com a ideia de *substrato social* buscamos saber como experiências anteriores à entrada na faculdade influenciavam na perspectiva do estudante negro e cotista no ambiente acadêmico, focalizando a sala de aula. A pergunta guia do roteiro para levantamento de dados sobre este aspecto foi “você se sente confortável na sala de aula?”. A suposição era de que o tipo de distribuição material ou simbólica influenciariam na maneira em que tal estudante se orientaria em relação às orientações normativas do sistema social, ou seja, tenderia a não participar da aula.

Na análise de conteúdo a maioria dos entrevistados comentou que não se sentia “confortável” e “pouco seguro” na sala de aula, aparecendo o pertencimento étnico-racial como definidor desta perspectiva, como exemplificam os trechos a seguir: “eu não me sinto segura porque eu tenho, não sei, acho que não é uma opressão que é feita explicitamente pelas pessoas, mas é algo que eu sinto do ambiente por ser uma das poucas alunas pretas da sala”; “meus colegas são maioria brancas... professores, sei lá, não me sinto muito confortável, é estranho”; “Acho que é um constante estigma o tempo todo, dentro da minha percepção, a gente é notado não como o aluno que tá cursando a matéria, mas como o aluno cotista negro que tá cursando a matéria”; “Dentro da sala de aula, sei lá, eu não me sinto bem para poder falar e fazer qualquer questionamento. Sinto que tem dedos apontados na minha cara”.

Também destacou-se uma certa perspectiva de estar constantemente atrás numa corrida onde seus colegas (maioria branca) estão constantemente à frente desde quando nasceram, seja por domínio a priori dos conteúdos ou de idiomas estrangeiros, como exemplificam os trechos a seguir: “é um negócio de saber que, caramba, essas pessoas já sabem, leram o Manifesto Comunista de trás pra frente; o Capital todinho, todos os volumes... e eu entrei aqui, tipo: quem é esse cara aí?”; “teve umas aulas onde o professor ficava falando que a gente tinha que ter lido tal autor no ensino médio, aí você via alguns alunos, brancos né, discutindo esses autores (...) e o texto mesmo da aula nem era abordado”; “gente, que aluno de realidade periférica tem acesso a essas línguas [inglês e alemão]?”

Outra perspectiva recorrente é a de que não se detém conhecimento suficiente acerca dos assuntos tratados em sala de aula. O que é possível constatar pelas frases: “No começo, quando entrei aqui eu pensei:

eu sou a pessoa mais burra desse universo, sabe?"; "Sempre parece que nossa pergunta vai ser muito besta, comparada a pergunta de uma pessoa que já sabe o assunto, já viu o assunto quando nasceu"; "Eu acho que os professores da USP estavam acostumados a dar aulas para um tipo de pessoa que já vem com uma bagagem do ensino médio [porque] as aulas se tornam muito mais um debate entre quem sabe, sabe; do que realmente uma aula, assim"; "Eu acho que não tenho muito vida, sabe, quando não estou aqui [na faculdade], sempre estou estudando, e nunca acho que vai ser suficiente".

Com a ideia de *mecanismos compensadores*, buscamos reunir perspectivas que poderiam servir como uma "terceira estrutura" ou uma "terceira parte" na relação desses estudantes com a faculdade, compensando-lhe a regra fundamental da reciprocidade em caso de falta desta. A pergunta guia do roteiro para levantamento de dados sobre este aspecto foi "o que faz com que você continue no curso, apesar de tudo isso". A suposição era de que por mais complicado que fosse a relação com a faculdade, em termos de quadro de referência da ação, algo os manteriam engajados com o curso.

Na análise de conteúdo, destacaram-se como resultado o senso de responsabilidade social, oportunidade de emprego, orgulho dos pais ou algum outro membro familiar, o fato de por vezes ser o primeiro da família numa universidade pública, como exemplificam os trechos a seguir: "posso falar que sou a primeira da família a entrar numa faculdade?"; "eu fui o primeiro da minha família a entrar aqui (...) quando meu pai soube da notícia, ele até chorou, agora ele fica falando para todo mundo que tem um filho na faculdade". O papel dos membros familiares e, especialmente, dos laços sociais construídos após o ingresso na faculdade também foram destacados pelos estudantes: "o fato de eu ter agora uma maioria de amigos pretos (...) eu acho que, às vezes, o conhecimento que a gente troca é maior do que o que a gente vê nas matérias. Compartilhamento de vivências, da gente se reconhecer no que o amigo vive (...) porque a maioria deles [professores] não é igual a mim, não entendem da onde eu venho"; "(...) eu acho que o que mais está me mantendo são assim é essa convivência; essas pessoas com as quais estou formando vínculos fortes; e que a gente está tentando se encontrar e se vê dentro da universidade também, porque eu acho que é um lugar que se você ficar sozinho você fica muito doente".

Por fim, com a *ideia de motivação, identificação e sistema*, buscamos observar como a identificação com o curso de Ciências Sociais aparecia em termos de quadro de referência da ação, ou seja, engajamento nas leituras obrigatórias e identificação em si com o curso, reunindo perspectivas sobre os textos de leituras obrigatórias e sobre suas presenças no curso. As perguntas guias do roteiro para levantamento de dados sobre este aspecto foram "no geral, o que você acha daqui" e "o que você acha das leituras obrigatórias do curso". A suposição era de que pelo fato de serem estudantes negros de escolas públicas a identificação estaria em jogo, dificultando a internalização das normas, o que poderia conduzi-los a um afastamento da faculdade e do curso, tanto intelectual quanto corporalmente.

Na análise de conteúdo, destacaram-se dois pontos. Primeiro, apesar dessas situações existe uma vontade de estar cada vez mais presente no curso. Parece haver um senso de direito ao estudo. O que lhes motiva cada vez mais. Segundo o relato de alguns entrevistados, eles têm o direito de ocupar esses espaços historicamente negados aos grupos sociais dos quais provém: "Eu acho que esse lugar não foi feito pra mim (...) estou retomando um negócio que não foi feito pra mim, mas que era pra ser meu também"; "Foram nossos antepassados que construíram tudo isso do aqui, acho super fantástico, o tanto de coisa que tem aqui... Mas acho que deve ser nosso, deveria ser mais popular, sabe"; "sei que tudo isso daqui é meu direito". Segundo, do ponto de vista dos estudantes entrevistados, o conteúdo do curso de Ciências Sociais influencia diretamente na maneira pela qual eles se orientam em relação a ele, assim prejudicando suas relações com o curso em si, bem como suas qualidades de vida no interior da faculdade, como exemplifica a frase a seguir: "São textos que sofrem de ter aquele super padrão branco, europeu, homem, sabe. Me desmotivam demais, de você olhar e pensar: por que sempre essas pessoas? Existe só uma forma de você ler o mundo?"; "Os textos – "clássicos" – lidam com problemas que eu não me identifico tanto, talvez mais por Marx por eu ter uma orientação de política de esquerda"; "Eu acho bem zoadas (...) a primeira vez que vi um autor negro na disciplina... Em antropologia IV, tive a oportunidade de ver o seminário de alguns amigos meus sobre o Frantz Fanon – por iniciativa deles, é bom frisar – e foi um seminário assim que "meu deus de céu!", não tem como você falar que Frantz Fanon não casa com a disciplina... Frantz Fanon deveria ser leitura obrigatória em Antropologia IV!"

Ademais, quando perguntados sobre autores com os quais os estudantes mais se identificaram, os nomes citados foram Ruth Benedict, Margaret Mead, Mary Wollstonecraft Howard Becker, Erving Goffman, Frantz Fanon, Karl Marx. Vale destacar que são autores/as que problematizam a naturalização da construção social do sentido da diferença e a dominação masculina, discutem processos de estigmatização, situações de outsiders, colonialismo, racismo, entre outros.

Nesse sentido, chamou atenção o fato de muitos entrevistados terem afirmado que os conteúdos ministrados nas disciplinas são fora de sua realidade. "Olha o curso de política III, por exemplo, um semestre todinho falando de Revolução Francesa, nada a ver com a gente (...) sabe aquele livro inteiro do [Edmund] Burke? Nem toquei"; "Eu quero falar sobre desigualdade social, entender a minha realidade, e não ficar lendo sobre um país que nem sei o nome"; "Não aguento mais ver os meus morrendo e estudar as tribos trobriandesas, como que é? mesmo o pessoal sendo preto por lá (...) Sem falar que é uma parada meio colonialista". Isso faz com que muitos textos de leituras obrigatórias não sejam lidos. Tais situações ocasionam desconforto, contribuindo para que os estudantes negros tenham vontade de deixar a sala de aula ou mesmo nem frequentá-la mais.

Isso fortalece uma ideia muito comum segundo a qual os estudantes de baixa renda e negros tem maiores possibilidades de fracasso tanto no ensino básico quanto no ensino superior porque precisam lidar,

antes de qualquer coisa, com a produção das condições materiais de existência.

Conclusões

O pertencimento étnico-racial de um estudante pode ser definidor da maneira em que certos espaços sociais são percebidos por ele/a, sobretudo a sala de aula. O apoio familiar e especialmente os laços sociais construídos após o ingresso no curso superior são fundamentais para garantir a permanência e conclusão do curso na universidade.

Nossa hipótese inicial foi parcialmente verificada. Não existe um desencontro interacional e sim desencontro situacional (situação como atribuição de significado ao contexto vivido), isto é, situações específicas, como a sala de aula, nas quais os estudantes negros se sentem desconfortáveis devido à condição de cotistas e a hegemonia dos referenciais epistemológicos eurocêntricos nas disciplinas do curso. Fora das salas e dos corredores, junto aos seus amigos, maioria negra, em espaços estudantis ou alguma outra imediação da instituição, não existe sentimento de desconforto.

Nossa investigação mostrou que não basta apenas incluir no ensino superior os estudantes PPI por meio do sistema de reserva de vagas e discutir permanência estudantil, é preciso também que haja mudanças no sentido de reformular os currículos, discuti-lo e organizá-lo em função desse novo tipo de estudante.

Além disso, nossa investigação também mostrou que as internalizações não ocorrem facilmente como nos deu a entender o pressuposto parsoniano. Ao invés de uma adesão espontânea, os resultados indicam que temos uma adesão forçada. Em outras palavras, o ator no interior do sistema social não é meramente um receptáculo; sua entrada em um determinado sistema social é conflituosa. Isto é, o estudante negro e cotista de Ciências Sociais da FFLCH-USP não se satisfaz com os referenciais epistemológicos hegemônicos. O curso precisa adquirir uma perspectiva de raça, gênero e classe. Porque a motivação de um aluno de um curso de Ciência Sociais em termos de quadro de referência da ação parece estar diretamente relacionada com a realidade da qual ele faz parte.

Referências bibliográficas

- CASTRO, B. P., FOSTER, E. D. L. S. & CUSTÓDIO, E. S. (2017). **O Negro na universidade: percepções de estudantes sobre as relações inter-raciais na Universidade Federal do Amapá**. *RevistAleph*, 29:87-116, 2017
- GOULDER, A. (1977 [1959]). **Reciprocidade e Autonomia na Teoria Funcional**. In: Teoria Sociológica. Birnbaum, Pierre & Chazel, François (orgs.). São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977, p. 252-271.
- FERREIRA, R. A. (2018). **O sistema de cotas étnico-raciais adotado pela USP**. *Jornal da USP*, São Paulo, 5 jan. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-sistema-de-cotas-etno-raciais-adotado-pela-usp/>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- LAPERRIÈRE, A. (2008). **A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares**. In: A Pesquisa Qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos. Poupart, Jean et alii (org.). Petrópolis, Vozes, 2008, pp. 353-385.
- LOCKWOOD, D. (1977 [1956]). **Algumas observações a propósito de 'The social system'**. In: Teoria Sociológica. Birnbaum, Pierre & Chazel, François (orgs.). São Paulo: Hucitec/Edusp, 1977, pp. 204-216.
- MAY, T. (2004). **Entrevistas: métodos e processos**. In: Pesquisa Social: Questões, métodos e processos. Porto Alegre, Artmed, pp. 145-172.
- MILLS, C. W. (1975 [1959]). **A grande teoria**. In: A Imaginação Sociológica. 3a ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, pp. 9-58.
- MORI, L. (2019) **'As pessoas não acham que alguém como eu possa ser inteligente': a vida dos alunos da periferia na USP**. *BBC News Brasil*, São Paulo, 29 de abril de 2019. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-48060977>>. Acesso em :31 de maio. 2019.
- PARSONS, T. (2010 [1937]). **A teoria da ação**. In: A Estrutura da Ação Social. Vol. 1. Petrópolis, Vozes, pp. 78-128.
- _____. (1965 [1951]). **O conceito de sistema social; Papel e Sistema Social**. In: Homem e Sociedade. Tradução de G. Bolaffi. In: Cardoso, Fernando Henrique & Ianni, Octavio (orgs.). São Paulo, Editora Nacional, , pp. 47-62; pp. 63-68.
- TEIXEIRA, G. J. T. & SILVA, R. A. R. (2017) **Ações Afirmativas: Um Estudo no Campus Central do IFRN**. *Anthesis*, 5(9): 92-102.
- VOLINSKI, V. S., SILVA FILHO, C. C.; SILVA, D. J.; SOUZA, J. B. & FONSECA, G. S. (2018). Reflexões Sobre as Cotas Sociais nas Universidades Públicas Brasileiras nos Cursos de Enfermagem e Medicina à Luz da Literatura: Acesso ou Permanência? **Seminário de Políticas Públicas e Sociais**, 1(1): 16-17.